

MATÉRIA-PRIMA

N.4



**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**
julho–dezembro 2014, semestral
ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829
CIEBA—FBAUL

MATÉRIA-PRIMA

N.4

Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
julho–dezembro 2014, semestral
ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829
CIEBA—FBAUL

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 2, número 4, julho-dezembro 2014,
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 2, número 4, julho-dezembro 2014,
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

Periodicidade: semestral
Revisão de submissões: arbitragem duplamente
cega por Pares Académicos
Direção: João Paulo Queiroz
Relações públicas: Isabel Nunes
Assessoria: Pedro Soares Neves
Logística: Lurdes Santos
Gestão financeira: Cristina Fernandes, Isabel Pereira,
Andreia Tavares

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 Carla Reis Frazão
com alunos do 5º ano de escolaridade

Projeto gráfico: Tomás Gouveia

Paginação: Inês Chambel

Impressão: Editorial do Min. da Educação e Ciência

Tiragem: 500 exemplares

Depósito legal: 361793 / 13

PVP: 10€

ISSN (suporte papel): 2182-9756

ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829

ISBN: 978-989-8300-98-0

Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:

Revista Matéria-Prima

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



**CONSELHO EDITORIAL /
PARES ACADÉMICOS DO NÚMERO 4**
Pares académicos internos:

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Ramos do Ó
(Portugal, Faculdade de Psicologia
da Universidade de Lisboa).

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

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

Maria João Gamito
(Portugal, Faculdade de Belas-Artes
da Universidade de Lisboa).

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

Pares académicos externos:

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

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

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

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

Áurea da Paz Pinheiro
(Brasil, Universidade Federal
do Piauí).

Belidson Dias
(Brasil, Universidade de Brasília).

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

Christina Rizzi
(Brasil, Universidade de São Paulo).

Consuelo Alcioni Borba Duarte
Schlichta, Universidade
Federal do Paraná)

Erialdo Alves Nascimento
(Brasil, Universidade Federal
da Paraíba).

Fernando Amaral Stratico
(Brasil, Universidade Estadual
de Londrina)

Irene Tourinho
(Brasil, Universidade Federal
de Goiás)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Paloma Cabello Pérez
(Espanha, Universidad de Vigo).

Raimundo Martins
(Brasil, Universidade Federal
de Goiás).

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

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

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

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

Umbelina Barreto
(Brasil, Instituto de Artes,
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul)

MATÉRIA-PRIMA N.4

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**
julho–dezembro 2014, semestral
ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829
CIEBA—FBAUL

Índice	Index	
Dilemas no tempo: cortes na imaginação ou usar a matéria-prima JOÃO PAULO QUEIROZ	<i>A timely dilemma: cutting on imagination or using raw matter</i> JOÃO PAULO QUEIROZ	14-18
1. Dossier editorial	<i>1. Editorial section</i>	20-47
O sentido da memória e dos objetos pessoais na formação docente em artes visuais RONALDO OLIVEIRA	<i>The meaning of memory and of personal objects in visual art teaching education</i> RONALDO OLIVEIRA	20-28
Audiovisual no Ensino Médio: videoarte paraense como conteúdo e material didático: Perspectivas Preliminares ORLANDO FRANCO MANESCHY	<i>Audiovisuals at high school: videoart from Pará as didactic content: first impressions</i> ORLANDO FRANCO MANESCHY	29-39
O duplo fio da investigação: a didática do desenho UMBELINA BARRETO	<i>The double-wire of the investigation: the teaching of drawing</i> UMBELINA BARRETO	40-47
2. Artigos originais	<i>2. Original articles</i>	49-271
O artista como ponto de partida: de Amadeo a Schlemmer ANDREIA FILIPA ARMÊNIO DIAS	<i>The artist as a starting point: from Amadeo to Schlemmer</i> ANDREIA FILIPA ARMÊNIO DIAS	49-54
Onde vivem os monstros: Traçando linhas entre cinema, história da arte e expressão artística CAROLINE LEAL BONILHA	<i>Where the Wild Things Are – Drawing lines between film, art history and artistic expression</i> CAROLINE LEAL BONILHA	55-64
Seres Alados: desenhar, pintar, sujar... criar CARLA REIS FRAZÃO	<i>Winged beings: drawing, painting, messing... creating</i> CARLA REIS FRAZÃO	65-74

<p>Atenção Visual, Precisão e Deformação do Perspectógrafo de Dürer no Desenho de Observação: Metodologias de Coordenação Visual-Motora na Sala de Aula SHAKIL YUSSUF RAHIM & ANA LEONOR MADEIRA RODRIGUES</p>	<p><i>Visual Attention, Precision and Deformation of Dürer's Perspectograph in Observational Drawing: Eye Hand Coordination Methodology in Classroom</i> SHAKIL YUSSUF RAHIM & ANA LEONOR MADEIRA RODRIGUES</p>	<p>75-87</p>
<p>Riscos que nos definem: o desenho como experiência de transformação do sujeito ANA CRISTINA L. DE SOUSA PAULO</p>	<p><i>Strokes that define us: drawing as a transformative experience of the individual</i> ANA CRISTINA L. DE SOUSA PAULO</p>	<p>88-99</p>
<p>Grandes Obras: Pequenos Artistas ANA PESSANHA & ANABELA VIEIRA DE FREITAS SIMÕES</p>	<p><i>Master Pieces: Young Artists</i> ANA PESSANHA & ANABELA VIEIRA DE FREITAS SIMÕES</p>	<p>100-108</p>
<p>Performances: desenho, literatura, teatro e produção audiovisual INÊS ALMEIDA MENDES MOURA GEORGE & MARIA FILOMENA BERNARDO MARTINS</p>	<p><i>Performances — drawing, literature, theater and audiovisual production</i> INÊS ALMEIDA MENDES MOURA GEORGE & MARIA FILOMENA BERNARDO MARTINS</p>	<p>109-114</p>
<p>A construção de esticadores de horizontes para transver o mundo: uma experiência na formação inicial em artes visuais OLGA MARIA BOTELHO EGAS & MIRIAN CELESTE MARTINS</p>	<p><i>The construction of transverse stiffeners horizons to the world: experience in basic training in visual arts</i> OLGA MARIA BOTELHO EGAS & MIRIAN CELESTE MARTINS</p>	<p>115-124</p>
<p>A expressão plástica e a sua operacionalização em contextos de educação: as concepções de professores em início de formação LÚCIA GRAVE MAGUETA</p>	<p><i>Plastic expression and its implementation in educational contexts: the conceptions of teachers in initial training</i> LÚCIA GRAVE MAGUETA</p>	<p>125-134</p>
<p>A Pedagogia de Projeto como Fio Condutor de Conteúdos: exemplos de uma prática pedagógica MARIA DA CONCEIÇÃO R. FERNANDES & ELISA MARIA DUARTE PAULINO</p>	<p><i>Project Pedagogy as a guideline for Contents — examples of a pedagogical practice</i> MARIA DA CONCEIÇÃO R. FERNANDES & ELISA MARIA DUARTE PAULINO</p>	<p>135-144</p>
<p>Espaços para o Ensino das Artes Visuais AGOSTINHA DA CONCEIÇÃO RIBEIRO MOREIRA</p>	<p><i>Spaces for the teaching of the Visual Arts</i> AGOSTINHA DA CONCEIÇÃO RIBEIRO MOREIRA</p>	<p>145-155</p>

<p>A introdução do processo artístico no ensino de Educação Visual ELSA CARINA GALVÃO MARQUES</p>	<p><i>Uniting and articulating social issues and local culture in art classes of high school</i> ELSA CARINA GALVÃO MARQUES</p>	<p>156-167</p>
<p>Desenhar-se professor de Artes Visuais multifacetado: professor-artista-propositor como forma de estímulo ao desenvolvimento da imaginação no espaço escolar TATIANE ERTEL</p>	<p><i>Outlining a Visual Arts multifaceted teacher: a teacher-artist-proposer as a stimulus to the development of imagination in school</i> TATIANE ERTEL</p>	<p>168-179</p>
<p>Ver o que não foi visto ANA SOFIA REIS</p>	<p><i>All that was not seen</i> ANA SOFIA REIS</p>	<p>180-187</p>
<p>El autorretrato del niño enfermo: ¿cómo trabajarlo desde un enfoque pedagógico y artístico? PILAR PORTA RODRIGUEZ & MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA</p>	<p><i>Self-portrait of a sick boy: how to deal with this from an educational and artistic approach</i> PILAR PORTA RODRIGUEZ & MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA</p>	<p>188-198</p>
<p>Arte, educação e interdisciplinaridade: o sentido de uma experiência RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA & ROSANGELA ALMEIDA LOPES</p>	<p><i>Art, education and interdisciplinarity: the sense of an experience</i> RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA & ROSANGELA ALMEIDA LOPES</p>	<p>199-208</p>
<p>Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra: estrategias para la creación de una ambientación artística, educativa, lúdica y participativa MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA & CRISTINA VARELA CASAL</p>	<p><i>Pontevedra Children's Book Fair: strategies to create an artistic, educative, playful and open atmosphere</i> MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA & CRISTINA VARELA CASAL</p>	<p>209-220</p>
<p>Ver crianças e adolescentes que vêem: reflexões a partir de imagens de visitas em exposições de arte RITA DE CÁSSIA DEMARCHI & MIRIAN CELESTE MARTINS</p>	<p><i>To see children and adolescents seeing: reflections from images of visits to art exhibitions</i> RITA DE CÁSSIA DEMARCHI & MIRIAN CELESTE MARTINS</p>	<p>221-233</p>
<p>A gravura no ensino das Artes Visuais: Manual pedagógico digital para professores MANUEL FERNANDO DE SOUSA MOREIRA</p>	<p><i>The printmaking in the teaching of Visual Arts: Digital schoolbooks for teachers</i> MANUEL FERNANDO DE SOUSA MOREIRA</p>	<p>234-243</p>

'Portal do Professor' do Ministério da Educação e Cultura, MEC, Brasil: aulas e experiências de arte-educação partilhadas pela internet CLÁUDIA MATOS PEREIRA	<i>The 'Portal do Professor' of The Education and Culture Ministry – MEC – Brazil classes and experiences of art-education shared by the internet</i> CLÁUDIA MATOS PEREIRA	244-254
Corpo e Imagem em trânsito informacional: uma experiência em arte / educação ANA MARIA DE OLIVEIRA ALVARENGA	<i>Body Image and informational transit: an experience in art / education</i> ANA MARIA DE OLIVEIRA ALVARENGA	255-262
Criação e experimentação de um objeto de aprendizagem para artes visuais ANDREA HOFSTAETTER & MÍRIA SANTANNA DOS SANTOS	<i>Creation and experimentation of a learning object for visual arts</i> ANDREA HOFSTAETTER & MÍRIA SANTANNA DOS SANTOS	263-271
3. Matéria-Prima, instruções aos autores	3. Matéria-Prima, instructions to authors	274-300
Ética da revista	<i>Journal ethics</i>	274-275
Condições de submissão de textos	<i>Submitting conditions</i>	276-279
Manual de estilo da Matéria-Prima – meta-artigo	<i>Style guide of Matéria-Prima – meta-paper</i>	281-285
Desafios da matéria-prima	<i>The challenge of the raw material</i>	287-300
Chamada de trabalhos: IV Congresso Matéria-Prima em Lisboa	<i>Call for papers: IV Matéria-Prima Congress in Lisbon</i>	287-288
Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	289-299
Assinaturas	<i>Subscriptions</i>	300

Dilemas no tempo: cortes na imaginação ou usar a matéria-prima

*A timely dilemma: cutting on imagination
or using raw matter*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

*Par académico interno / diretor da Revista Matéria-Prima.

AFILIÇÃO: 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 matéria-prima de que trata esta revista é base de trabalho para um ensino artístico alargado, estendendo-se fora dos limites da aula, transgredindo os limites formais dos *curricula*, implicando património e riqueza cultural, sensibilizando para o imaterial, criando públicos apreciadores e também agentes criadores. É toda uma comunidade que se interliga através dos valores imateriais que sempre foram os da arte. A distinção construtora, tal como foi percebida por Herbert Read (2013) e Elliott Eisner (2002) permite fundamentar uma educação que abranja os conceitos e os *schema* cognitivos imateriais mais alargados, como são a tolerância, a cidadania, a identidade, a autoestima, a construção da beleza e materialização mais profunda da bondade — um dos campos antropológicos profundos da arte.

A tarefa do educador é muito alargada: exige-se que esteja à altura deste desígnio humanista, que é também um desafio ao destino da humanidade: pela educação artística constroem-se futuros, e sem arte há intolerância, materialismo, indiferença, alienação, morte.

Os tempos que se vivem são exigentes. As questões da pós modernidade

estão muito acesas, desde as que nos obrigam ao desassossego, como a sustentabilidade e a poluição, como as que nos implicam politicamente, como a justiça, os direitos civis, a desigualdade. Tudo isto é matéria, com a qual se amassa um barro que pode ser mais ou menos criativo: trata-se de extrair a matéria-prima com que se pode fazer blocos que constroem o futuro.

Aos profissionais da educação e do ensino, esta consciência, ao mesmo tempo desamparada — os cortes da economia neoliberal transformaram a arte em indústria, e a sua educação em criação de consumidores — e ao mesmo tempo vigilante e interventiva.

Os artigos que responderam a esta chamada, respondem, cada um a seu modo, a este desassossego, a este desconforto, a este mal-estar contemporâneo. Dispuseram-se segundo uma sequência que se articula com base em temas afins que se podem descrever sucintamente:

- O Dossier Editorial, com artigos de autores convidados pelo Editor;
- Os artigos aprovados pelos pares académicos da revista, em arbitragem cega (*double blind review*), que debatem os seguintes subtemas:
 - Formação de professores, na perspetiva dos responsáveis;
 - Propostas de exploração de recursos e unidades didáticas, por profissionais;
 - Experiências práticas supervisionadas na primeira pessoa, na formação de professores;
 - Educação artística não formal;
 - Usos meta educativos de tecnologias e recursos na sala de aula.

O dossier editorial abre com o contributo de Ronaldo Oliveira (Brasil), através do artigo “O sentido da memória e dos objetos pessoais na formação docente em artes visuais” onde os objetos são utilizados como catalisadores formativos, explorando aquilo que encerram como testemunhos de história de vida, e utilizando essas narrativas como pontos de partida para a formação docente. O artigo “Audiovisual no Ensino Médio: videoarte paraense como conteúdo e material didático: Perspectivas Preliminares” de Orlando Maneschy (Brasil) traz a realidade artística e formativa do Amazonas (Pará) como uma possibilidade de estender a educação artística aos recursos didáticos, estabelecendo uma ligação entre o ensino formal e não formal, e entre a arte contemporânea inserida na realidade amazónica e a sua potencialidade formativa. Umbelina Barreto propõe, no artigo “o duplo fio da investigação: a didática do desenho,” uma utilização do desenho dentro de uma teia de referências para uma melhor formação de professores: entre as estratégias de desenhar e as astúcias didáticas e criativas.

A secção de artigos originais apreciados em arbitragem cega (*double blind review*) inicia-se com a exploração de Andreia Dias (Portugal) no artigo “O artista como ponto de partida: de Amadeo a Schlemmer” do ballet triádico de Oskar Schlemmer, estreado em 1922 na Bauhaus, assim como das composições da segunda década de XX de Amadeo de Sousa Cardozo, para despoletar resultados junto dos alunos do 5º ano de escolaridade. O texto “Onde vivem os monstros: Traçando linhas entre cinema, história da arte e expressão artística,” de Caroline Bonilha (Brasil), assume a exploração do feio como desafio expressivo junto das crianças do 7º ou 8º ano. Carla Frazão (Portugal), no artigo “Seres Alados: desenhar, pintar, sujar...criar” apresenta o trabalho desenvolvido junto de alunos do sexto ano de escolaridade, partindo do texto literário para depois articular fases de trabalho que culminam com a construção tridimensional de seres voadores. O artigo “Atenção Visual, Precisão e Deformação do Perspectógrafo de Dürer no Desenho de Observação: Metodologias de Coordenação Visual-Motora na Sala de Aula” de Shakil Yussuf Rahim & Ana Leonor Madeira Rodrigues (Portugal) recupera as grelhas perspécticas de Dürer, para as utilizar na sala de aula (a “grelha aluno”) como pesquisa da atenção sobre os ângulos e as distâncias.

Os artigos que traduzem a experiência na primeira pessoa pela parte de professores em formação iniciam-se com Ana Cristina Lourenço de Sousa Paulo (Portugal). O seu artigo “Riscos que nos definem: o desenho como experiência de transformação do sujeito,” explora as transformações gráficas partindo da auto-representação do aluno, dentro da sua experiência formativa como futura profissional na Escola Secundária Artística Soares dos Reis.

O texto “Grandes Obras: Pequenos Artistas,” por Ana Pessanha & Anabela Vieira de Freitas Simões (Portugal), apresenta o trabalho de estágio de uma futura profissional no pré-escolar, onde se explora o potencial expressivo das obras de Miró, como pretexto para expansão plástica.

Inês Almeida Mendes Moura George & Maria Filomena Bernardo Martins (Portugal), no artigo “Performances: desenho, literatura, teatro e produção audiovisual,” articulam as disciplinas de português e desenho do 12º ano, para tomarem a obra literária do escritor moçambicano Mia Couto como ponto de partida e desafio criativo.

O texto “A construção de esticadores de horizontes para transver o mundo: uma experiência na formação inicial em artes visuais” Olga Maria Botelho Egas (Brasil) apresenta a formação inicial de professores através da disciplina de *Saberes Artísticos Escolares*, onde se tenta “esticar horizontes.”

Lúcia Grave Magueta (Portugal) no seu artigo “A expressão plástica e a sua operacionalização em contextos de educação: as concepções de professores em

início de formação” apresenta propostas reformadoras do ensino artístico, partindo de conjuntos de perguntas colocadas aos professores em formação: o que é, para eles, a expressão plástica? As propostas vão no sentido da compreensão da expressão plástica com uma maior variedade de recursos ou abrangência de técnicas. O artigo “A Pedagogia de Projeto como Fio Condutor de Conteúdos: exemplos de uma prática pedagógica,” de Maria da Conceição Fernandes & Elisa Paulino (Portugal), procura centrar na pedagogia de projeto (Perrenoud, 1993) uma abordagem inovadora à prática do desenho, como é exemplo a unidade didáctica “desenhar no espaço.” Agostinha Moreira (Portugal), no texto “Espaços para o Ensino das Artes Visuais,” debruça-se sobre a articulação entre o uso dos espaços das salas de aula e o seu quotidiano efectivo, as suas dinâmicas pragmáticas. Qual a disposição mais adequada, como se pode articular o mobiliário de uma sala de aula. O artigo “A introdução do processo artístico no ensino de Educação Visual,” de Elsa Marques (Portugal), reintroduz o papel do artista / professor como matriz para a exploração da criatividade. Tatiane Ertel (Brasil), no texto “Desenhar-se professor de Artes Visuais multifacetado: professor-artista-propositor como forma de estímulo ao desenvolvimento da imaginação no espaço escolar,” revisita as propostas fundadoras, nos anos 60, de Hélio Oiticica e Lygia Clark, para a construção, pelo professor, de “objetos disparadores” da criatividade e do conto: “a mala dos possíveis.” O artigo “Ver o que não foi visto,” de Ana Sofia Reis (Brasil), parte de um problema que muitos professores se deparam. A falta de conhecimento de história de arte e de cultura artística, por carência dessas matérias na matriz curricular. A autora propõe suprir esta falta através de um método de associação de imagens apoiado em Aby Warburg: o jogo / atlas.

A educação não formal está presente também neste número da revista através de alguns artigos. Pilar Porta & Maria Begoña Paz (Espanha), no texto “El autorretrato del niño enfermo: ¿cómo trabajarlo desde un enfoque pedagógico y artístico?,” apresentam uma intervenção feita no hospital de Ferrol, junto de crianças convalescentes ou com problemas de saúde: a sua auto-representação permite-lhe integrar o acidente no seu quotidiano, valorizando-se todas as novas interações. O artigo “Arte, educação e interdisciplinaridade: o sentido de uma experiência,” de Ronaldo Alexandre de Oliveira & Rosangela Almeida Lopes (Brasil), explora a interdisciplinaridade entre a dança, a gravura e a expressão plástica. O texto “Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra: estrategias para la creación de una ambientación artística, educativa, lúdica y participativa,” de Maria Begoña Paz García & Cristina Varela Casal (Espanha), introduz a intervenção de educação a um nível alargado: uma feira do livro como oportunidade formativa e de criação de novos

públicos. Rita Demarchi & Mirian Celeste (Brasil), em “Ver crianças e adolescentes que veem: reflexões a partir de imagens de visitas em exposições de arte,” debruçam-se sobre a visita ao museu, e aos modos de a potenciar, ou de maximizar a atenção.

A revista encerra com um conjunto de artigos que se debruçam sobre novas tecnologias. O artigo “A gravura no ensino das Artes Visuais: Manual pedagógico digital para professores,” de Manuel Moreira (Portugal), propõe um manual em formato *ibook*, onde professore e alunos exploram as tecnologias da gravura. Cláudia Matos Pereira (Brasil) no artigo “‘Portal do Professor’ do Ministério da Educação e Cultura, MEC, Brasil: aulas e experiências de arte-educação partilhadas pela internet” partilha a sua experiência como autora de recursos didáticos *on line*, concretamente 24 aulas de artes, disponíveis no “portal do professor”. Em “Corpo e Imagem em trânsito informacional: uma experiência em arte / educação,” a autora Ana Maria de Oliveira Alvarenga (Brasil) reflete sobre o hibridismo pós colonial, e sobre a fragmentação da identidade na pós-modernidade, propondo alguns exercícios de desarticulação do corpo, através da fotografia e do vídeo. Andrea Hofstaetter & Míria dos Santos (Brasil) “Criação e experimentação de um objeto de aprendizagem para artes visuais” debruça-se sobre a criação ou facilitação de objetos de aprendizagem em computador.

Todos os que participaram neste número mostraram a sua matéria-prima, a sua reação à falta que a arte nos faz. A chamada soa, e ressoa, e é necessário que seja por todos ouvida, em todos os países. É simples: as artes estão em perigo. Perigo porque há menos horas, menos professores, menos opções, menos conhecimento. As reduções no horário, a eliminação de disciplinas tão importantes como a história da arte, fazem de cada professor um agente da resistência, um ser mais implicado na sobrevivência da chama da criação.

Matéria-prima: matéria para resgatar a verdade humana, a arte, a expressão mais valiosa da sua vaidade. Resgatar o homem que Michel Foucault (1988: 412) vê ameaçado, como um rosto na areia, desenhado à beira-mar.

Referências

- Eisner, Elliot W. (2002) *The arts and the creation of mind*. Harrissonburg, Virginia: RR Donnelly & Sons. ISBN 0-300-09523-6
- Foucault, Michel (1988) *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Read, Herbert (2013) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413525

1. Dossier Editorial

Editorial section

O sentido da memória e dos objetos pessoais na formação docente em artes visuais

The meaning of memory and of personal objects in visual art teaching education

RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA*

*Brasil. Conselho Editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Artes Visuais. Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445 Km 380, Campus Universitário, Cx. Postal 10011, CEP 86057-970, Londrina — PR, Brasil. E-mail: roliv1@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a possibilidade de os objetos pessoais serem desencadeadores de processos de formação em artes visuais. Por meio das narrativas que os objetos contem enquanto vínculos afetivos com o lugar, a cidade e a memória importantes processos são desencadeados a partir do ato de recordar e narrar. Busca-se, assim, um sentido próximo da experiência pessoal, em que o sujeito da formação se vê envolvido com o seu próprio processo de educação, arte e vida.

Palavras chave: Formação / Memória / Histórias de Vida.

Abstract: *This article presents an approach on the applicability of personal objects as stimuli for visual art teaching education processes. By means of the narratives that the objects sustain as affective links with places, cities and memories important processes are generated through acts of remembrance and narration. The search deals with meanings connected to personal experiences, in which the subject of education is involved with his / her own processes of education, art and life.*

Keywords: *Education / Memory / Personal Histories.*

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu

— Bosi (2003: 69).

Refletir sobre a atuação docente passa necessariamente pelos modos como a formação foi concebida. Desejamos modos dialogados de pensar o ensino de arte, mas, o que muitas vezes não acessamos são os lugares / situações em que aqueles que ensinam viveram e se formaram. A proposta deste trabalho é refletir sobre uma experiência desenvolvida com alunos do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Londrina — PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) onde as histórias de vida foi o caminho metodológico trilhado para a construção do próprio processo formativo. Trabalhando com a disciplina de metodologia do Ensino de arte junto com estes estudantes em formação assumimos uma postura que encara o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem. Os participantes que ora menciono, tiveram as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Arte I e II e Gravura, como lugar para essa sistematização (NB: O trabalho de formação docente em artes visuais aqui descrito foi uma proposição dos professores Doutores Ronaldo Alexandre de Oliveira e Claudio Garcia, a partir de um trabalho interdisciplinar tendo as disciplinas de Metodologia e prática do Ensino de Arte I e II e gravura buscaram criar um espaço para pensar processos de criação em arte e metodologia para o ensino de artes visuais). A disciplina de gravura foi o procedimento artístico / criador escolhido para que as imagens dos objetos se fizessem arte. O grupo era composto por treze educadoras e dois educadores, os quais tiveram como pré-requisito para a sua inserção no programa, o fato de já terem cursado uma primeira licenciatura e/ou terem atuado pelo menos três anos na área de artes. Por meio de uma descrição/narrativa/reflexiva busco explicitar neste artigo meandros sobre este processo de formação em Artes Visuais que teve as narrativas pessoais enquanto mote desencadeador. Lugar este, onde histórias de vida se faz caminho metodológico que ao ser trilhado pelo próprio estudante / educador cria possibilidades para compreensão e construção a partir do próprio processo formativo suas metodologias de trabalho. A experiência partiu das narrativas de cada um acerca de objetos pessoais e aquilo que cada objeto contém de memórias, afetos e histórias de vida que foram entrelaçadas com a história da arte e com o fazer arte.

Conceber a formação é, de certa maneira, conferir ao sujeito que aprende modos de restituir a si mesmo sua própria história, e a partir daí, vislumbrar os possíveis entrelaçamentos ou possíveis conexões com os conteúdos pertinentes

à própria área com a qual se está trabalhando. Entrelaçar as narrativas pessoais, histórias vividas, muitas vezes distantes no tempo com a possibilidade de enxergar nelas matrizes que de certa maneira ligam educação, formação e atuação docente. Procurando entrelaçar assim, aspectos reflexivos deste processo de viver / pensar arte, ligando educação, arte e vida.

Há muitos anos venho trabalhando com a formação inicial e continuada de educadores em arte. Sempre busquei pensar a formação — seja em que nível for — numa dimensão que tomasse o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem. As reflexões e contribuições de Ivor Goodson podem ser importantes neste processo de compreender a formação. Espaço onde se cria as possibilidades para que as narrativas pessoais possam fazer parte da construção curricular e do próprio processo formativo. Segundo Goodson, 2007:

[...] Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (Goodson, 2007: 242)

Pensar a metodologia do ensino de artes é pensar em caminhos, é pensar em construção curricular, é refletir sobre as maneiras possíveis de trilhar um percurso específico para que se chegue a algum lugar também determinado, mas que, de modo algum é fixo, estático ou acabado. Para isso é imprescindível um olhar direcionado aos processos individuais destes educadores que, inevitavelmente, tem uma trajetória, uma história construída nos seus viveres do mundo e do ensino.

Conceber a formação docente numa dimensão como nos diz Goodson (2007) uma “aprendizagem narrativa” constitui de algum modo, uma maneira de sairmos do campo de um currículo somente prescritivo e enveredar pela possibilidade da construção de um currículo que inclua as vozes daqueles que mais interessa à formação, isto é: aos próprios educadores. Desse modo, um currículo que se pautar pelo acolhimento das narrativas pessoais, pode ser a possibilidade de entrelaçamento das teorias e práticas efetivas ao processo formativo e construtor de identidades e subjetividades no âmbito da docência e da própria vida. Assim, parto então do princípio de que não há como pensar a metodologia para o ensino de arte, com estudantes de arte, sem que estes estudantes tenham a vivência artística, e de que na construção dos seus processos de criar arte não falte componentes das suas histórias, das suas narrativas, seus modos

singulares de ver o mundo. É preciso passar pela experiência do fazer arte para ser professor de arte. Como muitos estudiosos reconhecem, é fundamental que o professor de arte mantenha um constante processo de criação. Afinal o que é a docência, senão a arte de aprender e ensinar num movimento contínuo?

O presente processo de trabalho foi iniciado por meio de uma escuta às expectativas que os alunos traziam com relação aquilo que eles aspiravam conhecer. Foi somente após termos conversado e nos aproximado uns dos outros, é que o plano de curso foi feito e apresentado no encontro seguinte. O plano de ensino é registro de um processo criador que poderá *vir a ser*, por isso o plano é autoral, ele contém escolhas e indicações a partir de leituras e das conversas que foram estabelecidas a partir do encontro da aprendizagem. Este encontro é marcado por uma relação aberta, dialógica, na perspectiva em que propõe Paulo Freire, cujo enfoque evoca a relevante premissa de que nos educamos e nos construímos e constituímos enquanto pessoas em comunhão.

Definida a direção primeira da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Arte I e II, após termos realizado uma leitura conjunta e sistematizada de reproduções de obra de arte, as quais traziam imagens de cidades/paisagens enquanto tema, pedi a cada um para que, nos próximos encontros trouxessem um objeto que tivesse relação com a sua cidade, ou seja, a cidade em que cada um vive, ou a cidade que vive em nós. Solicitei também que buscassem alguma referência no campo da arte, que apresentasse alguma relação com o seu objeto. Junto a esse pedido foi sugerido que respondessem um roteiro com as seguintes questões:

O que me liga a esse lugar? Quais são minhas maiores referências com essa cidade? Com a paisagem deste lugar? Qual objeto você escolheria para estabelecer a relação entre suas vivências e a cidade em que você vive e considera? Para relacionar com o objeto, qual obra você escolheu? Esta obra foi construída por quem e em qual período? Qual é a conexão estabelecida entre a referência pessoal/afetiva (objeto) com a imagem advinda do repertório artístico que você escolheu para trazer aqui neste momento?

Foram muitos os objetos trazidos (Figura 1) — cada qual carregado de histórias, de marcas, de sentido, de vida. Muitas construções e trajetórias foram ali relatadas, descritas, rememoradas passo a passo, sendo que cada um que apresentava seu objeto, ia descortinando ao outro a história de uma vida inteira, reconfigurada em recortes selecionados por uma memória que aquele objeto, ali, cumpria e cumpre o papel de não deixar apagar, cair no esquecimento.

Ao apresentar, (Figura 2) as emoções foram afloradas, histórias lembradas. Algumas histórias muito queridas. Outras, segundo seus próprios protagonistas,

nem tão querida assim. Vejo que ai tem algo que muito interessa a todos, aqueles que trabalham com arte e com a educação: aprender a lidar também com a dor, a falta, a perda, aprender a lidar com aquilo que nos incomoda. Madalena freire, autora que escolhi para ajudar-nos nesta construção nos diz: [...] O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar. Educa a fome do desejo [...] (Freire, 1997: 6-7).

O espaço da aprendizagem é, portanto, construído neste espaço da falta, da dor, daquilo que eu preciso enquanto sujeito; sujeito este que têm e trás uma história e vai assim crescendo, transformando em conjunto, em comunhão uns com os outros. Faz-se necessário criar um espaço para falar: ouvir e ser ouvido. O processo aqui descrito exigiu que construíssemos este espaço de confiança, pois, como comentei em um dos nossos encontros: “só nos abrimos à aqueles a quem confiamos”. Creio que criamos este lugar. No momento de organização da disciplina, à medida que os objetos iam sendo trazidos, intitulei o processo, ainda que provisoriamente, de: *Por uma História íntima do Objeto*. Queria deixar claro, ali, desde aquele momento inicial, que só abriríamos as nossas intimidades, se criássemos, um lastro afetivo, um vínculo. Pois, acredito que não confiamos e nem dividimos nossas intimidades com estranhos, mas sim, as revelo, somente compartilho com aqueles a quem criamos laços. Ali, criamos um grupo mediado e construído pelos objetos e pelos nossos afetos. Utilizando do pensamento de Ecléa Bosi, percebemos o quanto precisamos e devemos ter cuidado quando lidamos com as narrativas na pesquisa. Sobre esta questão Bosi nos diz: [...] “é necessário que o pesquisador sofra de maneira irreversível o destino dos sujeitos observados, criando um vínculo de amizade e confiança com os recordadores” (Bosi apud Caldas, 2003: 2).

Essa postura/dimensão da acolhida, da amizade, da confiança é um processo que se constrói, não existe a priori, ela vai estabelecendo ou não dependendo das maneiras como cada um encaminha os processos de pesquisa / formação. Vejo que o processo na disciplina foi sendo consolidado por meio do espaço propício que se criou para cada um abrir-se para ouvir e ser ouvido. Sair da daquilo que queríamos escutar e ouvir verdadeiramente o outro, sem pré concepções. Madalena freire, nos diz:

[...] *Instrumental importante na vida do ensinar do educador é o ver (observação), o escutar e o falar. [...] Para escutar não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar com o nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para a compreensão do seu desejo* (Freire, 1997: 6-7).



Figura 1 · Conjunto de imagens fotográficas de objetos apresentados pelos estudantes no momento do encontro/narrativas. 2011, Fonte: própria.

Figura 2 · Imagens fotográficas do momento da narrativa de uma das estudantes e o seu objeto apresentado ao grupo. 2011, Fonte: própria

Muitas vezes, só se vê ou se confere importância àquilo que se quer ver. Os olhos, na maioria das vezes, insistem em não ver aquilo que, a princípio, não lhe diz respeito. Se vemos com desconfiança, com conceitos pré-estabelecidos, perdemos, desse modo, a oportunidade de adentrar na diversidade de lugares que habitam cada um que se predispõe a se fazer conhecer. É preciso um olhar que acolha. Faz-se necessário uma *pedagogia do acolhimento* — poderíamos assim chamar — para que se possa construir uma metodologia da presença; metodologia que contem a história de cada um. Caso contrário, estaríamos insistindo numa metodologia da ausência, metodologia essa que se encarregou de subtrair historicamente o sujeito de sua própria aprendizagem.

Os relatos feitos oralmente por cada um, foram escritos e reunidos num caderno, juntamente com as imagens dos mesmos, as histórias dos lugares, e outras tantas imagens e informações que foram geradas a partir deste ato de acolher os objetos e os encararem enquanto material potente e possível de ser desencadeador de um trabalho no ensino de arte. É interessante assumirmos e tomarmos os objetos enquanto possibilidade. Se pensarmos, os objetos sempre acompanharam o Homem na sua história. Para servir a diferentes fins, eles se faziam presentes, sejam enquanto algo utilitário, adorno, contemplação, objetos de desejo. Não é por acaso que chegamos às grandes coleções de objetos, pois eles testemunham de alguma maneira a história da humanidade, dos lugares e também das pessoas, nas suas singularidades. Tomá-los enquanto mote desencadeador para este trabalho é trabalhar com o sentido afetivo que neles estão depositados por cada um, mas também é rememorar, recontar a história do objeto, sua trajetória, as tecnologias que o fizeram, os espaços que ocuparam, a que fim e a quem serviram. José Reginaldo Santos Gonçalves (2005) em seu artigo intitulado, "Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios", nos diz:

Acompanhar o deslocamento dos objetos ao longo das fronteiras que delimitam esses contextos é em grande parte entender a própria dinâmica da vida social e cultural, seus conflitos, ambigüidades e paradoxos, assim como seus efeitos na subjetividade individual e coletiva (Gonçalves, 2005: 3)

Esta fala de Gonçalves nos faz pensar o quanto, mesmo tendo sido o caráter afetivo que predominou e determinou na maioria dos casos a escolha do objeto, o quanto que cada objeto conta sobre a trajetória do mesmo e também da cultura que o originou e das culturas que o próprio objeto participou da construção, seja no seio familiar, na cidade; da cultura íntima à cultura do lugar. Os objetos

foram capazes de aguçar as narrativas pessoais. A partir das falas e histórias, contadas por meio dos objetos foi ficando tão nítido a importância da família, da religiosidade, dos vínculos, do lugar, da infância, do casamento, das perdas. Enfim, das vivências sócio-afetivas e da cultura de base de cada um. Suas narrativas/objetos falam da história da cultura, do entrelaçamento de vidas, de gerações que vão se passando e muitos valores vão se perpetuando. O trabalho desenvolvido, buscou promover o entendimento a respeito do objeto enquanto cultura material e visual, portadora de sentidos, histórias, lembranças, narrativas e afetos e valendo-nos de procedimentos de pensar e fazer arte, materializar estas histórias dos objetos sob forma de arte.

Estes objetos vieram acompanhados por imagens da arte. Cada estudante associou seu objeto com uma imagem de período ou artista. É importante ressaltar aqui a diversidade de imagens que acompanharam os objetos. Imagens de artistas consagrados da história da arte, e também de artistas menos conhecidos. A diversidade permitiu a compreensão de que, no ato de educar, o que se faz importante é esta acolhida, a do olhar que vê e acolhe aquilo que o outro seleciona da sua cultura e trás, das suas pesquisas, para que em um encontro mediado, este território/repertório possa ser interpretado e ampliado. Compreendo que este olhar também é construído, em uma relação, cujas bases denotam uma intencionalidade — a de querer ensinar, compartilhar, acolher, respeitar — e uma reciprocidade em querer aprender, dar-se a conhecer, sentindo-se acolhido e respeitado.

Considerações Finais

Percebo que esta experiência muito nos ensinou acerca do valor das memórias, dos objetos pessoais como material importante para se trabalhar o ensino da arte. A experiência ocorrida entre as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Arte I e II e Gravura expressa o desejo de fazer com que o espaço da formação seja também da possibilidade de construir uma metodologia para o ensino de arte, enquanto um lugar onde se *vive metodologias* e não que as tenham de maneira teorizada. A formação enquanto possibilidade da vivência em arte. Lugar onde aquele que aprende tem o espaço de reencontrar nas histórias de vida um caminho metodológico para ensinar e aprender arte. Porque, na verdade, a vida de cada um está conectada à arte, e esta está intimamente ligada à vida de cada indivíduo.

Os objetos foram capazes de ativar a memória afetiva de cada um e, fazer conhecer mais, a mim e ao outro. A percepção e o entendimento de que a memória pode ser vista por múltiplos aspectos, possibilitou identificar pontos

comuns que habitam cada um de nós. E, ainda que, cada objeto seja diferente um do outro e carregue as impressões e a história individual, os encontros entre um, dois ou mais participantes, ocorreram nos reencontros com histórias muito próximas. São muitas vezes épocas e tempos aproximados, lugares, espaços, infâncias, famílias, pessoas, avós, avôs. Assim como a religiosidade também se fez presente. Situações de trabalho, do lazer, lembranças dos sabores, dos vínculos afetivos, dos segredos de famílias. Foi possível também, aprender a partir das perdas, das quais a presença dos objetos nos falava. Falar das ausências por meio de uma presença. No fundo, estes objetos nos falaram e falam de memória e identidade. Sabe-se que ambas, memória e identidade, são cunhadas na cultura de origem em consonância com o diverso, com o outro.

Referências

- Bosi, Ecléa (1995) *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, SP. Companhia das Letras.
- Caldas, Fabíola Lins (2003) *A Memória Construída: Comunidade de Destino, Colônia e Rede*. Universidade Federal de Rondônia (UFRO) Centro de Hermenêutica do Presente, Primeira Versão, Ano II, Nº 123 — Novembro — Porto Velho, Volume VIII. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/numero123fabiola.pdf
- Freire, Madalena. (1997) *Observação-registro-reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Gonçalves, José Reginaldo Santos (2005) *Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJ, Disponível em: <http://www.nuclaufjrj.net/2005%20TEXTO%20BIB%20Antropologia%20dos%20Objetos.pdf>
- Goodson, Ivor (2011) Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. acesso em 13 de setembro de.
- Zorzo, Francisco Antônio (2007) *Procedimentos Visuais: Alguns problemas do desenho contemporâneo*. Curitiba, PR, GRAPHICA, Disponível em: http://www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/Procedimentos.pdf. acesso em 19/09/2011.

Audiovisual no Ensino Médio: videoarte paraense como conteúdo e material didático: Perspectivas Preliminares

*Audiovisuals at high school:
videoart from Pará as didactic content:
first impressions*

ORLANDO FRANCO MANESCHY*

*Artista, curador independente e crítico. Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC/SP. Curador de projetos como: Amazônia, a arte, 2010; Caos e Efeito, 2011; Wild Nature, Alemanha, 2009; Equatorial, Cidade do México, 2009.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Pará, Faculdade de Artes Visuais, Instituto de Ciências da Arte. ICA — AV. Presidente Vargas, S/N, Praça da República — Belém — Pará, CEP: 66017-060. E-mail: orlando.maneschy@gmail.com

Resumo: Objetivamos analisar as possibilidades de inserção da produção contemporânea de videoarte paraense como conteúdo e material didático no Ensino Médio, a partir da construção e distribuição de um DVD — ROM, com prévia intervenção metodológica na 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA. Neste artigo apresentaremos as etapas de desenvolvimento da primeira experiência de intervenção realizada no ano de 2013, da construção do material didático às produções audiovisuais discentes, bem como considerações preliminares sobre discussões resultantes desse processo.

Palavras chave: Ensino-médio / Audiovisual / Videoart.

Abstract: *We aimed to examine the possibilities of integration of the contemporary video art production of Para as content and courseware in high school, from the construction and distribution of a DVD-ROM, with prior methodological intervention in the 1st grade of High School School Application UFPA. In this paper we present the development stages of the first experience of intervention carried out in 2013, the construction of teaching materials until the audiovisual students' productions, as well as preliminary considerations on discussions resulting from this process.*

Keywords: *High School / Audiovisual / Videoart.*

A significativa produção artística em vídeo no estado do Pará, que tem seu início no final dos anos 1980 e se fortalece nas décadas seguintes, foi deflagrada do desejo de mapear e refletir sobre esta produção, tendo como um de seus desdobramentos um projeto em que a videoarte paraense é empregada com a perspectiva de utilização como conteúdo de material didático, sendo utilizado no ensino médio como potente estímulo de amplificação do entendimento de questões discutidas nos conteúdos das mais diversas disciplinas, a partir dos conteúdos presentes em uma coleção de obras de videoarte. Este projeto nasce a partir de pesquisa desenvolvidas na Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará — FAV/ICA/UFGA, desde o ano de 2006, a partir de quando passamos a nos dedicar a aspectos relativos à imagem na produção de arte contemporânea no estado do Pará dentro da FAV/ICA.

Os materiais utilizados para a construção desta iniciativa conformam parte do acervo destes projetos, intitulados: “Inscrições Videográficas no Pará”, sob os auspícios da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), “A Relação da Imagem nas Artes Visuais: mapeamento da produção imagética na arte contemporânea paraense” e “Percurso da Imagem na Arte Contemporânea e seus Desdobramentos”, financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará (FA-PESPA) respectivamente.

A vontade de observar como este acervo, dentro de condições dinâmicas em contato com o público, poderiam ser o mote para o ensino e a aprendizagem em artes visuais na educação formal, levou-nos a desenvolver um projeto específico para o emprego de procedimentos pedagógicos a partir da eleição de algumas obras de videoarte paraense para serem articulados em DVD, de forma a constituir um material com finalidade educacional. O contato com a educação básica nos possibilitou analisar algumas das necessidades veementes destes professores que atuam com a disciplina Arte, entre elas a vontade, mas certa impossibilidade, de realização de estudos sobre a produção de artistas paraenses, dificuldade esta encontrada principalmente pela dificuldade de acesso a materiais sistematizados voltados especificamente para o Ensino Médio.

O contato com a educação básica nos possibilitou analisar algumas das necessidades veementes destes professores que atuam com a disciplina Arte, entre elas a vontade, mas certa impossibilidade, de realização de estudos sobre a produção de artistas paraenses, dificuldade esta encontrada principalmente pela dificuldade de acesso a materiais sistematizados voltados especificamente para o Ensino Médio.

A partir destas problematizações desenvolvemos o projeto “Audiovisual no Ensino Médio: Videoarte paraense como conteúdo e material didático”, aprovado no edital 2012 do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. Com este projeto objetivamos analisar as possibilidades de inserção da produção contemporânea de videoarte paraense como conteúdo e material didático no Ensino Médio, a partir da construção e distribuição de um material em DVD-ROM, com prévia intervenção metodológica na 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA — EA/UFPA.

A escolha pelo formato digital DVD-ROM estabelece relação com o próprio conceito de audiovisual cunhado pelo teórico Arlindo Machado (2007) em que verificamos uma expansão da linguagem ao pensar diversas mídias como também conteúdo audiovisual, como o vídeo game, as animações gráficas, o cinema digital e o próprio computador, meio pelo qual nos valeremos para o trabalho com este material. Neste ponto incide o fato de estarmos pensando o audiovisual em suas instâncias de meio (DVD-ROM) e mensagem (Videoarte).

Atentamo-nos, portanto, para a construção de um material didático que pudesse vir a instrumentalizar o professor em um trabalho sistematizado na disciplina Arte, especificamente na linguagem das artes visuais. O acervo coletado nos citados projetos de pesquisa localizam-se historicamente no que chamamos de arte contemporânea, especificamente produções de artistas paraenses entre a década de 1980 e 2000 voltadas para trabalhos de fotografia, vídeo, videoinstalações e instalações. Neste recorte, a especificidade dos trabalhos em vídeo nos chamou atenção por dialogar com algumas das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando da indicação da necessidade do trabalho com novas tecnologias e o audiovisual no ensino de arte para esta etapa.

Esperamos com este material e intervenções metodológicas realizadas contribuir com a edificação dos primeiros passos para uma futura e necessária consolidação do estudo da arte contemporânea paraense no currículo da educação formal no estado do Pará, ampliar discussões sobre a produção local e expandir o alcance da pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal do Pará.

1. Processo curatorial de vídeos para o material didático

O processo de curadoria dos vídeos que integram esse material procurou levar em conta uma relação dialógica entre obras e artistas de gerações diferentes na história da arte no Pará e que trouxessem a tona discussões importantes para o desenvolvimento intelectual e consequente construção de agentes políticos

de transformação social, pensando sempre política em um sentido ampliado. Dessa maneira, encontraremos artistas pioneiros na produção de vídeoarte no estado na década de 1980 e 1990, como Jorane Castro, bem como uma nova geração de produtores que surge na década de 2000, como Luciana Magno, Victor De La Rocque e Melissa Barbery. Estes trabalhos discutem questões como a história da arte, memória individual e coletiva, violência, patrimônio, corpo e sua inserção social, relações de poder, autoconhecimento, intimidade, público / privado, paisagem e Amazônia. No Quadro 1 encontra-se a lista com os vídeos selecionados para comporem o material.

Quadro 1 · Lista de vídeos selecionados para compor o material didático

ARTISTA	VÍDEO	ANO
Alberto Bitar	Paisagem Urbana em 3 atos	2003
Armando Queiroz	Bebendo Mondrian	2007
Dirceu Maués	... feito poeira ao vento	2007
Jorane Castro Dênio Maués Toni Soares	Cenesthesia	1988
Luciana Magno	Mais rapidamente para o paraíso	2009
Maria Christina	Subindo a serra	2010
Melissa Barbery	Vermelho	2007
Orlando Maneschy	Desaparição Mata Lago Bolonha	2012
Victor De La Rocque	Gallus Sapiens parte 2	2008

Luciana Magno no vídeo *Mais rapidamente para o paraíso* incorpora um personagem para propor um exercício de liberdade. Ao percorrer um cenário de nuvens vestida apenas com um patins, Magno se apropria do nu feminino para estabelecer um diálogo com as dimensões ontológicas da presença deste corpo na história da arte. O vídeo compõe uma instalação em que a artista propõe que o público calce patins e experimente também este exercício, fator essencial de discussão do vídeo para problematização da concepção de liberdade em seus limites e possibilidades em sala de aula e ressignificação de ações cotidianas.

Em *Bebendo Mondrian* Armando Queiroz “bebe” líquidos com as cores primárias e o preto fazendo menção ao pintor holandês Piet Mondrian. O artista



Figura 1 · Armando Queiroz, frame de *Bebendo Mondrian*, 2007. Fonte: Acervo do projeto de pesquisa “A relação da imagem nas artes visuais: mapeamento da produção imagética na arte contemporânea” (CNPq — 2005 / 2010).

se utiliza da matéria prima da pintura para a realização de uma performance direcionada para o vídeo, o diálogo entre linguagens é um ponto chave neste trabalho, para que possamos também trazer a tona em sala de aula discussões referentes ao caráter híbrido e de auto-referencialidade da produção atual de arte relacionando a conceitos de história da arte do moderno ao contemporâneo. Armando Queiroz pinta-se internamente e personifica a vontade de tornar-se o próprio trabalho de arte, o corpo como suporte de criação, como declara o próprio artista: “Não deixa de ser um gesto pictórico, uma pintura. Uma pintura por dentro, para dentro” (Queiroz, 2007).

No vídeo *Cenesthesia* percebemos como a comunicação humana não está limitada à utilização da linguagem falada ou escrita. A presença de uma linguagem corporal assim como nos vídeos de Luciana Magno e Armando Queiroz é substancial para a existência do diálogo entre os personagens, que se encontram em cômodos paralelos ou comuns executando movimentos espelhados em uma ação ritualística de aproximação e afastamento, individualidade e comunhão entre corpos, troca de fluidos, segundo os autores “sentimentos difusos. Névoa afixa que aflige a razão. Sentimento vago de verdade. Querer distorcido pela própria vontade de querer. Bem estar. Mal estar.” (Castro, Maués & Soares, 1988).

No projeto *Gallus Sapiens parte 2* (2008) Victor De La Rocque propõe a possibilidade de surgimento de um ser metade homem e metade galo, configurando um certo escárnio a existência humana e as relações de poder entre seres vivos.

Ao executar essa série de ações poéticas de performance a partir de uma intervenção urbana que se torna vídeo, propõe uma maneira de observar a natureza do homem e sua existência de maneira crítica, discussão que também permeia o vídeo Vermelho de Melissa Barbery em uma situação de violência e inferioridade de um ser "verme", que transita imprimindo rastros pictóricos por um espaço de resistência na busca de sua sobrevivência.

Esses espaços de convívio, de sobrevivência e comunhão são reiterados nos trabalhos de Alberto Bitar, Dirceu Maués, Maria Christina e Orlando Maneschy. Ao fotografar a cidade de Belém em momentos diversos do dia e também durante meses Alberto Bitar em *Paisagem urbana em 3 atos* direciona o olhar do público para o pensamento da passagem do tempo e seus desdobramentos na articulação cotidiana de uma metrópole, o morar, se relacionar, uma investigação afetiva da memória da cidade a partir da fotografia e processos digitais de manipulação, uma fotografia que se torna vídeo. Assim como Bitar, Dirceu em ... feito poeira ao vento se utiliza da fotografia, neste trabalho artesanal e a partir de processos de edição torna-as vídeo. Ao fotografar o Mercado do Ver-o-Peso e seus arredores em Belém com uma câmera pinhole em 360º o artista realiza um recorte de paisagem em um espaço de tempo para falar do encaminhamento cotidiano de um lugar de pertencimento local, e assim tratar de questões de memória e patrimônio.

Para ampliar essas discussões Maria Christina em *Subindo a Serra* nos convida a retornar ao seu espaço de infância, a Vila de Serra do Navio, o lugar de lembranças. A artista percorre um lugar calmo e que aparenta estar abandonado, realiza um deslocamento de seu espaço comum em busca de outro lugar, que possibilitará a ressignificação dessas memórias, com seus lugares, pessoas, cheiros, sensações. O espaço desenhado por Maneschy no vídeo *Desaparição* pode se configurar como um refúgio sensorial e intelectual, uma forma de introspecção produtiva, o artista se entremeia à floresta de modo a sumir completamente e ressurgir ao final do vídeo. Uma clara metáfora da relação de devir do homem amazônico com o espaço em que vive, transitando entre cidades, matas e rios. Pensar a Amazônia e suas características recai em nossa responsabilidade enquanto agentes transformadores de lugares, de modo a reforçarmos nossas identidades locais e estabelecermos diálogos expandidos de maneira global. Como artista amazônico, Orlando Maneschy se propõe a discutir o papel do artista como atuante frente a questões políticas que perpassam nosso espaço.

Entramos em contato com produções paraenses em uma perspectiva de localização, discussão de especificidades, mas também deslocalização na medida em que buscamos uma compreensão mais ampliada dos trabalhos

analisados, emergindo questões relacionadas a história da arte, políticas públicas para educação, saúde, questões de corpo, o cuidado de si, memória da cidade, patrimônio cultural, entre outros.

Com um design voltado para leituras claras e objetivas, este material conta com três seções principais. A primeira seção, denominada *Artistas*, reúne a lista de artistas e vídeos selecionados para compor este DVD-ROM com suas respectivas fichas técnicas. Na segunda seção, *Educativo*, o professor encontrará um espaço reservado para cada um dos artistas e vídeos integrantes do material. Neste espaço contamos com um texto crítico sobre o vídeo escrito pelo próprio artista, ficha técnica, breve currículo do artista, algumas perguntas orientadoras de discussão referentes ao conteúdo específico dos vídeos e uma proposta de atividade que também dialoga com o vídeo apresentado.

A terceira seção, denominada Área do professor, contem informações específicas para o docente que irá trabalhar com estes conteúdos e articula orientações gerais sobre o processo de genealogia do audiovisual no ensino de Arte com os documentos oficiais lançados pelo Ministério da Educação do Brasil, assim como orientações de possibilidades metodológicas de análise de produções audiovisuais.

Com este material configurado em um projeto gráfico para uma nova mídia em DVD-ROM, é reforçada a evidência de que o ensino de artes visuais necessita de materiais didáticos que acompanhem as ampliadas leituras de espaços cibernéticos, para um “estudo da ocupação do entorno pelo homem e a importância dos meios de comunicação” (Lobach, 2001).

E assim, os objetivos e métodos naturalmente se aplicarão, em suas particularidades, “ao entorno perceptivo, visual e tátil e à realidade estético-política na qual vive o aluno” (Lobach, 2001: 199) e servem à tarefa de encorajar o estudante à atribuir novas percepções sobre o entorno proposto por este projeto, orientando-se visualmente e em termos de pesquisa pela mídia, além de obter referenciais primários para seus próprios projetos de releitura, a partir de uma nova experiência individual e social dentro dos outros espaços cibernéticos.

No contexto escolar os materiais de vertente audiovisual acabam sendo utilizados como meros meios ilustrativos de conteúdos diversos, inclusive em disciplinas que não Arte. Intervenções na Educação Básica que tratem dos estudos das especificidades audiovisuais no que se refere à produção de videoarte ainda são incipientes. Ao propormos, a partir do material didático produzido, uma análise dos mecanismos de inserção da videoarte como conteúdo audiovisual no Ensino Médio vislumbramos a possibilidade de pensar o audiovisual além das tradicionais formas de produção, explorando o caráter experimental destes trabalhos.

O vídeo como mídia que se desdobra em conteúdos audiovisuais diversos, assim como propõe Arlindo Machado (2008), torna-se o meio por excelência para a elaboração de reflexões acerca das particularidades do meio audiovisual enquanto campo crítico e produtivo. Neste projeto articulamos o estudo de produções de vídeoarte paraense para falar especificamente de arte contemporânea, por compreender que o vídeo é uma categoria que consegue agregar um diálogo com as mais diversas categorias de produção como o desenho, a instalação, a pintura, o objeto, entre outros. Este conteúdo foi estudado no 4º bimestre do ano letivo de 2012/2013 a partir de três eixos principais na perspectiva de contemplar as três etapas propostas pela abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2007).

1: Exibição e análise crítica em grupo dos vídeos selecionados: Nesta etapa os vídeos que compõem o DVD-ROM produzido foram exibidos e foi solicitado aos estudantes que construíssem um roteiro de palavras-chave, incluindo três palavras-chave e respectivo comentário para cada vídeo exibido, para posterior socialização.

2: Diálogos contemporâneos: Nessa segunda etapa partimos para a apresentação dos diálogos existentes entre esta produção local e produções contemporâneas em âmbito nacional e internacional nas mais diversas categorias, apresentando as características dessas produções e como estes elementos se fazem presentes em trabalhos que estão além do vídeo single Chanel e conversam com a pintura, o desenho, a fotografia, a instalação e a performance. Esta ação foi realizada pelos estagiários do curso de artes visuais da UFPA presentes em cada uma das turmas, em uma perspectiva de inclusão do projeto como uma possibilidade também de formação do futuro professor de arte.

3: Produção Videográfica: Na terceira e última etapa de intervenção metodológica as turmas foram divididas em equipes, as quais ficaram responsáveis pela análise mais aprofundada e posterior socialização das discussões de um vídeo em específico escolhido pela equipe. Posteriormente foi solicitado que os alunos partissem para a criação de um mini-roteiro de um vídeo experimental que pudesse dialogar com os conceitos discutidos no vídeo ao qual estavam responsáveis. A partir do vídeo "Bebendo Mondrian" de Armando Queiroz, por exemplo, uma equipe chamou atenção para a discussão das cores utilizadas instaurando uma relação afetuosa e lúdica que surge ao instituírem à cor uma potencialidade de brincadeira e de retorno a memórias de infância, da escola, das aulas de arte na educação infantil e como a relação dos integrantes da equipe com esta materialidade (tinta) era de extremo experimentalismo naquela idade. Pensando nisso, um dos integrantes da equipe convidou sua irmã para colocar-se



Figura 2 · Frame do vídeo “Colorê” (2013)
– Produção discente da EA / UFPA.

em frente a uma câmera e relacionar-se com esta matéria, como um registro de ação. A partir deste registro e do processo de edição a equipe apresentou o vídeo intitulado “Colorê” (Figura 2), discutindo justamente essas questões de infância, memória, brincadeira, ludicidade e experimentação.

O estudo das especificidades da linguagem audiovisual realizada nessas ações de intervenção metodológica também abarca as possibilidades de encaminhamento e diálogo com uma formação profissional a partir de uma linguagem que está presente em diversas áreas do conhecimento. Ressalto que embora tenhamos objetivado compreender algumas especificidades locais dessa produção, procuramos torná-la universal, inserida em um campo mais amplo de discussões históricas e sociais que fogem a um sentido de construção de um regionalismo na arte. Entramos em contato com produções paraenses em uma perspectiva de localização, discussão de especificidades, mas também deslocalização na medida em que buscamos uma compreensão mais ampliada dos trabalhos analisados, emergindo questões relacionadas a história da arte, políticas públicas para educação, saúde, questões de corpo, o cuidado de si, memória da cidade, patrimônio cultural, entre outros.

A partir das observações primárias realizadas no desenvolvimento do projeto, verificamos que a ação de intervenção metodológica surtiu efeitos em uma mudança de paradigmas das concepções discentes acerca das possibilidades de utilização da linguagem audiovisual como meio expressivo e de construção de um discurso crítico, principalmente no que se refere às questões que inquietam a vivência dos estudantes e que foram problematizadas a partir do contato em sala de aula com as produções contemporâneas de videoarte paraense. A educação superior foi contemplada a partir dos estudantes da graduação em Artes Visuais da UFPA, os quais atuaram como estagiários nas turmas

de 1a série do Ensino Médio da EA/UFPA e acompanharam todo o processo de ensino e pesquisa relacionado ao projeto, desde a concepção do material didático produzido até a intervenção metodológica realizada. Refletimos sobre a importância do contato desses estudantes de graduação com a ação na medida em que propomos um processo que integra ensino, pesquisa e extensão para que assim possam construir suas práticas docentes futuras pensando nesse tripé como essencial para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino-aprendizagem que poderão reverberar em uma mudança efetiva em seus respectivos locais de atuação.

Um dos itens importantes para esta discussão é o diálogo realizado com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o qual direciona a utilização do audiovisual como algo desejável para esta faixa etária, verificando assim, a real eficácia da utilização desta linguagem. Este processo mostrou-se importante para problematizar a construção do currículo da disciplina Arte na educação básica, bem como oferecer meios de instrumentalização do professor da disciplina para que possa trabalhar esses conteúdos a partir de um aporte teórico-metodológico organizado para este fim. Esta mudança de atitude com relação à disciplina tornará possível a edificação de uma cultura de valorização da arte como conhecimento para além da escola e suas possibilidades de interação social e interface com o cotidiano e outras formas de conhecimento.

A distribuição e consequente reverberação do material didático para além de uma ação isolada poderá proporcionar a criação de uma consciência crítica coletiva a partir de uma ampliação da discussão dessas práticas contemporâneas de utilização do audiovisual na arte e os desdobramentos educacionais experimentados nas intervenções para a viabilização de momentos de leitura, reflexão e criação do público estudantil do ensino médio. Esse projeto, ao partir de o emprego dos conteúdos visuais e pedagógicos desenvolvidos em pesquisas, experienciado em um período no qual Danilo Baraúna, ex-orientando de iniciação científica, colaborador de pesquisa, encontrava-se atuando como professor substituto na Escola de Aplicação da UFPA, antigo Núcleo Pedagógico Integrado — NPI/UFPA, escola experimental na qual realizei meus estudos, e tendo Breno Filo como bolsista, atuando ao longo do processo e sendo orientando em trabalho de conclusão de curso, bem como a direção de arte dividida com Keyla Sobral, artista, orientanda de mestrado e parceira de inúmeros projetos constitui algumas instâncias importantes no processo de construção do conhecimento, e da experimentação sensível da arte, ao ampliar as perspectivas do emprego da arte na formação no ensino médio e deflagrar relações que não apenas direcionaram-se aos estudantes do ensino médio

com o qual os conteúdos foram trabalhados, mas para nós mesmos que percebemos, cada um em uma fase da vida, que a construção do processo educacional é extremamente importante, delicado e fundamental, determinante para os caminhos e escolhas que fazemos no presente e para o futuro. O poder de transformar está presente no campo imantado que construímos juntos. Assim, esses processos reflexivos só ocorreram devido a soma de nossas vivências, que se materializam aqui, como relato de uma experiência compartilhada que só é possível graças a confiança e cumplicidade estabelecida, seja nas relações interpessoais, em suas diversificadas instâncias, seja no desejo de construir ambiente possíveis ao crescimento intelectual, estético e sensível.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (2007) *A imagem no ensino da arte*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil, Secretaria da Educação Média e Tecnológica (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, .1021
- Brasil, Secretaria da Educação Média e Tecnológica (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Linguagens Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC,
- Flusser, Vilém (1985) *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec.
- Lobach, Bernd. (2001) *Design Industrial*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Machado, Arlindo [org]. (2008) *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo Iluminuras: Itaú Cultura,
- Machado, Arlindo (2007) *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Mello, Christine. (2008) *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

O duplo fio da investigação: a didática do desenho

*The double-wire of the investigation:
the teaching of drawing*

UMBELINA BARRETO*

*Brasil. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Rua Senhor dos Passos, 248 CEP 90020-180 — Centro — Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: umbelina.barreto@ufrgs.br

Resumo: O texto investiga a possibilidade de repensar questões inerentes à formação do professor de artes visuais, a partir da articulação entre o desenho e a didática do desenho focalizada no processo de criação no contexto contemporâneo. A investigação da prática artística e da prática didático-pedagógica criativa é abordada em um duplo fio, em uma referência a estratégias de desenho de Molina (2002), e a astúcias didático-criativas de Maria Acaso (2009), tendo como referente minha própria experiência de desenhadora e professora. **Palavras chave:** didática do desenho / processo de criação / prática artística / prática didático-pedagógica criativa / contexto contemporâneo.

Abstract: *The text investigates with the ability to rethink issues inherent in the formation of Visual Arts teacher from the articulation between the drawing and the drawing teaching focused on the process of creation in the contemporary context. The investigation of artistic practice and didactic-pedagogical creative practice is addressed in a double-wire, in a reference to drawing strategies of Molina (2002), and the didactic-creative gimmicks of Maria Acaso (2009), as for my own experience of designer and teacher.* **Keywords:** *Didactics of the drawing / process of creation / artistic practice / didactic-pedagogical creative practice / contemporary context.*

Prólogo:

A desenhadora e a didática do desenho

Trata-se, neste prólogo, de enfatizar o problema trazendo as dificuldades constitutivas do tema ao se considerar o contexto contemporâneo. Paradoxalmente, quer-se trazer o pensamento contemporâneo também como possibili-

dade de reflexão sobre a formação do professor de artes visuais, evidenciando a necessidade de mudança, ao se propor um professor criador, em estreita sintonia com as transformações contemporâneas, em substituição a um professor meramente reproduzidor, em conformidade a uma formação tradicional.

Como desenhadora e professora, formadora de artistas e professores de artes visuais, penso no *não-método* proposto por Maria Acaso (2009), e na *auto-observação* de Molina (2002), e, nesta relação, verifico que dá-se a possibilidade de ser surpreendida nesse processo constante em que eu estou sempre a observar, tal como um ser vivo observacional que educa a si próprio e a outro organismo observacional, como poderia nos afirmar Maturana (1979).

Na tentativa de mapear um momento do processo de desenho em uma breve descrição em que me volto para o desenvolvimento de minha própria linguagem gráfico-plástica, tento construir uma alegoria ao enunciar um mapa do que se vai formando, que se apresenta com áreas marcadas por profundos sulcos, definindo lugares reiteradamente percorridos, bem como espaços vislumbreados somente em sobrevoos, ou, simplesmente, em apagamentos de limites, gerando bordas que são definidas como limiares, que tradicionalmente tem sido, a priori, negadas ou escondidas, e, por esse motivo, afastadas dos processos educativos.

Inicialmente, em uma ação, aparentemente intimista, eu observo um objeto simbólico-cultural que tenho em minha mão e, de uma forma imaginária, começo a desenhá-lo com o olhar ao perceber que a sua forma faz parte de uma memória repleta de imagens que, em princípio, não me pertencem. Entretanto, a concretude do objeto apanhado pelo conjunto de meus dedos e que me faz experimentar a anatomia de minha própria mão, contamina meus sentidos que se impregnam de sua fisicalidade, e, nessa relação entre o olho e a mão, a experiência corporal se atravessa fazendo com que eu me aproprie cognitivamente da potência narrativa do objeto, e possa transformá-lo em um cortejo, cujos elementos, de imediato, eu tento dispor a desfilarem.

Na ânsia pela concretude do ato de desenhar, nesse momento, volto-me para o instrumento que tenho na outra mão, e vejo que ele poderia pertencer ao contexto do objeto que observo. O instrumento, que, funcionalmente, amplia a capacidade da mão de fixar marcas em uma superfície qualquer, possibilita, simultaneamente, a auto-observação. O fato de esse instrumento fazer parte do contexto atual, em que o objeto observado e o próprio instrumento se inserem perpassando toda a memória da tradição faz com que se possam criar marcas com ele, que também abarcam e ultrapassam a história, e, dessa forma, mantém a sua potência transgressora. Essa criação das marcas que vão sendo fixadas pelo instrumento, através da potência narrativa do objeto, se desenvolve

em um percurso que vai se cruzando e desdobrando em grafismos e plasticidades elencados na procissão do desenho a ser elaborado no plano.

O plano, esse que se costuma dizer como, tradicionalmente, plano de representação, está cheio de sulcos, que mostram que não é um ingênuo "papel em branco" sem nada a contar, pois se constituiu na tradição da academia, entre geometrias e operações algébricas, e hoje, é uma grelha muito complexa que põe em evidência as relações entre o visível e o invisível que o constituem e o definem como um espaço de representação. Nesse espaço, que potencializa o plano, os lugares constituídos pelas linhas e valores do desenho se sucedem entre perspectivas e topologias, reiterando passagens que, aos poucos, vão sendo habitadas, e, é somente dessa forma, como um lugar habitado, que passam a, finalmente, se definir como um desenho.

Dessa maneira, em um mundo contemporâneo que nos corresponde, o processo do desenho vai se fazendo ao inverso, talvez em um *não-método* (seria uma autopedagogia?), pois, nos sulcos do plano, o espaço da auto-observação ainda é somente a potência de uma representação sempre desejada, mas, simultaneamente descartada, constituindo-se em tentativas de redefinição do próprio mapa que se tem como um dado.

Por fim, a tentativa de encontrar a referência identificadora de um objeto artístico, no desenho divergente efetivamente realizado nos lugares habitados do plano, dá-se em um percurso definido pelas imagens que presentificam em seu corpo o objeto de desejo denominado arte. E o desenho, que assim vai sendo percebido, está constituído no contexto do universo visual que abraça todo o seu corpo, o qual foi delimitado entre o objeto que está no mundo, utilizado como um dos referentes, definindo tanto o mundo como o sujeito que o percebe, e o instrumento que está na mão, ferramenta necessária à exposição do desenho, e que se mostra na passagem de um ao outro.

Cabe ainda ressaltar que, embora a estetização do mundo contemporâneo faça com que se desconstrua o padrão de desenho guardado na memória, a percepção do novo desenho ainda ocorre, e talvez seja, justamente essa construção e desconstrução simultânea que defina as diferenças de um movimento que vai deixando marcas, que são também imagens-memória de uma outra história que ainda se está a contar.

1. O jogo de vozes do tom contemporâneo

É como artista desenhadora que inicio no prólogo desenhando este texto, pois tendo desenhado durante, pelo menos dois terços de minha vida, essa experiência me possibilita encetar esse complexo desenho em duplo fio envolvendo a sua exposição como outro, ou seja, ao envolver o desenho em uma forma de

aprender a aprender a desenhar como princípio de formação de um professor criador. Com este desenho inicial enfatizo uma topologia específica onde tento trazer a ideia de um *continuum* como uma solução de continuidade que corresponde às mudanças e transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

Transformar a multiplicidade de vozes da atualidade, que correspondem à complexa sociedade da informação e conhecimento, construindo o tom contemporâneo das diversas formas do aprender, em uma alusão à polifonia, sem cair em uma cacofonia de vozes em constante confronto, pode ser uma forma de trazer a necessidade da experiência da criação, construindo-a através dos valores de um reiterado redesenho. Esses redeseños vão sendo processados em múltiplos meios que são apresentados simultaneamente, mas não em encobrimento. E essa experiência envolvendo o desenhar, em ato e pensamento, dá o tom significativo à aprendizagem definindo-se como formas do aprender a aprender.

A princípio, a investigação da relação da prática artística e da prática didático-pedagógica criativa está a ser trazida neste texto em uma referência a estratégias de desenho de Molina (2002), e a astúcias didático-criativas de Maria Acaso (2009). Esta abordagem, em que se dá visibilidade às investigações dos dois autores, possibilita focalizar o tema trazendo a experiência artística de Molina, ao mapear as transformações da arte contemporânea a partir de seu próprio trabalho como artista e desenhista, bem como, de trazer uma proposta de mudança pedagógica de Maria Acaso, a partir da potencialização de alguns lugares pedagógicos que não se mostram, ou que não se tem constituído na formação do professor de artes visuais.

A investigação da prática artística do desenho pode ser utilizada como estratégia para a formação de um professor criativo, em uma referência a estratégias de desenho de Molina, que enfatiza as dificuldades de investigação e registro das transformações que ocorrem no contexto atual, que surgem, justamente, da simultaneidade entre o vivido e o pensado. Juan José Gomez Molina (2002), na tentativa de encontrar a ação que constrói o imaginário contemporâneo, tem investigado de forma exaustiva os diversos aspectos envolvidos nas mudanças atuais que se apresentam nesse novo imaginário que vai sendo construído. A abordagem do artista pesquisador se estende desde o problema do desenhar, passando por uma diversidade de métodos e processos, até as dificuldades que surgem pelas inserções de novos ferramentais correspondentes ao desenvolvimento técnico e tecnológico atual, e as mudanças que estes imprimem ao desenho.

A passagem para o desenho no século XXI gera, na abordagem de Molina, também uma passagem da ênfase no território do desenho em que são

abordadas as mudanças a partir da modificação das ferramentas, para ênfase no cenário em um cruzamento que redefine o imaginário com o mundo virtual definindo um novo campo de ação. Dessa forma, se enfatiza a importância do sujeito criador que passa de autor-ator a autor-personagem, em uma articulação da ação de desenhador à atitude de desenhador.

É interessante ressaltar nesse sentido a obra do artista sul-africano William Kentridge, que se desdobra entre o desenho e a atuação do desenhador, em um caminho contínuo que vai gerando produções em diversos meios, ao fazer dialogar o território do desenho e os diversos mundos virtuais trazidos pelas novas e velhas tecnologias, analógicas e digitais. O processo de criação do artista, didaticamente, vai mudando o meio e o instrumento, e dessa forma, o novo imaginário passa a ser conhecido através do território em que se cruzam as diversas narrativas do desenho.

2. Dissonância ou cacofonia?

A concepção de desenho vai se transformando no tempo, constituindo uma história das formas visuais em um processo não cumulativo e descontínuo, em que convivem as mais diversas visões da arte, que se constituem através de procedimentos construtivos e desconstrutivos, gerando imaginários que, com frequência, causam estranhamento. A complexidade do desenho contemporâneo, construído de forma substantiva a partir desse mar de possibilidades, coloca-nos frente ao paradoxo da busca infinita, em que se pode pensar o desenhista como aquele que tem na arte o seu objeto de desejo, entretanto, sua única possibilidade é a de se colocar sempre no papel de um aprendiz. Dessa forma, o processo é reiteradamente redimensionado no desenvolvimento da linguagem, que se reestrutura redefinindo os limites do desenho, ao se apresentar, a cada vez, como outro.

A aprendizagem do desenho só ocorre quando o desenhador abre mão de seu desejo, para conquistar a especificidade de um fazer constitutivo de uma linguagem, tendo a arte como objeto de desejo. E, nesse sentido, pode-se dizer que o desenho passa a ser também a incontinência de um fazer, que ao se mostrar aparentemente inútil, se encadeia em reiterações constantes que acabam por imprimir novos padrões ao olhar, em um imaginário que, metaforicamente, transforma esse padrão visual em uma pele do mundo, ao aproximar o visível do invisível, tecendo-os de forma contínua.

Por outro lado, tem-se o professor de artes visuais a tentar desenvolver sua didática em um contexto em que os elementos da arte foram apropriados e disponibilizados, em um universo caracterizado pelo excesso de informação e to-

xicidade gerada pela utilização exacerbada do que daí advém. E, este professor precisa apreender a construir a multiplicidade e a diversidade própria da criação, passando por dissonâncias sem enfatizar as cacofonias.

Traçar a didática do desenho no contexto contemporâneo é partir da construção e desconstrução da experiência da tradição (tradição que inclui dois paradigmas: o acadêmico e o modernista que podem ser pensados a luz de Thierry de Duve [2012]) como possibilidade de acesso ao mundo da vida, que por sua vez está dado em um cotidiano estetizado não pela arte, mas pela mídia. A esse plano da experiência correspondem duas formas de acesso em que a construção é compartilhada através da valoração e da atribuição de sentido à aprendizagem do vivido.

Os limites definidos por um universo que está dado pela tradição são abertos e desconstruídos ao se rejeitar o produto acabado, mapeando as relações que vão construindo o processo. O desenho, nesse sentido, metaforicamente desenvolve-se como uma topologia de uma fita de moebius, cujo percurso dá-se dos limites internos, definidos pela completude da experiência, até os limites externos que se abrem nas relações mapeadas que podem ser compartilhadas ao infinito.

No primeiro caso, costuma-se chamar este universo fechado de universo das formas, que podem ser definidas através de medidas precisas que constituem novas formas com novas medidas também precisas que possibilitam uma percepção focada que define sentido a partir de uma localização especificada no plano, seja este plano uma referência ao campo tridimensional ou bidimensional. A completude será sempre definida no sentido da experiência e o fato de a mesma ser compartilhada é a prova de sua infinitude.

No segundo caso, é o mapeamento das relações compartilhadas que subverte os limites em um processo que pode se estender ao infinito. O tradicional modelo científico de conhecimento, cartesiano ou newtoniano, não é suficiente para abarcar a complexidade atual, em uma sociedade que dispõe da informação, podendo acessá-la em qualquer tempo a partir da informatização, e podendo escolher o desenho do pensamento, ou a arquitetura da experiência mais significativa à construção do conhecimento.

O modelo científico transformado em uma hegemônica metodologia científica, institucionalizada e utilizada reiteradamente como o único acesso ao conhecimento, acaba por definir distâncias que foram se tornando intransponíveis. Pode-se pensar aqui no desenvolvimento do próprio instrumental científico, que, do universo macro passou para o micro e, na atualidade, com a tecnologia, adentra em um universo nano, o qual é tão distante do senso comum que

se torna incompreensível, pois é extrema a distância que se encontra de nossa experiência. Entretanto, uma das formas que temos de nos aproximar deste universo é através da imaginação, utilizando a ficção, que é própria da arte.

Por outro lado, também a pluralidade dos modelos atuais, que tentam dar conta dessa nova sociedade, abarca a necessidade da invenção e da criação, tornando a experiência da arte essencial, pois a arte se desenvolve em um processo compartilhado em um duplo fio entre o pensar e o fazer, envolvendo o desenho do pensamento e a arquitetura da matéria. Isso nos remete as possibilidades trazidas por uma teoria do conhecimento que envolve distintos campos, fazendo dialogar o biológico, o social, o cultural e o mental em um sistema de sistemas acoplados e em constante perturbação, a teoria autopoietica do conhecimento elaborada por Maturana e Varela (1979).

Ser criativo em um mundo em que aparentemente tudo está dado passa pelo vínculo estabelecido entre a técnica e o desenvolvimento, que hoje está exacerbada em tecnologia, entretanto é necessário subverter a tecnologia através da criação.

3. Do espaço e da química do tempo

Para finalizar estas pontuações trazidas de uma forma muito intensa, porém breve e curta, volto a enfatizar a aproximação com o duplo fio do tema escolhido. Ao selecionar a investigação proposta por Molina, em um processo de *auto-investigação* das transformações de seu imaginário como desenhista, em seu desenvolvimento do desenho, que passa de um status adjetivo para uma linguagem substantiva sem perder a característica desse diálogo que une pensamento e ação em um processo contínuo, busquei em algumas marcações aproximar a didática do desenho da formação de um professor criador.

A compreensão da didática do desenho enfatizada em processos artísticos contemporâneos, em que se têm simultaneamente a construção e a desconstrução, que necessitam de distintos tempos que precisam ser processados de forma não cumulativa, por não serem uniformes, gerando transformações que precisam ser vividas em experiências concretas, pode vir a ser a referência que necessita o professor de arte na atualidade para apreender a construir os diversos tempos que correspondem à experiência contemporânea.

Tal como a arte, a aprendizagem necessita de tempo de maturação. E, na história, muitas foram as formas de negar o tempo como fator de desenvolvimento, pois, por muito tempo, ele foi necessário ao método científico como um indicador uniformemente prefixado e predefinido, e não como uma variável a ser encontrada durante a sua própria variação. Ou seja, parava-se o tempo para que o conhecimento pudesse ser construído. E o conhecimento, dessa maneira,

tendia a ser construído como uma realidade que estava sempre fora do tempo e, nesse sentido, fora de nossas vidas.

Dessa negação do tempo, anulado pela tradição, mas, simultaneamente, ampliado virtualmente pela atualidade, em um caminho em que se desenvolveu a tecnologia e a hiper-realidade do espaço-tempo atual, talvez, tenha resultado a submersão físico-química de nossa experiência vivida, que pode ter sido submersa nas virtualidades das formas de se cortar e apropriar os novos tempos.

Assim, é extremamente significativo na formação de professores de arte aproximar a experiência da multiplicidade e a apreensão do múltiplo presente na didática do desenho contemporâneo. Sendo que, essa didática está a ser definida nas transformações técnicas ou na mudança dos imaginários correspondentes, em que técnica e imaginário correspondem a uma física relacionada à construção do espaço ou ocorrem na química do tempo. Ambos definem-se em processos que envolvem a matéria e constroem novas materialidades, pois a didática do desenho contemporâneo resgata a importância da desconstrução das práticas pedagógicas tradicionais a partir da construção e desconstrução da experiência da tradição, sem descartar as virtualidades contemporâneas, mas encontrando também aí o que foi sendo soterrado em um mundo em que, aparentemente, tudo é possível, mas que tem se afastado, muitas vezes de forma exponencial da capacidade do sujeito de dar sentido a sua própria existência, afastando-o da construção da experiência.

Referências

Acaso, Maria (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
De Duve, Thierry (2012). *Fazendo Escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Unochapeco.
Kentridge, Willian (2013). *Exposição realizada na Fundação Iberê Camargo*. Porto Alegre.

Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1979). *El árbol del Conocimiento*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
Molina, Juan José Gómez (2002). "Máquinas de Dibujar: territorios y escenarios del dibujo", in molina, J. (coord.), *Máquinas y herramientas de dibujo*, 1º Edición, Madrid: Catedra.

2. Artigos Originais *Original Articles*

O artista como ponto de partida: de Amadeo a Schlemmer

*The artist as a starting point:
from Amadeo to Schlemmer*

ANDREIA FILIPA ARMÉNIO DIAS*

Artigo completo submetido a 28 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Portugal. Artista visual, professora e educadora. Licenciada em Artes Plásticas — Pintura, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL)

AFILIAÇÃO: Fundação José de Almeida Eusébio, Escola Ave-Maria. Rua dos Lusíadas, 49, 1300-366 Lisboa, Portugal. E-mail: andreiafilipa13@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma metodologia de trabalho que defende a obra de arte em si, e os processos de criação do artista, como uma abordagem única que constrói significados de comunicação entre o indivíduo e o potencial que arte encerra em si mesma. Este projeto une os universos dos dois artistas, partindo da exploração do universo criativo de Amadeo de Souza-Cardoso e chegando às roupas escultóricas de Oskar Schlemmer. **Palavras chave:** artista / estímulo / metodologia / criatividade / exploração / conhecimento.

Abstract: *It is a work methodology that supports the work of art in itself, and the process of creation of the artist as a unique approach that builds meanings of communication between the individual and the potential it holds art in itself. This project unites the universes of the two artists, starting from the exploration of the creative universe of Amadeo de Souza-Cardoso and arriving at sculptural clothes of Oskar Schlemmer.* **Keywords:** *artist / motivation / methodology / creativity / exploration / knowledge.*

1. O artista como ponto de partida: de Amadeo a Schlemmer

Todos os anos letivos se iniciam com uma procura de novas abordagens para os conteúdos programáticos a desenvolver no contexto do ensino de Educação Visual no segundo ciclo, numa incessante busca de novas e enriquecedoras

abordagens que potenciem as aprendizagens e que enriqueçam o universo cultural dos alunos, as suas competências técnicas e a sua forma de estabelecer ligações entre a arte e a realidade, construção de pontes de conhecimento e aquisição de literacia visual, e é neste contexto que o artista e o seu universo criativo surgem sempre como ferramentas imprescindíveis de trabalho em sala de aula.

Este foi o ano da comemoração do trigésimo aniversário do Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian o que ocasionou a reposição de grande parte do espólio das obras de Amadeo de Souza-Cardozo e que por sua vez levou a que fosse possível, simples e prático trabalhar o universo deste artista com os meus alunos do 5º ano, permitindo-lhes um contato direto com a obra de arte em si e a forma de pensar do artista como potenciadores dos trabalhos a desenvolver.

Palavras como cor, forma, linha, mancha, textura, ritmo, padrão ganham novos significados quando sustentados pelo trabalho plástico de um artista e as suas ideias enquanto utilizador deste dicionário de linguagem técnica artística, os conceitos deixam de ser abstratos e subjetivos para se tornarem físicos, concretos, visíveis e compreensíveis.

Depois da escolha do artista e de termos iniciado as pesquisas e trabalhos com ele relacionados juntou-se-lhe um outro artista trazido por um projeto escola que me foi apresentado, um desfile com roupas ecológicas ou recicladas. Achei que poderíamos juntar ao nosso projeto Amadeo o contributo de Oskar Schlemmer numa continuidade de pensamento a nível de forma transformando o que é bidimensional em tridimensional e do plano de Amadeo saltámos para o volumétrico de Schlemmer construindo roupas/objetos inspirados na sua obra singular de figurinos e adereços para dança.

Os alunos receberam a novidade desta junção de artistas com muito entusiasmo e perfeitamente maravilhados com o *construir* dos seus desenhos e o poder *vestir* das suas ideias.

Conseguimos assim não só abordar as nossas matérias da disciplina sob uma perspetiva diferente, inovadora e pessoal como também transformar um projeto escola num projeto artístico carregado de significados e aprendizagens não só técnicas mas processuais e criativas.

Numa primeira fase fomos até ao CAM visitar a obra de Amadeo e conhecer o artista iniciando assim as nossas explorações e conquistas sobre o seu mundo e a sua forma de pensar numa primeira abordagem às suas ideias modernistas, à fragmentação e multiplicação do olhar, as referências cubistas, o preenchimento total das superfícies com histórias que se escondem em formas simplificadas, signos e códigos (Figura 1). E depois criámos, como se nós fôssemos parte do mundo de Amadeo.



Figura 1 · Visita à exposição de Amadeo de Souza-Cardoso. Fonte: própria, 2014

Figura 2 · Trabalhos de alunos. Fonte: própria, 2014.

Figura 3 · Trabalhos de alunos. Fonte: própria, 2014.

Figura 4 · Trabalhos de alunos. Fonte: própria, 2014



Figura 5 · Figurinos de Oskar Schlemmer para o «Ballett Triádico» na revista «Wieder Metropol», 1926 no Teatro Metropolitano de Berlim.

Figura 6 · Trabalho de alunos. Fonte: própria, 2014.

Figura 7 · Trabalho de alunos. Fonte: própria, 2014.

Figura 8 · Trabalho de alunos. Fonte: própria, 2014.

Nasceram desenhos de formas e cores fortes, cheios de significados e mensagens pessoais, audaciosos e minuciosos (Figura 2, Figura 3), numa exploração formal que preenche por completo a superfície do papel A4 em que se inscrevem e deixam um rasto de imaginação que se prende ao uso das figuras geométricas simples, à fragmentação de objetos e ao uso de signos.

A adesão dos alunos foi tanta que decidimos em conjunto que um dos trabalhos que fazem parte do currículo da escola — *o dia do pai*, seria também abordado sob o signo do Amadeo e dessa forma nasceram aquilo a que os alunos chamaram de *mini-amadeos*. A partir da silhueta do pai de cada aluno foram criados pequenos trabalhos que exploram as temáticas que já tínhamos estado a desenvolver e se transformam em cenários de personagens que as habitam, constituindo postal e marcador de livros para o pai, os resultados são ricos em conteúdo, forma e expressão e os alunos estiveram verdadeiramente empenhados e cativados ao fazê-los apreendendo de uma forma segura e verdadeira os conteúdos trabalhados (Figura 4).

Foi após esta experimentação que se introduziu o resto do projeto e se uniram os universos dos nossos dois criadores: Amadeo e Schlemmer, artistas contemporâneos separados por barreiras físicas territoriais, por contextos políticos e sociais mas que curiosamente se tocaram ao de leve nos seus modernismos e futurismos, num ponto em que assenta o projeto em questão — a simplificação geometrizada das formas, as formas puras.

Partindo das pegadas de Amadeo e da utilização da sua simplificação e geometrização, chegámos às formas geométricas simples que depois se volumetizam em figuras geométricas que se revelam na obra singular de Oskar Schlemmer e nas suas roupas dançantes ou esculturas desafiantes (Figura 5).

Conforme referido anteriormente, no âmbito de um projeto escolar foram decididos a construção de Eco-Fatos para um desfile no Dia da Terra. Para esse desfile foram então construídos pelos alunos fatos que nasceram da combinação dos universos dos artistas Amadeo de Souza Cardoso e Oskar Schlemmer que se cruzam no uso das figuras geométricas e na sua contemporaneidade distante.

Assim sendo foram apresentados aos alunos os figurinos realizados para Schlemmer para peças de dança. Das ideias com que ficaram, somadas ao mundo de Amadeo que já tinham estado a trabalhar, nasceram esboços rápidos que foram transformados em roupas/objetos com diferentes materiais reciclados e reaproveitados.

Os resultados foram os mais diversos, com grande expressão, criatividade e entusiasmo. É notório a força que a obra de arte e o artista como ponto de partida trazem para dentro do contexto das aprendizagens. Os alunos aprendem e gerem

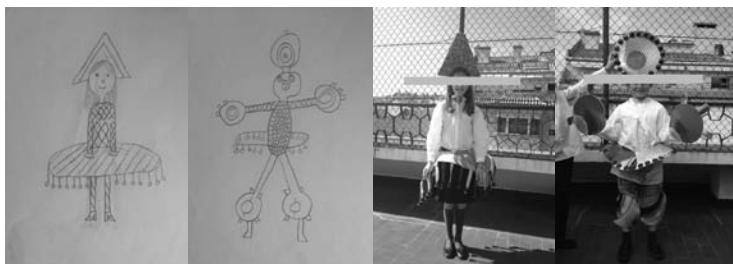


Figura 9 · Trabalhos de alunos. Fonte: própria, 2014.

Figura 10 · Trabalhos de alunos. Fonte: própria, 2014.

os conteúdos de uma forma única e pessoal construindo um conhecimento genuíno que lhes fica ao longo das suas vidas (Eisner, 2002; Read 2013).

Constroem-se experiências e vivências pessoais em que cada um tem espaço para gerir a sua aprendizagem, a sua comunicação com a arte e as suas explorações de técnicas e metodologias estimulando o pensamento criativo que lhes fica para depois resolverem outros desafios nas suas vidas, este diálogo que se estabelece com o objeto artístico é uma ferramenta útil de ser aplicável nos mais diversos contextos e possível de utilizar transversalmente com outras disciplinas e assuntos de um mesmo ponto de vista pessoal, interrogativo e explorativo.

Referências

Eisner, Elliot W. (2002) *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, Virginia: RR Donnelly & Sons. ISBN 0-300-09523-6

Read, Herbert (2013) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413525

Onde vivem os monstros: Traçando linhas entre cinema, história da arte e expressão artística

*Where the Wild Things Are – Drawing lines
between film, art history and artistic expression*

CAROLINE LEAL BONILHA*

Artigo submetido em 1 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Brasil. Professora assistente de Arte e Cultura, Licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Ciências Sociais, UFPel. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, UFPel.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Licenciatura em Artes Visuais. Rua Alberto Rosa, 62. Bairro Porto, Pelotas. Rio Grande do Sul, CEP 96010-770, Brasil. E-mail: bonilhacaroline@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar o processo de construção de uma atividade desenvolvida através da estética do feio nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola brasileira. A partir do filme Onde Vivem os Monstros foram trabalhados aspectos da história da arte e do fazer artístico, tendo como amparo questões relativas às possibilidades narrativas presentes na historiografia contemporânea. **Palavras chave:** Monstros / história da arte / desenho.

Abstract: *This article presents the process of constructing an activity developed by the aesthetics of ugly in the early years of elementary school in a Brazil. Through the movie Where the Wild Things Are, aspects of the history of art and artistic expression were worked, with the support issues relating to the narrative possibilities in contemporary historiography.* **Keywords:** *Monsters / art history / drawing.*

Introdução

Durante séculos o principal conceito associado à arte esteve relacionado ao ideal de Beleza da antiguidade clássica. Tal conceito carrega junto a si elementos atrelados à harmonia, ao equilíbrio e principalmente ao realismo como forma de expressão artística privilegiada. Ainda que a história da arte tenha nos apontado outros caminhos, seguidos com ênfase a partir da modernidade, ainda hoje ecoam resquícios da associação entre arte, beleza e realismo. As obras renascentistas e os traços realistas de desenhos e gravuras chamam a atenção nas escolas ao se fazerem presentes tanto nas aulas de arte como de outros componentes curriculares. Resultado tangível do efeito da universalização de critérios relacionados a períodos específicos é o destaque que alunas e alunos que desenvolvem técnicas correspondentes a essa estética recebem: admiração de colegas e professores acompanhada de pedidos constante de desenhos. Assim, o bom desenho continua associado ao desenho realista. Enquanto isso, aqueles que não desenvolvem tal técnica afastam-se cada vez mais da prática artística tendo por costume responder as propostas de atividade com as afirmativas: “eu não sei desenhar” ou “eu não gosto de desenhar”.

O contexto descrito acima corresponde aquele encontrado em 4 turmas de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de ensino da cidade brasileira de Pelotas, Rio Grande do Sul. Alunas e alunos com idades entre 9 e 10 anos afirmavam não gostar de arte, com o decorrer das aulas foi possível perceber que o “não gostar” estava ligado diretamente ao fato da maioria não possuir o domínio de técnicas realistas de representação através do desenho. A estratégia adotada foi de inverter a lógica: ao invés de insistir nesse tipo de desenho o conteúdo foi direcionado para criação do que foi chamado de “desenho feio”, desenvolvido principalmente por meio da elaboração de monstros.

O desenho e a pintura são formas de expressão trabalhadas com ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do 4º ao 9º ano) por possibilitarem o desenvolvimento da motricidade fina assim como, de habilidades relacionadas à percepção e organização espacial e a ideias relativas à escala. No entanto, noções puramente técnicas desse meio de expressão tendem a afastar as crianças que não possuem facilidade, por conta disso, optou-se por começar as atividades de forma mais lúdica utilizando-se do cinema. Com a apresentação do filme “Onde vivem os monstros” (Figura 1) deu-se início ao trabalho de inter-relação entre cinema, história da arte e expressão artística (Figura 2) que teve como fio condutor a apresentação de obras que possuem como temática a feiura associada aos monstros ou monstros em si. O principal objetivo da experiência era mostrar que nem só de beleza se

ocuparam os artistas e que os mais diferentes tipos de desenho podem ser desenvolvidos e valorizados.

1. Onde vivem os monstros: literatura, cinema e arte

Nos Estados Unidos, em uma cidade não identificada, vive Max, um menino de 9 anos, ao lado de sua mãe e uma irmã mais velha. A rotina da família é apresentada nas primeiras cenas do filme *Onde vivem os monstros* (*Where the Wild Things Are*), lançado em 2009 e dirigido por Spike Jonze. E é justamente nesse início que os conflitos que terão como resultado a fuga de Max já se mostram: ocupadas com suas próprias vidas, tanto a mãe quanto a irmã não dão a Max a atenção que ele necessita ou acredita necessitar. Magoado, Max, enfrenta a mãe, morde-a e sai correndo de casa em direção à rua. Na tentativa de não ser encontrado, o menino prossegue assustado em meio a um parque repleto de árvores e acaba encontrando um pequeno barco em um riacho próximo. Em seguida ele entra na embarcação e inicia uma fantástica viagem que o leva até uma ilha habitada por monstros. Por conta de sua atitude diante da bagunça que os monstros estão aprontando e da aceitação dos mesmos, Max acaba por se tornar seu líder. A promessa feita pelo novo rei ao ser coroado de é construir um lugar no qual todos viverão felizes. Ao longo do filme, Max descobre que isso é bem mais difícil do que ele imaginava. Os desejos e conflitos dos monstros revelam-se complicados de serem transpostos. É como se cada um dos monstros carregasse um traço da personalidade e dos problemas do próprio menino.

O filme, realizado através da adaptação do livro de mesmo nome, escrito e ilustrado por Maurice Sendak em 1963, extrapola as questões propostas inicialmente. No livro, após brigar com sua mãe, Max é mandado para seu quarto sem jantar e é lá, sem a necessidade de uma fuga física, que Max cria uma floresta, um oceano que a invade e o barco no qual parte rumo à ilha habitada pelos monstros. Para Joceli da Cruz (2011), a principal diferença entre o livro e sua adaptação cinematográfica está justamente na viagem empreendida pelo menino, a autora afirma que:

Sendak não alude a um lugar puramente espacial, mas a um lugar que está na subjetividade da personagem Max — seus monstros são internos: conflitos próprios de uma criança. A narrativa carrega-se assim de um dimensionamento existencial, mas não dá respostas de pronto ao leitor infante. Ao estimular a criança à construção de uma narrativa poética que poetiza as distâncias percorridas sem a necessidade de lhes dar um verismo “geométrico-espacial”, Sendak propõe-lhe uma viagem por mundos que só se viabilizam poeticamente (Cruz, 2011: 78).



Figura 1 - Imagem da capa veiculada no Brasil do DVD do filme "Onde vivem os monstros?", Spike Jonze, (2009).

A Figura 2 reproduz uma das ilustrações criadas por Maurice Sendak para o momento no qual a imaginação do menino faz crescer as árvores que tomam conta de seu quarto iniciando sua viagem sem sair do lugar.

Na ilustração é possível observar que Max usa uma espécie de fantasia, na verdade um pijama que simula a pele de um lobo. O mesmo elemento também se faz presente no filme, este é o traje que Max está usando ao chegar à ilha dos monstros e com o qual ele permanece durante todo tempo. Outro elemento interessante e que contribuiu para escolha do filme é o fato de que nem os monstros nem o menino reparam em suas diferenças, a monstruosidade de uns e a humanidade do outro não são empecilhos para que se estabeleça uma relação de amizade e confiança. É possível considerar que a roupa de Max tenha contribuído para que os monstros não o estranhem, mas, mais importante é o fato de que o menino não demonstra medo ou surpresa ao encontrar os monstros e não questiona, em momento algum, suas aparências como estando relacionadas a conceitos de beleza ou feiura. Para o trabalho desenvolvido, esse aspecto foi de extrema importância. Após assistirem o filme, as crianças foram incentivadas a debater aspectos relacionados ao mesmo de forma a pensar criticamente a respeito de aspectos estéticos relacionados à construção dos personagens. Quem são os monstros? Como eles se parecem? Qual seu personagem favorito?

Ao finalizarmos a fase de identificação e descrição oral das características físicas e emocionais de cada um dos monstros, iniciamos o trabalho com o desenho. Primeiro alunas e alunos desenharam seu personagem favorito. Depois passamos a reprodução utilizando *paper toys* previamente preparados das cenas que mais chamaram a atenção de cada criança individualmente. A Figura 3 e Figura 4 representam respectivamente a cena do filme escolhida por um dos alunos e o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula.

A escolha nessa etapa do trabalho pela utilização de técnicas relacionadas à tridimensionalidade ocorreu por conta do conteúdo programático, determinado pela escola, a ser desenvolvido com cada adiantamento e em cada um dos trimestres letivos específicos. A utilização do *paper toy* possibilitou o cumprimento dos requisitos referentes a trabalhos em três dimensões e possibilitou que as crianças obtivessem a percepção de que, mesmo partindo de uma forma idêntica, já que o molde do boneco era o mesmo para todos, era possível chegar a resultados diferentes, a ideia de poética visual foi trabalhada a partir dessa atividade que ainda funcionou como gancho para a apresentação de obras de arte de diversos períodos artísticos relacionadas à temática do monstruoso e do feio. A antropomorfização dos monstros criados pela imaginação de Max, tanto na literatura quanto no cinema, foi o caminho escolhido para seleção das obras



Figura 2 - Maurice Sendak, *Onde Vivem os Monstros*. Kalandraka Editora: Matosinhos, Portugal, 2012, p. 17.

Figura 3 - Imagem do filme "Onde vivem os monstros", Spike Jonze (2009).

Figura 4 - Montagem realizada a partir de cenas retiradas do filme "Onde vivem os monstros". 4º ano do Ensino Fundamental, 2013. Fonte: Própria.

e apresentação das mesmas para alunas e alunos. Para Joceli da Cruz (2011) o aspecto de antropomorfismo se destaca na criação literária por permitir a identificação entre o personagem humano e os monstros. Ela afirma que,

A personagem do menino Max faz dos embates com a mãe matéria para compor sua viagem existencial. É com as pedras da imaginação que pavimentará o caminho que o liga aos seus monstros internos. Antropomorfizados funcionam como uma imagem que, além de espelhá-lo, permite-lhe a interação. Sendak mergulha Max nessa condição “meta-existencial” sem, no entanto, dirigir um sentido literal ao leitor criança: esses jogos de passagem estão utilizados no interior dessa contínua metáfora que já é toda a textualidade de Onde vivem os monstros (Cruz, 2011: 83).

Já no campo da arte esse mesmo aspecto, ou seja, a mistura entre características humanas e animais e a hibridização desses dois seres, permitiu que a narrativa histórica através de obras, estilos e artistas ocorresse de forma fluída. Apesar de não fazer parte do currículo oficial das aulas de artes nas escolas brasileiras, ao menos não até o 7º ou 8º ano do ensino fundamental, a história da arte foi considerada no desenvolvimento da atividade proposta como elemento fundamental e, tão importante quanto os exercícios e conversas que ocorreram em sala de aula, foram às pesquisas e discussões estabelecidas fora dela e que tiveram como função estruturar a atividade docente em termos de teoria.

2. História da arte e feiura

A arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2009) ao elaborar a chamada *Proposta Triangular* já declarava a importância de manter como pilares nas aulas de artes a história da arte, a leitura de imagem e a produção. No decorrer dos anos suas propostas tem sido reavaliadas e outras percepções têm adentrado as salas de aula. No entanto, a não separação entre produção, interpretação e história da arte mantém-se importante. Nessa perspectiva, ao elaborar a proposta de atividade para alunas e alunos do 4º ano do ensino fundamental tais considerações não poderiam deixar de ser pensadas. Como afirmado anteriormente, a história da arte não faz parte da listagem de conteúdos, elaborados individualmente pelas escolas, mas com orientações estabelecidas pelos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (1999). A solução encontrada foi estabelecer relações entre história e imagem a partir da produção de meninas e meninos e de uma perspectiva não linear da história.

Sabemos que a história da arte tem enfrentado processos de revisão, ao menos desde a década de 1960, resultado da virada linguística, e com mais ênfase a partir de 1980, quando são publicados os textos de Hans Belting (2012) e Arthur

Danto (2006) versando sobre o fim da disciplina e da própria arte. A história da arte cada vez menos é vista como um bloco que contém em si o registro dos fatos do passado encerrados como imutáveis e compreensíveis somente através de documentos oficiais. Este deslocamento se processa também no campo da história acompanhando uma mudança de sensibilidade perceptível através de conceitos trabalhados por autores como Michel Foucault que aponta para o fim das antigas noções da escrita ao afirmar que:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpreta-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no interior e elabora-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (Foucault, 2008: 07).

Foucault (2008), Hans Belting (2012) e Arthur Danto (2006) alertaram para o fim das narrativas centralizadoras que fundaram uma possível coerência na ordem constituindo aquilo que se compreendeu até então como história. Como resultado, vivenciamos na contemporaneidade uma profunda alteração das práticas e lugares adotados para compreender e valorar a arte, o artista e seus produtos, tangíveis ou não. Pode-se então perceber a história da arte atualmente como um conjunto de narrativas escritas por sujeitos posicionados em contextos determinados e que escrevem a partir de perspectivas particulares. Nesse contexto, a antropomorfização de figuras monstruosas ou a feiura podem muito bem funcionar como eixo condutor da narrativa historiográfica, caminho esse já trilhado por Umberto Eco no livro *História da Feiura* (2007). Para Eco (2007), a história da feiura está relacionada, na maioria das vezes, a sua oposição em relação ao belo e aos conceitos atrelados a ele. A partir da oposição entre os conceitos surgia a possibilidade de identificação de ambos, tendo sempre como polo positivo a beleza e, conseqüentemente, a feiura como negativa. No entanto, Eco (2007) nos mostra no decorrer de sua obra que, tanto a beleza quanto a feiura são conceitos históricos e propensos à modificação. Para o autor,

Quando comparamos afirmações teóricas com um quadro ou uma construção arquitetônica da mesma época, podemos perceber que aquilo que é proporcional em um determinado século já não o é no outro: falando, por exemplo, da proporção, um filósofo medieval pensava nas dimensões e nas formas de uma catedral gótica; enquanto um teórico renascentista pensava em um templo quinhentista cujas partes eram reguladas pela noção áurea — e para os renascentistas pareciam barbaras e, justamente “góticas”, as proporções realizadas por aquelas catedrais (Eco, 2007:10).



Figura 5 · *Quimera medieval, Catedral de Notre-Dame, Paris, França.* Fonte: Michael Reeve.

Figura 6 · *Angel Applicant, Paul Klee, 1939.*



A relatividade do conceito de feio, atrelado à possibilidade de apresentação de obras capazes de contribuir com uma formação estética mais flexível e tolerante em meninas e meninos fez com que a escolha pelos monstros se justificasse no contexto escolar.

Conclusão

As atividades em sala de aula foram desenvolvidas durante um trimestre letivo do ano de 2013. Depois de assistirem ao filme e conversarem a respeito das personagens deu-se início a produção. Como descrito anteriormente, primeiro as crianças escolheram seu monstro favorito para desenhar, depois houve a recriação de uma cena do filme. Logo após foram apresentadas imagens de obras que possuem temáticas relacionadas a monstros, de gárgulas e quimeras medievais a obras modernas e contemporâneas. A Figura 5 e Figura 6 são exemplos de duas das imagens apresentadas em sala de aula.

O terceiro passo foi à realização de releituras das imagens propostas para que, finalmente as crianças criassem seus próprios monstros. No decorrer da atividade foi possível trabalhar questões relacionadas não só a estética e noções de desenho, como também, ampliar o repertório visual de meninas e meninos. Os desenhos feios, releituras ou criações de monstros possibilitaram que as crianças tivessem segurança em seu trabalho, pois, quanto mais feio o monstro melhor o resultado final.

Referências

- Barbosa, Ana Mae. (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Belting, Hans. (2012) *O fim da história da arte — uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Spike Jonze (2009) *Onde vivem os monstros?* [DVD vídeo] Warner Bros., [Consult. 2014/05/29] Disponível em: www.br.warnerbros.com/wherethewildthingsare.
- Cruz, Jocelin Cristiane da (2011) *Onde vivem os monstros: o espaço narrativo como construção de uma autonomia existencial nos textos dedicados a infância*. Dissertação de mestrado. Curitiba: UNIANDRADE.
- Danto, Arthur (2006) *Após o fim da história da arte — a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora.
- Eco, Umberto (2007) *História da feiura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record.
- Foucault, Michel (2008) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Klee, Paul (1939) *Angel Applicant*, [Consult. 2014/05/20] Pintura. Disponível em: <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/1984.315.60>
- Michael Reeve (s/d) *Quimera medieval, Catedral de Notre-Dame, Paris, França*. [Consult. 2014/06/01] Fotografia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A1rgula>
- Sendak, Maurice (2012) *Onde Vivem os Monstros*. Kalandraka Editora: Matosinhos, Portugal.

Seres Alados: desenhar, pintar, sujar... criar

Winged beings: drawing, painting, messing... creating

CARLA REIS FRAZÃO*

Artigo completo submetido a 29 de maio e aprovado a 9 de junho 2014.

*Portugal. Licenciatura em Ensino, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria. Mestrado em Educação Artística — Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

AFILIAÇÃO: Afiliação actual: Univesidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia, 1249-058, Lisboa. E-mail: frazoocarlareis@sapo.pt

Resumo: A Unidade de Trabalho Seres Alados foi desenvolvida com uma turma do 6.º ano, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Sublinha-se a importância de desenvolver ações pedagógicas que cativem os alunos e se encontrem próximas dos seus naturais interesses. Proporciona-se assim espaço para integrar conhecimentos, mobilizar saberes através da prática, incentivar o enunciado de novas ideias, para conferir novos significados às suas aprendizagens.

Palavras chave: Seres imaginários / motivação / criatividade / expressão visual.

Abstract: *The unit of the project Winged Beings was developed with a 6th grade class, in Educação Visual e Tecnológica (arts subject). The importance of developing pedagogical actions that motivate pupils and that are fond to their natural interests is stressed. Space to integrate knowledge is therefore given, knowledge through practice is mobilized and new ideas are encouraged, in order to grant new meanings to their learning.*

Keywords: *Imaginary beings / motivation / creativity / visual expression.*

Introdução

O projeto de trabalho *Seres Alados* foi desenvolvido na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, com alunos do sexto ano de escolaridade.

As dinâmicas pedagógicas planeadas nesta Unidade de Trabalho, que sugere a criação de um ser alado imaginário, foram orientadas para a interiorização

de aprendizagens relativas à linguagem visual, e para o incremento da imaginação, auxiliando ao enunciado de novas ideias. A proposta procurou, ainda, estimular a capacidade de descoberta, facultar o desenvolvimento de saberes e de aptidões técnicas e manuais, e a adoção de atitudes de partilha e de entreaduda.

A escolha do tema teve por base intenções que visaram captar a atenção dos alunos e incentivar a um maior envolvimento nas atividades letivas, de modo a proporcionar situações de ensino/aprendizagem mais significativas. O universo da vida animal e os assuntos relacionados com as criaturas fantásticas apresentam-se como temas próximos dos seus interesses e suscitam a sua natural curiosidade. A natureza da atividade, de cariz prático, foi delineada para proporcionar situações de aprendizagem próximas dos impulsos inatos dos alunos — que manifestam o desejo de inventar, de fazer construções, de fazer coisas, de manipular objetos, materiais e instrumentos (Arnheim, 2010: 57).

Na proposta de atividade que se apresenta é feita menção às diferentes fases de trabalho que resultaram na transposição de ideias, enunciadas num projeto, para um objeto plástico; dá-se a conhecer o modo como os alunos corresponderam ao desafio e as dificuldades sentidas. As distintas ações envolveram conhecimentos dos alunos, pesquisa de informação, estudos gráficos diversos, e a modelação de formas em volume. O projeto estabeleceu vínculos com áreas do saber relacionadas com as ciências, a literatura, e articulou conhecimentos referentes ao domínio visual. É ainda feita referência à distribuição horária da disciplina no currículo e sublinha-se a importância do trabalho com o par pedagógico — factos relevantes para a dinamização da Unidade de Trabalho. Este enunciado é finalizado com uma chamada de atenção para a fragilização das disciplinas das áreas de expressão visual, que resulta das contínuas alterações curriculares ao programa do Ensino Básico.

1. Seres Alados: fases de desenvolvimento do projeto

A operacionalização da Unidade de Trabalho *Seres Alados* considerou quatro fases distintas. Num primeiro momento visou-se a aproximação ao tema de trabalho a desenvolver. Assim, foi feita menção à obra *Ulisses* (2001), de Maria Alberta Menéres, que estava a ser estudada na disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL). Durante o diálogo recordaram-se alguns trechos do texto, tendo sido dado especial destaque aos seres fantásticos que figuram nesta narrativa. No seguimento da conversa os alunos fizeram referência a outros seres lendários que conheciam, e depois foram visualizadas algumas imagens sobre seres mitológicos da cultura grega. Após esta breve apresentação observaram-se algumas imagens de obras de Cruzeiro Seixas, e

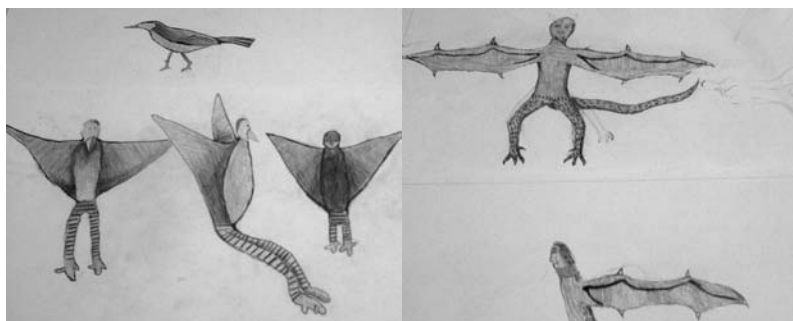
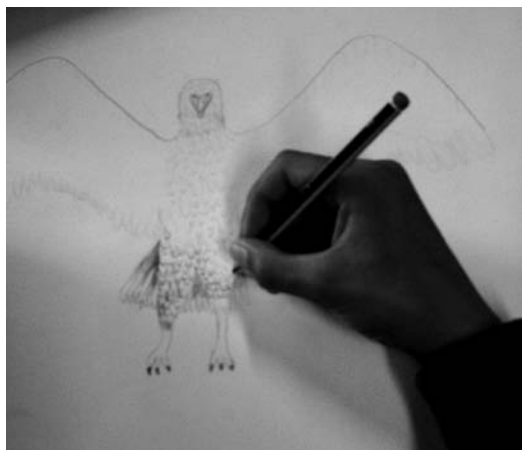


Figura 1 - Aluno a efetuar estudo do animal escolhido — exploração de diferentes grafites (2010).

Fonte: própria

Figura 2 - Estudo de diferentes vistas do Ser Alado — exploração de diferentes grafites. Trabalho de aluno (2010). Fonte: própria

Figura 3 - Estudo de diferentes vistas do Ser Alado — estudo com lápis de cor. Trabalho de aluno (2010). Fonte: própria.

chamou-se a atenção, por exemplo, para aspetos referentes à criação das formas, para a conjugação de elementos de natureza distinta que resultam em figuras híbridas de um mundo onírico. Depois desta exposição foi proposto ao grupo/turma a criação de um ser alado fantástico.

A segunda fase do projecto foi destinada à pesquisa de informação sobre animais voadores e à seleção do bicho a estudar — podendo os alunos escolher um animal vertebrado (ave, mamífero) ou um animal invertebrado (inseto).

Na terceira etapa da Unidade de Trabalho, dando cumprimento a indicações do currículo, as experiências de aprendizagem foram orientadas para a exploração da capacidade expressiva, sendo dada ênfase à atividade de desenho: *o desenho como registo de observações; o desenho como uma metodologia para a invenção de formas, pensamentos e utopias* (Portugal, Ministério da Educação, CNEB-CE, 2001:162), e focados saberes relativos aos elementos da forma, à representação visual e à cor. Num primeiro momento foram desenvolvidos diferentes estudos gráficos sobre o referente selecionado, a que se seguiram estudos para a figura imaginária. Assim, e a partir das imagens recolhidas, os alunos realizaram registos de observação onde exploraram os lápis de grafite de diferentes durezas (Figura 1), e efetuaram estudos de cor utilizando lápis de cor.

Após os primeiros desenhos de observação os alunos iniciaram a realização de registos gráficos para a criação do ser alado, que integraria características humanas e particularidades do animal voador que haviam estudado. Na invenção da nova criatura foi indicado que deveriam aplicar os conhecimentos sobre a representação da figura humana (nomeadamente sobre as proporções), que haviam sido estudados na Unidade anterior. Nesta fase de trabalho observou-se que a turma demonstrou muito interesse na procura de soluções para o desafio colocado, tendo-se dedicado com empenho ao seu projeto. O projeto de metamorfose das formas incluiu estudos de diferentes vistas do objeto (Figuras 2 e 3), e estudos de cor, de modo a auxiliar a visualização no seu todo, e à posterior transposição do desenho para um objeto em volume.

A última fase do projeto foi destinada à modelação do ser alado em volume, possibilitando a aproximação a intenções do currículo que indicam que as experiências de aprendizagem devem possibilitar ao aluno realizar explorações plásticas tridimensionais (Portugal, Ministério da Educação, 2001:161, 163). Nesta etapa foram focados conteúdos referentes à noção de estrutura, de volume, aos materiais e utensílios, e à segurança no trabalho. Foram ainda considerados saberes respeitantes a métodos e a organização de trabalho, à entreatjada, à partilha e à responsabilidade.

A transposição do projeto para a figura em volume foi antecedida pelo

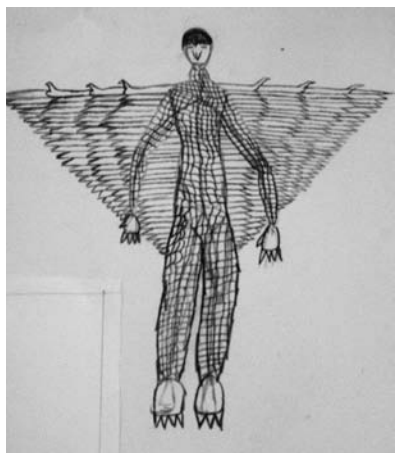


Figura 4 · Estudo das principais linhas da estrutura do Ser Alado — estudo com lápis de cor sobre fotocópia Trabalho de aluno (2010). Fonte: própria.

Figura 5 · Aluno a utilizar o alicate na modelação da estrutura das formas em arame (2010). Fonte: própria.

Figura 6 · Aluno a revestir a forma do Ser Alado com gaze engessada (2010). Fonte: própria.



Figura 7 · Aluno a efetuar a pintura de base do Ser Alado (2010). Fonte: própria.

Figura 8 · Aluno a pintar pormenores do Ser Alado (2010). Fonte: própria.

Figura 9 · Aluno com o Ser Alado. Trabalho final (2010). Fonte: própria.

Figura 10 · Aluno com o Ser Alado. Trabalho final (2010). Fonte: própria.

estudo das principais linhas da estrutura da forma (Figura 4), uma análise essencial para a construção do objeto, para a organização do todo e das partes, assim como para o suporte dos materiais de cobertura.

Após a explicação, e a demonstração, dos procedimentos e das técnicas a aplicar na elaboração da estrutura, e na realização dos diferentes elementos que compunham a forma do objeto, os alunos começaram a configurar o ser que haviam imaginado. Nesta fase de trabalho o grupo/turma sentiu alguma dificuldade relativa ao modo de iniciar a construção da estrutura da figura, pelo que foi necessário efetuar trabalho de pares. Para facilitar o processo de modelação do arame os alunos ajudaram-se mutuamente a segurar e a manter fixo este material, seguindo a orientação das linhas de suporte traçadas nos diferentes estudos. A cooperação manteve-se durante o período de trabalho destinado ao reforço desta estrutura, em que foi necessário fazer torções no arame e enrolar fita-cola à volta do mesmo para que este mantivesse o formato, e mais tarde facilitasse a aderência dos outros materiais.

Depois de ultrapassadas as primeiras dificuldades constatou-se que a turma se envolveu com um entusiasmo acrescido nas atividades. Este empenho foi aumentando quando iniciaram as atividades de revestimento da estrutura, pois começaram a perceber uma maior semelhança entre as formas que estavam a modelar e os registos constantes nos seus projetos. Nesta etapa de trabalho foram aplicadas técnicas em que foram usadas tiras de jornal molhadas em cola branca (cola de madeira), ou tiras de gaze engessada. Observou-se que os alunos gostaram muito desta fase “mais prática” da Unidade de Trabalho pois puderam manusear diferentes instrumentos (Figura 5), e aplicaram técnicas e materiais que não conheciam (Figura 6) ou que nunca tinham utilizado.

As atividades finais do projeto, respeitantes à fase de pintura (Figura 7 e Figura 8), também foram do especial agrado dos alunos, seja pela possibilidade de utilizarem tintas seja por estes começarem a visualizar o resultado final do seu trabalho (Figura 9 e Figura 10).

É de referir que apesar do muito entusiasmo e do interesse com que a turma se dedicou ao projeto também ocorreram momentos de aula conturbados que nem sempre foram fáceis de gerir. Estas situações, inerentes à natural agitação provocada pelas características do projeto deveram-se principalmente ao não cumprimento das regras definidas, a dificuldades de organização e à não apresentação, atempada, dos materiais necessários. Foram muitas as aulas em que ocorreram “pequenos acidentes” — água, cola e tintas derramadas pelas mesas, pelo chão e pelos pertences individuais foram uma constante. A estes contratempos acrescentava-se o distúrbio causado pelos alunos que se esqueciam com

frequência dos materiais, e alguma impaciência enquanto esperavam pelas tintas, pois devido à carência de recursos as mesmas tinham de ser partilhadas.

2. Trabalho em par pedagógico:

o entrecruzar de saberes e o estímulo da criatividade

O desenvolvimento deste ambicioso projeto foi possível devido ao facto da disciplina de Educação Visual e Tecnológica ser lecionada em par pedagógico. Será também importante considerar que a distribuição horária da disciplina, nesse ano letivo, ainda compreendia dois blocos de dois tempos semanais. O número de horas e de aulas por semana possibilitava a realização de Unidades de Trabalho mais abrangentes e, em especial, auxiliava a manter uma maior ligação dos alunos ao trabalho que estavam a desenvolver. Os alunos recordavam com mais facilidade a fase de trabalho em que se encontravam e a sequência de ações a realizar.

A atividade docente em cooperação foi de extrema importância para a integração, a articulação e a abordagem de saberes específicos do domínio visual e saberes de domínios respeitantes a trabalho manual, ao conhecimento de materiais, de instrumentos e de processos de trabalho. A parceria em sala de aula foi ainda determinante para proporcionar um maior apoio individual, para a orientação dos grupos de acordo com a fase de trabalho em que se encontravam, para a melhor organização do espaço, da dinâmica de sala de aula e dos recursos necessários ao desenvolvimento do projeto.

O plano traçado e a complementaridade das ações (respeitantes aos domínios das duas áreas) auxiliaram os alunos a percecionarem a existência de vínculos entre as ideias e a sua concretização num objeto ou produto. Esta Unidade de Trabalho possibilitou ainda que o grupo/turma conhecesse processos de trabalho que levam à materialização das ideias — que compreendesse a importância de planificar o trabalho, a necessidade de considerar diferentes fases de estudo, de conhecer as propriedades dos materiais e de os seleccionar, de seguir métodos de trabalho, de partilhar e de colaborar na resolução de problemas.

A natureza da ação pedagógica privilegiou situações de ensino/aprendizagem que fomentaram a imaginação, e em que o aluno teve um papel mais participativo na interiorização de saberes e no desenvolvimento de competências, tendo enfatizado o “aprender fazendo”.

Conclusão

O desenvolvimento de atividades pedagógicas que cativem o aluno torna-se essencial para proporcionar aprendizagens significativas, e para atribuir novos significados à aquisição de conhecimentos. Estas interiorizações são reforçadas

quando o sujeito tem uma atitude mais participativa na construção dos saberes, quando a sua curiosidade é estimulada, quando sente uma ligação com os seus interesses e um entusiasmo natural na realização das atividades.

Eisner (2002:25-6) refere que o desenvolvimento de destrezas cognitivas, a construção de significado (o descodificar e o codificar), e os modos de pensamento que os alunos são capazes de usar, são influenciados pelo modo como percebem o seu meio envolvente, pelos diferentes tipos de experiências com que contactam, e também pela emoção. O autor aponta que a aprendizagem (a criação de sentido) não é inata. Logo, o currículo, os conteúdos e a estruturação das atividades na sala de aula devem considerar múltiplas experiências e formas de alfabetização (artes visuais, música, ciências, etc.), e considerar também fatores relacionados com os afetos, pois as formas de pensamento produtivo estão ligadas aos sentimentos.

Na atualidade observa-se que a organização de dinâmicas pedagógicas cuja natureza possibilite dinamizar cenários de criação diversificados, onde se considera espaço para pesquisa, para incremento da fantasia, para delineação de projetos que integrem contacto com diferentes materiais e técnicas expressivas, tem vindo a ser constringida.

As contínuas alterações à estrutura curricular do ensino básico, que declaram a necessidade “de melhorar o que se ensina e o que se aprende” (Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Dec. Lei n.º 139/2012:3476), resultaram na fragilização das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Apesar das intenções apresentadas na última reestruturação pretenderem “criar uma cultura de rigor e de excelência” (ibid) observou-se o “reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, (...)” (ibid.), e a diminuição da carga horária letiva das disciplinas das áreas expressivas. Observa-se, ainda, que as intenções programáticas constantes nas metas curriculares, das referidas áreas, apontam essencialmente para a aquisição de saberes relativos ao conhecimento de materiais, a procedimentos e a aptidões técnicas e manuais, em detrimento de aprendizagens promotoras da criatividade. Apesar dos debates contemporâneos reconhecerem como fundamental a educação artística no desenvolvimento da sociedade, na pedagogia e na formação global do indivíduo constata-se que as atuais políticas educativas se têm afastado destas reflexões. Este distanciamento revela-se crítico ao atendermos às características visuais do mundo contemporâneo, e aos desafios que a sociedade de hoje coloca ao indivíduo, que deverá ser inovador, criativo, flexível, adaptável, interventivo, ter iniciativa e capacidades de expressão e de avaliação do meio que o rodeia (UNESCO, 2006:7, 18).

Referências

- Arnheim, Rudolf (2010) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Espasa Libros, Paidós, (5ª edição). ISBN: 978-84-7509-877-7.
- Eisner, Elliot W. (2002) *La escuela que necesitamos: Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. ISBN: 950-518-824-2.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência (2012) Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Diário da República*, 1.ª série — n.º 129.
- Portugal, Ministério da Educação (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*. Portugal: ME, Departamento da Educação Básica. ISBN-972-742-143-1.
- UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

Atenção Visual, Precisão e Deformação do Perspectógrafo de Dürer no Desenho de Observação: Metodologias de Coordenação Visual-Motora na Sala de Aula

Visual Attention, Precision and Deformation of Dürer's Perspectograph in Observational Drawing: Eye Hand Coordination Methodology in Classroom

SHAKIL YUSSUF RAHIM* & ANA LEONOR MADEIRA RODRIGUES**

Artigo completo submetido a 2 de Junho e aprovado a 9 de Junho 2014.

Design de Interiores (DI).

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura (FAUL); Centro de Investigação em Arquitectura; Urbanismo e Design (CIAUD). Rua Rolando Sá Nogueira, Polo Universitário — Alto da Ajuda, 1349-055 Lisboa, Portugal. E-mail: ciaud@fa.utl.pt

**Portugal. Artista plástica e Professora na Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura (FAUL); Departamento de Desenho e Comunicação Visual (DCV).

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura (FAUL); Centro de Investigação em Arquitectura; Urbanismo e Design (CIAUD). Rua Rolando Sá Nogueira, Polo Universitário — Alto da Ajuda, 1349-055 Lisboa, Portugal. E-mail: ciaud@fa.utl.pt

Resumo: A busca visual é condicionada pela atenção baseada no objecto (via ventral) e no espaço (via dorsal). Os recentes estudos em neurobiologia do desenho, apontam para um padrão de movimentos oculares sacádicos e de fixações próximo do modelo de planificação do Perspectógrafo de Dürer. A metodologia apresentada compara a "Grelha Dürer" e a "Grelha Aluno" como medida do desvio de atenção do desenhador em relação à precisão do desenho.

Palavras chave: Desenho de Observação / Atenção Visual / Perspectiva / Perspectógrafo / Coordenação Visual-Motora.

Abstract: *The visual search is constrained by attention to the object (ventral pathway) and space (dorsal pathway). Recent studies in neurobiology of drawing, point to a pattern of saccadic eye movements and fixations similar to the planning model of Dürer's Perspectograph. The presented methodology compares the "Dürer's Grid" and the "Student's Grid" as measures of attention deviation of the draughtsperson regarding the accuracy of the drawing.*

Keywords: *Observational Drawing / Visual Attention / Perspective / Perspectograph / Eye Hand Coordination.*

Introdução

O presente estudo analisa os desvios de atenção visual na produção da perspectiva no desenho de observação, como recurso de (auto-)avaliação de desempenho para alunos e professores. A atenção visual como função cognitiva que guia a percepção e a memória, determina a selecção e hierarquiza a informação visual disponível na observação da cena a desenhar. A partir da análise do desenho de contorno orientado ao objecto (proporção, escala e detalhe da morfologia) e orientado ao espaço (distância entre objectos e entre estes e o observador), permite ao desenhador estudar as variáveis presentes na perspectiva. A presente metodologia permite ao aluno tornar-se consciente dos desvios de atenção, e utilizar o perspectógrafo de Dürer para aperfeiçoar a coordenação visual-motora como meio de precisão visual do registo.

1. A atenção visual: o filtro como selecção e hierarquia de informação

A observação é o produto final de um processo complexo, que envolve varias funções fisiológicas e cognitivas, seja a organização da percepção, o acesso à memória, as escolhas da emoção ou a gestão da decisão (Eysenck & Keane, 2010). Mecanismos e funções que distribuem informação em simultâneo em várias estruturas e núcleos cerebrais especializados. Nesse fenómeno, a consciência visual é uma pequena parcela do que ocorre durante a estimulação, com vista a determinar a experiência perceptiva e desencadear a resposta motora (Fry, 1920).

Nesta janela cognitiva, a atenção é um filtro modelador da experiência visual enquanto estratégia de optimização da sobrecarga de informação. Não actualizamos toda a informação que recebemos, e não precisamos de toda ela ao mesmo tempo (Styles, 1997). Esta característica do sistema visual aponta para duas operações na informação: a *selecção* e a *hierarquia*. Na clássica definição de atenção,

William James já colocava a selecção no centro da discussão, definido-a como:

[...] *posse da mente, de forma clara e viva, de um entre vários objectos ou sequências de pensamentos que parecem simultaneamente possíveis. A essência da atenção é constituída pela focalização, concentração e consciência* (James, 1890: 403-404).

Mais recentemente, Tejero (1999) definiu a atenção como um mecanismo hierárquico de supervisão e controlo da actividade cognitiva. A selecção depende da hierarquia visual, que atende a uma ordem e a uma escala de vantagens, desde as fases de detecção e análise da informação até à execução (Lund, 2001).

A maioria das teorias de atenção baseados no filtro, sejam os de selecção anterior, como o modelo rigidez de Broadbent (1958) ou o filtro atenuado de Treisman (1964), sejam as teorias de selecção tardia como o modelos de Deutsch & Deutsch (1963), ou selecção flexível como o modelo de Johnston & Heinz (1978), divergem na função e na localização do filtro (Villar, 2009). Mas todos defendem uma selecção apenas baseada na informação física do estímulo (*bottom-up*) sem considerar as expectativas do observador (*top-down*). Apenas os modelos de filtro tardio de Norman (1968) e construtivista de Neisser (1976) definem uma selecção activa e dinâmica, baseada no estímulo e no sujeito (Styles, 1997). Este duplo sentido é fundamental para a produção de uma actividade física e cultural como é o desenho, que depende do que está a ser desenhado (atenção externa) e do desenhador que o produz (atenção interna). É sobre estas dependências que nos debruçaremos no capítulos seguintes.

2. Os movimentos oculares sacádicos e as fixações visuais:

o desenho de contorno orientado ao objecto e orientado ao espaço

O desenho de perspectiva, devido à quantidade de informação presente na cena, como a sobreposição de planos, alteração de profundidades e da constância da forma (Solso, 1994), é um tema onde a multiplicação dos estímulos torna complexa a selecção visual. O desenho de contorno, que define a fronteira da figura em relação ao fundo (Edwards, 1979), é uma técnica de representação que controla a posição dos parâmetros visuais do desenho de observação: o ângulo (direcção) e a distância (tamanho). A selecção e o registo gráfico destes parâmetros são guiados por duas estratégias de atenção visual: desenho *orientado ao objecto* e desenho *orientada ao espaço*. O desenho de contorno orientado ao objecto, é centrado na figura, e analisa a proporção, a escala e o detalhe da morfologia. O desenho de contorno orientado ao espaço, é centrado no fundo, e estuda a distância entre os objectos e entre estes e o desenhador. Quer o objecto quer o espaço, são *orientados ao sujeito* fenomenológico (Merleau-Ponty, 1945).

Durante o desenhar, a percepção é fragmentada pela atenção. O rastreamento ocular da cena (Figura 1) é realizado por realocização da fóvea, num conjunto de movimentos sacádicos e fixações visuais (Yarbus, 1967). Estes movimentos que fabricam o olhar, excluem uma quantidade considerável de informação, por serem realizados numa rede de saltos balísticos que comprimem o espaço, ao longo de um período de tempo. As fixações recolhem detalhes da cena (Findlay & Gilchrist, 2003). Os vazios deixados nesta rede são calculados por informações disponíveis no cérebro. Dessa combinação resulta a visão (Gregory, 1997).

Por regra, orientamos a busca visual, do geral para o particular, com a filtragem de elementos necessários a uma primeira imagem panorâmica (Henderson & Ferreira, 2004). De seguida, a visualização altera-se com os objectivos da acção (Land & Hayhoe, 1999). Com recurso à atenção visual selectiva, escolhemos os segmentos de informação relevantes e somos orientados por mapas visuais de atributos físicos (orientação, contraste, localização, etc.) e pelas demandas cognitivas do desenhador (conhecimento, experiência, motivação, etc.). Porque ver para reconhecer e ver para desenhar são tarefas que descrevem padrões diferentes de movimentos e fixações oculares. Miall & Tchalenko (2001), com o estudo do pintor Humphrey Ocean, mostraram que um desenhador treinado em relação a desenhadores não experientes tende a criar maior número de fixações e mais demoradas, com sacadas mais curtas e concentradas. Os desenhadores não experientes tendem a dispersar com um padrão típico de visão orientada ao reconhecimento.

Desenhar é uma actividade em série, que se constrói por sucessão de registos (Figura 2). No entanto cada registo envolve decisões em paralelo (Cohen, 2005). No desenho de contorno, é necessário atender em simultâneo os diferentes ângulos e distâncias que descrevem a forma (orientado ao objecto) e a sua localização no contexto da cena (orientado ao espaço). Tchalenko & Miall (2009) mostrou a facilidade que sujeitos não treinados têm para desenhar com precisão linhas isoladas, mas muitas dificuldades quando essas mesmas linhas fazem parte de um contexto complexo. Aqui, a atenção dividida prejudica a tarefa. No mesmo sentido, há evidências anatómico-funcionais de dois circuitos cerebrais especializados de informação paralela (Milner & Goodale, 1995): via ventral ("o quê?") e via dorsal ("onde?"). A via ventral é centrada no objecto, com vista ao reconhecimento e a via dorsal é centrada no espaço com vista a acção (Figura 3). Estes circuitos têm alguma independência, ainda que com várias trocas de informação, e atravessam todo o sistema visual, desde a retina ao cortex visual (Palmer, 1999). A rede de contacto chega ainda a outras partes do cérebro, influenciando e sendo influenciada por muitas outras funções (Goldstein, 2010). Há uma associação entre a informação da estrutura espacial e a morfologia do objecto que cria hipóteses visuais sobre a identidade e localização,

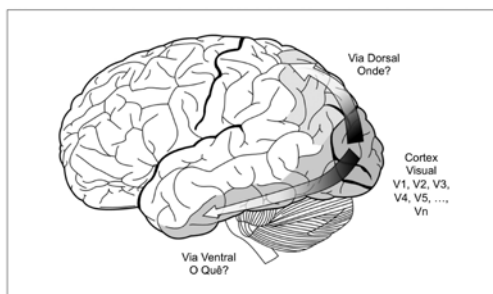
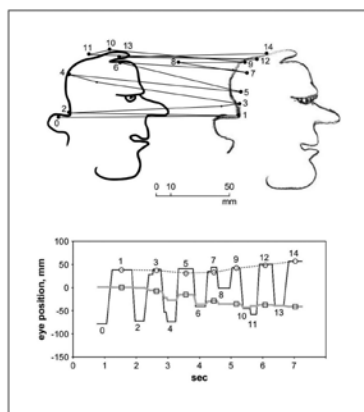
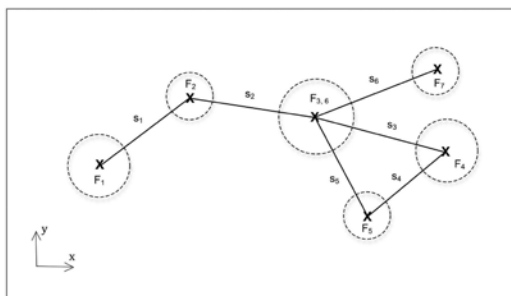


Figura 1 · Modelo de busca visual orientado ao objecto (via ventral) e orientado ao espaço (via dorsal): movimentos oculares sacádicos (sn) e fixações visuais (Fn). Fonte: própria.

Figura 2 · Parcela dos movimentos sacádicos e fixações visuais numa tarefa de desenho de observação, com modelo (em cima à esquerda) e desenho (em cima à direita). Em baixo, a posição vertical e horizontal do olho durante as fixações, e respectivos desvios em relação à posição do lápis (Tchalenko e Miall, 2009).

Figura 3 · Distribuição das áreas especializadas do Cortex Visual para a Via Ventral (Percepção para o Reconhecimento — O Quê?) e para a Via Dorsal (Percepção para a Localização — Onde?). Adaptado de Milner e Goodale (1995).

que permite orientar as decisões. Para Seeley & Kozbelt (2007), os desenhadores não treinados centram a sua atenção mapa de estrutura funcional e verbal do objecto, baseado na memória (*top-down*). Enquanto que os desenhadores experientes fixam a atenção no mapa espacial de localização dos elementos da cena visual e os detalhes formais inseridos nessa rede (Kosslyn, 1995).

Para ultrapassar a atenção dividida no ensino do desenho de observação, tem-se utilizado a estratégia de apenas se orientar o desenho ao espaço, na tentativa de minimizar o conflito com o conhecimento do objecto e reduzir o problema à análise de distâncias (o ângulo da linha e a forma complexa como produtos deste). Um dos exercícios típicos é o desenho de espaços negativos (Edwards, 1979; Nicolaidis, 1941), que age sobre um dos mais frequentes erros nos desenhos de observação — a relação de distância entre objectos.

3. A perspectiva no desenho: o perspectógrafo como medida de desvio da atenção visual

As estratégias gráficas do desenho de perspectiva, através da linha do horizonte, pontos e linhas de fuga, tem sido amplamente utilizada para resolver o problema da planificação visual. No século XV, a descoberta de Brunelleschi (1377-1446), teorizada por Alberti (1404-1472) como perspectiva *artificialis* no *De Pictura* (1435), ordenou o pensamento visual num mundo homogéneo e normativo. Para além de apresentar uma explicação para a forma como vemos, tornou-se ela própria numa forma de ver (Damisch, 1995). Com influência da visão monocular da perspectiva foram criados vários aparelhos, denominados como máquinas de desenho (Molina, 2002). Nestes dispositivos, o perspectógrafo de Dürer (Figura 4), datado do século XVI, é uma ferramenta importante pela exploração de uma metodologia baseada numa grelha espacial:

Diz-nos Dürer, influenciado por Piero della Francesca, que “primeiro temos o olhar que vê, em segundo lugar o objecto visto, em terceiro a distância que há entre olhar e objecto”. Mas a perspectiva elimina também essa distância [...] Isto verificou-se quando a perspectiva, efectuando, pela primeira vez, a substituição do “cone visual” de Euclides pelo “raio geométrico” universal, se desviou, completamente, da linha de visão e explorou assim, por igual, todas as direcções (Panofsky, 1927: 63-65).

Com o perspectógrafo, Albrecht Dürer (1471-1528) divide a janela de Leonardo (1452-1519), multiplicando os possíveis enquadramentos (Solso, 1994). A grelha é um filtro que reduz a sobrecarga de informação e permite focar a atenção espacial. Cada quadrado da grelha materializa um foco, concentrando os movimentos foveais, com o objectivo de fazer coincidir maior atenção visual numa



Figura 4 · Albrecht Dürer (1525), *A Draftsman Making a Perspective Drawing of a Reclining Woman*. Xilogravura, 7.7x21.4cm. The Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque. Marcação de ponto de observação e duplicação de grelhas.

menor distribuição espacial. O desenho é uma imagem toda focada, como se a retina fosse formada só por fóveas. Diferente da distribuição centro-periferia da imagem retiniana, da imagem cortical e da imagem visualizada (Goldstein, 2010). O perspectógrafo representa, por isso, um modelo de atenção visuo-espacial baseado na teoria do holofote de Eriksen & Eriksen (Heijden, 1991). Apenas se ilumina um quadrado de cada vez. A atenção é dirigida para a informação que cai no foco de luz. A grelha cartesiana do perspectógrafo regula a amplitude do foco, e a passagem entre focos é feita em sequência. Desta forma temos movimentos sacádicos curtos e concentrados e um aumento das fixações visuais, coincidindo com o padrão de leitura visual típico dos desenhadores experientes, conforme descrito por Miall & Tchalenko (2001). A delimitação do foco da janela fragmenta a imagem geral e promove uma leitura de ângulos e distâncias afastando-se da identidade verbal da forma.

No entanto esta ideia de grelha que nos orienta pelo espaço, não parece ser apenas um artifício. Há evidências de uma grelha de referência nas áreas cerebrais da memória visual e espacial, que permite mapear a cena visual. Identificadas pela primeira vez em 2005, por Hafting *et al.*, as denominadas “células de grade”, localizadas no córtex entorrinal, constituem grelhas de triângulos equiláteros (Figura 5), que se activam quando nos movimentamos no ambiente ou simplesmente quando o observamos (Doeller *et al.*, 2010). Esta grelha biológica assemelha-se em larga medida à ideia de Dürer.

4. A deformação da grelha de Dürer: uma metodologia para a coordenação visual-motora no estudo da precisão do desenho

A metodologia de aprendizagem aqui proposta tem como referência a grelha do Perspectógrafo de Dürer, com o objectivo de medir o desvio de atenção do desenhador. O método utiliza a hipótese da existência de um desenho interno e um desenho externo, defendida por Frederico Zuccari (1540-1609) em *L'idea de' Pittori, Scultori, ed Architetti* (1607). O autor define o desenho interno como uma imagem ideal e intelectual que representa e compreende objectivamente a realidade. Enquanto que o desenho externo é a representação física possível que delimita a forma, que pode ter muitas configurações que alteram o desenho interno (Bismark, 2000).

Desta forma, a grelha cartesiana de Dürer (desenho interno) é transformada pela grelha fenomenológica do aluno (desenho externo). Em a *Dúvida de Cézanne*, Merleau-Ponty (1945) aponta para esta diferença no entendimento da perspectiva:

As investigações de Cézanne sobre a perspectiva põe a claro, através da sua fidelidade aos fenómenos, o que deveria ser formulado pela psicologia recente.

A perspectiva vivida, a da nossa percepção, não é a perspectiva geométrica ou fotográfica [...] (Merleau-Ponty, 1945: 23-24).

Nesta metodologia, a técnica de desenho utilizada recolhe em cada quadrícula a informação de ângulos e distâncias, num procedimento utiliza um conjunto de fases, que se enumeram de seguida (Figura 6):

- 1) produção do perspectógrafo, com moldura de 80 x 80 cm, uma grelha de 10 x 10 cm e uma mira ajustável ao observador, entre 40 a 50 cm;
- 2) escolha da cena e colocação, do perspectógrafo entre a cena e o desenhador, sobre o estirador, a uma distância de 60 cm;
- 3) “Grelha Dürer” – reprodução da grelha sobre folha de desenho;
- 4) colocação de uma segunda folha sob a anterior, intercalada com papel químico, que irá permitir duplicar o desenho;
- 5) produção de desenho a partir da relação entre a grelha da folha e a grelha do perspectógrafo, e conseqüente duplicação na folha inferior;
- 6) “Grelha Aluno”- reconstrução da grelha no desenho duplicado, através da correspondência da localização dos pontos de intersecção da grelha do perspectógrafo no desenho.

Deste processo resulta uma nova grelha com deformações. Esta “Grelha Aluno” mostra os desvios em relação à “Grelha Dürer” original (Figura 7). A coordenação visual-motora, como correlação dos efeitos da atenção visual na precisão do desenho, é definida por uma escala de eficiência medida pelo ajuste entre as grelhas.

Esta análise, permite uma auto-avaliação do desenho por parte do aluno, de forma a entender os seus erros. O aluno corrige os desvios que cometeu, e estuda se essas imprecisões têm um padrão no desenho ou ao longo de vários desenhos. Por observação directa, analisa em que zonas do desenho tem tendência a cometer maiores deformações da grelha e conseqüentemente maiores desvios de precisão: centro-periferia, vertical-horizontal, esquerda-direita. Em que parâmetros visuais — distância ou ângulo — têm maiores dificuldades de precisão.

O professor pode estudar o coeficiente de deformação da grelha $[0; 1]$, resultante do rácio entre as áreas da quadrícula (área resultante do Aluno/ área constante de Dürer). A análise estatística das frequências (f_i e fr_i) de distribuição das taxas de deformação (x_i) por aluno e na turma, permite comparar em rigor as diferenças entre as curvas da distribuição. Permite personalizar a aprendizagem nos problemas específicos do aluno com controle da progressão do polígono de frequências e através da análise de medidas de localização central (média,

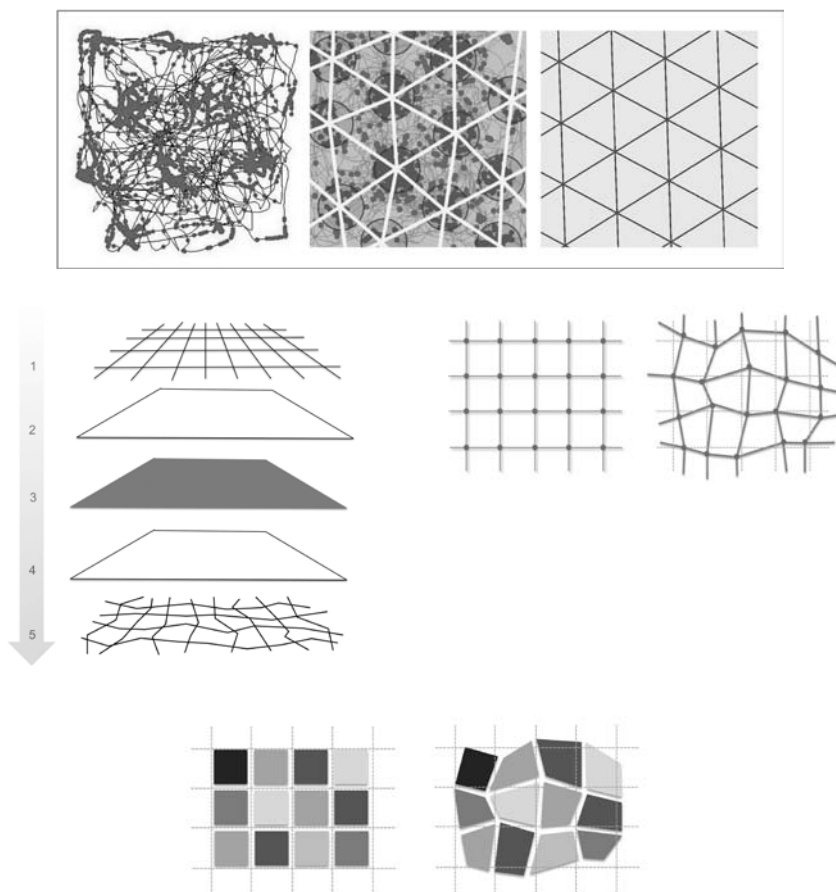


Figura 5 - Modelo de "células de grade" identificada para a memória visual e espacial no cérebro (Hafting et al., 2005). Semelhanças com a grelha de Dürer, com alteração do quadrilátero pelo triângulo.

Figura 6. Camadas da metodologia de desenho: 1) "Grelha de Durer" pré-definida, 2) Folha de desenho, 3) Papel químico, 4) Folha de decalque do desenho, 5) "Grelha de Aluno" resultante. Fonte: própria.

Figura 7 - "Grelha de Dürer" (à esquerda) e respectiva deformação da "Grelha de Aluno" (à direita), por correspondência dos pontos no desenho e marcação das intersecções da grelha. Fonte: própria.

Figura 8 - Comparação de desvios das áreas entre "Grelha de Dürer" (à esquerda) e "Grelha de Aluno" (à direita). Estudo do coeficiente de deformação da grelha, distribuição das frequências e verificação de tendências individuais e padrões na turma. Fonte: própria.

moda e mediana) e medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão). Com o coeficiente de variação de Pearson (desvio padrão/ média) pode detectar as tendências que se verificam no grupo da turma e desta forma fornecer direcções gerais em contexto de aula, que podem ser partilhados por todos. Cada desenho é acompanhado por uma ficha de registo de dados. O historial de evolução do aluno e da turma é agrupado em ficheiros que permitem catalogar e monitorizar a aprendizagem.

Conclusão

A selecção, hierarquia e filtragem da informação pela atenção visual são processos fundamentais para uma observação orientada, ainda que tenham como consequência a fragmentação da percepção. As saliências físicas da cena e o contexto cognitivo do desenhador dividem a atenção entre a função e identidade do objecto (via ventral) e à localização no espaço (via dorsal). No desenho de observação, movimentos oculares sacádicos e as fixações durante a busca visual apresentam um padrão baseado na localização, diferente da visão quotidiana do reconhecimento. O volume de fixações é maior e as sacadas são mais concentradas, em relação a desenhadores menos experientes.

Estas conclusões recentes, em estudos do cérebro e neurobiologia do desenho, abrem novos entendimentos sobre estratégias de desenho, histórica e culturalmente consagradas, como é o caso do perspectógrafo de Dürer. Este dispositivo confirma-se como medida para avaliar os desvios de atenção do desenhador. A grelha de referência funciona como um holofote de atenção espacial, focando-se na precisão dos ângulos e das distâncias do desenho de perspectiva. A metodologia de comparação entre a deformação da “Grelha Dürer” e a do “Grelha Aluno”, adoptada neste estudo, permite quantificar os desvios de precisão em relação à atenção, e com isso desenvolver a coordenação visual-motora necessária no desenhar. Constitui uma escala e ferramenta de avaliação para alunos e professores, com objectivo de ultrapassar as dificuldades da perspectiva, adquirir consciência dos parâmetros visuais envolvidos e personalizar estratégias de aprendizagem.

Referências

- Bismark, Mário (2000) *Desenhar é o Desenho. In Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do Seminário. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2001. [Consult. 2014-05-20] Artigo. Disponível em <URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19089/2/141.pdf>>
- Cohen, Dale J. (2005) *Look little, look often: the influence of gaze frequency on drawing accuracy*. *Perception & Psychophysics*, 67 (6): 997–1009. [Consult. 2014-05-11] Artigo. Disponível em <URL: <http://people.uncw.edu/cohend/research/papers/Cohen%202005.pdf>>
- Damisch, Hubert (1995) *The Origin of Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN: 0-262-54077-0
- Doeller, Christian. F., Barry, Caswell e Burgess, Neil (2010) *Evidence for grid cells in a human memory network*. *Nature*, 463 (7281): 657. [Consult. 2014-05-28] Artigo. Disponível em <URL: http://www.icn.ucl.ac.uk/nburgess/papers/DoellerBarryBurgess_10.pdf>
- Dürer, Albrecht (1525) *A Draftsman Making a Perspective Drawing of a Reclining Woman*. [Consult. 2014-05-24] Reprodução de Xilogravura. Disponível em <URL: http://4.bp.blogspot.com/-lvzCuluTh-s/Tnl2OG7P25I/AAAAAAAAAAY/BEyPckptMEY/s1600/slide0042_image097.gif>
- Edwards, Betty (1979) *Drawing on the Right Side of the Brain: The Definitive, 4th Edition*. New York: Tarcher/ Penguin. 2012. ISBN: 978-1-58542-921-9
- Eysenck, Michael W. e Keane, Mark T. (2010) *Cognitive Psychology: A Students Handbook*. 6th Edition. Hove and New York: Psychology Press. ISBN: 978-1-84169-540-2
- Findlay, John M. e Gilchrist, Iain D. (2003) *Active Vision: The Psychology of Looking and Seeing*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 978-0-198-52479-3
- Fry, Roger (1920) *Vision and Design*. Mineola, NY: Dover Publications. 2011. ISBN: 978-0-486-40087-7
- Goldstein, E. Bruce (2010) *Sensation and Perception*. USA: Cengage Learning. ISBN: 0-534-63991-7
- Gregory, Richard (1997) *Eye and Brain: the psychology of seeing*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. ISBN: 0-691-04837-1
- Hafting, Torkel; Fyhn, Marianne; Molden, Sturla; Moser, May-Britt e Moser Edvard I. (2005) *Microstructure of a spatial map in the entorhinal cortex*. *Nature*, 436: 801-806. [Consult. 2014-05-29] Artigo. Disponível em <URL: https://www.princeton.edu/~njlclub/2007-06-27_papers/Hafting-et-al_2005.pdf>
- Heijden, A. H. C. van der (1991) *Selective Attention in Vision*. London: Routledge. ISBN: 0-415-06105-9
- Henderson, John e Ferreira, Fernanda (2004) *The Interface of Language, Vision and Action: eye movements and the visual world*. Hove, New York: Psychology Press. ISBN: 1-84169-089-9
- Kosslyn, Stephen M. (1995) *Image and Brain*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN: 0-262-61124-4
- Kozbelt, Aaron (2001) *Artists as experts in visual cognition*. *Visual Cognition*, 8 (6): 705-723 [Consult. 2014-02-18] Artigo. Disponível em <URL: https://www.academia.edu/921844/Artists_as_experts_in_visual_cognition>
- Land, Michael e Hayhoe, Mary (2001) *In what ways do eye movements contribute to everyday activities?*. *Vision Research*, 41 (25-26): 3559–3565 [Consult. 2014-05-11] Artigo. Disponível em <URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004269890100102X>>
- Lokal Profil (2007) *This is a depiction of the ventral and dorsal streams needed for object recognition*. [Consult. 2014-05-24] Imagem. Disponível em <URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/3/32/This_is_a_depiction_of_the_ventral_and_dorsal_streams_needed_for_object_recognition.png>
- Lund, Nick (2001) *Attention and Pattern Recognition*. USA, Canada: Taylor & Francis Group. ISBN: 0-415-23309-7
- Merleau-Ponty, Maurice (1945) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes. 1994 ISBN: 85-336-2293-7

- Merleau-Ponty, Maurice (1945) *Le doute de Cézanne. In Sens et non-sens*. Paris: Gallimard, 1996: 13-33. ISBN: 9782070743551
- Miall, Chris e Tchalenko, John (2001) *A Painter's Eye Movements: A Study of Eye and Hand Movement during Portrait Drawing*. Leonardo, vol. 34 (1): 35-40 [Consult. 2014-05-22] Artigo. Disponível em <URL: <http://muse.jhu.edu/journals/leonardo/v034/34.1miall.pdf>>
- Milner, David e Goodale, Melvyn (1995) *The Visual Brain in Action*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 0198524080
- Molina, Juan José Gómez (2002) *Máquinas y Herramientas de Dibujo*. Madrid: Ediciones Cátedra. ISBN: 84-376-2020-1
- Nicolaides, Kimon (1941) *The Natural Way to Draw*, London: Souvenir Press. 2008. ISBN: 0-395-53007-5
- Palmer, Stephen E. (1999) *Vision Science: Photons to Phenomenology*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 0-262-16183-4
- Panofsky, Erwin (1927) *A Perspectiva Como Forma Simbólica*. Lisboa: Edições 70. 1993. ISBN: 972-44-0886-8
- Solso, Robert (1994) *Cognition and the Visual Arts*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN: 0-262-69186-8
- Spacial Perception and Memory Lab (2012) *(left) While running in the box (The rat's trajectory is shown as a grey line in the background), the grid cell fires at specific locations (red dots), which form a hexagonal grid (right)*. [Consult. 2014-05-26] Imagem. Disponível em <URL: <http://derdiklab.technion.ac.il/Derdikman/UploadFiles/PGallery/9579486766.jpg>>
- Styles, Elizabeth A. (2006) *The Psychology of Attention*. USA, Canada: Psychology Press. ISBN: 9-78-1-84169-397-2
- Tchalenko, John e Miall, Chris (2009) *Eye-hand strategies in copying complex lines*. Cortex, 45(3): 368-376. [Consult. 2014-04-14] Artigo. Disponível em <URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2652506/>>
- Tejero, Pilar (1999) *Panorama histórico conceptual del estudio de la atención*. In Munar, E.; Rosselló, J. e Sánchez-Cábaco, A. (coords.) (1999) *Atención y Percepción*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 978-8-420-68692-9
- Tomruen (2007) *Image d'un pavage uniforme triangulaire plan*. [Consult. 2014-05-26] Imagem. Disponível em <URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/53/Uniform_tiling_63+2.png>
- Torkel (2007) *Rat Running Path*. [Consult. 2014-05-26] Imagem. Disponível em <URL: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/archive/6/64/20091108185644%21RatRunningPath.JPG>>
- Villar, Maria Dolores Castillo (2009) *La atención*. Madrid: Ediciones Pirámide. ISBN: 978-84-368-2311-0
- William, James (1890) *Principles of Psychology*. Vol.1. New York: Dover Publications. 1950. ISBN: 0-486-20381-6
- Yarbus, Alfred L. (1967) *Eye Movements and Vision*. New York: Plenum Press. ISBN 0-306-30298-5

Riscos que nos definem: o desenho como experiência de transformação do sujeito

Strokes that define us: drawing as a transformative experience of the individual

ANA CRISTINA LOURENÇO DE SOUSA PAULO*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Portugal. Licenciatura em Design de Comunicação pela Escola Superior de Design (ESAD). Profissionalização em Serviço (grupo 240) pela Escola Superior de Educação do Porto (ESE/IPP).

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Rua Alfredo Allen. 4200-135 Porto. E-mail: meav12002@fpce.up.pt

Resumo: Reflexão sobre o desenho como ferramenta de construção de pensamento, não apenas no processo do desenvolvimento de um projeto mas também no processo de desenvolvimento e autoconhecimento do sujeito. Como promover as aprendizagens utilizando um dispositivo que toma o sujeito-aluno como centro do processo de aprendizagem curricular e pessoal/social?

Palavras chave: Desenho / educação artística / experiência / desenvolvimento pessoal.

Abstract: *A discussion on drawing as a construction tool of thought, not only in the development of a project but also in the development and process of the self's self assessment. How does one promote student learning by means of a learning device which holds the learner as the sole center of the curriculum and personal/social learning process?*

Keywords: *Drawing / art education / experience / personal development.*

Introdução

Esta comunicação apresenta uma reflexão em torno do desenho como ferramenta de construção de pensamento, não apenas no processo do desenvolvimento de um projeto mas também no processo de desenvolvimento e de

autoconhecimento do sujeito, em contexto de sala de aula, no ensino artístico especializado, concretamente na disciplina de Desenho A.

Pretende-se indagar sobre como criar uma experiência distinta entre tantas outras tendo como fundamentação teórica os ideais de John Dewey (2008) expressos em particular na sua obra “A Arte como experiência”. Estudar as possibilidades de ajuda aos alunos para se ultrapassarem as dificuldades que nos são visíveis como docentes, quanto à utilização do desenho como uma gramática de representação, de raciocínio e do seu próprio desenvolvimento como sujeito para além do entendimento do meio em que se insere.

As dificuldades que muitos alunos revelam na apropriação da linguagem do desenho como raciocínio e conhecimento de si e do outro, em contexto escolar, são notórias. Num contexto mais pessoal, o desenho é utilizado como mediador de ideias, de inputs culturais, como forma de representar e até como forma de catarse. Mas porque não explorar estes sentidos no contexto escolar de forma a desenvolver o sujeito aluno numa perspetiva social, não descurando o que nos é solicitado pelo programa?

O desenho poderia assumir-se como uma nova linguagem, que utiliza os códigos já adquiridos pelo aluno ajudando-o no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Será possível esta partilha pessoal em contexto de sala de aula com o professor e os seus pares? O que o condiciona? Qual o papel do docente e da instituição escola na construção deste sujeito?

Como promover as aprendizagens dos alunos utilizando um dispositivo de aprendizagem que toma o sujeito-aluno como centro do processo de aprendizagem curricular e pessoal/social?

1. Desenho

O impulso para fazer marcas, registos, a que chamamos desenhos remonta a tempos pré-históricos, atravessa toda a história do homem e mantém-se no presente em todas as culturas. A pulsão para marcar, manifestando e exteriorizando o seu mundo interior, é comum a todos os seres humanos. (Soares, 2014: 35)

Quando falamos sobre o que é o desenho, falamos sobre um objeto e uma ação tão familiares e tão comuns a todos nós que parece dispensar qualquer definição ou esclarecimento.

O ato de desenhar não só implica a gestualidade controlada da mão, como envolve processos mentais e capacidades de abstração tão complexos que são, em si mesmos, um desafio para estabelecer uma aproximação ao que tenderá para uma definição.



Figura 1 - Desenhos de crianças dos 2 aos 5 anos de idade. Fonte: própria.

Ao pensarmos nas garatujas de uma criança, onde a descoberta do poder de alterar as coisas é mais intensa do que qualquer outra significação possível, passando ao ato investigativo da realidade através do olhar, para culminar no que poderá vir a ser considerada uma obra artística, o desenho como processo vai mobilizar a mente e “ensinar” o cérebro a aproveitar e utilizar essa habilidade de modos específicos e úteis num leque variado de ações, das quais as artes e o pensamento criativo subjacente são focos de interesse (Figura 1).

O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos (Carneiro, 2001: 34).

Analisando o desenho como ferramenta de expressão de subjetividades do sujeito, aborda-se o primeiro como um processo de interiorização da realidade que rodeia o último — de fora para dentro — e ainda como um processo de exteriorização de si próprio — de dentro para fora-.

2. Riscos que nos definem

2.1. Vestígios do eu

Parafraseando Leonardo Da Vinci “Il pittore pinga se stesso”, ou seja “O pintor pinta-se a si mesmo”, posso dizer que o desenhador desenha-se a si mesmo.

Desenhar traduz-se no gesto do sujeito para o seu exterior. Ultrapassa o simples pensamento ou contemplação, tornando-se numa ação com expressão corporal e gestual que identifica aquela pessoa.

Qualquer que seja o gesto, este será sempre meu, com as minhas características, mesmo ecoando todas as familiaridades e condicionantes pedagógicas e genéticas. Assim um traço assume uma particularidade única de surgir do meu gesto. O resultado dos meus movimentos traduzidos em marcas, em traços, em manchas, transporta toda a minha história, consciente e não consciente, a minha vida no mundo e a minha vida dentro de mim.

Quero com isto dizer que, ao fazer um desenho, a minha identidade traduzida no movimento dos meus gestos fica automaticamente impressa em cada registo deixado no suporte (Figura 2).

Utilizando o verbo “desenhar” de forma reflexa — desenhar-se — pretende-se impor diretamente esta ideia de identidade contida no ato de desenhar.

Desenhamo-nos sempre mesmo que essa ação tenha como resultado final um objeto que é o seu vestígio. A diferença que me distingue de todos os outros

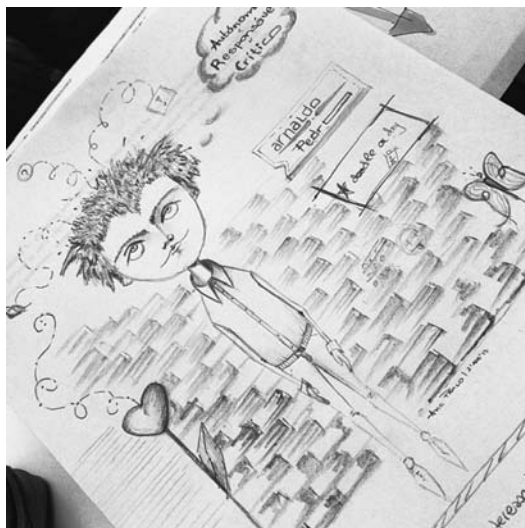


Figura 2 · "Doodle". Fonte: própria.

Figura 3 · Tentativa de representação do visível.
Criança de 5 anos. Fonte: própria.

salienta-se pelo caráter único e irrepetível que é cada identidade viva, cada pessoa, tanto quanto são únicas as minhas características, mesmo a uma microescala, e única a minha identidade genética.

O objeto desenho não existe precedente a nós. Este é o resultado da nossa relação espacial, da nossa relação fenomenal com o mundo. Assim, este torna-se o resultado direto da nossa determinação e capacidade de ação, neste caso, do desenho.

3. Desenho enquanto experiência

Antes de mais importa aqui explanar o conceito de experiência. Se pesquisarmos o seu significado no dicionário, rapidamente chegamos a conceitos como “ato de experimentar”; “ensaio”; “tentativa”; “conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, etc.; experimentação” (Priberan, 2014) (Figura 3).

Mas, como se tem uma experiência? Uma experiência cujo sentido possa ser efetivamente distinto no meio de tantas outras que vão sendo interrompidas ou mecanizadas ao longo da nossa vida?

Para John Dewey o conceito de experiência passa por surgir como um fluxo de exploração e interação do sujeito com o meio.

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente (Dewey, 2008: 41).

A relação consciente entre o sujeito e o mundo (experiência) surge, para Dewey como uma particularidade irredutível da vida.

Nasce como um feito singular que obedece a um fluxo de interação entre a pessoa e o ambiente. Sem lacunas, com pausas e momentos de descanso que definem a qualidade do movimento geral. A sua interação seria um fenômeno recíproco entre o fazer e o sofrer, entre ação e percepção.

Para Dewey (2008) esta noção recobre o conjunto das trocas — das transações — que operam no contexto integral das relações com os objetos, ou mais fundamentalmente, entre o sujeito e o seu meio ambiente.

Assim, experiência segundo Dewey traduz-se no que acontece entre o mundo e o corpo — ou a “criatura viva” — através dos sentidos.

Pensando no Desenho, como pode este ser uma experiência? É a experiência um ponto comum entre a conceção de arte e de desenho? Qual o papel do

desenho no campo da experiência artística? Podemos desenhar uma experiência?

Relacionando o conceito de experiência com a arte (ela própria uma experiência) podemos afirmar que a arte, e dentro dela, o desenho, é uma experiência intensificada, concentrada, exponenciada; aquela que retira o sujeito da monotonia do cotidiano, ressignificando-o.

A expressão artística poderá ser tida como uma reorganização de outras experiências. Aqui, o desenho poderá até surgir como catarse para quem a usa com o objetivo de organizar pensamentos e realidades.

Tal como o desenho, a experiência permite uma compreensão do que nos rodeia. Está intrinsecamente vinculada com a cognição e as ações efetuadas. Tal como Dewey (2008) afirma, a interação mente/corpo cede espaço para a interação do sujeito com o meio permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas cognitivas. Surge assim uma atenção voltada para o dinamismo da experiência do sujeito e o desenvolvimento do seu conhecimento.

4. Unidade didática

A ideia esboçada para a proposta de trabalho teve como mote um “desabafo” de um aluno perante o tipo de trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido desde o início do ano: “Professora: quando começamos a desenhar coisas que não existem?”

Interpretei esta questão do aluno em causa como um desabafo de quem se sentia fatigado de desenvolver um trabalho que se cingia principalmente ao desenho de observação. Não retirando a imensa importância que este tipo de desenho tem no percurso destes jovens, questionei-me sobre o porque não abordar os conteúdos de síntese de um modo mais livre dessa realidade observada? Porque não tentar criar uma experiência nova para os alunos?

Não obstante, e aliado a esse pensamento, foi minha intenção perceber o que cada aluno depositava de si mesmo no seu trabalho. Para tal, desenvolvi uma proposta de trabalho que respondesse não só ao programa da disciplina mas que ao mesmo tempo procurasse algo mais pessoal do próprio aluno.

Estes alunos ainda no início do seu percurso apresentam já alguma destreza na representação do real. No entanto revelam algumas lacunas relacionadas com a criatividade, com o pensamento crítico e cultura visual. Interpretar o seu mundo interior, explorá-lo e manifestá-lo ainda é uma tarefa complexa. Habitado a registar o que vê — fora para dentro — o aluno revela dificuldades em trazer a visualidade do seu mundo interior para o exterior, para a folha de papel — dentro para fora.



Figura 4 · Trabalho desenvolvido pelo aluno H.. EASR (2014). Fonte: própria.

Figura 5 · Decalque da imagem para papel vegetal. EASR (2014). Fonte: própria.

Figura 6 · Apontamentos textuais acerca dos níveis de cor e tonalidades. EASR (2014). Fonte: própria.

4.1. A transformação do *eu*

O projeto proposto promoveu a utilização do desenho como um fim em si mas também como um meio para chegar a um fim: explora a passagem da observação e representação do real para o contexto do imaginário e da reflexão sobre o *eu* (Figura 4). Com ele pretendeu-se dar a oportunidade aos alunos de explorar e desenvolverem as possibilidades da linguagem artística como meio de expressão pessoal.

Surge a ideia de explorar o desenho como uma ferramenta quase terapêutica e de autoconhecimento do aluno. Como este poderá pensar e refletir com e através do desenho.

Ao esquematizar a proposta de trabalho, foi meu intuito “trazer” algo familiar para cada um. Algo individual e conhecido pelo mesmo; o *eu*; acrescentando-lhe o pedido pelo programa, o institucional. Pensei em algo que mostrasse as divergências e convergências; o interior e o exterior. Como cada aluno se vê e como é visto pelo *outro*. Como se descreve e como se desenha a ele próprio.

Qual seria a reação dos alunos ao desenharem não de fora para dentro mas de dentro para fora, ou seja, como transformariam graficamente qualidades interiores à sua pessoa?

A proposta de trabalho passou por desenvolver uma espécie de autorretrato em formato B. D. onde era pretendido que os alunos explorassem, ao nível do programa, processos de transformação, invenção, expressão e comunicação visual através de conceitos como limite e contorno, forma-fundo e nivelamento.

A primeira fase do exercício passou por, uma análise detalhada do rosto fotografado, com vista a identificar formas, sombras e claro-escuro. Para esta primeira etapa os alunos recorreram a papel vegetal de modo a registar os contornos formais e onde puderam registar ainda alguns apontamentos textuais (Figuras 5 e Figura 6).

Depois de simplificarem as formas e de encontrarem áreas de tonalidades diferentes, realizaram vários ensaios cromáticos tendo em consideração as anotações quanto às qualidades e critérios de relação ou contraste de cor (transformar).

De todos os ensaios desenvolvidos, foi solicitado aos alunos que selecionassem apenas um para a etapa seguinte. Esta etapa pedia que criassem um autorretrato formado apenas por áreas brancas, pretas e cinzentas tendo em conta a simplificação das formas através dos valores e tons encontrados (Figura 8).

A segunda fase da proposta de trabalho teve como intuito desenvolver um personagem de Banda Desenhada. Para tal, solicitei aos alunos que redigissem um texto que descrevesse física e psicologicamente, aproveitando para tal, características do próprio aluno. Daí resultaram personagens imaginados mas com um toque subtil do aluno que o criou.

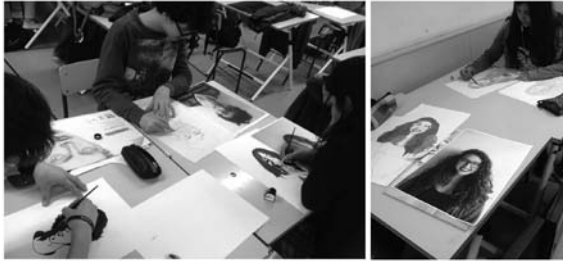


Figura 7 · Ensaios cromáticos. EASR (2014). Fonte: própria.

Figura 8 · Desenvolvimento do de desenho de síntese a preto e branco. EASR (2014). Fonte: própria.

Figura 9 · Ensaios para desenvolvimento de personagens. EASR (2014). Fonte: própria.

Figura 10 · Resposta do aluno R. à fase final do enunciado. EASR (2014). Fonte: própria.

A partir do registo do primeiro exercício e do texto desenvolvido, pedi aos alunos que criassem um personagem (de corpo inteiro) tendo em consideração as características físicas encontradas no rosto, não colocando de parte as características físicas e psicológicas do próprio autor que deveriam ser exploradas através da expressão facial, das formas do corpo e da sua postura. Nesta fase (Figura 9, Figura 10), os alunos tiveram toda a liberdade na escolha dos materiais a utilizar sem, contudo, deixarem de explorar o conceito de nivelamento e acentuação de formas.

Esta proposta teve como objetivo explorar a singularidade dos alunos, para além de abordar os conteúdos programáticos da disciplina. Ao analisar o processo de execução dos personagens, através do diálogo com os alunos, através das questões que eles próprios me colocavam e ao ver o trabalho concluído, penso que os fui conhecendo um pouco melhor. Percebi que interesses tinham relativamente à Banda Desenhada.

5. [IN]CONCLUSÕES | Procura de saídas para muitas asfixias

Através desta unidade didática, apercebi-me que alguns alunos queriam muito expor o seu íntimo, mas ao mesmo tempo se sentiam restringidos para o fazerem (penso que o fizeram através do desenho e não através do discurso). Outros sentiam necessidade de explicar a importância que tinha para eles representarem alguns objetos pessoais e do seu dia-a-dia. Alguns chegaram ao ponto de me explicarem as suas crenças e filosofias de vida.

Através do exercício desenvolvido, através do desenho e até através das cores por eles utilizadas nos desenhos, considero que consegui conhecê-los um pouco melhor e ter uma relação professor-aluno mais próxima do que havia conseguido até então.

Foi meu intuito, através da fase de criação do personagem, refletir sobre que *vestígios* os alunos depositavam no seu desenho. Ao analisar os desenhos dos alunos apercebi-me da emoção que eles próprios registaram nas imagens, alguns quase como a tal “válvula de escape” (Sousa, 2003) de tudo o que traziam acumulado no seu íntimo. A meu ver, este exercício para além de explorar a imaginação dos alunos, serviu também para eles próprios entenderem e interpretarem a sua própria experiência como pessoas que são.

Penso que a identidade contida no ato de desenhar foi de alguma forma atingida. Aqui o desenho, para além de intenção comunicativa foi também uma impressão de um gesto que, cada um ao desenhar, deixou uma espécie de prova de existência.

Refletindo sobre a minha prática considero que esta se baseia na minha

experiência e na dos outros e das reflexões que daí advêm, sempre na tentativa de não tornar este processo que é o ensino, em algo meramente mecanizado.

Vejo-me como um projeto em permanente construção e não apenas uma pessoa/professora em posse de um conjunto de conteúdos e metodologias prontos a serem “depositados” e transmitidos aos alunos.

Voltando ao conceito de experiência, estes “momentos MEAV” (Mestrado em Ensino de Artes Visuais) que passaram pelas unidades curriculares dos dois últimos anos e pelo estágio pedagógico na Escola Artística de Soares dos Reis, permitiram-me tempo para parar, observar e refletir sobre o que me rodeia, promovendo o meu conhecimento e desenvolvimento como pessoa e como profissional da educação.

Como experiência, vejo este percurso como como um todo, não definindo um início nem um fim. Revela-se como um fluxo apreendido através dos nossos sentidos num movimento que estabelece e expande certos padrões nas ações.

Concluo que a educação não diretiva, centrada no aluno e em específico nos seus interesses, motivações e necessidades, em detrimento de um tipo de ensino voltado para a simples transmissão de conteúdos demonstrou ser eficaz e fundamental para promover o espírito crítico e reflexivo dos alunos e estimular o desenvolvimento da sua personalidade.

Dentro do espaço escolar, olho para os alunos e penso que estamos em tempo de sermos professores mais reflexivos, muito mais reflexivos. Só o *Eu* que existe em cada um de nós se pode aprender a si próprio. Esta aprendizagem tem que vir de dentro para fora e não o inverso. A autonomia desse *Eu* só é conseguida quando, como indivíduos, nos questionamos a nós próprios. No entanto, é na observação do que me rodeia que surge esse ímpeto para questionar e marcar a diferença.

Referências

Carneiro, A. (2001). *O desenho, projeto das pessoas. Os desenhos do desenho. Nas Novas Perspectivas Sobre o Ensino Artístico*. Porto: FPCEUP.

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Paidós Estética 45.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [Consult. 2014-04-20].

<http://www.priberam.pt>

Soares, L. (2014). *Quem nunca desenhou na areia com um dedo? Dinâmicas: Magazine de Design de Produto n.º 2*. EASR, janeiro, pp. 34-39.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 1º Volume — Bases Psicopedagógicas*. Portugal: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Grandes Obras: Pequenos Artistas

Master Pieces: Young Artists

ANA PESSANHA*
& ANABELA VIEIRA DE FREITAS SIMÕES**

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Ana Pessanha, Portugal. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Palácio de Santa Helena, Largo do Sequeira, nº7, 1100-587 Lisboa, Portugal. E-mail: anamariapessanha@gmail.com

**Anabela Vieira de Freitas Simões, Portugal, educadora de infância.

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, Escola Básica do Lumiar. Rua Abel Salazar, 25. 1600 — 817 Lisboa. Portugal. E-mail: anabelasimoes@aevf.pt

Resumo: Projecto “Grandes Obras. Pequenos Artistas”, realizado no ano lectivo 2013/2014, proposto a 25 alunos de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos do Jardim de Infância da Escola Básica do Lumiar no âmbito da formação de professores. Desenvolveram-se situações de exploração expressiva: descoberta, observação de obras de artistas: obras de Miró; Arte Egípcia; a Arte Urbana. Visita ao estúdio de um artista. Picasso e a sua obra.
Palavras chave: Arte / Educação / Formação de professores / Pré-Escolar / Jardim-de-infância.

Abstract: “*Master Pieces. Young Artists*”. This project took place in the academic year 2013/2014 with 25 students, aged 3 to 6 years of a Kindergarten School in Lumiar, Portugal, also involving a future teacher during her in service training. The project included several artistic explorations: discovery, observation of art and master pieces: Miró; Egyptian Art; Urban art and Picasso. A visit to an artist’s studio took also place.
Keywords: Art / Art in Schools / Education / service training / Pre-school / Kindergarten.

Introdução

O presente trabalho foi realizado no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, numa sala de Jardim de Infância (J.I.) da Escola Básica do Lumiar, coordenada

pela Educadora Anabela Simões, contou com a parceria da Escola Superior Almeida Garrett (ESEAG)

A ESEAG dispõe de protocolos de acordo com instituições de ensino oficial e particular, para realização dos seus estágios de Prática Pedagógica Supervisionada. No âmbito dos mestrados de Pré-Escolar, teve lugar a colocação de uma aluna a estagiar numa sala de J.I o que favoreceu uma supervisão no contexto da Prática Pedagógica, promoveu a cooperação em Arte na Educação e uma reflexão sobre a função da Didáctica das Expressões. Conteúdos desenvolvidos no J.I., foram objecto de estudo da estagiária incorporando novos conhecimentos e oportunidades de reflexão, envolvendo de forma natural a entidade formadora, a educadora cooperante e a formanda.

Considerando a participação e a formação de professores, Robinson (1989), defende que o sucesso de um projecto de Ensino de Arte depende, entre outros factores, da qualidade da formação e do treino dos professores envolvidos. Preconiza a necessidade de assegurar o desenvolvimento de competências no ensino, melhorando a qualidade de treino em contexto educativo, bem como, o trabalho de aconselhamento e supervisão.

Procurou-se considerar a Arte como contributo para o desenvolvimento global da criança do ponto de vista cultural, estético, familiar e social, desenvolvendo capacidades críticas de “saber apreciar” e “saber ver”, a Arte no passado e no presente. Os trabalhos de expressão plástica desenvolvidos pelas crianças, incutiram destrezas, domínio de materiais e técnicas, que, com prazer, proporcionaram conhecimento do “seu eu”, do seu desenvolvimento físico e da sua autoconfiança.

1. Fundamentação

O ensino e o desenvolvimento de práticas artísticas no contexto de aprendizagem oferecida na Educação Pré-escolar, inserem-se nas áreas de conteúdos, englobadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, emanadas pelo ME. Defendem que a área de expressão e comunicação deve abranger metodologias e aprendizagens diversas, envolvendo o processo criativo e os domínios psicomotores e simbólico. Defendem ainda, que a introdução destas metodologias possa permitir, oferecer resposta nas áreas de Expressão e Comunicação e numa abordagem mais específica, o Conhecimento do Mundo, bem como, Formação Pessoal e Social, em termos mais latos.

Desta forma, a prática artística, bem como a historiografia da Arte, potenciam o desenvolvimento da Expressão Motora (motricidade global e fina), Expressão Dramática (dramatização e simbolismo) e Expressão Plástica

(estetização, representação, comunicação e criatividade). Contribuem também para que a capacidade das crianças adquira um maior domínio da Linguagem Oral com Abordagem à Escrita, assim como, potenciam um incremento do desenvolvimento dos Domínios da Matemática (ordenação, classificação, seriação e quantificação).

2. Projecto "Grandes Obras. Pequenos Artistas"

2.1 Objectivos

- Saber Ver, Descobrir, Saber Comunicar, Saber Fazer e Saber Trabalhar
- Reconhecer valores estéticos universais, comparando artistas e épocas;
- Promover a interpretação e dialogar sobre obras de arte;
- Conhecer diferenças históricas e culturais da Arte;
- Identificar cores primárias e secundárias, e conhecer materiais;
- Distinguir a Arte figurativa da abstracta;
- Aprofundar conceitos interdisciplinares da Arte e do "Conhecimento do Mundo";
- Associar domínios artísticos e pré-requisitos da escrita e da Literacia;
- Desenvolver conhecimentos do "eu" e do esquema corporal.

2.2 Conteúdos

- Artistas e o contexto histórico-cultural;
- Épocas na história da Arte;
- Formas, traço, contorno, grafismos e figuras;
- Cores quentes e frias, primárias e secundárias;
- Pintura e expressividade;
- Formas tridimensionais e volumes;
- Figura humana e retrato;
- Técnicas de pintura e materiais.

2.3 Contextualização

As actividades desenvolvidas no âmbito do projecto pedagógico "Grandes Obras. Pequenos Artistas" desenvolveram-se em três eixos distintos mas concorrenciais ao longo do cronograma escolar:

- Introdução na sala do J.I. de conteúdos teóricos e de enquadramento das obras de arte/artistas;

- Deslocação e compreensão desses conteúdos para fora da sala do J.I., através de visitas de estudo a estúdios e museus;
- Preparação e elaboração de actividades do projecto;

Assim, abordando conteúdos associados com a descoberta da Arte e o contexto histórico-cultural, foram seleccionados diferentes artistas, épocas da História de Arte e contextos de prática artística que produzissem, junto das crianças, momentos, situações e conteúdos, expressivos, motivadores e estimulantes, tornando possível a prática das expressões.

2.4 Metodologia

2.4.1 Início do projecto — Observação de livros e imagens

Em Outubro, no período de adaptação e integração escolar, a educadora com o seu grupo de crianças, dedicaram-se à apreciação de um catálogo de arte. Teve como objectivo, descobrir elementos visuais de obras, considerada indispensável iniciar junto das crianças.

Para o efeito, propôs às crianças a selecção e apreciação de uma obra, que serviria de inspiração para a realização de interpretações plásticas, utilizando materiais disponíveis.

A receptividade das crianças, a observação atenta, os comentários e a criatividade manifestada no decorrer desta primeira experiência de produção de registos expressivos, deu origem a realizações que, pela sua originalidade, estimularam a docente a desenvolver um projecto, que intitulou “Grandes Obras. Pequenos Artistas”. Este projecto tornou-se transversal a vários saberes.

2.4.2 O contexto histórico-cultural

As propostas deram sempre um grande ênfase à valorização das heranças culturais como contributo para um futuro da humanidade em paz e harmonia. Viajou-se do passado ao presente e do presente ao passado. Não foi considerado obrigatório obedecer a uma cronologia convencional da História da Arte mas optou-se antes, por uma associação de actividades baseada no fluir de acontecimentos do quotidiano, factos, conhecimentos e motivações do meio familiar e social.

2.4.3 O conhecimento do artista e a obra de arte de Miró

O projecto orientou-se, na fase seguinte, para a descoberta do artista e da obra de Miró. A escolha deste artista foi guiada pela curiosidade das crianças que, acompanhando notícias associadas à colecção Miró, transportaram de casa



Figura 1 · Crianças recriando Miró

Figura 2 · Criança pintando e estudando as cores primárias e secundárias.

Figura 3 · Crianças e a cultura africana

para a sala de aula questões que careciam de resposta. O possível leilão das obras do artista pelo Governo Português, em Novembro deste ano, propiciou que os alunos se centrassem no estudo da obra deste artista. A actividade sobre Miró esteve também associada à área curricular do “Conhecimento do Mundo”, uma vez que as crianças na família, se encontravam expostas ao debate através dos telejornais (Figura 1).

O uso que o artista fez da utilização da cor pura, recorrendo a uma espontaneidade gestual e intuitiva, permitiu uma associação com o imaginário infantil e tornou-se adequado para introduzir um conjunto de técnicas.

Os alunos criaram trabalhos de expressão plástica “à maneira de Miró”, explorando técnicas, fantasias e desenvolvendo a imaginação. O mundo da magia, do faz de conta, da expressão e da comunicação, surge associado à riqueza da descoberta dos vários materiais, suportes e cores.

Abordaram-se, posteriormente, conhecimentos mais aprofundados, relacionados com as teorias da cor e sua interpretação, apresentando-se estudos e descobertas da escola de artes “Bauhaus” e Johannes Itten (1998) (Figura 2).

2.4.4 O estudo da Arte Egípcia

Nas pesquisas realizadas e já referidas, foram focadas várias influências que determinaram a forma de expressão de Miró. Referiu-se a possibilidade de a obra deste artista ter tido raízes no norte de África (Figura 3).

Decidiu-se então investigar a Arte Africana e, dando um salto no passado histórico, foi possível no início do 2º período estudar a cultura e arte do “Egipto” (Figura 4).

Graças a este tema desenvolveram-se conceitos artísticos associados a contextos geográficos e sociopolíticos que enquadraram toda a produção cultural da época. Foi assim estudado o Império Antigo, a primeira pirâmide de Sakara e a grande pirâmide de Guiza de Khufu bem como as de Khafré e Menkauré. Foram igualmente enquadradas convicções e crenças da civilização, em que só o Faraó goza de vida eterna, razão pela qual apenas ele e os seus familiares são embalsamados. Construíram-se imitações de “múmias”, estudou-se a escrita hieroglífica do Egipto. Deste modo as crianças adquiriram conhecimentos sobre a cultura, a política, a geografia, a produção cultural e artística de uma civilização passada, de substancial importância civilizacional. Criaram-se actividades de conceptualização artística que focaram a pintura mural, a arquitectura e a escultura, potenciando o desenvolvimento de competências expressivas, da escrita e da matemática.



Figura 4 - O Egito. Exposição de vários trabalhos e realização de uma pirâmide.

Figura 5 - Crianças pintando no atelier da artista.

Figura 6 - Crianças pintando rostos recriando obras de Picasso.

2.4.5 Arte Rupestre / Arte Urbana

O contexto de arte e cultura egípcia suportando-se nos exemplos de Arte Mural, incluindo os hieróglifos, proporcionaram a associação com a temática da Arte Urbana (*Tags, Graffiti e Street Art*), e o enquadramento em breves noções de Arte Rupestre. Esta incursão permitiu o desenvolvimento de situações de descoberta e a exploração de novos conhecimentos. Foi convidada uma especialista em Arte Contemporânea que, falando sobre a produção de *grafites* mostrou imagens de murais de *grafites* em vários locais de Lisboa e outras cidades.

2.4.6 O conhecimento de um artista e do seu estúdio

Considerou-se que seria uma experiência significativa para o projecto, se as crianças tivessem a possibilidade de visitar um *atelier* e ver materiais utilizados em arte. Foi escolhido um *atelier* de uma artista da zona do agrupamento de escolas e investigadora em educação e arte, no desenvolvimento infantil. Ficou agendada uma visita e programada a actividade de Expressão Plástica a realizar, relacionada com a descoberta do corpo (Figura 5).

No *atelier* 24 crianças realizaram desenhos de registos gráficos e pinturas dos contornos e do recorte das mãos em pequenas telas.

Valorizou-se a prática de expressões, indispensável para a emergência de pré-requisitos da escrita e da literacia infantil. Antes do ensino formal, a criança já teve acesso a materiais de desenho, escrita, leitura e cálculo. O aprofundamento de conhecimentos associados com situações expressivas e artísticas, tornam estas aprendizagens mais ricas, cheia de magia e de saberes adquiridos, que serão inesquecíveis.

2.4.7 O Picasso e a sua obra de arte

Perto da Páscoa deu-se início ao estudo do artista e da obra de “Picasso”. Regressou-se ao estudo da Arte no continente africano e à produção da Arte Primitiva, como enquadramento para a temática que procurámos aprofundar, da descoberta do corpo, do rosto, da imagem do retrato e auto-retrato. Relacionou-se o rosto em certas obras de arte de Picasso e as máscaras africanas e iniciou-se o estudo do Cubismo e da Arte Abstracta. O trabalho, incidindo sobre o rosto e as máscaras — entendida como bidimensional e escultura — permitiu abordar trabalhos de natureza criativa, explorando a expressão plástica individual (Figura 6).

O recurso a actividades do âmbito da expressão proporciona, a possibilidade de participar e incorporar a arte num projecto e torna a experiência educativa

mais rica, já que envolve o partilhar de um processo de comunicação que inclui colaboração, descoberta, investigação e reflexão.

2.5 Conclusões

O recurso a actividades no âmbito da expressão, proporciona, não só a possibilidade de exprimir e comunicar as suas imagens e representações mentais, como a de incorporar saberes e conhecimentos de diversos domínios cognitivos.

Participar em projectos no domínio da Arte, torna a experiência educativa mais rica. Envolve partilha, comunicação, colaboração, descoberta, investigação, conhecimento, domínio de técnicas, resolução de problemas, planeamento, prazer e mestria de realização.

Referências

Portugal, Orientações Curriculares para
Educação Pré-Escolar- Ministério da
Educação-Departamento de Educação
Pré-Escolar.

Robinson, K. (1989). *The Arts in Schools*.
Calouste Gulbekian Foundation,

ISBN: 0903319233.

Walter, Erben (1987), *Miró*. Taschen; ISBN
3-8228-6134-0

Warncke, Carsten Peter, Walther, Ingo
F.(2002). *Picasso, vol I*, edt.Taschen, ISBN
3-8228-1261-7

Performances: desenho, literatura, teatro e produção audiovisual

*Performances — drawing, literature, theater
and audiovisual production*

INÊS ALMEIDA MENDES MOURA GEORGE*
& MARIA FILOMENA BERNARDO MARTINS**

Artigo completo submetido a 1 de Junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Inês Almeida Mendes Moura George, Portugal. Licenciatura em Design de Comunicação pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas, Pioneiros da Aviação Portuguesa, Escola Secundária da Amadora. Av. Alexandre Salles, 2720-012, Amadora, Portugal. E-mail: ines.george@gmail.com

**Maria Filomena Bernardo Martins, Portugal. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas.

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas, Pioneiros da Aviação Portuguesa, Escola Secundária da Amadora. Av. Alexandre Salles, 2720-012, Amadora, Portugal. E-mail: menacorrespondencia@gmail.com

Resumo: Este artigo relata um projeto de parceria entre as disciplinas de Português e Desenho A, do curso geral de artes e de humanidades do 12ºano. Consistiu na produção de um vídeo, uma dramatização e ilustrações, a partir de excertos e frases da obra literária do autor moçambicano Mia Couto. Estas produções foram apresentadas ao autor numa homenagem da editora Leya e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, realizada em Dezembro de 2013, com a presença do escritor.

Palavras chave: Homenagem / Mia Couto / literatura / vídeo / desenho.

Abstract: *This article addresses a partnership project between the disciplines of Portuguese language and of Drawing A, from the 12th grade of the Arts and Humanities courses. This consisted in producing a video, a dramatization and illustrations, from excerpts and phrases of the literary work of mozambican writer Mia Couto. These productions were presented in person to the author as a tribute by the editor (Leya) and the Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Faculty of Letters / Lisbon University), in December 2013.*

Keywords: *Tribute / Mia Couto / literature / video / drawing.*

Introdução

Neste artigo apresenta-se uma experiência bem sucedida com alunos de 12^o ano, de artes e humanidades. O trabalho iniciou-se a partir de um convite da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para que um grupo de alunos participasse numa homenagem a Mia Couto. O escritor deslocou-se a Portugal para estar presente na homenagem “Mia Couto — 30 anos de Vida Literária”.

Será apresentado o projeto, relatando a metodologia adotada e expondo os resultados obtidos através de imagens. Serão ainda relatadas as várias atividades de divulgação do projeto.

Desenvolvimento

1. Primeira abordagem

O projeto partiu de um convite feito à professora de Português para participar na homenagem “Mia Couto — 30 anos de Vida Literária”, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com a presença do escritor. O evento foi organizado pelo Centro de Estudos Comparatistas da FLUL (Professora Doutora Inocência Mata) e pelo Grupo Leya (Zeferino Coelho) e realizou-se nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2013. Pretendia-se que cerca de 30 alunos do 12^o ano apresentassem um trabalho de homenagem ao autor.

Sendo uma turma desta professora de Português do curso geral de Artes Visuais e outra do curso de Humanidades da Escola Secundária da Amadora, considerou-se interessante que a participação dos alunos fosse inserida em trabalhos das disciplinas de Português e de Desenho A.

Para a motivação dos alunos, na disciplina de Português foi feita uma abordagem e uma exploração da obra literária e das intervenções públicas do autor Mia Couto. Na disciplina de Desenho foi demonstrada a forte ligação entre a literatura e as artes em geral, com exemplos do cinema, do teatro, da pintura, inclusivamente através de exemplos de exercícios propostos em Exame Nacional da disciplina de Desenho A do 12^o ano.

2. Enquadramento aos conteúdos

No início os alunos selecionaram frases e poemas do escritor (Couto, 2010), de acordo com a sensibilidade de cada um. Posteriormente, na aula de Desenho foi estuda e realizada a ilustração. Nos trabalhos de ilustração são desenvolvidos aspetos do programa da disciplina de Desenho A: o domínio dos diversos meios atuantes, riscadores e aquosos; a capacidade de análise e representação de objetos e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, da proporção, da escala, da distância, dos eixos e dos ângulos relativos, da volumetria, da configuração, dos

pontos de inflexão, do contorno e da cor; a capacidade de síntese: transformação — gráfica e invenção; o domínio e a aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento, processos de transferência e efeitos de cor; a coerência formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

Neste projeto, para além da importância de trabalhar conteúdos de Desenho A e de Português, em ambas as disciplinas foi relevante desenvolver atividades explorando diferentes tipos e áreas de expressão. Assim se ultrapassaram largamente os programas, trabalhando conteúdos com objetivos práticos e interdisciplinares, mas principalmente inculcando nos alunos o gosto pelas artes. Para além de apresentarem os seus trabalhos ao autor e aos convidados presentes no evento, pretendia-se que os alunos contactassem ativamente, com e numa instituição de ensino universitário.

3. Trabalhos desenvolvidos nas diferentes áreas

Em conjunto decidiu-se desenvolver um trabalho em vídeo, que foi realizado em grupo e que consistiu na recolha e gravação de imagens ilustrativas de frases ou poemas do autor. Os alunos filmaram, editaram e realizaram digitalmente o produto de vídeo. Na sonorização, para além do exercício de dicção de palavras do escritor, foram incluídos trechos interpretados ao piano por um aluno da escola, finalista do Conservatório Nacional.

Um outro trabalho de vídeo consistiu na produção de um texto que, baseado no livro do escritor Venenos de Deus, Remédios do Diabo, dá voz a uma personagem da narrativa e a insere no período atual. As palavras da personagem estão também acompanhadas por música interpretada ao piano pelo mesmo aluno já referido.

O texto criado para este vídeo teve continuidade numa representação realizada na presença do autor no dia 4 de dezembro (Figura 9).

Cada aluno da turma de artes desenvolveu uma ilustração de frases do autor num trabalho individual de desenho (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4).

4. Apresentação dos trabalhos em homenagem ao escritor Mia Couto.

No dia 4 de dezembro de 2013 os alunos deslocaram-se à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com os respetivos professores, para a sessão de homenagem e apresentação pública dos seus trabalhos. Os alunos de humanidades fizeram uma breve introdução aos trabalhos realizado em vídeo. Após o visionamento e a dramatização, cada aluno de artes fez a apresentação do seu desenho, explicando-o como tinha interpretado as palavras e expressado plasticamente a sua ideia (Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8)

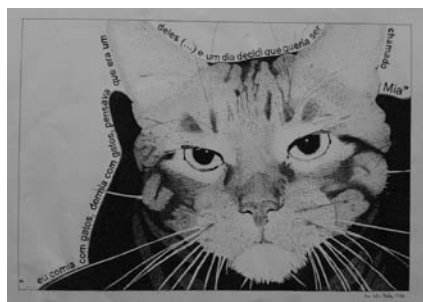


Figura 1 - Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de "Tinha tanto medo de solidão que nem espantava as moscas." de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 2 - Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de "Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar." de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 3 - Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de "Eu comia com gatos, dormia com gatos, pensava que era um deles (...) e um dia decidi que queria ser chamado Mia." de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 4 - Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de "Cada um descobre o seu anjo, tendo um caso com o demônio." de Mia Couto. Fonte: própria.



Figura 5 · Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de “A maior desgraça de uma nação pobre é que em vez de produzir riqueza produz ricos.” de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 6 · Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de “Devia era logo pela manhã, passar um sonho pelo rosto. É isso que impede o tempo e atrasa a ruga.” de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 7 · Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de “Não é voarmos sobre os lugares que marca a memória. É o quanto esses lugares continuarão voando dentro de nós” de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 8 · Exemplo de um trabalho desenvolvido. Ilustração de “Velho não, entardecido talvez, antigo sim.” de Mia Couto. Fonte: própria.

Figura 9 · Memória do encontro: os alunos, as professoras e o autor, no dia 3 de dezembro, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Fonte: própria.

Figura 10 · Memória do encontro: os alunos, as professoras e o autor, no dia 3 de dezembro, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Fonte: própria.

5. Exposição dos desenhos efetuados.

Estes desenhos estiveram expostos no espaço polivalente da escola durante a semana das Artes, o trabalho de vídeo foi divulgado no dia da Escola Aberta aos alunos de 9º ano das escolas do Concelho da Amadora, os trabalhos foram também divulgados na semana dos clubes da escola (GOTL, Grupo de Ocupação dos Tempos Livres) e mais recentemente os desenhos estiveram na 11ª exposição "A Arte na Escola", patente ao público nos Paços do Concelho da Câmara Municipal da Amadora, de 19 de maio a 13 de junho. Este evento anual é promovido por este organismo para apresentar o trabalho desenvolvido pelos alunos de cursos ligados às artes das escolas secundárias do município.

Conclusão

Foi realizado um DVD que compilou os vídeos e fotos do projeto. Ao escritor, aos organizadores e a todos os participantes foi oferecido um exemplar.

O escritor e os organizadores afirmaram terem assistido a um trabalho bem elaborado, muito completo e que os sensibilizou.

Este projeto foi muito enriquecedor e marcante para todos os envolvidos: alunos, professores, organizadores, convidados, autor...

Para os alunos foi importante ter podido conversar com Mia Couto e mostrar como sentem e interpretam as palavras do escritor através do desenho, da expressão dramática e do vídeo, principalmente por terem tido a oportunidade de conviver com o lado humano de alguém que dá voz aos outros.

Posteriormente, uma aluna fez chegar diretamente ao autor (em Moçambique) a sua pintura emoldurada (Figura 10).

Deste trabalho resultou a convicção das professoras envolvidas de que a motivação para a leitura e para o sentido estético passa muitas vezes por atividades realizadas de forma inovadora e dando espaço à criatividade dos alunos. Aprender pode ser mais estimulante se o trabalho a realizar for motivador e mobilizador e se as metodologias forem adaptadas às capacidades e competências dos alunos. Quando isto acontece, o produto é reconhecido por todos e permanece na memória de quem nele participou.

Referências

- Couto, Mia (2010) *Pensageiro frequente*.
Lisboa: Caminho, Leya. ISBN /
9789722121156

A construção de esticadores de horizontes para transver o mundo: uma experiência na formação inicial em artes visuais

The construction of transverse stiffeners horizons to the world: experience in basic training in visual arts

OLGA MARIA BOTELHO EGAS* & MIRIAN CELESTE MARTINS**

Artigo completo submetido a 6 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Brasil. Artista visual e arte-educadora. Licenciatura em Artes Plásticas, Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP); Licenciada em Desenho, Faculdade Santa Marcelina (FASM).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF/Minas Gerais, Faculdade de Educação. Rua José Lourenço Kelmer, s/n — Campus Universitário, Bairro São Pedro, Juiz de Fora — Minas Gerais / MG, CEP 36036900, Brasil. E-mail: olga.egas@ufjf.edu.br

**Brasil. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Rua da Consolação (Pista Esquerda), 930 — Consolação, São Paulo — SP, 01302-090, Brasil. E-mail: mcmart@uol.com.br

Resumo: Este texto apresenta um recorte no processo de formação inicial docente na Licenciatura em Artes Visuais, onde analisamos a autoavaliação realizada na disciplina Saberes Artísticos Escolares. Sob o olhar discente e suas narrativas, refletimos sobre a construção de uma identidade profissional sensível aos diálogos entre saberes, práticas educativas e experiências vividas.

Palavras chave: formação inicial / ensino aprendizagem / arte/educação/cultura / autoavaliação.

Abstract: *This paper presents part of the initial teacher training with a degree in Visual Arts process where we analyze the self-assessment conducted in the discipline Knowledge Artistic School. Look under the student and their narratives, reflect on the construction of a professional identity sensitive to the dialogues between knowledge, educational practices and experiences.*

Keywords: *initial training / teaching and learning / art/education/culture / self-assessment.*

A formação inicial docente é um espaço movediço, fértil e fugaz. Esse processo formativo perpassa expectativas pessoais, subjetividades, afetos, devaneios, visões de mundo, impaciência, maturação, reflexão, sofrimento. E claro, desejos para o futuro e a possibilidade concreta de inventar caminhos e fazer escolhas coerentes e sensíveis.

Como formadoras de professores, acreditamos que a licenciatura pode ser um espaço para cuidar de si e cultivar-se, ampliando possibilidades outras de existência. Compartilhamos com Virgínia Kastrup (1999) quando vê o professor como “potência de invenção, de si e do mundo.” Perguntamo-nos frequentemente sobre quais os deslocamentos necessários na formação inicial para manter os licenciandos em “estado de invenção”, autores reflexivos e dinâmicos de sua própria prática. Assim, como escapar dos conteúdos rotinizados e reinventar outras práticas para lidar com os objetos e os acontecimentos?

Apresentamos neste texto um recorte no processo de formação docente dos alunos da licenciatura em artes visuais, onde analisamos as respostas da auto-avaliação realizada ao final do segundo semestre letivo de 2013, na disciplina Saberes Artísticos Escolares.

Desaprendizagens permanentes

Não gosto de palavra acostumada

— Manoel de Barros, *Livro sobre nada*, (2000:71)

Kastrup (2005:1280), afirma que “invenção não é uma capacidade de solução de problemas mas, sobretudo, de invenção de problemas.” Manter-se em estado de invenção é manter-se atento e disponível ao vaivém das soluções/invenções de problemas, entre fluxos de inacabamentos. Nada é desde sempre nem para sempre.

Assim, compartilhando experiências e vivenciando desaprendizagens permanentes, inventamos problemas — com o desejo sincero de possibilitar a construção de subjetividades e múltiplas ferramentas para ler e interpretar o mundo e desenhar sua própria história, condição que acreditamos ser indispensável ao ofício de qualquer professor.

Para tal, planejamos proposições entre Arte, Educação e Cultura para instigar a sensibilidade estética dos alunos, futuros professores. Entre as intervenções, expedições culturais, como mostra a Figura 1 e Figura 2 que são aqui disjuntores para nossa reflexão.



Figura 1 · Azuis. Foto ensaio, 2014, composto por três fotografias digitais realizadas durante a visita dos alunos à exposição Lagrimas de São Pedro, de Vinícius S.A. Fonte: Própria.

De modo geral, os alunos chegam bastante indecisos e inseguros em relação à docência na disciplina *Saberes Artísticos Escolares*, a primeira a ser oferecida na modalidade licenciatura. Acreditamos que investir na ampliação do universo cultural do futuro-professor, bem como, incentivá-lo a manter-se aberto às diferentes leituras da realidade, pressupõe fissuras nas “coisas acostumadas” que se apresenta como escola/universidade. Entre as fissuras, pretende-se cartografar o coletivo de forças do espaço-aula, constituídas entre currículos, alunos e professores, subjetividades, cognição e afetos em movimento. Atravessamentos no corpo-aula que produzem identidades, como ensina Tomaz Tadeu Silva (2004: 47):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Quais os discursos e identidades que trazemos tatuados em nossa pele, depois de tantas vivências escolares ao longo da vida? Apostando na liberdade de fazer-se em sala de aula, Silva (2004: 53) nos convoca a encarar o currículo como uma multiplicidade: “Agenciar, compor, promover encontros que produzem o máximo de potencia. Não ensinar. Não ensinar a pensar. Nem dialogar ou comunicar. Só pensar e aprender... Ir junto.”

Experimentar e ir junto... Deixar-se contaminar pela experiência de conhecer e conhecer-se em lugares de risco, mutações, incertezas e impermanências

— é um desafio para qualquer professor. Na busca de “desacostumar as palavras e as coisas” inventamos um currículo onde a formação docente esteja incorporada ao sabor da experiência — subjetiva, singular, pessoal, dos alunos e a nossa própria.

Entre estranhamentos e surpresas, a experiência.

Para uma aprendizagem inventiva se faz necessário ao professor um “baú com instrumentos de trabalho: um abridor de amanhecer, um prego que farfalha, um encolhedor de rios e um esticador de horizontes”, como diz Manoel de Barros no *Livro das Ignorâncias* (1993). Nesta obra o poeta perambula por “uma didática da invenção, os deslimites da palavra e o mundo pequeno” e, nos conta que desde “menino gostava mais do vazio do que do cheio”.

Na tentativa de compreender ‘os vazios e os cheios’ da disciplina Saberes Artísticos Escolares, propusemos uma autoavaliação, para verificar como e se os alunos perceberam nas proposições escolhidas por nós, a aula como acontecimento e o currículo como potência de invenção de problemas. Ao elaborar as respostas, o estudante tem a oportunidade de tomar consciência de sua própria caminhada?

Os trinta e sete alunos da turma, 32 mulheres e 05 homens, foram unânimes em considerar a relevância das reflexões realizadas sobre educação/cultura/arte, como afirmam Virgínia, Carolina D, Marcus, Tamarara e Raquel, nesta ordem:

A disciplina foi o passo inicial para me enveredar nas reflexões em torno da arte, da cultura e da educação. Ainda não havia pensado nas questões apresentadas nas aulas e percebi a importância do assunto. Minha percepção desses temas era extremamente limitada, muitas vezes, baseada na minha própria experiência com as aulas de arte no ensino fundamental e na concepção tradicional do ensino de arte nas escolas. Percebi que é possível alterar a maneira de lecionar, quebrando paradigmas e utilizando a criatividade.

A aula abriu horizontes que eu não sabia que existiam na arte, mesmo sendo uma estudante de artes, isto é, imaginei que teria menos preconceitos sobre o assunto. Percebi que estou inserida na cultura de massa e talvez não tratasse o ensino de artes com o respeito que deveria antes desta disciplina.

Após estudar e entender os pontos altos e baixos da educação, você expande horizontes e não fica mais preso a minúscula ideia de que dar aula é apenas ‘falar’ e ter a esperança de que alguém aprenda.

A disciplina de Saberes Artístico me fez perceber que o aluno também tem que ter voz na sala e mostrar o que lhe interessa ou não, tendo, assim, liberdade de pensamento.

Todo o conteúdo da disciplina me ajudou a decidir: serei professora!

Estas respostas evidenciam a importância de nossa aposta no encontro entre arte e cultura. Entre as diferentes vivências artísticas e culturais propostas, citamos a agenda cultural, a síntese estética/verbal, leitura e a produção de textos, exibição de audiovisuais; visitas às exposições de arte na cidade com atividades práticas e por fim, o diário de bordo, para registros pessoais sobre a disciplina em conexão com outros saberes.

Sobre as visitas aos espaços culturais da cidade (Figura 1, Figura 2), as alunas Jade e Isabella dizem o seguinte:

As visitas às exposições e as atividades ao final de cada uma delas foram propostas que eu particularmente gostei muito, pois o contato com a arte fora da sala, bem como o desenvolvimento de atividades, possibilita abrir horizontes que podem ser exploradas pelo educador.

Em minha opinião, foi fundamental participar das visitas, pois falar de arte sem ir a museus é muito vago.

Curiosamente, até mesmo os alunos do curso de Arte possuem formação cultural empobrecida, entre outros motivos, por não cultivá-la no cotidiano. A aluna Elaine confirma isso quando diz que somente após a disciplina “trouxe para minha rotina as visitas às galerias e museus, algo que para mim não era tão frequente”. Viver experiências culturais múltiplas, pode tornar os professores mais sensíveis às artes na educação?

Nos depoimentos de Jade, Elaine e Fernanda, entendemos que a percepção de si permanece incompleta se não pudermos descobrir como cada um de nós é o outro do ‘outro’:

Primeiramente, acredito que as sínteses são uma forma muito enriquecedora de ampliação de conhecimento cultural e estético, tanto para quem assistia, quanto para quem produzia. Entrando em contato com o ponto de vista de diferentes pessoas sobre o mesmo tema e, durante a produção da síntese própria, um momento de procura, descoberta e redescoberta de conteúdo.

Quando olho os trabalhos dos outros sempre penso “legal isso que ele mostrou, nunca tinha visto, vou procurar saber mais sobre” ou “nossa, nunca tinha pensado em fazer isto desta maneira...”. Ou seja, quando observo os trabalhos dos outros vejo novas possibilidades de criação, leituras e outras formas de resolver um mesmo problema. Isto é muito importante para mim, é como expandir meu universo de possibilidades.

Foi muito bom apresentar minha síntese, pois me levou a pesquisar mais sobre diversas questões que a aula havia proposto, além de me ajudar a ser um pouco mais desinibida e enfrentar os olhares dos colegas.



Figura 2 - *Entreolhar*. Foto ensaio, 2014, composto por fotografias digitais realizadas durante a visita dos alunos à exposição Soturno Caminhante, de Oswaldo Goeldi. Fonte: Própria.

A elaboração da síntese visual e/ou escrita, a partir dos conteúdos trabalhos na aula anterior, apresentada logo após a agenda cultural semanal, potencializou as trocas entre os alunos e ampliou a compreensão da própria linguagem da arte.. A ‘obrigatoriedade’ dessa apresentação se transformou em partilha e aprendizado coletivo, numa recriação da própria aula, como vemos na Figura 3. Assim, como resultado dessas releituras, os alunos apresentaram para a turma, músicas ao vivo; produção e leitura de poesias; vídeos, fotografias, desenhos, autorais, objetos personalizados, performances, jogos e até uma instalação.

Os estudantes destacaram positivamente o momento pessoal da elaboração e produção, bem como o momento coletivo das apresentações das sínteses em aula. Mariana K afirma que se sentiu segura ao apresentar a síntese aos colegas e também “senti prazer em participar da aula como nunca havia sido antes”. Entre os 37 alunos da turma, 33 declararam explicitamente a riqueza das trocas e reconheceram a importância da diversidade de pontos de vista apresentados. Facilitar encontros... Não seria este o papel fundamental da escola/universidade?

“Tudo que não invento é falso!”

Apostamos na poesia de Manoel de Barros, para construir no coletivo a complexidade das palavras *invenção* e *sentido*. Nascido em Cuiabá/MT, nos idos de 1916 e hoje na terceira infância, escreve que sua poesia “precisa atrapalhar as significâncias” e que se sente um “apanhador de desperdícios”. Não será preciso fazer o mesmo com a formação inicial dos futuros professores?

Ao reconfigurar a palavra, o poeta diz do mundo, revelando desaprendizagens e novas significações para o cotidiano. Um encontro cinematográfico de inventividade espetacular, palavras, imagens e sons compõem a desbiografia autorizada de Manoel de Barros. O premiado documentário *Só dez por cento é mentira*, (Figura 4), do diretor Pedro Cezar, produzido em 2008, apresenta entrevistas inéditas com o escritor, seu processo de criação, versos e depoimentos variados. Nas palavras da aluna Isabella, os despropósitos apresentados através de Manoel de Barros trouxeram muita inspiração poética para a turma.

*Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
Quando cheias de areia de formiga e musgo elas
Podem um dia milagrar flores.*
— Manoel de Barros (2000: 57)

Entre máquinas, formigas e flores, as metáforas criadas pelo poeta e o cineasta ressignificaram também o cotidiano dos alunos. Na autoavaliação, apenas 5 alunos entre os 37 da turma não citaram diretamente o documentário.



Figura 3 - *Transfer*. Foto ensaio, 2014, composto por fotografias digitais realizadas durante as apresentações das sínteses das aulas na disciplina Saberes Artísticos Escolares. Fonte: Própria.

Figura 4 - Capa do DVD *Só dez por cento é mentira*. A desbiografia oficial de Manoel de Barros, do diretor Pedro Cezar. 2008. Fonte: www.sodez.com.br



Figura 5 · *Experimentar*. Foto ensaio, 2014, composto por fotografias digitais realizadas durante a visita à exposição *Soturno Caminhante*, de Oswaldo Goeldi. Fonte: Própria.

Arantxa, Shélyda, Jullia e Jessica M nos contam a seguir, suas descobertas sobre o universo “manoelês”:

Tento me lembrar no meu dia a dia de ser como Manoel de Barros, olhando sempre com olhos de observação e curiosidade.

Manoel de Barros, um artista novo e muito interessante para mim, pois vi nele que podemos ter um novo olhar sobre tudo. Para mim, o despropósito foi assim um “boom”, pois desconfigurar, entender e explicar uma palavra que nunca tinha parado para ver o significado e tentar desvendá-la para ser apresentada para a turma foi muito interessante. Aprendi muito com ela.

O documentário sobre o Manoel de Barros mudou minha maneira de encarar os problemas. Mostrou que as possibilidades são infinitas até para as coisas mais simples.

O vídeo foi muito inspirador, renovador de energias e de pensamentos, um documentário muito sensível com o poeta que virou o meu preferido atualmente. Foi sem dúvida, o meu esticador de horizontes em todos os sentidos da vida. A cartografia produzida para o despropósito veio nesse fluxo de ideias e pensamentos e foi uma atividade gostosa de fazer: iniciei queimando o papel no fogão, fazendo os caminhos e inventado os nomes como: “Vale das ideias”, “pico dos despropósitos”, dentre outros.

Apaixonar-se pela poesia e trazê-la para a vida e a docência, seria como ‘mi-lagrar flores’ na formação inicial docente.

Considerações finais

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. — Manoel de Barros (2000: 57)

Aoresgatar o percurso da disciplina *Saberes Artísticos Escolares* constatamos o quanto nosso desejo de inventar caminhos se constituiu exatamente na vivência cultural que buscamos e que nos alimenta a cada dia. É bem provável que essa formação cultural acalentada ao longo dos anos, tenha contribuído para nos manter em estado de invenção e, também constituído o modo como concebemos as aproximações entre arte, cultura e educação e, por consequência, a formação inicial docente.

O saber da experiência é também autodescoberta, nossas e dos nossos alunos. Rer o depoimento dos alunos nas autoavaliações e rever as fotografias realizadas durante as aulas da disciplina, revelaram-nos que a atitude pedagógica de querer ‘ir junto e acreditar no que já está lá’, bem como apresentar na aula diferentes experiências culturais, possibilitou ao futuro professor a ampliação dos referenciais culturais. Pretensiosamente, desejaríamos também despertá-los para o hábito da frequência à cultura, para o cultivo de si, como seres sensíveis, criadores e produtores de cultura.

A construção de “esticadores de horizontes” para “transver” o mundo poe-
tizadas por Manoel de Barros, são utilizadas aqui, como metáforas contempo-
râneas do desafio e da responsabilidade que assumimos na formação docente
inicial dos alunos da Licenciatura em Artes Visuais, representados na fala da
aluna Helena: “Acho que o mais importante pra mim nesta disciplina foi o in-
centivo que tive pra me expandir e deixar caber em mim o mundo todo.”

Referências

- Barros, Manoel de. (1993) *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record
- Barros, Manoel de. (1999) *Exercício de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra
- Barros, Manoel de. (2000) *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record
- Cezar, Pedro. (2008) *Só dez por cento é mentira*. Documentário. [Consult. 2014-05-30]. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBull4> >
- Kastrup, Virginia (1999) *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus
- Kastrup, Virgínia (2005) *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-Mestre*. [Consult.2014-05-31]. Disponível em < www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf >
- Martins, Mirian Celeste. Picosque, Gisa (2012) *Mediação Cultural para professores andarilhos na Cultura*. São Paulo: Intermeios
- Silva. Tomaz Tadeu da (2004) *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: FAV, Coleção Debates Contemporâneos

A expressão plástica e a sua operacionalização em contextos de educação: as conceções de professores em início de formação

Plastic expression and its implementation in educational contexts: the conceptions of teachers in initial training

LÚCIA GRAVE MAGUETA*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Portugal. Licenciatura em Ensino, Educação Visual e Tecnológica Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação (ESECS/ IPL). Mestrado em Ciências da Educação (Educação Intercultural), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (IEUL). Doutoramento em Educação, IEUL.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação. Campus 1, Rua Dr. João Soares, Apartado 4045, 2411-901 Leiria, Portugal. E-mail: lucia.magueta@ipleiria.pt

Resumo: Este artigo aborda as conceções de professores em início de formação sobre a “expressão plástica” e formas de a operacionalizar em contextos de educação. A recolha de dados realizou-se junto de estudantes de um curso da formação inicial de professores ao iniciar uma unidade curricular de expressão plástica e constituiu-se como forma de avaliação diagnóstica, essencial para delinear o processo de formação. **Palavras chave:** expressão plástica / formação inicial de professores.

Abstract: *This paper focuses on the conceptions of teachers in initial training about ‘plastic expression’ and ways to its implementation in educational contexts. The data collection was carried out with students in a course of teacher training at the time they initiated a curricular unit of plastic expression, and also constituted itself as form of diagnostic assessment, essential to devise the training process.* **Keywords:** *plastic expression (art) / initial teacher training.*

Introdução

Num estudo que realizámos sobre o desenvolvimento do currículo de Expressão e Educação Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico (Magueta, 2012), constatámos que existia disparidade na forma como se entendia o significado de «expressão plástica» e se perspetivava a sua operacionalização em contextos de educação, coexistindo práticas em sentidos opostos: ou se constituíam como facilitadoras ou como inibidoras da expressão, da comunicação e da criatividade através do uso da linguagem plástica.

Esta problemática remete-nos para a formação de professores e, assim sendo, considerámos importante perceber qual o ponto de partida de futuros professores relativamente às concepções sobre “expressão plástica” e formas de a operacionalizar. Para tal, recolhemos dados junto de estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica, futuros professores de crianças nos primeiros anos (0-12), no momento em que iniciavam uma unidade curricular de expressão plástica. Esta recolha constituiu-se como forma de avaliação diagnóstica, essencial para delinear um processo de formação que visava o aprofundamento teórico de temas das artes visuais; a vivência de experiências práticas de produção e criação plástica com técnicas e materiais diversificados; e também, uma abordagem que perspetivava a operacionalização da expressão plástica em contextos de educação. O levantamento de ideias concretizado permitiu (re)orientar a formação, pois desocultou os principais aspetos a abordar na clarificação do conceito de “expressão plástica” e da compreensão do seu valor pedagógico.

1. Contextualização teórica

O presente estudo remeteu-nos para a clarificação do conceito de “expressão plástica” salientando o seu valor como experiência educativa e perspetivando algumas formas de concretização. Assim sendo, de acordo com Sousa (2003a: 159), o termo “expressão plástica” utiliza-se para designar o «modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos». O desenho, a pintura, a modelação e as construções são alguns meios de expressão plástica em que se podem utilizar materiais diversificados. A expressão plástica não se centra na produção de obras de arte, mas sim, na expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos (Sousa, 2003a).

A “plástica” é uma linguagem que tem uma gramática visual mediante a qual podemos expressar-nos e comunicar com os outros. Esta gramática é formada pelo “alfabeto visual” — composto pelo ponto, a linha, a superfície, a cor, a textura, o volume e a forma — que são as “letras” que podemos combinar para nos expressarmos. É também formada pela “sintaxe visual” — que tem

em conta a medida, a proporção, o agrupamento, a estrutura, a direção, o movimento, o ritmo, o equilíbrio, a simetria, a assimetria, a harmonia e o contraste — que são as formas que temos para poder combinar as “letras” do alfabeto visual (Civit & Colell, 2004). O uso da linguagem plástica permite gerar novos conhecimentos, desenvolver a sensibilidade e a criatividade, enriquecer a capacidade de comunicação e expressão e ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo. A sua importância como experiência educativa foi salientada por autores diversos como Luquet (1969), Lowenfeld (1977), Gonçalves (1991), Rodrigues (2002), Sousa (2003a), entre outros.

Para Munari (1987: 124), «o indivíduo na infância não deve ser sufocado por imposições, constrangido em esquemas que não são os seus, obrigado a copiar modelos». Assim, os professores não devem impor trabalhos em que todas as crianças se submetem ao mesmo tema, materiais e técnicas. Os professores devem contribuir para que as crianças alarguem os seus conhecimentos e, por isso, devem apresentar-lhes diferentes técnicas e materiais, através de jogos que estimulem a sua criatividade. Também Almeida (2001), Sousa (2003a; 2003b) e Santos (2006) salientam estes aspetos, reforçando que importa desenvolver a espontaneidade e a liberdade de expressão. Logo, a criança deve poder escolher livremente os seus temas, pois ela «fá-lo naturalmente, visto que o tema está sempre nela (são as suas aspirações e preocupações predominantes), exprimindo-o ludicamente, ao agrado da sua própria imaginação» (Gonçalves, 1991: 12). Cabe aos professores selecionar o que melhor se ajusta à situação das crianças, tendo em conta que, à medida que «as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente» (Sousa, 2003a: 183).

As experiências em expressão e educação visual que envolvem a utilização de tecnologias, quer seja o uso de *software* de desenho digital, a utilização de fontes de pesquisa *on line*, as criações plásticas realizadas *on line*, o uso de equipamentos (como o *scanner*, a máquina fotográfica digital ou a câmara de vídeo), ou a construção de espaços de comunicação *on line*, devem reconhecer-se como contextos onde se pode pensar sobre arte, fruir e criar. Na linha de contributos teóricos como os de Pimentel (2010) e Duncum (2010), consideramos que as práticas devem incluir as tecnologias contemporâneas, explorando aquilo em que estas podem contribuir para a construção de conhecimento. Referimo-nos, por exemplo, ao acesso a informação sobre processos e procedimentos de produção artística de diferentes povos e culturas.

Os professores devem privilegiar abordagens que permitam a aproximação às obras artísticas e ao seu processo de criação. Observar, fruir, analisar e emitir

opiniões sobre a obra de arte permite «descodificar as diferentes linguagens, criando oportunidade à compreensão do sentido e dos significados que permeiam o mundo simbólico das imagens visuais» (Santos, 2006: 8). Este processo permite a apropriação da «gramática visual» necessária para ler, compreender e produzir imagens (Duncum, 2010).

Aguirre (2006), Reis (2010) e Rodrigues (2011) referem-se a diferentes programas que privilegiam o «diálogo» com a obra de arte: *Learning to Think by Looking at Art* proposto por Perkins (1994); *Visual Thinking Strategies* sugerido pela associação Visual Understanding in Education; *Discipline-Based Art Education* proposto pelo Getty Education Institute; e também o *Primeiro Olhar — Programa Integrado de Artes Visuais*, apresentado por Fróis (2005).

2. Metodologia

Este estudo, de carácter descritivo e qualitativo, segue uma metodologia de estudo de caso, e procura levantar ideias prévias sobre o tema referido e, não sendo conhecida bibliografia sobre o mesmo, assumimos o seu carácter exploratório. As ações que desenvolvemos foram orientadas pela questão *Que concepções têm os educadores e professores em início de formação sobre a «expressão plástica» e formas de a operacionalizar em contextos de educação?*. A recolha de dados efetuou-se junto de estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica, futuros professores, em momentos iniciais da unidade curricular de Expressão Plástica, parte integrante do plano de estudos do curso. Esta recolha teve lugar nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014 tendo envolvido uma amostra de 86 estudantes que responderam, por escrito, às seguintes questões abertas: (1) *O que é a “expressão plástica”?* e (2) *De que forma(s) a expressão plástica se pode pôr em prática em contextos de educação?*. Na análise ao conteúdo das respostas, fez-se «a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação» (Berelson, 1952, cit. por Vala, 1986: 103), seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2000: 120), nomeadamente, formando categorias, através da «passagem de dados brutos a dados organizados».

3. Síntese de resultados

3.1. Concepções sobre “expressão plástica”

A análise ao conteúdo das respostas dadas pelos estudantes à questão (1) *O que é a “expressão plástica”?* permitiu-nos identificar seis categorias: *Linguagem artística*; *Experiência educativa*; *Meio de produção*; *Meio de Criação*, *Meio de comunicação e representação* e *Meio de expressão*.

Observando o Quadro 1, podemos verificar a distribuição das respostas pelas

referidas categorias, sendo de assinalar que *Meio de produção* e *Meio de criação* são as categorias que enquadram um maior número. As categorias *Linguagem artística* e *Meio de expressão* também tiveram um número assinalável de respostas.

Estes resultados permitem-nos fazer algumas leituras sobre as concepções dos estudantes. Observando as respostas mais frequentes, vemos que a expressão plástica é associada à ideia de “produção” de algo, em que se utiliza diferentes materiais e técnicas. As respostas indicam também que a expressão plástica pressupõe a criação e que, através dela, se faz a representação criativa de algo, e que esse ato envolve a imaginação. Também foi significativo, o número de respostas em que sobressaiu o significado de «expressão», tendo este sido relacionado com a representação de sentimentos e emoções. A expressão plástica também é entendida como uma linguagem artística, sendo vista como «ligada às artes».

As respostas em menor número referiam-se à expressão plástica enquanto *Experiência educativa* e mostravam que era, sobretudo, associada a algo que se faz na escola ou considerada uma parte do currículo escolar. Também um pequeno número se referia à expressão plástica como uma forma de representar objetos, ideias e pessoas, ou seja, era visto como um *Meio de comunicação e representação*.

3.2. Concepções sobre a “expressão plástica” e as práticas em contextos de educação

Tal como referimos, era também nossa intenção perceber como os futuros professores entendiam a prática da expressão plástica na escola. A questão (2) *De que forma(s) a expressão plástica se pode pôr em prática em contextos de educação?* permitiu-nos fazer esse levantamento de ideias. No processo de análise de conteúdo identificámos seis categorias: *Aplicação de técnicas*, *Uso de materiais diversificados*, *Abordagem a conteúdos*, *Contextualização das propostas*, *Estímulo da criatividade* e *Adequação entre experiências educativas e o contexto*.

Podemos verificar no Quadro 2, que o maior número de respostas se relaciona com a *Aplicação de técnicas*, tendo sido mais nomeadas as ações de pintar, colorir figuras (já existentes, não desenhadas pela criança), desenhar, fazer recortes e fazer estampagens. Em geral, nesta categoria, as respostas contemplam técnicas relativas à exploração da bidimensionalidade e tridimensionalidade. Foi também significativo o número de menções ao *Uso de materiais diversificados*, tendo sido focados mais vezes a reutilização de materiais, o uso de diferentes tipos de papel e de materiais de pintura. Neste caso, foram mencionados os materiais que, convencionalmente, são mais utilizados por crianças, como as canetas de feltro e os lápis de cor e de cera.

Quadro 1 · Análise das respostas obtidas na questão *O que é a «expressão plástica»?*

CATEGORIAS	SÍNTESE DAS UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	TOTAL
Linguagem artística	Está ligada às artes	17	23
	Está ligada aos objetos artísticos / obras de arte	2	
	Usa / constitui-se por elementos específicos	2	
	Permite a fruição	2	
Experiência educativa	É algo feito pelas crianças na escola	4	14
	Reflete os conhecimentos da criança sobre algo	1	
	É parte integrante do currículo	6	
	Permite o trabalho coletivo	1	
	É facilitadora de aprendizagens	2	
Meio de produção	Refere-se ao uso de materiais diversificados para fazer algo	22	61
	Pode envolver a reutilização de materiais	12	
	Refere-se ao uso de técnicas	17	
	Refere-se à produção de objetos (quadros, esculturas, caixas, fantoches)	8	
	Refere-se à transformação de objetos	2	
Meio de criação	Envolve a representação criativa de algo	23	47
	Proporciona que cada indivíduo produza algo único	3	
	Acontece em momentos de espontaneidade e liberdade	3	
	Desenvolve-se sem regras nem imposições	1	
	Envolve a imaginação	12	
	Permite mostrar a originalidade de cada um	5	
Meio de comunicação e representação	Refere-se à representação de ideias, objetos, pessoas	14	14
Meio de expressão	Refere-se à representação de sentimentos	13	24
	Refere-se à representação de emoções	9	
	Reflete aspetos do desenvolvimento da criança	2	

Quadro 2 - Análise das respostas obtidas na questão *De que forma(s) a expressão plástica se pode pôr em prática em contextos de educação?*

CATEGORIAS	SÍNTESE DAS UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	TOTAL
Aplicação de técnicas	Desenhar	5	39
	Pintar	9	
	Fazer digitinta	1	
	Fazer recortes	5	
	Fazer colagens	3	
	Fazer estampagens	4	
	Modelar com plasticina	1	
	Modelar com pasta de papel	1	
	Conjugar materiais (técnicas mistas)	1	
	Colorir figuras (já existentes, não desenhadas pela criança)	7	
Fazer construções (como caixas, fantoches, entre outras)	2		
Uso de materiais diversificados	Usar canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera	4	21
	Usar tintas (guache, têmperas, aguarela)	3	
	Usar tecidos	2	
	Usar diferentes tipos de papel	4	
	Usar folhas de árvores	1	
	Reutilizar materiais	7	
Abordagem a conteúdos	Abordar os elementos da linguagem plástica	3	10
	Complementar experiências práticas com abordagens que permitam a compreensão de processos	6	
	Explorar materiais didáticos	1	
Contextualização das propostas	Representar conceitos de outras áreas do conhecimento através da realização de trabalhos	1	18
	Realizar atividades que perpassem o dia-a-dia escolar	1	
	Fazer trabalhos relacionados com datas assinaláveis ou épocas festivas	11	
	Ocupar tempos livres	1	
	Realizar atividades como forma de recreação e descontração	4	
Estímulo da criatividade	Realizar experiências diversas	2	17
	Criar algo	9	
	Resolver problemas através da criação de algo	1	
	Vivenciar situações que envolvam a imaginação	4	
	Vivenciar situações que sejam um desafio	1	
Adequação entre experiências educativas e o contexto	Adequar os materiais às idades das crianças	4	12
	Adequar as técnicas às idades das crianças	4	
	Selecionar atividades em função de aspetos do desenvolvimento das crianças	4	

Podemos também verificar que, relativamente à *Contextualização das propostas*, foi assinalável o número de respostas que situa a realização de experiências de expressão plástica em «fazer trabalhos relacionados com datas assinaláveis ou épocas festivas» e também «realizar atividades como forma de recreação e descontração».

Foi também significativo o número de respostas que nomeiam o *Estímulo da criatividade*, sendo mais referidas as experiências em que as crianças devem «Criar algo» e «Vivenciar situações que envolvam a imaginação». Foi focada a *Adequação entre experiências educativas e o contexto*, salientando que deve haver um ajuste dos materiais e técnicas às idades das crianças e que a seleção de atividades deve considerar aspetos do seu desenvolvimento. Com menor expressão, algumas respostas também se referiam à *Abordagem a conteúdos*, sobressaindo, sobretudo, a ideia de que as experiências de expressão plástica devem incluir abordagens que permitam a compreensão de processos inerentes a essas experiências.

Conclusão

Fazendo uma leitura global dos resultados obtidos, as concepções dos futuros professores sobre “expressão plástica” convergem em variados aspetos com as definições que apresentámos na contextualização teórica. Os significados atribuídos a este conceito referem-se ao manuseamento e transformação de materiais plásticos, ao uso e exploração dos elementos da linguagem plástica, à expressão de sentimentos e emoções, à comunicação de ideias e também, ainda que de forma pouco aprofundada, ao desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de descoberta do meio envolvente. Consideramos que no processo de formação se deve aprofundar estes aspetos no sentido de uma compreensão mais abrangente do significado de “expressão plástica”, vista para além da vivência de experiências criativas com técnicas e materiais plásticos diversificados.

Relativamente à prática da expressão plástica em contextos de educação, consideramos que os resultados obtidos representam abordagens curriculares que se concretizam nos contextos escolares atuais. Em larga medida, as ideias dos futuros professores coincidem com resultados do estudo que referimos inicialmente (Magueta, 2012). A ênfase da concretização da expressão plástica situa-se no uso de técnicas e de materiais, sendo significativo o número de menções a propostas educativas que se distanciam do seu significado, tais como «fazer trabalhos relacionados com datas assinaláveis ou épocas festivas» ou «colorir figuras (já existentes, não desenhadas pela criança)».

Assim, a formação deve proporcionar a reflexão sobre atitudes pedagógicas

favoráveis à concretização da expressão plástica, tal como a enunciámos através dos diferentes contributos teóricos, enfatizando a importância de:

- proporcionar às crianças experiências educativas que permitam observar, fruir, analisar e emitir opiniões sobre a obra de arte;
- facilitar a apropriação da «gramática visual» necessária para ler, compreender e produzir imagens;
- perspetivar a expressão plástica numa dimensão de integração com outras áreas do currículo, particularmente com outras linguagens artísticas;
- situar a expressão plástica em abordagens contextualizadas, com crescente grau de complexidade, em que as aprendizagens cumulativas sejam requeridas;
- explorar as potencialidades das tecnologias contemporâneas naquilo em que estas podem contribuir para o acesso a bens culturais, a modos de criação de diferentes povos e culturas e a um conhecimento amplo sobre processos de produção artística;
- apresentar às crianças propostas que lhes permitam observar, registar e refletir sobre a realidade, desenvolvendo a sua autonomia e pensamento crítico e que sejam «desafios» para os quais elas devem criar soluções individuais e únicas.

Referências

- Aguirre, I. (2006). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Almeida, C.M.C. (2001). "Concepções e práticas artísticas na escola," In Ferreira, S. (org.) *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Civit, L. & Colell, S. (2004). "EducArt: intervención educativa y Expresión Plástica." *Educación Social*, N.º 28, pp.99-118.
- Duncum, (2010). "Seven principles for visual culture education." *Art Education*, January 2010: 6-10
- Fróis, J. P. (2005). *As artes visuais na educação — perspectiva histórica*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, E. (1991). *A criança descobre a arte*. Amadora: Raiz Editora.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G.H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Magueta, L.G. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de Expressão e Educação Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico com base na metodologia da referencialização*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas*

- Ações dos Educadores de infância*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M. (2007). "A expressão plástica para a compreensão da cultura visual." *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12: 61-78.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Reis, R. (2010). "O diálogo com a obra de arte na escola." In Oliveira, M. & Milhano, S. (org.) *As Artes na Educação. Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design / IPL — Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s).
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do Olhar*. Lisboa: Chiado Editora.
- Santos, S. M. P. (2006). *Educação, Arte e Jogo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, A. S. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação — 3º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. S. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação — 1º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). "A análise de conteúdo." In Madureira Pinto, J. & Santos Silva, A. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

A Pedagogia de Projeto como Fio Condutor de Conteúdos: exemplos de uma prática pedagógica

Project Pedagogy as a guideline for Contents — examples of a pedagogical practice

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES RAMOS*
& ELISA MARIA DUARTE PAULINO**

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Portugal, Licenciatura em Artes Plásticas — Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL), Doutoramento pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (FBAUB).

AFILIAÇÃO: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Rua Rodrigo da Fonseca N° 115, 1099-069 Lisboa, Portugal. E-mail: conceicao.ramos@esmavc.org

**Portugal, Artista plástica, Professora, Educadora.

AFILIAÇÃO: Associação de Tempos Livres de Alfama, Centro de Atividades de Tempos Livres. Beco de Sta. Helena n° 9, porta esq. 1100-492 Lisboa. Portugal. E-mail: elisa.m.d.paulino@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a pedagogia de projeto como fio condutor dos diversos conteúdos disciplinares. Descrevemos uma prática perspetivando versatilidade, integração e compreensão, que veiculam conhecimento holístico. Associada aos conceitos de transdisciplinaridade, inclusão, investigação-ação e trabalho colaborativo, esta pedagogia pode ser uma resposta aos atuais desafios e ansiedades. **Palavras chave:** pedagogia de projeto / transdisciplinaridade / inclusão / investigação-ação / trabalho colaborativo.

Abstract: *This article presents the project pedagogy as the guideline for the various disciplinary contents. We describe a practice for versatility, integration and understanding, which conducts to holistic knowledge. This pedagogy, associated with the concepts of transdisciplinarity, inclusion, action research and collaborative work, may be a response to the current challenges and anxieties.* **Keywords:** *project pedagogy / transdisciplinarity / inclusion / action research / collaborative work.*

Introdução

Nos contextos em que nos encontramos, é importante refletir a ação dos professores de forma a assegurar a sua contemporaneidade, centrando a educação na responsabilidade da condição humana. Luís Correia (2006) citando Andy Hargreaves, refere:

[...] a questão central da nossa escola reside no confronto entre duas poderosas forças: (i) de um lado o crescimento imparável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, uma intensa compressão do tempo e do espaço, um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrônicos, assente em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez (Correia, 2006: 4)

A pedagogia de projeto como fio condutor de conteúdos associada ao conceito de transdisciplinaridade é uma resposta possível aos desafios atuais.

Para além da *Introdução, Discussão e Conclusão*, este artigo contém o *Enquadramento teórico* dos conceitos: *pedagogia de projeto* como fio condutor e *transdisciplinaridade* numa perspetiva construtivista, *investigação-ação*, *inclusão* e *trabalho colaborativo* numa perspetiva sociológica. Descrevemos o subtema *Retratos do conhecimento*, do projeto *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*, desenvolvido na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC), referindo as necessidades pedagógicas que o originaram. Explicamos a estrutura e o modo como, através da pedagogia de projeto, conjugámos sinergias num trabalho colaborativo, que envolveu a integração da unidade didática *Desenhar no espaço*.

As conclusões tiradas assentam em metodologias qualitativas, baseadas na observação dos comportamentos, na relação com os processos e os produtos. Este artigo tem como base a evidência de que as disciplinas artísticas podem ter um papel fundamental na criação e implementação de projetos transdisciplinares nas escolas, transformando-as em espaços de aprendizagens vivenciadas.

1. Enquadramento concetual

1.1. Pedagogia de projeto como fio condutor da lecionação de conteúdos

O paradigma atual das nossas escolas é de disciplinas estruturadas em conteúdos estanques, enquadradas em hierarquias de preconceitos, o que contraria a noção de que o ser humano é um “território biológico onde são tecidos o psíquico, o afetivo, o racional e o social, ou seja, como um ser complexo que condensa a ligação entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000: 6).

O desenvolvimento de projetos é “uma forma de liberdade, de autonomia e de afirmação da individualidade da existência humana” (Barbier, 1993: 25) e pode apresentar-se como um espaço de atividades tendo em conta a globalidade do ser humano.

Através da pedagogia de projeto, o professor possibilita que os alunos tomem parte ativa no processo, privilegiando competências funcionais e globais. Segundo Perrenoud, o professor pratica um permanente reorganizar dos objetivos gerais e explicita aos alunos, as etapas e prioridades que se sucedem (Perrenoud, 1993: 84-86).

Na estruturação de um projeto a primeira questão é: como conceber e realizar uma linha de atuação, com que sequência de tarefas, com que recursos, para que alunos em concreto aprendam eficazmente o conteúdo a lecionar?

O projeto é uma forma de ordenar o decurso da ação, em que objetivos, estratégias e avaliação se articulam e complementem continuamente. O professor operacionaliza a reconstrução do currículo segundo uma realidade específica, decidindo as prioridades, a sequência dos conteúdos e a estratégia tendo em vista o sucesso.

1.2. Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade apresenta-se como um pensamento organizador e uma forma de compreensão da realidade conjunta e complexa, que ultrapassa o somatório das disciplinas individuais. Aparece como território de desenvolvimento da criatividade, onde o contributo das várias áreas do conhecimento se apresenta num mesmo patamar de inter relações.

Ari Paulo Jantsch, citado por Theophilo Roque (s.d.), apresentou de forma esquemática as relações na transdisciplinaridade, dando-nos uma visão do trabalho colaborativo implícito (Figura 1).

1.3. Inclusão

O alargamento da escolaridade obrigatória acentua a necessidade de pensar as didáticas como percursos de aprendizagem inclusivos, em que “Educar é tornar o homem consciente de si mesmo, de seus deveres e direitos, de sua responsabilidade para com sua espécie” (Emerenciana, 1996: 18).

“Evitar a exclusão significa ajudar os alunos a construir a sua identidade pessoal. É fundamental proporcionar didáticas que fomentem as relações entre os indivíduos, baseadas no respeito pela singularidade individual. A escola como espaço de socialização, tem um papel muito importante no desenvolvimento da cidadania, baseada no respeito pelos pares, evitando a anulação dos

TRANSDISCIPLINARIDADE

Sistema de níveis e de objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.

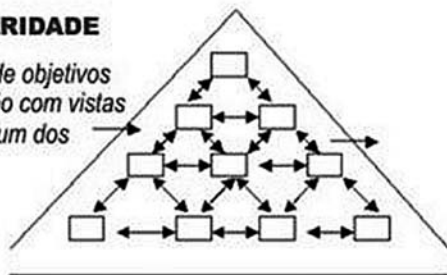


Figura 1 - Transdisciplinaridade. Modelo de Jantsch. Fonte: Roque (s.d).

sujeitos, prevenindo a violência” (Ramos, 2014: 99-118). Assim, os professores são “(...) elementos insubstituíveis [...] na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade [...].” (Nóvoa, 2009: 13).

É urgente perspetivar a escola como recinto de intervenção, integrando no projeto curricular saberes e práticas da comunidade. Os projetos neste âmbito levam à participação do aluno na organização e o seu contributo é traduzido em fortes ganhos individuais e coletivos, através de aprendizagens significativas. Perrenoud refere a importância da cooperação entre alunos, em detrimento da competição e do desenvolvimento de cada um como pessoa (Perrenoud, 1993: 84).

1.4. Investigação-ação

Aprender é um ato complexo, em contextos de inter-relações. Os processos têm que ser apropriados pelos alunos, para se desenvolver o sentido de pertença. Questionamento, pesquisa, narrativa, exposição, exemplificação, experiência e orientação constituem um processo em que professor e aluno estão intimamente ligados. O professor tem que ser capaz de cativar, motivar, transformar e realizar uma investigação baseada na práxis, construída no conhecimento teórico, contextualizada na sala de aula e estimulada na reflexão contínua do processo. Esta metodologia deixa de lado o praticismo não reflexivo e favorece a colaboração entre pares.

Valle refere “(...) a frequente necessidade de redirecionar, redefinir e alterar o que inicialmente foi planejado ou mesmo problematizado” (Valle, I. R., Bourdier, P., 2008: 100). Rever é a palavra-chave. Deve existir reflexão constante e presente na ação, que exige “ [...] capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais

adequada (...). Exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.” (Alarcão, 2001: 24). O professor tem que ser flexível, versátil, transversal, não convencional e convicto das suas metodologias.

As metodologias quantitativas deixam de fora o que prezamos — a complexidade do ser humano. Se estivermos atentos às realidades, estaremos recetivos à mudança potenciando-se as transformações necessárias.

1.5. Trabalho Colaborativo

A reflexão no contexto de equipa é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas. Isabel Alarcão enumera diferentes formas de reflexão e colaboração, identificando-as, entre outras, como o “questionamento dos outros atores educativos”, o “confronto de opiniões e abordagens” ou a “supervisão colaborativa” (Alarcão, 2003: 55).

Os percursos isolados trazem perspetivas egocêntricas nada benéficas para o coletivo. Existe a responsabilidade social de educar e partilhar culturas: “[...] precisamos começar sendo solidários entre nós: devemos aprender a lutar contra nossas próprias hierarquias internas, de modo a estabelecer um espaço público comum onde poderemos discutir entre nós questões e problemas que vivemos todos (...)” (Tardif, 2007: 20).

2. Descrição do projeto

Na ESMAVC utiliza-se a metodologia de projeto e a investigação-ação fundamentada no trabalho colaborativo, explorando-se métodos sensíveis de conhecimento e fortalecendo-se a confiança e os afetos entre os participantes. Nesta caminhada temos o apoio da Direção, o que viabiliza o “impensável” na ótica dos mais tradicionais — os conformistas institucionalizados.

2.1. O projeto *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares (2011-2013)* procurou acentuar a consciência da importância das linguagens artísticas na atualidade, próximas dos alunos:

Numa perspetiva de contemporaneidade optámos por uma das manifestações artísticas da Arte Urbana (Street Art) — a Tape Art que aborda a linha, enquanto elemento estrutural da linguagem plástica, como meio de expressão e utiliza as fitas adesivas e vinis como meios atuantes.” [...] pretendemos dar vazão ao impulso, que muitos dos nossos jovens têm de inscreverem os seus tags nas paredes públicas, que se revela como meio de afirmação e/ou intervenção pessoal e social (Ramos, 2010).

A estrutura do projeto não foi imposta pelo professor mas uma consequência do desenvolvimento de ideias dos alunos. O professor foi gestor das ideias e dos percursos facilitador e proporcionador das aprendizagens.

Os produtos são marcados pela diversidade, são evidência de afirmação pessoal e crescimento individual, contrários à imposição de uma preferência estética do professor.

Numa primeira fase, cada aluno desenvolveu apontamentos rápidos de narrativas. Numa segunda fase, foram desenvolvidos estudos das narrativas que se apresentavam mais criativas, em consequência dos processos de síntese e transformação.

O professor criou a estrutura do projeto, de forma a construir o “esqueleto” que englobasse de forma organizativa a totalidade das abordagens. Assim, no projeto *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares* surgiram os seguintes subtemas:

Comics — próximo da Cultura visual, com um carácter lúdico.

Geometria das formas — próximo dos conteúdos mais “Científicos”, gerou intervenções que foram intituladas *Padrões e outras composições*.

Rotas poéticas: visões e invasões — com base na noção de poesia visual e com uma exploração plástica mais livre e criativa, revelou-se uma intervenção mais intimista, tendo acabado por promover a discussão.

Retratos do conhecimento — próximo da arte ao serviço da comunicação e da divulgação de conhecimento, teve início no ano letivo 2011/12 com uma concretização que, pelo seu interesse, deu origem ao desenvolvimento do tema no ano letivo 2012/13. No primeiro ano a temática estava ligada à matemática. No segundo, foi pedido aos alunos que dessem visibilidade a personalidades femininas, que se tivessem distinguido pela sua importância científica. Pretendia-se a expressão individual de cada aluno através de sínteses de narrativas, em que a transformação e o domínio dos elementos estruturais da linguagem plástica desempenhassem um papel fundamental.

Cada aluno desenvolveu o seu processo criativo, ao mesmo tempo que trabalhou colaborativamente ajudando os colegas. As aprendizagens indiretas, pela sua diversidade, revelaram-se enriquecedoras.

2.2. *Desenhar no espaço*

Desenhar no espaço apresentou-se como uma unidade didática integrada no projeto em curso no ano letivo 2012/13, onde se fez a apropriação do espaço en-

quanto área de intervenção plástica. Foi introduzida tendo em conta que cada projeto é como um fio condutor cuja progressão é alimentada por várias destas unidades, dando suporte ao desenvolvimento no que diz respeito aos conteúdos.

Reforçou-se o trabalho colaborativo, fundamentando o saber ver outras formas de desenho, na perspetiva diacrónica e sincrónica, e o desenvolvimento das competências pessoais.

Realizaram-se exercícios que possibilitaram a construção de novas consciências acerca do desenho, explorando-se a elasticidade dos conceitos e práticas e a relação com outras áreas artísticas, como a pintura, a escultura, a fotografia, a instalação ou a performance.

A partir do visionamento de obras de artistas como Helena Almeida, Ângelo de Sousa e Charley Peters, iniciou-se a exploração d'*A linha e do corpo como elementos pictóricos*. Esta prática levou os alunos a experienciar como, a partir do momento em que uma linha sai de uma superfície e interage com o corpo, surgem múltiplas possibilidades de desenho.

Cada grupo desenvolveu um desenho no espaço e fez um registo fotográfico, produto da experiência realizada (Figura 2, Figura 3 e Figura 4) trabalhando a alternância entre a tridimensionalidade e o registo bidimensional.

Através de questionários, certificámos como as aprendizagens foram significativas:

Criar um desenho no espaço foi o meu desafio favorito. Relacionei a linha com o espaço como ponto de partida e tornei a linha parte do corpo. Tornei a linha 'superior' ao próprio corpo.

O efeito da unidade didática *Desenhar no espaço* fez-se sentir nas concretizações dos *Retratos do conhecimento* (Figura 5, Figura 6):

Considero que as aulas em questão tiveram sentido no decorrer do projecto Retratos, pois sem algumas dessas aulas eu talvez não chegasse ao caminho e á conclusão final que cheguei, talvez não tivesse tanta facilidade em trabalhar com a tridimensionalidade (...).

3. Discussão

O projeto *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares* resultou da intenção de aliar à pedagogia de projeto e à transdisciplinaridade a noção de uma prática artística contemporânea, mantendo a metodologia da investigação-ação.

Esta experiência apresentou-se como um laboratório em que se ultrapassaram os limites da sala de aula numa perspetiva de verdadeira transdisciplinaridade, por se ter no mesmo espaço físico a abordagem dos mesmos conteúdos,



Figura 2 · Trabalho das alunas ISP e VF. Fonte: própria.

Figura 3 · Trabalho das alunas FS e SS. Fonte: própria.

Figura 4 · Trabalho dos alunos MCC e FL. Fonte: própria.

Figura 5 · Retrato do aluno O.. Fonte: própria.

Figura 6 · Retrato da aluna R. Fonte: própria.

por professores de disciplinas diferentes. Consideramos que, com esta prática, inovámos e apontámos caminhos.

A metodologia de projeto como fio condutor em abordagens transdisciplinares pode gerar mudanças nas práticas educativas e contribui para a motivação dos intervenientes. Constatámos que os produtos finais com visibilidade desenvolvem a autoestima dos alunos e valorizam a escola trazendo-lhe contemporaneidade.

As práticas apresentadas levaram a que os alunos passassem a compreender melhor o valor dos elementos estruturais do desenho e tivessem a oportunidade de participar na construção de conceitos reveladores. Podemos afirmar que se gerou uma nova consciência do espaço como universo de intervenção e a vontade de o inserir em concretizações, de continuar a explorar este tipo de abordagens.

Esta experiência colaborativa foi realizada no âmbito da Prática supervisionada assente no conceito de trabalho colaborativo, em que cada professor teve a oportunidade de intervir de forma construtiva, sem prejuízo das aspirações de cada um ou da lógica de encadeamento das aprendizagens.

Conclusão

Neste trabalho foi analisada a importância da pedagogia de projeto como fio condutor de aprendizagens e do trabalho transdisciplinar colaborativo como instrumento de evolução de práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida o projeto *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares*, no seu subtema *Retratos do conhecimento* e a unidade *Desenhar no espaço*.

As mais-valias identificadas foram: proximidade que a exploração da pedagogia de projeto proporciona, tornando as aprendizagens mais eficientes; perceção da necessidade dos conteúdos pelos alunos, ultrapassando-se o “para que é que isto serve”; aumento do interesse, do entusiasmo, da autoexigência, do espírito colaborativo e da inclusão; valorização do professor como gestor de conhecimentos em alternativa ao de transmissor; contemporanização da escola.

Este trabalho é um contributo para a discussão sobre a validade deste tipo de práticas. Pretendemos contribuir para a desmontagem de preconceitos sobre a aprendizagem e a escola, fundamentando a criação de espaços de transdisciplinaridade dignos e consistentes.

Trabalhar de forma colaborativa numa perspetiva projetual exige uma abertura ao outro, uma postura humilde e um esforço acrescido para ser capaz de responder às múltiplas solicitações resultantes dos percursos individuais. É fundamental ter coragem para sair de uma área de conforto de forma a ser transversal — o que exige um investimento permanente ao nível da atualização dos conteúdos e das didáticas.

Na defesa da atualidade do ensino, não podemos deixar que as pedagogias abertas e inovadoras estejam dependentes das boas vontades e empenho dos docentes por não haver incentivo a que se desenvolvam.

As instituições responsáveis por pensar a educação e a cultura, ao nível global, dão uma enorme relevância à necessidade de contemporaneização da Escola. Neste sentido, não compreendemos que se implementem restrições que tornam cada vez mais adversos este tipo de práticas, com a redução da carga horária de disciplinas estruturantes de processos, como o caso das artes.

Perspetivamos a Educação Artística como: contributo para a consciencialização de que o conhecimento é transdisciplinar; forma de desenvolver o espírito de trabalho colaborativo numa perspetiva de integração social dos alunos; comprometimento emocional na construção do conhecimento numa perspetiva complexa e interventiva; transformação da sala de aula num espaço de diálogos criativos, onde se aprende significativamente através da resolução de problemas concretos; forma de aplicar uma pedagogia de projeto onde se explora o gosto por desafios intelectuais e conhecimentos múltiplos, tomando consciência da importância do domínio dos conteúdos das várias disciplinas para a resolução de problemas concretos; comprometimento com os conceitos artísticos nossos contemporâneos.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Alarcão, I. (2003), *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, São Paulo: Ed. Cortez.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos as Necessidades Educativas Especiais. Diversidades, paradigmas para a diferença*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Emerenciana, M. (1996). Reflexões sobre o homem e a sua educação. *Epistème*, 1, 125-141.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ramos, C. (2010). *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares*. Disponível em <http://moodle.esmavc.org/mod/resource/view.php?id=21470>, consultado em 15 de Setembro de 2012, de Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.
- Ramos, C. (2014). Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade — uma prática pedagógica continuada. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 99-118.
- Roque, T. (s.d.). *A transdisciplinaridade e a modernidade*. Disponível em <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>, consultado em 15 de Setembro de 2012.
- Tardif, M. (2007). *A profissão docente face à redução da educação à economia*. *Vertentes*. n.º. 29.
- Valle, I. R., Bourdieu, P. (2008). A pesquisa e o pesquisador. In Bianchetti, L, Meksenas, P.A. In I. R. Valle, (Org.) *Trama do conhecimento: teoria e método escrita em ciência e pesquisa*. (pp. 99-118). Campinas: Papirus.

Espaços para o Ensino das Artes Visuais

Spaces for the teaching of the Visual Arts

AGOSTINHA DA CONCEIÇÃO RIBEIRO MOREIRA*

Artigo completo submetido a 6 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Portugal. Licenciatura em Artes Plásticas — Ramo Pintura, na FBAUP — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FPCEUP — Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em parceria com a FBAUP — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Av. Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021, Porto, Portugal.. E-mail: contacto@agostinha.com

Resumo: Abordando a importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, identificando-a e formalizando-a como a questão norteadora, este artigo reflecte acerca da influência sobre o processo de ensino/aprendizagem quando são criadas as condições para flexibilizar a organização e gestão do espaço da sala de aula. **Palavras chave:** espaço / escola / identidade / contexto / (trans)formação.

Abstract: *Addressing the importance of the spatial dimension of human activity in general, and education in particular, identifying it and formalizing it as the guiding question, this article reflects on the influence on the process of teaching / learning when conditions are created to ease the organization and management of classroom space.* **Keywords:** *space / school / identity / context / (trans)formation.*

Introdução

É um facto que as pessoas não vivem, estudam ou trabalham no vazio, todas as suas acções estão inseridas ou são contextualizadas pelos espaços onde ocorrem (Ribeiro, 2005). Não é por isso de estranhar que a psicologia ambiental e a antropologia do espaço se dediquem, já desde a década de 1970, a estudos

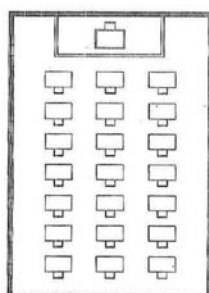
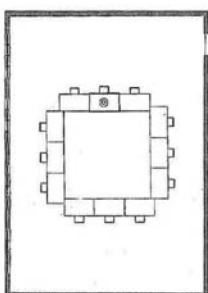
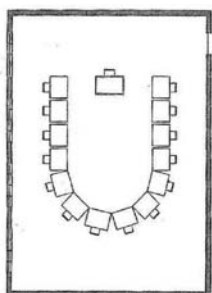
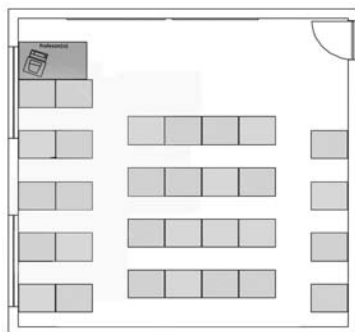
do contexto, relações entre indivíduos, ambiente físico e problemas ambientais procurando novas formas de conhecimento e de justificação/solução para as problemáticas (Traquino, 2010).

A escola enquanto instituição social exerce repercussões sobre as pessoas que a frequentam. É um espaço que faz parte do dia-a-dia do aluno e onde ele aprende a conviver sobre normas e regras, sujeito ainda a dimensões psicossociais. As suas atitudes, comportamentos e sentidos de orientação vão-se construindo de maneira informal ou não oficial, pelo espaço da escola correspondendo aquilo a que se designa de "currículo oculto". Neste sentido, a arquitetura escolar das primeiras instituições frequentadas por cada pessoa tem especial impacto na formação da identidade espacial, pois são os primeiros espaços da educação formal experienciados, contribuindo para a criação das primeiras construções cognitivas e motoras (Frago & Escolano, 1998). Todas as pessoas passam por uma determinada configuração de espaços, instituições e rede de relações única, o que faz de si um ser irrepitível. A construção individual de mapas mentais faz como que o indivíduo desenvolva personalidades situacionais e determinados papéis sociais, manifestando-se na sua personalidade. Entre o ser humano e os espaços existe uma relação de transfiguração mútua, pois ativamente se constroem e reconstroem. Assim sendo, ao estruturar-se ou modificar-se o espaço escolar, de modo inconsciente ou consciente está-se a mudar não apenas as circunstâncias em que se encontram as pessoas e os objetos, mas também o próprio lugar.

No âmbito historiográfico, educativo e artístico o número de publicações em torno desta temática é infindável, pois são vários os autores que teorizam e demonstram a impregnação das vivências espaciais de cada sujeito tanto na sua produção artística como na sua gestualidade e grafismo (Ribeiro, 2005), interpretando a partir destes manifestos que uma obra reflete a formação, educação, percurso de vida e contexto atual (no espaço e no tempo) de cada artista. Assumindo que este é, ou talvez seja, um conhecimento de senso comum, este trabalho não se propõe, de todo a analisar os desenhos de estudantes e criativos, mas antes destacar e refletir acerca de um elemento intrinsecamente presente na prática e ensino do desenho: a dimensão espacial, com especial enfoque nas dinâmicas e espaços da sala de aula.

1. Contextualização

A abordagem ao assunto iniciou-se com o estudo em torno da arquitectura escolar e do seu histórico (aspeto que ajudou na compreensão da natureza da instituição escolar), realizado no primeiro ano do Mestrado e intensificou-se no



Figuras 1 e 2 · Fotografia e planta da sala de aula da turma em estudo. Fonte: própria.

Figura 3 · Da esquerda para a direita: modelo de aula ativa, aula não directiva e a aula tradicional/expositiva. Fonte: Carneiro, Alberto; Leite, Elvira; Malpique, Manuela. 1983. *O espaço pedagógico. A casa/ o caminho casa-escola*. Porto, Edições Afrontamento. Vol.1. P. 111



Figuras 4 a 9 · Fotografias das actividades desenvolvidas com a turma. Fonte: própria.

segundo ano com o processo de observação realizado em trabalho de campo, no âmbito do estágio pedagógico realizado ao longo do ano lectivo de 2012/2013, na ESRT — Escola Secundária de Rio Tinto, distrito do Porto, Portugal, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

No período de tempo entre outubro e julho, tanto os espaços da ESRT, como a comunidade escolar e o acompanhamento de uma das turmas do curso de Artes Visuais de modo mais aproximado foram importantes contributos para o desencadeamento da reflexão, servindo os mesmos como base e objeto de estudo.

Devido à sobreocupação de salas, durante todo o ano lectivo — à exceção da disciplina de Educação Física — a turma acompanhada esteve sujeita a uma imposição espacial que lhes condicionava toda a carga lectiva na mesma sala de aula, incluindo as disciplinas de componente específica, tais como Desenho e Geometria Descritiva. Um espaço organizado segundo um modelo de aula expositiva, em filas rígidas, com mesas de pequenas dimensões, sem pontos de água (em todo o pavilhão), sem possibilidade de abrir as janelas e com um regulamento inflexível face à deslocação ou alteração do mobiliário (Figura 1 e Figura 2). Dentro do espaço o grupo de alunos dispunha-se da mesma forma em todas as disciplinas, criando deste modo escalas de pertença pessoais e marcação de território. Esta limitação deu lugar a vários questionamentos na tentativa de entender a relação entre essa verificação à primeira vista negativa e a possibilidade de um retrocesso na formação dos estudantes. Assim como, o aumento da desmotivação dos mesmos para a aprendizagem.

Com base no processo de observação verificou-se ainda que os alunos não se sentiam à vontade para desenhar fora da sala de aula e deixaram de ter prazer em abrir os seus cadernos de desenho. O hábito de desenhar dentro de determinados parâmetros moldou o sentido do desenho e os alunos não viam essa prática como algo espontâneo e regular. Existia uma tal estratificação do desenho de modo que não conseguiam fazê-lo em qualquer espaço ou a partir de elementos comuns.

Em termos sociais não existe grande coesão entre os alunos, e esses conflitos, assim como a disposição rígida (em filas) e inflexível de segunda a sexta, levou a que cada aluno fosse privando o manifesto da sua opinião/pensamento, permitindo-lhe o recolhimento, o sentido de dentro e fora e o recolher-se num espaço/lugar. Neste sentido, a turma em geral não se sentia confortável nas aulas, pelo que consequentemente não se sentiam nem queriam sentir-se como parte daquela sala de aula, pois não tinham boas recordações do espaço (informações obtidas a partir de desabafos dos alunos em contextos e conversas informais

e durante o processo de observação nas aulas das diferentes disciplinas).

No decurso do ano letivo, e na aproximação individual, fui conhecendo a identidade dos elementos da turma e diagnosticando os seus níveis de insegurança, os seus mecanismos de defesa e de resguardo desenvolvidos. Cada aluno camuflou a sua identidade e aquilo com que se identifica, deixando-se levar por uma identidade coletiva que atenuou o ativismo da turma.

Em suma, a turma conseguiu construir uma imagem coletiva absolutamente equilibrada ao nível da apatia e do envolvimento (formal) entre si e com o espaço, mas simultâneamente, de modo ainda mais intrigante, cada um construiu um mundo extremamente subjetivo dentro do seu imaginário. Individualmente os alunos apropriaram-se do espaço e existe um sentimento de pertença em diferentes escalas. Evans-Pritchard (ap. Filomena Silvano, 2010) classifica esta realidade em dois tipos de distâncias independentes: "ecológica" e "estrutural". Neste relativismo social e espacial a turma "ecologicamente" encontra-se muito próxima (agrupados em turma e sentados todos juntos), mas "estruturalmente" os alunos estão muito distantes entre si (sistema social, organizados em função de diferentes valores).

2. Dinâmicas e espaços da sala de aula

Uma aula poderá assumir diferentes contornos em diferentes espaços ou com a constante reorganização dos mesmos. As dinâmicas de aprendizagem podem ser influenciadas por um conjunto de fatores externos (ligados à envolvente: flexibilidade, organização e tecnologia) e internos (ligados ao indivíduo: criatividade, cooperação e proximidade) (Joana Vale, comunicação pessoal no Colóquio "C+C+W" FBAUP, 10 de Abril de 2013). Os elementos físicos e as condições do espaço podem conseguir afastar ou até mesmo envolver psicologicamente e emocionalmente os alunos na aprendizagem. Entre eles poderá mencionar-se: a decoração, o mobiliário, a tecnologia existente, o som do espaço, a temperatura do espaço, o que envolve o lugar, a serenidade e a sedução do espaço, a luminosidade, a harmonia e a sua funcionalidade. A construção tem a capacidade de tornar o espaço apelativo (ou não) quer para quem lá estuda ou trabalha e, ainda que inconscientemente, terá efeitos nos comportamentos humanos.

Ao estudar o percurso histórico realizado pela arquitetura escolar, verificou-se que os projetos de cada edifício (independentemente da sua época temporal) na sua maioria revelam uma clara preocupação pelo espaço da sala de aula, com base em algum modelo educativo. Além da responsabilidade construtiva, o arquiteto tem um papel altamente influenciador nas práticas pedagógicas que aí possam ocorrer, pois condiciona e infere na relação das pessoas com os

espaços. Os arquitetos são “ (...) estudiosos, especialistas e actores da concepção e gestão do espaço para a educação” (Ladiana, 2011: 13). São indivíduos que possuem liberdade de criação, mas que na maioria dos casos está condicionada por parâmetros dos projetos educativos em vigor.

3. Elementos de suporte físico às actividades curriculares e didáticas

O mobiliário escolar faz parte de um conjunto de elementos de suporte físico às actividades curriculares e didáticas. Este pode ser visto como uma peça que compõe o ambiente, assim como também uma peça que o transforma.

Normalmente a disposição dos elementos do mobiliário altera-se conforme o modelo educativo adotado. Um estudo presente na obra “O espaço pedagógico” (1983) mostra diferentes dinâmicas criadas para cada situação na sala de aula e os efeitos que têm na participação dos aprendizes/discentes na própria ação educativa (Carneiro *et. al.* 1983). Os autores identificam e analisam três tipologias: a aula tradicional, a aula ativa e a aula não diretiva (Figura 3). Refletindo deste modo, como a utilização da mesma área e com os mesmos elementos de suporte físico de apoio às actividades, organizados de diferentes modos, poderiam influenciar o espaço de aprendizagem e as próprias dinâmicas de ensino. Salienta-se aquele que é aplicado na ESRT — o modelo educativo tradicional ou expositivo — em que o saber é uma conceção hierárquica, pois circula de forma descendente (Guerra, 2002).

*Aula tradicional — O professor está sentado à secretária e dirige-se colectivamente aos alunos. A comunicação faz-se num só sentido. Os alunos não podem sair do seu lugar; as interações entre eles existem, mas são proibidas (Carneiro *et. al.* 1983: 115).*

4. Flexibilidade

As construções escolares massudas e inflexíveis dificultam a adaptação e não possibilitam a capacidade de acomodar as diferentes necessidades de cada utilizador. A atenção e incentivo do aluno podem ser estimulados ou limitados através das mudanças dos elementos físicos que constituem o espaço da sala.

Quando se instala a rigidez nas instituições, a inovação está morta mesmo antes de nascer. A organização converte-se assim num obstáculo para a mudança, em vez de ser um elemento de dinamização e de melhoria (Guerra, 2002: 41).

A flexibilidade ao nível de organização e uso do espaço escolar torna-se um fator influente. O desenvolvimento de espaços físicos ou virtuais, inovadores e

flexíveis são importantes para a aprendizagem, na tentativa de a melhorar. Para isso, o ideal seria que tanto o mobiliário como os quadros fossem ser móveis, na medida em que iriam permitir a reconfiguração da sala, criando diferentes cenários de aprendizagem, de acordo com cada atividade. Se o espaço for preparado para as diferentes utilizações ele irá permitir ao/aos professor/alunos usá-lo conforme lhe/s seja mais conveniente e, conseqüentemente, ajudar a melhorar a capacidade de retenção do conhecimento.

A criação de superfícies de trabalho para encorajar a participação democrática, numa aprendizagem realizada lado-a-lado, possibilita a interação e colaboração que aproxima os alunos e contribui diretamente para a troca conhecimento.

A comunicação é essencial dentro do espaço de aula e a flexibilidade do mobiliário/alunos torna-se fundamentalmente positiva no seu decorrer. Ao potenciar-se a partilha de ideias entre o grupo poder-se-á também conseguir que a interação ocorra fora do ambiente formal da sala de aula. A comunicação assemelha-se ao efeito “bola de neve”, quanto mais é estimulada, maior será a probabilidade de promover um ambiente comunicativo dentro de determinado grupo. Tudo isto fará com que a sala de aula se torne mais rica e mais extensa, alargando os espaços de aprendizagem. A partilha será intuitiva e naturalizada. Neste sentido, a interação “intraturma” deixa de ser apenas uma ligação forçada e de conveniência, evoluindo para uma interação social. Cada um aprende por si e com os outros. Combatendo-se o ensino “instrutivo” da exposição e assimilação de uma perspectiva unilateral e inquestionável, a do professor (Guerra, 2002). De certo modo será criar uma comunidade que vive de bem com a escola. Uma comunidade amigável de dentro para fora. Isto é, se a generalidade do ambiente da escola tem repercussões no espaço de aula, também a alteração dos pequenos grupos de trabalho geram mudança no colectivo.

Outro fator influente na aprendizagem é a disposição e localização dos elementos da turma, assim como em dar a possibilidade de escolha para que o aluno se sente no lugar onde se sinta mais confortável. Seja por que razões forem, o incomodo nunca é bom companheiro para qualquer tipo de recetividade. O ensino torna-se favorável — por exemplo — quando o companheiro de carteira é alguém com quem se está à vontade para fazer comentários paralelos e trocar ideias. Uma aula terá mais probabilidades de obter sucesso se o aluno sentir que se encontra num ambiente confortável para trabalhar.

Mayumi Souza Lima (1989) sublinha a importância de planear os espaços com os próprios alunos pois assim coloca-os na posição de ator e não como espectador da aula. O aluno faz parte da produção do espaço e não do resultado.

Mas este acontecimento é difícil se

(...) o educador, de um modo geral, não analisa nem discute problemas relativos ao equipamento e pouco ou nada faz no sentido de serem estudadas novas concepções que melhor se adaptem ao indivíduo e ao seu trabalho (Carneiro et. al., 1983: 121).

Ainda relativo à organização e estratégias construtivas do espaço, o arquiteto projeta a sala de aula mas não controla os movimentos e comportamentos de quem a habita. Compete a professor e alunos desenvolver dinâmicas espaciais e relacionais. O espaço da sala de aula define algumas orientações pedagógicas, no entanto cabe ao professor não se deixar limitar e explorar estratégias de comunicação.

Se existe uma relação de influências mútuas entre utilizadores e espaço, determinados mecanismos que se usam também na sala de aula são facilitadores ou inibidores da criação de situações de aprendizagem mais apropriadas à participação e motivação dos alunos. Deste modo, quando ocorre uma desmotivação dos alunos em relação à escola e consequente vontade de evasão, esta poderá estar, para além de outros factores, relacionada com o espaço da escola e da aula, nomeadamente com o tipo de espaços existentes (como espaços de convívio), a realização de aulas exclusivamente expositivas que não incentivam a participação, a dificuldade de visão para fora ou para o professor, a inibição da apropriação dos espaços por parte dos alunos e consequente não identificação dos mesmos com os locais (não entender o espaço como «seu») e, por último, as limitações de movimentos impostas (Gago, 2010: 17-18).

O dinamismo na sala de aula está ainda comprometido com a distância dos indivíduos entre si. O manuseamento do espaço influencia o comportamento e o tempo de palavra de cada indivíduo. Edward T. Hall (1966) reflete acerca da noção de comunicação verbal, mais especificamente as alterações do tom de voz consoante a distância espacial. Enquanto alguns alunos preferem ficar mais recuados relativamente ao professor, outros precisam de estar nas primeiras filas para manterem a capacidade de concentração, mas sobretudo para conseguirem ter à vontade para participarem na aula. “Os lugares escolhidos pelos alunos, no princípio do ano lectivo, podem dar importantes indicações sociopsicológicas.” (Carneiro et. al., 1983: 111). A disposição dos alunos em diferentes pontos da sala altera o ambiente da aula, pois tem repercussões que incidem sobre o comportamento, as interações e o envolvimento dos alunos.

5. Relação com o desenho em espaço escolar: a elaboração de um programa de intervenção

Após um tempo de observação, no 2º período escolar, foram adotadas estratégias que se centravam na percepção e (re)conhecimento do espaço, na mobilidade do

corpo no mesmo e na relação interpessoal entre os alunos que compõe a turma. Os exercícios propostos nas Unidades Didáticas levaram a que os alunos fossem sujeitos a diferentes interações com o desenho, com o espaço e com os restantes elementos da turma. Através da prática do desenho (e fazendo uso da mesma) procurou-se despertar nos alunos a reflexão e a consciência dos fatores espaciais condicionantes nas ações e relações humanas. Com isto, procurou-se ainda potenciar uma produção na companhia de diferentes colegas com o intuito de gradualmente desenvolver a segurança de cada um quer para expôr os seus desenhos, quer para expôr as suas opiniões, para além do companheiro de carteira.

As oficinas de desenho tinham por objectivo descentralizar o espaço da sala de aula para o ensino/prático do desenho. Para isso, foram explorados outros espaços e os alunos confrontados com o ato de desenhar desde espaços domésticos até aos mais diversos espaços dentro da delimitação da escola (Figuras 4 — 9). Assim como, criar situações às quais não estavam habituados quanto à organização relacional dentro da turma. A multiplicidade de modelos educativos aplicados — quer através de jogos ou questões situacionais — gerou diferentes combinações/disposições dos alunos pelos espaços. O papel dos professores passou por mediar as actividades, pois as próprias novidades circunstanciais já eram grandes momentos de aprendizagem, recheados de partilha e transmissão de conhecimento entre alunos.

Conclusão

Não é possível ignorar-se as condicionantes físicas, pois elas são intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. O espaço é o suporte físico de todas as actividades realizadas inferindo de forma diferente sobre cada indivíduo. Tanto a disposição como a distribuição interna dos edifícios e dos espaços da escola influem sobre o ambiente da comunidade escolar e, por sua vez, trespassam para dentro da sala de aula.

Considerando que as pessoas são diferentes, todas desenvolvem formas de experienciar e aprender, pois estão inseridas numa sociedade desigual, complexa e por vezes contraditória. Retomando o papel do arquiteto, é muito difícil imaginar um espaço que responda à diversidade, diferença e adapte-se a toda gente. A sala de aula é um espaço coletivo, para a turma, mas também individual, para o aluno. Quando a relação pedagógica e o espaço arquitetural se completam e interagem, oferecem qualidade e conforto, criando condições que estimulam a aprendizagem.

As actividades realizadas conseguiram desencadear e sensibilizar a turma para alguns dos objetivos pretendidos, no entanto não é possível esquecer o

percurso de cada aluno até ao momento. Por certo uma intervenção, apesar de intensa, durante o espaço de tempo de quatro semanas não é suficientemente para inferir na totalidade sobre o pensamento e a prática do desenho de cada pessoa. Contudo, o objectivo primordial foi conseguido, a partilha e troca de experiências, a aprendizagem e a comunicação entre pares a partir do desenho foram estimuladas.

Durante várias décadas, têm-se vindo a criar espaços que promovem a produção massificada de salas de aulas baseadas num modelo em que a educação envolve a transferência de informação. Como Albert Einstein uma vez sugeriu, a definição de insanidade é fazer a mesma coisa repetidamente e esperar um diferente resultar. Posto isto, é importante que tanto os alunos como o professor se auto-questionem face às dinâmicas dos espaços. É necessário fazer do professor um arquiteto, e da educação, um processo de configuração de espaços.

Referências

- Carneiro, Alberto; Leite, Elvira e Malpique, Manuela (1983) *O espaço pedagógico. Corpo/ espaço/ comunicação*. Porto: Edições Afrontamento. Vol. 2
- Frago, Antonio Viñao e Escolano, Agustín (1998) *Curriculo, espaço e subjectividade: a arquitectura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: Paulo Editora.
- Gago, Catarina Wall (2010) *Pensar espaços: os lugares de (con)vivência de alunos e professores*. Porto: Edição de autor, no âmbito do relatório para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hall, Edward T. (1966) *A dimensão oculta*. Versão consultada. Lisboa: Relógio d'Água, 1986.
- Ladiana, Daniela [Org.] (2011) *O Espaço da Escola — conceitos, métodos e instrumentos para projecto e gestão do património escolar*. Porto: Alinea Editrice.
- Ribeiro, Teresa (2005) "Ambientes Laborais: Espaços de trabalho em contexto organizacional", in *Contextos Humanos e Psicologia Ambiental*. Trad. Olga Romão e Luís Soczka. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- Silvano, Filomena (2010) *Antropologia do Espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Traquino, Marta (2010) *A construção do lugar pela arte contemporânea*. Ribeirão: Edições Húmus.

A introdução do processo artístico no ensino de Educação Visual

The introduction of the "artistic process" in the visual education class

ELSA CARINA GALVÃO MARQUES*

Artigo completo submetido a 31 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014

*Portugal: Artista visual, professora e investigadora professora de História da Cultura e das Artes na EPI — Escola Profissional de Imagem de Lisboa; professora de Expressão Plástica — AECS na E. B. 1 Arquitecto Victor Palla.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: marques.elsa@gmail.com

Resumo: No ensino de artes visuais, a ligação escola-vida passa pelo fazer, pelo contacto com o objeto artístico, com a prática artística, com o museu e outras instituições. Constituindo-se como uma aprendizagem para a vida, o projeto pedagógico exposto neste artigo, considera uma abordagem próxima ao processo artístico na prática contemporânea, fundamentada sobre a égide do professor-artista.

Palavras chave: Ensino Artístico / Professor-artista / Processo artístico / Processo criativo e Criatividade.

Abstract: *The association between the real life and school on art education is completed through contact with the art object, artistic practice, museums and other institutions. This article intends to provide a pedagogical project that works as learning for life art experience, founded under the tutelage of an artist-teacher approach.*

Keywords: *Art Education / Artist-Teacher / Artistic process / Creative process / and Creativity.*

Introdução

“A introdução do *processo artístico* no ensino de Educação Visual” apresenta a investigação e experiência de docência efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

Objetivos:

- I. Exposição do projeto pedagógico desenvolvido com a turma apresentando uma alternativa para o leccionamento da disciplina de Educação Visual, pela revisão dos seus conteúdos programáticos, considerando uma abordagem próxima ao *processo artístico* na prática contemporânea.
- II. Investigar como o *processo artístico* das artes plásticas poderá influenciar a prática de ensino, nomeadamente no caso do professor-artista.
- III. Estruturar o contributo desta figura para o ensino, recorrendo a entrevistas a professores-artistas, servindo como base para as reflexões aqui apresentadas.

1. Projeto: *Contexto, Análise e Proposta*

Na perspetiva de superar as dificuldades criativas dos alunos e considerando a experiência e formação como docente na área das artes visuais, a investigação divide-se em três vertentes complementares:

O *Contexto* propõe o conhecimento da disciplina de Educação Visual, atendendo à escola e turma envolvidas.

A *Análise* assume uma vertente teórico-prática mencionando as ocorrências e o desenvolvimento da experiência pedagógica. Aborda a conceção e aplicação do projeto, descrevendo as estratégias e referindo questões para o seu desenvolvimento.

A *Proposta* conduz o enquadramento teórico. Investiga-se o processo criativo, a criatividade, a imaginação e as metodologias desenvolvidas, aplicadas à conceção do objeto artístico.

Evidenciando a permeabilidade de aplicação dos processos artísticos ao ensino, são enumeradas algumas das suas funções, complementadas pela figura central do professor-artista através de testemunhos de profissionais, o seu papel enquanto criadores e professores.

Este artigo pretende constituir-se como uma plataforma de estudo do professor-artista, do seu papel enquanto criador e a sua influência para o ensino quanto a metodologias, estratégias e intervenções futuras. Apresentamos uma investigação em aberto, relatando os benefícios para o ensino artístico do professor-artista, pelo uso de diferentes metodologias criativas que ao longo dos

anos se tornam em novos conhecimentos para o aluno — uma profusa diversidade de processos criativos e uma ligação com a *realidade* artística. Esta estratégia poderá ser um dos trunfos no modo como o ensino está concebido, a mudança recorrente de professor significa novos conhecimentos de processos, modos de criar, e conseqüentemente, diversas aprendizagens.

2. Contexto — Conceção do Projeto: Unidades Didáticas e Metodologias

A prática letiva foi desenvolvida em 2012 / 2013 na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Nuno Gonçalves em Lisboa, com uma turma do 9º ano de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico para a disciplina de Educação Visual. Para que a proposta e resultados se coadunem com a realidade envolvente, foram realizados inquéritos à turma e estudada a sua situação escolar.

Estabelecido de acordo com os objetivos do projeto educativo da escola, o programa foi pautado pelo alto desempenho artístico (através da prática, teoria e experiência); conhecimento de novos contextos e realidades (visitas de estudo e apresentações sobre artistas); integração de alunos (discussões e seminários) e partilha (apresentação e debate dos trabalhos, partilha de ideias e motivações.)

O programa de Educação Visual assume-se como uma proposta de gestão flexível do currículo, neste sentido, o projeto proposto atravessa diversas unidades didáticas.

3. Análise — Estratégias de Ensino: o Processo Artístico

1. *Espaço* — Unidade continuada e desenvolvida pelos alunos que conceberam um objeto em representação isométrica rigorosa (Figura 1).
2. *Estrutura* — Realizada a planificação da forma anterior, obtendo uma construção escultórica, interligando o desenho rigoroso à construção de um objeto projetado (Figura 2).
3. *Forma* — Pretende-se a compreensão do objeto concebido, sendo proposto o desenvolvimento de uma série de desenhos de observação da peça a grafite (Figura 3). Neste momento, existe um importante recuo, voltando a um desempenho *livre* de desenho à vista. Ultrapassando a conceção e construção da escultura, o desenho é feito com um conhecimento devido do modelo, fortalecendo a importância do conhecimento no desenho à vista e do encadeamento processual. A prática do desenho assume um repensar para novas direções, mais expressivas e de experimentação do objeto no espaço (Figura 4).
4. *Luz-cor* — Solicitou-se a execução de uma pintura, impulsionada pela visita de estudo à exposição *A Perspetiva das Coisas. A Natureza-morta*

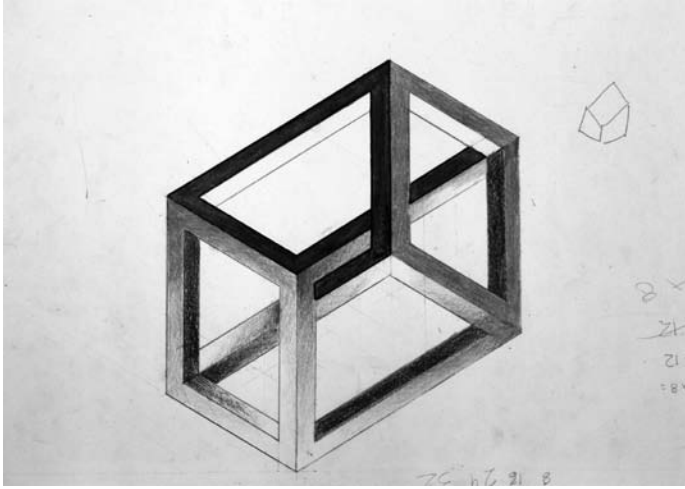


Figura 1 · Trabalho final de *Unidade Didática I*. Espaço desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 2 · Trabalho final de *Unidade Didática II*. Estrutura desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

na Europa na Fundação Calouste Gulbenkian (2012). A visita de estudo teve um papel fundamental quanto ao desenvolvimento e conceção da pintura (Figura 5 e Figura 6). No programa de Educação Visual é dado especial ênfase ao contacto com obras de arte e a sua realidade envolvente: ensinar a ver, ouvir, interpretar e contextualizar. As visitas de estudo tornam-se condição necessária e o contacto com a realidade artística imprescindível. Esta lógica de pensamento fará todo o sentido, se tivermos em conta que a *realidade experienciada* é assimilada de um modo muito mais eficaz do que a *realidade transmitida*.

São introduzidas noções de referente e de organização do processo artístico: do concreto para o conceito. Explorando as potencialidades dos desenhos anteriores, da escultura, do guião, da pesquisa e convicções individuais, os alunos concebem a pintura, adquirindo um entendimento sobre o objeto e «processo artístico» profundo e continuado (Figura 7).

O projeto envolve a perceção e utilização do processo artístico no ensino. Este «processo artístico» nunca poderá ser equivalente à metodologia utilizada pelos artistas reais, no entanto, a sua génese está lá: pesquisa, exploração plástica, conceito e obra. Os alunos atravessam diversas fases de desenvolvimento do trabalho, conjugadas com os objetivos do programa, unidades curriculares e metodologias de trabalho. Em vez de diferentes propostas ao longo do ano letivo, é sugerido o desenvolvimento de um plano alargado, com a consciência de processos criativos e artísticos, numa perspetiva crítica (Figura 8). Visamos fomentar uma educação para a vida, metodologia com uma correspondência mais aproximada ao mundo artístico *real*.

4. Proposta — Processo Criativo e a Criatividade: uma relação para a vida
O «processo artístico» que referimos trata diferentes abordagens que qualquer criador, com maior ou menor complexidade de acordo com a sua formação — aluno ou artista, — utiliza para desenvolver um projeto artístico. É portanto uma noção abrangente do processo artístico, que envolve os profissionais da área e a escola. Segundo alguns autores, a ligação destes processos com a criatividade é categorizável pela: invenção de algo novo, útil e aceite pela humanidade (Lubart, 2003; Stein, 1953 e Boden, 1994); expressão e invenção (Cramond, 2009), *circunstância do objeto criativo* (Gardner, 1973) e multiplicidade. Pela sua multiplicidade, Guilford (1950) considera este processos no campo da inteligência e criatividade divergentes. Ao tentar estruturar um modelo do intelecto e escrever sobre produção divergente, Guilford organiza a cognição humana

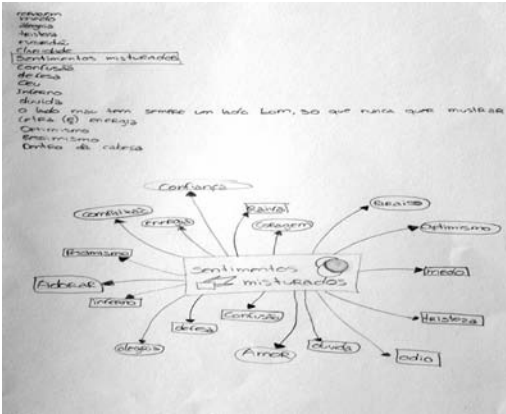
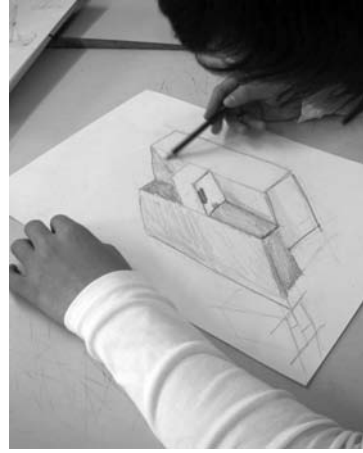
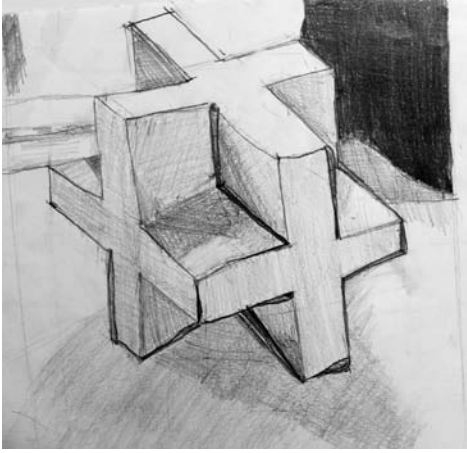


Figura 3 · Trabalho final de *Unidade Didática III*. Espaço desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 4 · Aluno a desenvolver a *Unidade Didática III*. *Forma* (2012). Fonte: própria.

Figura 5 · Estetigrama feito por aluno durante a visita de estudo para desenvolvimento conceitual da *Unidade Didática IV*. *Luz-Cor* realizado por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 6 · Estudo de composição para a pintura da *Unidade Didática IV*. *Luz-Cor* desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

em três dimensões, através de processos, conteúdos para os aplicar e produtos resultantes de operações em diferentes categorias de conteúdo. Estas propostas encontram paralelos no pensamento artístico, por exemplo, na relação com a matéria e na multiplicidade, nomeadamente nas metodologias citadas pelos professores-artistas entrevistados.

Muitos investigadores seguem o pensamento divergente de Guilford. Torrance (1966-90) demonstra que a inteligência e a criatividade não são gerais, mas é Amabile (1982-96) que prova que a criatividade é passível de ser avaliada. Neste campo devemos referir o Modelo Osbon-Parnes (Parnes, 1953) que desenvolve o conceito de *brainstorming* em seis fases da resolução criativa de problemas.

Cada etapa envolve o pensamento divergente, para produzir o maior número possível e variedade de respostas, seguido pelo pensamento avaliativo para selecionar entre estes as ideias mais promissoras dos candidatos para a exploração ou ação (Baer & Kaufman, 2006: 17).

De acordo com estes autores, e os testemunhos dos artistas-professores, propomos três passos para desenvolver o processo criativo em aula que passam por:

1. Guiar o aluno:

Penso que a chave para o ensino está em tentar descobrir uma forma que se adequa ao aluno (...) trabalhar com o que eles já têm, em vez de tentar impor algum regime que possa resultar para ti mesmo (Harper, 2012).

2. Estabelecer um ensino individualizado: “Para a criatividade eu consideraria o desenvolvimento de ideias dentro de uma prática individual” (Thompson, 2012).

3. A partilha de fé:

A única metodologia que sigo é (...) acima de tudo, a convicção de que o único fator que poderá ser transmitido é o acreditar, o ter fé, na criação pura (e isso é precisamente o mais difícil de veicular) (Serra, 2012).

Rump (1982) ensina a estudantes e professores de arte métodos para treinar a criatividade baseando-se no *Creative Problem Solving* (Parnes e colegas, 1972-76).



Figura 7 · Exercício de pintura da *Unidade Didática IV, Luz-Cor*, desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 8 · Alguns trabalhos expostos para desenvolvimento do seminário e discussão crítica. (2012). Fonte: própria.

Seguindo os seus princípios, enumeramos três processos para a criatividade vinculados às características do processo criativo artístico: inquietação ou intenção de solucionar um problema, expressão do problema e o “encontro” (Rollo May, 1994). Este último resulta de um compromisso intenso, advém da alegria criativa/êxtase (propósito que supera a vontade), definido como o momento em que o artista concebe o seu objeto e dele nasce algo novo (*criatividade*).

4.1. Estimular a criatividade e ensinar o processo criativo

Professores que ensinam os alunos a explorar a criatividade obtêm melhores resultados, mas para que isso aconteça é necessário implementar metas na sala de aula. A criatividade pode ser desenvolvida de um modo consciente e expressivo, deve ser treinada e explorada em diferentes direções (De Bono, 2004). A resposta passa pelas metodologias para o seu desenvolvimento, como o *Discipline-Based Art Education* (Broudy, 1980) que alia a estética à produção de arte, história de arte e estudos críticos. Este método assemelha-se à *Educação Natural* de Read (1982). A ligação à *vida real*, numa abordagem multicultural e multidisciplinar, proporciona um extenso contributo na perspetiva de uma educação para a vida, estimulando o gosto pela aprendizagem, a luta contra a frustração e a reflexão. É este o caminho para a criatividade docente que propomos, o professor instigador de processos criativos no aluno (Sousa, 2008), só assim serão alcançadas as metas para o processo criativo no ensino (Torrance, 1982), que possibilitam ensinar os alunos a pensar criativamente (Cramond, 2009).

4.2. Professor-Artista: testemunhos

Através de testemunhos de professores-artistas em exercício, exploramos a aplicação de algo aproximado ao *processo criativo* no ensino artístico. A formação artística aliada à de educador constituiu o futuro do ensino das artes (McCracken, 1959). O papel de um professor-artista é o de um comunicador interessado, um pensador e crítico com vontade de expandir os seus horizontes e ajudar os alunos a procurarem respostas em vez de as ditar. “A relação [entre a prática artística e de docente] é grande, porque é ela que fundamenta o meu conhecimento como artista produtor e como pedagogo em arte” (Tomás, 2012).

Embora nem todos os artistas tenham perfil de professores, a experiência artística fornece recursos indispensáveis para o ensino e comunicação da arte mas para isso são necessárias condições certas (Hausman, 1967).

Rui Chafes refere o currículo oculto das artes:

Recordo-me de que os melhores professores (e houve alguns, inesquecíveis) obrigavam os alunos a pensar, a questionar-se, a duvidar. Ofereciam-nos dúvidas, não respostas. Muito mais não se pode ensinar, nem aprender (Chafes, 2000:56).

Manuel Rodrigues as escolas *domesticadas*:

Não se trata de um trabalho fácil e, tratando-se de reorientar pedagogicamente o que nos indivíduos constitui a sua base identitária — ao fazer reapreciar, por dissociação, toda a experiência entretanto havida —, supões tanto de exigência responsável como de cuidado dialógico (Rodrigues, 2000:57).

Ângelo de Sousa a *comunidade e partilha*:

Excluindo-se os “autodidatas” e os “solitários”, parece-me que a principal condição para que se possa aprender alguma coisa (adquirir alguns conhecimentos) a propósito de práticas artísticas, é a existência de uma comunidade — isto é, alguma abundância de espaços, concentração e disponibilização de recursos técnicos, assim como de informação variada e renovada — em que os indivíduos presentes estejam, de facto, presentes — isto é, possam inter-relacionar-se, interagir, associar-se consoante afinidades que forme descobrindo, sendo exemplos (bons ou maus até) uns para os outros (Sousa, 2000:57).

Andy Harper (2012) e Milly Thompson, a ligação professor-artista: “Não podes ensinar arte (criatividade) se não fores um artista *praticante*” (Thompson, 2012).

Simon Bedwell, a experiência artística:

É diagnóstico: muito do ensino envolve libertar os estudantes dos preconceitos e proibições que os impedem de fazer as coisas. É por isso que se precisa que os alunos sejam ensinados por artistas: é a experiência de fazer arte, com tudo o que implica, que permite a um tutor entender o processo de tomada de arte do “interior” (Bedwell, 2012).

Estes testemunhos provam que “para ensinar arte esta combinação é preciosa” (Deasy & Stevenson 2005). Frank Popper (1989) evoca o artista como responsável da «culturalização» da criatividade e pela instauração poética do público, sendo esta a sua função. Significa este caminho uma passagem de testemunho único dos processos artísticos autorreferenciais? De facto, quando questionados sobre a permeabilidade do processo criativo ao ensino os professores-artistas revelam:

Uma relação indissociável:

Não há, nem pode haver, separação entre ambas as componentes do ser [professor e artista] (Serra, 2012).

De lógica sucessiva (Elias, 2012) e práticas próximas: “Tenho observado que uma compreensão da relação entre a minha prática de estúdio, curadoria e ensino tem sido importante para o processo de ensino em si” (Smith, 2012).

Obrigatória: “[A relação processo artístico e ensino] É total, se não fosse um artista praticante não poderia ensinar arte, estou a falar de disciplinas práticas obviamente” (Santo, 2012).

Conclusão — Professor-artista: metodologias, estratégias e possibilidades

A relação artista-professor está intimamente ligada, é recíproca, toca-se e expande-se, ajudando o ensino — e os processos criativos — a tornarem-se únicos e adaptáveis a cada aluno. “Será que sem ser artista plástico, sem a experiência vivencial da ação artística, do pensar e do agir artisticamente, poder-se-á auxiliar estudantes em arte neste processo?” (Rosas, 2011:1).

É no sentido de uma aprendizagem para a vida, desenvolvimento de competências, do pensamento crítico e da produção de objetos pensados, que este estudo se insere. Mas para promover a utilização da criatividade, devem-se problematizar os exercícios propostos.

O segredo do pensamento criativo é começar com bons problemas. Depois tem de transformar esses problemas em grandes desafios. A seguir, excelentes ideias vão surgir quase espontaneamente (Pessoa, 2010:75).

Pela aproximação ao *processo artístico* na prática contemporânea, apoiada na figura do professor-artista, estabelecem-se relações fundamentais para o ensino artístico. As abordagens apresentadas encontram modelos convergentes no professor-artista e no processo criativo:

Adaptativo: “Eu tento ouvir o máximo possível (...) este modelo de adaptação é crucial para mim” (Harper, 2012).

Indutor da alegria criativa:

A única metodologia que sigo é a da sinceridade, da disponibilidade e humildade perante o outro (neste caso o aluno/discente) mas, acima de tudo, a convicção de que o único fator que poderá ser transmitido é o acreditar, o ter fé, na criação pura (e isso é precisamente o mais difícil de veicular) (Serra, 2012).

Centrado no aluno: Smith & Taylor (2012).

Ao questionar os professores sobre a relação entre as duas profissões reforçam uma relação absoluta e necessária no panorama escolar: recíproca (Santo,

2012), complementar (Helias, 2012), com um paralelismo de carreiras (Serra, 2012) e absolutamente indissociável (Smith, 2012). Estes processos são múltiplos. Porque ensinar e criar são ações intimamente ligadas à esfera do sensível as opiniões divergem, nunca sendo categorizáveis. É precisamente aqui que o artista e o professor se encontram, na transmissão ao aluno de que em arte existem processos multifacetados, e que não importa conhecê-los a todos ou reproduzi-los minuciosamente, mas antes entendê-los. Esta é a verdadeira literacia artística, um ensino que se coaduna com a realidade heterogênea das artes, alunos e contextos sociais, permitindo o desenvolvimento singular de cada ser humano.

Referências

- Boden, M. A. (1995). *Dimensions of Creativity*. London : The Mit press, cop.
- Broudy, H. (1987). *The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles: The Gerry Center for Education in the Arts
- Chafes, R. (2000, agosto). "Sobre o ensino da arte: Aprender a Duvidar". In *Arte Ibérica*. N°38 (Ano 4), 56
- Cramond, B. (2009). "Creativity—An international imperative for society and the individual". In F. Moraes (Ed.) *Criatividade e Educação: Conceitos, necessidades e intervenção* (*"Creativity and education: concepts, necessities and intervention"*). Braga: Psiquilíbrios
- Gardner, H. (1989). "Zero-based arts education: an introduction to ARTS PROPEL". In *Studies in Art Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 71–83
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development : a psychological study of the artistic process*, Nova Iorque: John Wiley
- Guilford, J.P. (1950, setembro, 9) "Creativity". In *American Psychologist*. (vol. 5), 444–454
- Hausman, J. (1967). "Teacher as Artist & Artist as Teacher" In *Art Education*, Vol20, No4, Apr. 1967 National Art Education Association
- Kaufman, James C. & Sternberg, Robert J. (2006) *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- May, Rollo (1994). *The courage to create*. Nova Iorque: W. W. Norton
- McCracken W. (1959) "Artist-teacher: a symptom of growth in Art Education" In *Art Education*, Vol.12, No9, Dec. 1959. National Art Education Association
- Moraes M. F. & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. — coleção psicologia da educação, Lisboa: Psiquilíbrios Edições
- Pessoa, M. (2010, verão). "O Segredo da Criatividade". In *Directarts* (n°7), 75-77
- Popper, F. (1989). *Arte Accion y participación: el artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Torrejon del Jarama
- Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Arte e Comunicação, s.l.:Edições 70
- Rosas, R. (2011) *A autocensura como agente poético processual da criação escultórica — Projetos, processos e práticas artísticas*. Tese de Doutoramento em Arte e Design — especialidade Artes Plásticas, apresentada à Universidade do porto pela Faculdade de Belas-Artes
- Sousa, A. T. L. (2008). "O Perfil do Professor de Artes Visuais ao longo da história deste ensino em Portugal" In *Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais, Ano I — Número 01 — agosto*. ISSN 1983-7348
- Sousa, A. T. L. (2012). *Entrevistas a professores-artistas: Andy Harper; António Delgado Tomás; Pedro Cabral Santos; Helena Elias; Kate Smith; Milly Thompson; Rui Serra; Rute Rosas; Simon Bedwell e Susan Taylor*. Não publicado. FBAUL, Lisboa, 2012

Desenhar-se professor de Artes Visuais multifacetado: professor-artista-propositor como forma de estímulo ao desenvolvimento da imaginação no espaço escolar

Outlining a Visual Arts multifaceted teacher: a teacher-artist-proposer as a stimulus to the development of imagination in school

TATIANE ERTEL*

Artigo completo submetido a 31 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Brasil, Licenciatura em Artes Visuais — Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS). Av. Paulo Gama, 110 — Bairro Farroupilha — Porto Alegre — Rio Grande do Sul CEP: 90040-060, Brasil. E-mail: tati_ertel@hotmail.com

Resumo: O texto trata de uma experiência em docência na qual se buscou estimular a imaginação dos alunos através de objetos propositores/disparadores, entrelaçando uma identidade de professora-artista-propositora. As reflexões sobre a prática docente se deram, principalmente, a partir de Acaso e de Martins, e em interação com concepções artístico-ideológicas dos artistas brasileiros Lygia Clark e Helio Oiticica.

Palavras chave: professor-artista-propositor / imaginação / percepção / objetos propositores/disparadores / experiência.

Abstract: *The text is an experience in teaching which aimed to stimulate students' imaginations by proponents/triggers objects, interlacing an identity of teacher-artist-proponent. Reflections on teaching practice is given mainly from Acaso and Martins, and interaction with artistic and ideological conceptions of Brazilian artists Lygia Clark and Helio Oiticica.*
Keywords: *teacher-artist-proposer / imagination / perception / proponents/triggers objects / experience.*

Introdução

Como atrair olhares curiosos e despertar o interesse para uma participação mais ativa dos alunos em uma aula de Artes? Como ativar a imaginação dos alunos quando estes pensam que “não a tem” e canalizá-la para vias de produção de conhecimento?

Este texto trata de uma experiência concreta em uma escola pública do ensino básico em Porto Alegre — Rio Grande do Sul/Brasil, descrevendo a atuação de uma professora estagiária da disciplina de Artes em que se buscaram formas que pudessem responder a tais questionamentos.

Desenvolvimento

A atuação como professora no estágio começou, inicialmente, através de observações. A partir delas foi possível identificar algumas dificuldades dos alunos para desenvolver os trabalhos que lhes eram solicitados. Desta forma, a necessidade encontrada durante o estágio docente, de criar ferramentas e maneiras que pudessem impulsionar o desenvolvimento da imaginação, ultrapassando as formas convencionais para esta possibilidade, levou a busca por atitudes dos artistas, que se afirmam como propositores, como orientação/inspiração para encaminhar o desafio.

Dessa forma, tendo como fonte de motivação adotar a postura de professora-artista-propositora, passou-se a utilizar como referencial artístico e ideológico as concepções de alguns artistas que pensaram a arte como experiência e participação, criando obras propositivas e sensoriais que exigem o contato, a manipulação e a vivência direta do público com a obra permitindo que o público, de certa forma, também se sinta autor.

A série *Bichos* (1960) de Lygia Clark, por exemplo, e a obra *Parangolé* (1964) do artista Hélio Oiticica, Figura 1 e Figura 2, são obras propositivas pelo fato de provocarem interação com o público, exigindo uma participação mais ativa do espectador. Nesses exemplos, enfatiza-se o papel do artista como propositor ou canalizador de experiências.

A escolha de iniciar o estágio a partir de uma ruptura criativa no cotidiano dos alunos foi realizada para possibilitar que, a partir desta proposta inicial, os alunos desenvolvessem um trabalho muito mais rico e espontâneo, Figura 3.

De entre os possíveis caminhos para esta ruptura foi escolhida a criação de objetos propositores/disparadores aliados a experiências lúdicas, que envolvem uma mudança da postura corporal dos alunos e também algumas mudanças na configuração do espaço da sala de aula, possibilitando novos

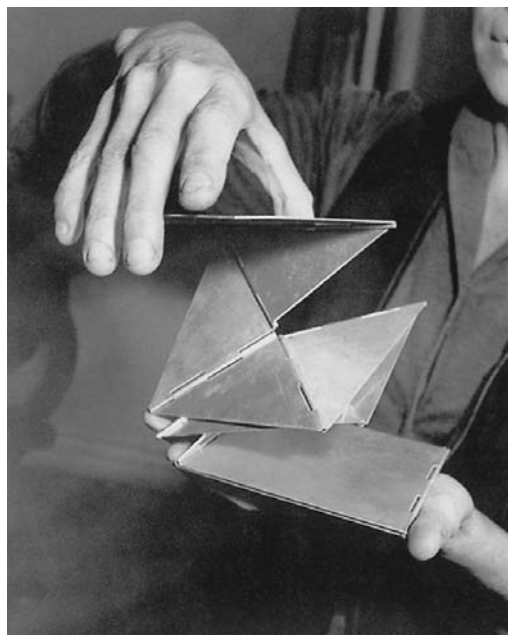


Figura 1 · Lygia Clark, Série Bicho, 1960.

Figura 2 · Hélio Oiticica, Parangolé 1, 1964.

“sentires e pensares” aos alunos, tornando o tempo e o espaço das aulas de artes propiciadores de novas experiências.

Percebe-se a reconfiguração do espaço da sala de aula importante, visto que a maneira pela qual ela é estruturada não se adequa a uma estrutura que promova um melhor desenvolvimento dos alunos em vários aspectos. Seja pela monotonia, ou pelo “engessamento” em que se encontram os alunos dentro de uma estrutura rígida. Sentar “enfileiramente” na sala de aula, como simples exemplo, limita a possibilidade de uma integração maior entre a turma. Da mesma forma, em uma sala específica de artes, com grandes mesas, temos trabalhos que precisam ser realizados no chão ou mesmo na parede, dinamizando a estrutura do mobiliário. Esta é uma das pedagogias invisíveis a ser considerada, segundo a arte-educadora Maria Acaso (2012).

Levando em consideração o que se havia observado durante o estágio inicial — a forma como os alunos realizavam seus trabalhos, suas dificuldades, como interagiam com o espaço escolar, o que gostavam de fazer nas aulas, também o local que seria o ponto de encontro e como esse era organizado e de que modo ele poderia implicar na viagem que se estava disposta a traçar e percorrer — levaram a criar um objeto propositor/disparador central: a Mala dos Possíveis, Figura 4.

A viagem

A partir de então, coloquei-me na posição de professora-artista-propositora, convidando os alunos a viajarem comigo para os lugares que nossa imaginação criasse. Antes de viajar, sabemos que é imprescindível ter um planejamento mínimo: saber a duração da viagem, traçar um roteiro, o que será necessário levar e demais recursos que venham a ser importantes. E para tanto, muni a mala com instrumentos que pudessem vir a facilitar essa viagem: mapas, objetos, caixas sensoriais para aguçar a percepção para que pudéssemos nos tornar mais sensíveis.

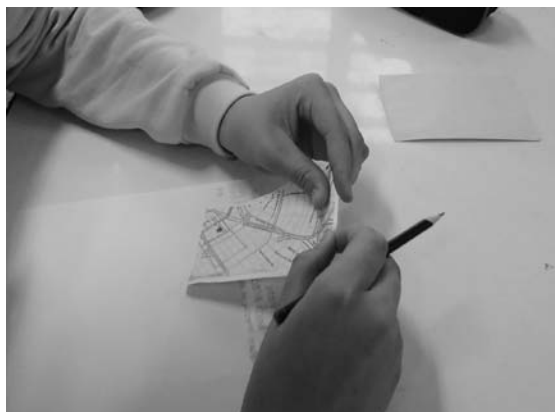
Com hora marcada para fazer o convite e iniciar a viagem, à medida que os demais passageiros iam chegando para a sala de aula — tendo já organizado um círculo com as cadeiras e com a mala posta no centro do mesmo — as perguntas vindas de olhares curiosos eram lançadas: “Professora, a gente vai viajar?” “Para onde vamos viajar?” Excitados com a presença da mala, respondi que viajaríamos para os lugares que nossa imaginação criasse. Contei a eles que a mala nos acompanharia durante as aulas. E de dentro dela, surgiriam algumas “surpresas”, objetos curiosos, que serviriam como estimuladores à nossa viagem e imaginação.

E para este primeiro dia, muni a mala com objetos que pudessem incitar os alunos a percorrer lugares e momentos imaginários através de uma proposição:



Figura 3 · Imagem ilustrativa de uma das possibilidades de uso do espaço escolar.
Fonte: própria.

Figura 4 · Tatiane Ertel, com a Mala dos Possíveis chegando na escola.



Cidade da Brigadeira

Berto dia, eu estava sentado na sala da minha casa comendo brigadeiro, até que de repente eu fiquei na sono. Então num bela noite quando comecei a "bambiar" com a cidade de brigadeiro, era uma cidade diferente onde tudo era feito de brigadeiro, casas, carrões, matas e até mesmo as pessoas eram feitas de brigadeiro.

Eu estava exatamente na Rua Brigadeiro Golfinho quando comecei a escutar vozes estranhas me dizendo para comermos por isto rua até chegar minha casa, fui andando e ao mesmo tempo iam me guiando pelas ruas desenhadas de Brigadeiro, dali a pouco entrei na rua Marichas Brigadeiro Desadora.

Nesta rua estava acontecendo uma festa, onde todo mundo

Então chegou o dia tão esperado, eu vou viajar para Paris... Estou muito feliz pois meu sonho sempre foi ir para Paris dizem que lá é tudo perfeito... fizesse por ruas lindas e encantadoras. Uma rua se chamava "Tupi" essa rua é perto da rua que vou morrer "Avenida Peacembu" é a avenida mais movimentada de Paris. varios pontos turísticos!.. Mas é claro não consegui seguir a vontade, tive que ir ver o que mais chama atenção lá... A Torre Eiffel.

indo para lá passei pela rua "Margarida", Nossa me encantou por essa rua ela é linda, animada, colorida, florida, e cheia de arvores...

Éu simplesmente amei tudo! Pena que eu iria ficar só três meses.

Chegando na Torre me emocionei

Figura 5 - Aluno analisando o mapa e escrevendo seu percurso. Fonte: própria.

Figura 6 - Trecho do percurso de um aluno, turma 73. Fonte: própria.

Figura 7 - Trecho do percurso de um aluno, turma 73. Fonte: própria.

contação de histórias. De dentro da mala surgiu uma mochila preta contendo variados objetos: secador de cabelo, colares, caixinhas com aromas diversos, chapéu, fotografias, galhos, lenço, etc. E também uma sacola roxa vazia.

A contação se daria da seguinte maneira. Um aluno iniciaria contando uma história a partir de um objeto que ele pegasse da mochila. Após determinado tempo, a mochila era passada para o colega que estava ao lado juntamente com a sacola roxa, na qual deveriam ser colocados os objetos já utilizados na contação. Este deveria dar continuidade à história iniciada pelo colega inserindo o objeto que pegasse da mochila. E assim sucessivamente.

Esta atividade causou enorme euforia nos alunos. Pois quando chegava a hora de alguém escolher um objeto e continuar a contação, os demais queriam dar a sua contribuição, falando o que imaginavam que pudesse ou devesse acontecer.

Algo a destacar dessa atividade, foi o quanto os objetos adquiriram outros significados, sem ser o óbvio, apenas. Ou seja, os alunos aumentavam, criavam, modificavam as possibilidades de ser, de uso, de significados, de consequências que os mesmos causam, dando origem a lugares, ocasiões e acontecimentos.

Uma caixinha de chá havia se transformado no veneno que uma “velha” utilizava para entorpecer suas vítimas. Um chapéu de lantejoulas se transformara num acessório de charme que um rapaz (personagem criado numa das contações) utilizava para ir aos bailes de funk e pagode. Um secador de cabelo era uma poderosa arma utilizada para queimar as pessoas. Enfim, os alunos ampliavam suas leituras, e imaginação a partir dos objetos.

Para um dos dias do roteiro, estava prevista uma atividade em que a imaginação dos alunos devia libertar-se, pois criariam um percurso próprio. Como? Prevendo que poderiam ficar afritos e sentirem-se totalmente perdidos, eu havia preparado um envelope com um fragmento de um mapa para cada um.

Foram dadas algumas direções, entretanto não eram fechadas para lhes auxiliarem neste passeio que fariam sozinhos. As orientações dadas foram as seguintes: “Imaginem-se neste lugar. O que vocês fariam ali? Por onde andariam? Como é este lugar, e o clima, como está? O que poderia acontecer?” Não foi informado de que cidade era, porém, como uma das avenidas se chamava Pa-caembu, alguns deduziram que era de São Paulo. Foi entregue o mesmo mapa para cada um, para que, mais tarde, pudéssemos compartilhar com os demais os diferentes percursos, caminhos e situações que surgiriam a partir do mesmo recorte de mapa, Figura 5, Figura 6, Figura 7.

Nas imagens a seguir é possível transportarmo-nos para alguns trechos dos momentos e lugares que os personagens desta história percorreram. Prepare seu chá, e deixe sua mente e espírito aberto para viajar!



Figura 8 · Imagens do que continha-se no interior das caixinhas sensoriais e também, os próprios objetos que seriam usados para a visão, como as garrafas de vidro; os tubos de papel, para a audição e as balas gomas para o paladar. Foto: Tatiane Ertel, 2013.



Figura 8 · Alunos da turma 72 em contato com os objetos. Fonte: própria.

Figura 9 · Aluna tateando o objeto no interior da caixa. Fonte: própria.

Após os viajantes terem realizado seus percursos individualmente, foi marcado um encontro em que pudessem relatar para os colegas para onde viajaram e como foi essa aventura. Assim, todos puderam conhecer mais lugares, ficar a par do que aconteceu, de modo a poderem visualizar mentalmente os caminhos e situações criadas pelos colegas. Encerramos este encontro conversando sobre o fato que cada um tem a sua imaginação e que não tem certo ou errado no que se refere a esse exercício de imaginar criativo. E que quando compartilhamos nossas ideias com os outros, todos saem enriquecidos, ampliando seu repertório imaginário.

Já em outro encontro, nossa viagem era para ficar marcada na memória dos viajantes, seja pela diversão, pelas lembranças ou sentimentos que esta suscitaria. Aposto que você está curioso pra saber o que, afinal de contas, aconteceu. Já vou lhe contar: querendo fazer uma surpresa aos viajantes, cheguei antes ao nosso local de encontro para prepará-lo. A Mala dos Possíveis me auxiliou com o transporte do que seriam os atrativos do dia: os objetos sensoriais, Figura 8.

Quando meus companheiros de viagem chegaram e viram as mesas com caixas, garrafas, tubos, potes com balas de goma, logo queriam saber o que era aquilo, se poderiam mexer nos objetos e o que fariamos. Então, contei que a aula desse dia era inspirada em dois artistas brasileiros que criavam obras com as quais o espectador pudesse interagir, colocando a mão, o corpo em contato direto com elas, inclusive, podendo adentrar em algumas, como “Os Penetráveis” de Hélio Oiticica, e “A Casa é o Corpo” de Lygia Clark, lhes mostrando algumas imagens dessas obras.

Os alunos estavam muito ansiosos para poderem interagir com os objetos, mas antes de partir para a interação, cada um ganhou uma folha para registro. Na qual enumerariam de 1 (um) a 16 (dezesesseis). Os objetos sensoriais também estavam enumerados. Ao poder interagir com o objeto, o aluno devia escrever na folha recebida, qual era a sensação que sentia e o que imaginava que fosse, ou então, o que aquilo lhe lembrava. Na Figura 9 e Figura 10, a seguir, você, pode conferir algumas fotos clicadas daquele dia.

Conclusão

Colocar-se como professor-artista-propositor é envolvente e arrebatador. É contagiar-se, contagiando. É receber olhares curiosos, perguntas tomadas por uma ansiedade dos alunos em querer saber o que será feito na aula de “hoje”. Uma simples mudança na disposição das mesas e cadeiras da sala de aula, já se torna motivo de novos olhares e provoca o despertar.

Levar a Mala dos Possíveis, minha “caixa de brinquedos”, como diria

Rubem Alves (2005), cheia de coisas inúteis, à escola, possibilitou viajarmos para lugares longínquos, sem, no entanto, precisarmos gastar dinheiro, nem pegar avião; e, ainda possibilitou transformar uma caixa de chá, num poderoso veneno, sem, no entanto, ferir nem prejudicar ninguém; possibilitou que parássemos para olhar nosso ponto de encontro com outros olhos, descobrindo o que já existia, mas não era visto; possibilitou sentir medo ao tocar o que não se podia ver; transportar-se para outros tempos e espaços, alguns já vividos e então relembrados, como ao sentir o aroma e o sabor de uma bala doce ou azeda e perceber-se sendo transportada(o) para áreas remotas da memória, a infância; compartilhar saberes, pontos de vista e experiências distintas; sentir sensações agradáveis, outras não, mas que nos tocaram, nos aconteceram, mexeram com algo dentro de nós. Enfim, foram muitas possibilidades e haveria muitas mais a se desbravar e a contar em outro espaço maior.

Ensinar é uma prática desafiante, permeada por expectativas, desejos, medos e incertezas. Pois nem sempre tudo ocorre como é planejado. O artista que é professor, ou o professor que incorpora ao seu modo de professorar uma postura criadora, alerta e curiosa, consegue estar atento para possíveis desvios no caminho traçado — o projeto de ensino — e mesmo assim, em vez de ignorá-los, consegue inseri-los na rota à medida que são significativos para aquele momento. E é nesse ponto que a sensibilidade do artista-professor se mostra importante pelo fato de ter em si interiorizado o saber. A consciência de que tais desvios são consequências de algo que não está sob controle total; e, esse “descontrole” é o que permite, também, novas construções, não lineares, de conhecimento.

Nesse sentido, pode-se fazer uma analogia entre o fazer de um artista — sua obra — que por sua vez não acaba em si, mas transcende-se pelas provocações que ela incita no espectador, ampliando-se; e o trabalho do professor — seu projeto pedagógico — que também não é fechado em si, não tem autocontrole, uma vez que existem diversos fatores que contribuem para isso. Segundo Martins (2005), é necessário reconhecer que em todos os campos do conhecimento existe o inesperado, o fato novo que traz a desordem e um novo processo de reorganização por meio da criação.

A atuação do professor deveria ser tão criadora quanto à atuação do artista. Tanto para não cairmos numa rotina estafante, quanto para surpreendermos os alunos e transformarmos as aulas em momentos agradáveis, de modo a repercutir neles uma impressão, sentimento e sensação potente em relação ao seu estar no espaço escolar — normalmente visto por eles como um espaço/momento entediante, sem nenhum potencial de criação ou de transformação.

Desta forma, ao desenhar-me professora-artista e também propositora,

percebo mais eficiente, atraente e motivador o nosso papel de professores de Artes Visuais, na tarefa de educar, ensinar. Preocupada em oferecer momentos que possibilitassem a construção do conhecimento e experiências significativas, conforme John Dewey, e, esta construção sendo realizada através da participação ativa dos próprios alunos, me propus a criar pontes. E, também, ao estar preocupada com a anestesia, que, com frequência habita nosso modo de compreender o mundo, pensei em maneiras que pudessem “re-sensibilizar” o ser/estar do aluno a partir de proposições sensíveis e objetos que pudessem, eles mesmos, disparar essas pontes.

Com a criação dos objetos chamados de propositores/disparadores, verificou-se que a imaginação era estimulada de forma mais rápida e espontânea. Através deles e das proposições, os alunos conseguiram criar situações que estavam além de um imediato momentâneo da experiência que estavam tendo. Puderam, desta forma, obter um interstício social, desanestesiarem-se para parar e pensar, para tocar, sentir, ver, cheirar, ouvir e degustar. Intermediando os sujeitos e o(s) objeto(s), foi possível provocá-los a pensar sobre a anestesia que nos acomete na atualidade.

Referências

- Acaso, Maria. *Pedagogías Invisibles: El espacio del aula como discurso*. Espanha: Cyan (Catarata). 2012
- Alves, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* São Paulo: Verus Editora, 2005
- Clark, Lygia (1960). *Série Bicho*, [Consult. 2013-07-31] Disponível em <<http://historiasdasartes.wordpress.com/2010/10/19/aula-18-a-modernidade-brasileira-nos-anos-50/>>
- Clark, Lygia. [Consult. 2013-07-08] Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>
- Dewey, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971
- Martins, Mirian Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. Unesp: Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Mestrado. Ano 1, Nº 1, Outubro de 2005
- Oiticica, Hélio. [Consult. 2013-07-08] Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>
- Oiticica (1964). *Parangolé 1*. [Consult. 2013-07-31] Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Brigida_Campbell.pdf.pdf>

Ver o que não foi visto

All that was not seen

ANA SOFIA REIS*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de junho 2014.

*Portugal. Licenciatura em Arquitectura pela Faculdade de Arquitectura da Univ. do Porto (FAUP).

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Av. Rodrigues de Freitas 265, 4049-021 Porto, Portugal. E-mail: meav12015@fpce.up.pt

Resumo: Perante a exiguidade da História da Cultura e das Artes nos conteúdos e estrutura e na conjugação com práticas enquadradas pelos limites estabelecidos por imperativos de eficácia, propõe-se uma recurso à imaginação enquanto forma de conhecimento para, através de um jogo que remonta ao atlas, suscitar a compreensão de memórias e sobrevivências, introduzir contaminações e contribuir para deslocamentos epistemológicos.

Palavras chave: atlas / jogo / imaginação / memória / montagem.

Abstract: *Given the smallness of the History of Culture and Arts in its content and structure and in conjunction with practices framed by the limits established for reasons of efficiency, I propose the use of imagination as a form of knowledge, by means of a game dating back to the atlas, to raise the understanding of memories and survivals, introduce contamination and contribute to epistemological shifts.*

Keywords: *atlas / game / imagination / memory / montage.*

Introdução

Toma-se o jogo para profanar o espaço sagrado da HCA (História da Cultura e das Artes), entendido como o lugar do isolamento em relação à vida e à experiência, restituindo as culturas e as artes à esfera do humano. Adota-se aqui a metáfora do sagrado e do profano para introduzir o questionamento relativamente aos papéis e às relações que se estabelecem na escola entre professores, alunos e conhecimento e para propor alternativas que se constituam como fendas através das quais se possam vislumbrar panoramas não mais marcados pela transmissibilidade de conhecimentos, pela direção unívoca assumida

comummente, pela predeterminação das respostas, das análises, dos comportamentos, mas antes aptos a receber e promover espíritos críticos e reflexivos que reivindicuem a possibilidade de pensar.

O jogo proposto, que se interpõe entre as perspectivas estabilizadas e cristalizadas da HCA e a diversidade de expressões, interpretações e leituras possíveis, centra-se num conjunto de imagens, reproduções de objetos artísticos de lugares, tempos e contextos distintos que poderiam ser incluídos na HCA, mas dificilmente o são por se situarem longe daquelas que são consideradas as expressões mais significativas ou relevantes de cada época ou período. São estas imagens, como poderiam ser tantas outras, as que irão centrar-se num plano de montagem que resultará de um pensamento de relações a ser elaborado em grupo e em discussão a partir de temas e problemáticas que podem surgir de forma arbitrária e servir de mote para um olhar que tente encontrar analogias, significações, semelhanças.

Toma-se como enquadramento teórico-concetual o conceito de dispositivo de Foucault, o atlas Mnemósine de Warburg, os conceitos de sagrado, profano e jogo presentes em Agamben e de conhecimento pela imaginação de Didi-Hubermann e de Durand. A experiência a partir da qual se problematiza o jogo enquanto possibilidade de “ver o que não foi visto” contou com a colaboração de adolescentes que têm contacto com a história da arte, que partilham o interesse pelas artes e que participaram ativamente na reflexão acerca de modos não disciplinados de olhar e pensar a partir das imagens, usando a imaginação.

Sobre o jogo/atlas

Considera-se que devem ser pensados modos alternativos de ensino em artes visuais já que o processo de ensino-aprendizagem ocorre num contexto fortemente marcado por dispositivos regularizadores, entendidos a partir de Foucault (1977) como uma manipulação de relações de força com função estratégica, que condiciona certos tipos de saber e por eles é condicionada, dispositivos que têm um efeito positivo no sentido em que produzem subjetividades. Este “conjunto de práticas e mecanismos” (Agamben, 2009: 5) em funcionamento na escola acentua a necessidade de o discutir, pelo que se deseja introduzir inquietudes relativamente à naturalização dos discursos e à conformação às *aprendizagens escolarizadas*.

A história da arte foi definindo e criando os mecanismos para conservar o seu espaço sagrado, reservando para si a autoridade da institucionalização, acumulando, selecionando e mantendo o privilégio da interpretação, constituindo os seus arquivos, entendidos enquanto inscrições cifradas sobre um suporte e que assumem a função de prótese, de um auxiliar que possibilite a repetição e



Figura 1 - O jogo: uma mala velha de um pintor habitada pelas imagens que não são contadas nas histórias das artes. Fonte própria.

Figura 2 - O encontro, a descoberta, a estranheza, a partilha e a discussão na invenção de outras histórias. Fonte própria.

reimpressão. Lógicas de inscrição, de transmissão e de reprodutibilidade que se encontram amplamente incrustadas nas práticas escolarizadas, assumindo o professor o papel do guardião dos conhecimentos e seu legítimo intérprete e associando-se aos alunos a ideia de que constituem os suportes sobre os quais se processa a *escrita*, em operações de recalque.

Para procurar modos de profanação dos espaços sagrados da escola, parte-se do Atlas Mnemósine de Aby Warburg, “historiador de arte” que, sentindo a limitação de uma história que não dava resposta às suas inquietações, optou por montar imagens sobre pranchas de acordo com as temáticas segundo as quais pretendia olhá-las e que, entre elas, introduziu a contaminação, uma vez que não só as dispôs sem respeitar uma ordem cronológica, como misturou referências de diversos universos que não necessariamente os das *belas-artes*.

Forma visual do saber ou forma sábia do ver, o atlas perturba quaisquer limites de inteligibilidade. Introduce uma impureza fundamental — mas também uma exuberância, uma notável fecundidade — que estes modelos haviam sido concebidos para conjurar. Contra toda a pureza epistémica, o atlas introduz no saber a dimensão sensível, o diverso, o carácter lacunar de cada imagem. Contra toda a pureza estética, introduz o múltiplo, o diverso, a hibridéz de toda a montagem. (Didi-Huberman, 2013: 12)

Procurando uma possibilidade de resistência à *pureza epistémica* e partindo do conceito de montagem, avança-se a possibilidade de criação de um jogo em que as imagens possam ser colocadas lado a lado e re-imaginadas, procurando-lhes novos sentidos, já que o jogo é também ele, em si mesmo, algo para “... além dos limites das actividades puramente físicas e biológicas. Tem uma *função significativa*, ou seja, tem um sentido.” (Huizinga, 2003: 17)

Este jogo/atlas (Figura 1) poderá constituir-se como uma devolução da possibilidade do pensamento sobre as imagens ao uso comum e, portanto, profanar o sagrado, porque “... não se pode fundamentar em qualquer nexos racional (...). A existência do jogo não está associada a qualquer estádio especial de civilização nem a qualquer mundividência. Qualquer pessoa que pense, mesmo que a sua linguagem não possua um conceito geral para o exprimir, poderá ver imediatamente que o jogo constitui uma coisa em si mesmo.” (Huizinga, 2003: 19)

Não pretendendo associar-se a qualquer característica especial ou a uma racionalidade predefinida, o jogo está ao alcance de todos, tal como deveria estar a aprendizagem e a arte, e se o “...jogo apenas se torna possível, pensável e compreensível quando um influxo da mente rompe o determinismo absoluto do cosmos” (Huizinga, 2003: 20), será possível perceber a importância atribuída

ao jogo como dispositivo que poderá favorecer uma rutura com as pedagogias tradicionais, assentes nesse determinismo.

Pensando ainda no jogo enquanto oportunidade de imaginar narrativas alternativas, ele surge como proposta de desafio dos limites disciplinares e de interferência nos rumos previamente traçados, recuperando a imagem como forma de conhecimento em si mesma através da sua reorganização, do redesenho das suas relações com a vida e da experimentação.

Num processo que se considera que, como o jogo, deve ser voluntário, "Jogar para obedecer a uma ordem não é jogar" (Huizinga, 2003: 23), procura-se contrariar a lógica da escola, já que, existindo nela mecanismos e estratégias que obrigam a determinadas formas de ver, ser e agir, o jogo, por seu lado, situa-se numa esfera separada, por não respeitar as regras e as normas usuais e definir as suas próprias formas de fazer. E ainda, pelo facto de ser "supérfluo", o "...jogo pode ser diferido ou suspenso em qualquer momento, não é imposto por qualquer necessidade física ou obrigação moral. Nunca se assume como um trabalho. É feito à vontade, durante o "tempo livre". (Huizinga, 2003: 24)

Assim, este jogo/atlas poderá constituir-se como um momento em que voluntariamente um grupo se junta para descobrir o prazer de re-imaginar as imagens, num círculo dentro do qual as leis do mundo escolar não se aplicam e em que se podem fazer as coisas de modo diferente (Figura 2). Se se pensar que o contrário de jogo é a seriedade, o zelo, o esforçar-se, o ser diligente (Huizinga, 2003: 62), então é precisamente esse o sentido que este jogo pretende assumir ao definir-se como uma atividade à parte das da escola e, portanto, não querer submeter-se a um discurso da eficácia, da eficiência ou do sacrifício na tentativa de alcançar um objetivo predeterminado. O jogo tem finalidade em si mesmo.

Se o jogo tem na sua origem uma acentuada relação com o sagrado e com o ritual, aqui é tomado precisamente no sentido contrário, para devolver ao uso comum as imagens e dessacralizá-las, permitindo que qualquer pessoa use a imaginação (o pensar com imagens) para recriar ou inventar outra realidade e atribuir sentido e significados próprios.

O jogo conserva o potencial de execução de movimentos infinitos e de um desfecho inesperado, uma incerteza relativamente ao seu fim, e, por isso, nem ele, nem os seus efeitos são totalmente controláveis. Pelo facto de desencadear sequências de ações imprevisíveis, o jogo é naturalmente fecundo, tal como o atlas.

Com o intuito de preservar características do jogo, como a sua delimitação espacial e temporal, mas usando-o para profanar, as próprias regras são passíveis de alterações ou mesmo de extermínio, podendo os jogadores discutir os princípios do jogo e conferir-lhe dimensões inesperadas.

Um outro aspeto do jogo que se propõe é o de não haver vencedores, ao contrário do que aconteceria na maior parte dos jogos, e, portanto, não haver a possibilidade de alguém se mostrar superior relativamente aos outros. Porque não se trata aqui de demonstrar mais conhecimento, mais imaginação ou mais qualquer outra coisa, mas de participar na reconstrução das narrativas e na atribuição de significados às imagens, discorrendo conjuntamente e percebendo o que os outros pensam e veem. Não tem qualquer carácter competitivo. Ao contrário do que acontece na escola, não há um sistema de recompensas e de punições ou reconhecimento de mérito, não há uma luta por um lugar. Não se trata de ser o primeiro a responder acertadamente a uma pergunta, porque não há nenhuma pergunta e também não há uma resposta certa ou única.

Por outro lado, espera-se que, na interação que ocorre durante o jogo, no confronto de posicionamentos e de visões diferenciadas acerca das imagens que o constituem surjam tensões que são tão características no jogo, que podem não ser resolvidas e a partir das quais será possibilitada a hipótese de ocorrência de perfurações no real (Atkinson 2011), de “...novas possibilidades, novas maneiras de ver as coisas, novas maneiras de produzir sentido do que nos é apresentado nos nossos diferentes modos de existência, (...) este movimento que envolve “o que ainda não é”” (Atkinson 2011: 14).

O espaço sagrado inventado pela escola, com as suas sucessões, sequências, divisões, repartições, que se mantêm numa tentativa de preservação da ordem, podem apresentar-se como cifras e a preservação e conservação do sagrado passam muitas vezes pela constituição do enigma, “...coisa sagrada, plena de poder secreto, portanto, uma coisa perigosa. No seu contexto mitológico ou ritual é quase sempre aquilo a que os filólogos alemães designam por Halsrätsel, ou “enigma capital” — o participante ou o decifra ou é decapitado. A vida do jogador está em jogo. O corolário disto é que quem apresentar um enigma que ninguém consegue resolver é considerado altamente sabedor.” (Huizinga, 2003: 130)

Usando a metáfora, poder-se-á pensar na escola como esse espaço em que o jogador é o aluno a tentar decifrar o enigma que o professor lhe coloca, lançando respostas na tentativa de se aproximar daquilo que o professor está a pensar, numa espécie de concurso televisivo em que os espectadores são os colegas, simultaneamente participantes e concorrentes. Mas, a “...resposta a uma pergunta enigmática não se encontra nem por reflexão nem por raciocínio lógico. Surge literalmente como uma solução repentina — um desatar de um nó com que nos amarra quem faz a pergunta. Em resultado disto, quando se dá a resposta certa ele perde os poderes. Em princípio, há apenas uma resposta para cada pergunta. Pode ser encontrada quando se conhecem as regras do jogo.”

(Huizinga, 2003: 131) As respostas, no contexto pedagógico, são idênticas às dos contextos mitológicos, frequentemente o resultado da aprendizagem das regras e dos *truques* mais do que do raciocínio e a da reflexão.

Introduzir o jogo no contexto do ensino das artes visuais pode pôr em causa conceitos limitadores e questionáveis como o das *belas-artes* condicionadas por materiais e formas que impediriam a liberdade do jogo, a persistência da obra de arte no tempo, o efeito de contemplação, a arte enquanto trabalho diligente, a arte enquanto encomenda e a sua utilidade prática... Enfim uma panóplia de concepções acerca da arte que denotam os efeitos de uma história da arte que a sacralizou, a formatou e conformou.

“Mas tanto ou mais importante é a sua artificialidade, atributo que partilha com a própria cultura: “natural”, recorde-se é tanto o antónimo de “artificial” como de “cultural”. Tal como o jogo, a cultura a que pertencemos é também algo que deve ser aceite como absoluto, apesar da sua enorme variabilidade e arbitrariedade. Participar de um jogo é assim algo mais do que mera diversão ou aprendizagem, pois, no limite, mostra que em tudo pode haver uma dimensão artificial — isto, é, de arbitrário — na própria sociedade” (Rosa, 2000: 59) Neste sentido, através do jogo poder-se-á perceber o quanto são arbitrárias as categorias e as classificações segundo as quais a História da Cultura e das Artes organiza a seleção de obras, acontecimentos, personagens e tempos.

Lançar-se no jogo pode então dar lugar ao pluralismo e ao dinamismo das relações, às hipóteses outras, há consideração de que são possíveis outras formas de ver, pensar e agir, exorcizando “...“a inferioridade” do “pré-lógico”, e em particular os procedimentos de participação, de similitude, de homeologia (ou seja, os procedimentos que deixam lugar legítimo à alteridade, ao “terceiro excluído”, ver à confusão)” (Durand, 1994: 32-33).

O jogo proposto a partir destas considerações, consiste, para descrevê-lo brevemente, num conjunto de imagens de origens temporais, espaciais e culturais diversas. Propõe-se que seja retirado ao acaso do conjunto um número opcional de imagens, que se retire um cartão tema-conceito dos disponibilizados ou se invente um, e que, olhando as imagens, se coloquem sobre o plano de montagem aquelas que possam relacionar-se com esse tema-conceito. A partir daí, discutir-se-á ou apreciar-se-á o conjunto nascido das escolhas de cada um dos participantes e recriar-se-ão narrativas que poderão estar em constante mudança pela exclusão, inserção, movimentação, associação das imagens sobre o plano.

Reler o mundo: vincular de modo diferente os pedaços díspares, redistribuir a sua disseminação, um modo de a orientar e de a interpretar, é certo, mas também de a respeitar, de a remontar sem pretender resumi-la nem esgotá-la. (Didi-Huberman, 2013: 20)

Notas finais

Tendo em conta o que foi sendo dito, entende-se este jogo como um desafio que implique repensar a aprendizagem das artes visuais no contexto escolar, particularmente no que à HCA, nos seus conteúdos e forma, diz respeito.

Proporcionar a experiência de pensar e jogar as imagens segundo critérios que nascerão das inquietações singulares e apreciá-las no contexto de grupo, pode contribuir para a devolução das aprendizagens aos aprendentes, nos seus espaços e tempos, ao sabor da sua vontade, num processo que se pretende crítico e reflexivo, indagador dos limites, das predefinições e das exclusões.

Não se trata de uma pedagogia alternativa, mas antes da abertura de um campo de exploração que possa alimentar contaminações, ponderações e formas de ver não disciplinadas. Trata-se da projeção do uso da montagem para explorar a construção de narrativas próprias que permitam um entendimento vivenciado e experienciado dos saberes.

Referências

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Atkinson, D. (2011). *Art equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Roterdão: Sense Publishers
- Didi-Huberman, G. (2013): *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Lisboa:KKYM
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- Foucault, M. (1977). "Le jeu de Michel Foucault." *Dits et écrits vol. III*, texto n.º 206. Acedido em 07.05.2014: <http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html>
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Rosa, J. M. (2000). *No reino da ilusão. A experiência lúdica das novas tecnologias*. Lisboa: Veja Editora.

El autorretrato del niño enfermo: ¿cómo trabajarlo desde un enfoque pedagógico y artístico?

Self-portrait of a sick boy: how to deal with this from an educational and artistic approach

PILAR PORTA RODRIGUEZ* & MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA**

Artigo completo submetido a 24 de maio e aprobado a 9 de Junho 2014.

*España. Maestra en Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía, Doctoramiento en Cognición y Aprendizaje Escolar.

AFILIAÇÃO: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, Hospital Arquitecto Marcide, Aula Hospitalaria. Avda. De la Residencia s/n. 15405. Ferrol España. E-mail: pilarporta@edu.xunta.es

**España. Doctora en Bellas Artes. Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. Universidad de Vigo.

AFILIAÇÃO: Facultade de Ciencias de Educación e do Deporte de Pontevedra. Universidade de Vigo (Uvigo). Consellería de Xuventude, Escola de Tempo Libre Paspallas. Altamira 7, 2º Derecha. 36002, Pontevedra. E-mail: begpaz@gmail.com

Resumen: Esta intervención educativa y artística se desarrolla en una escuela hospitalaria y pretende abordar las emociones, sensaciones y sentimientos del menor ante el propio proceso de enfermedad a través de la expresión plástica. De esta forma la intervención se plantea desde una doble perspectiva que aúna dos conceptos básicos arte y emoción, proponiendo la disciplina del autorretrato como medio de expresión.

Palabras clave: Infancia / enfermedad / autorretrato / arte / expresión.

Abstract: *This intervention is performed in a hospital school and tries to deal with the emotions, sensations and feelings of the children during their illness process through plastic language. This intervention is created from a double perspective which combines two basic concepts (art and emotion) and suggests using self-portrait as a mean of expression.*

Keywords: *childhood / illness / self-portrait / art / expression.*

Introducción

El trabajo que se expone a continuación se basa en una intervención educativa y artística desarrollada en una escuela hospitalaria. Las intervenciones educativas en la escuela hospitalaria deben perseguir la atención global del niño enfermo, impidiendo en la medida de lo posible la desvinculación de su medio cotidiano, para ello se deben ofertar instrumentos y medios que nos permitan lograr dichos objetivos y con esta intención nace esta experiencia.

Este proyecto educativo aborda las emociones, sensaciones y sentimientos del menor ante el propio proceso de enfermedad a través de la expresión plástica. De esta forma la intervención se plantea desde una doble perspectiva que aúna dos conceptos básicos: arte y emoción.

Analizando los intereses pedagógicos y psicológicos de la propuesta entendemos que la mejor disciplina artística para abordar cuestiones tan personales es el autorretrato. El autorretrato como medio para trabajar aspectos físicos, emocionales, sensitivos, verbales, psicológicos, sociales, así como aspectos relacionados con la educación plástica y visual.

El proyecto también tiene una dimensión ambiental realizándose una decoración artística interactiva, a modo de zona expositiva para los trabajos de los niños.

Este espacio creado específicamente para la escuela, hace que sean los propios niños los que asuman un papel fundamental tanto en las fases creativas iniciales como en el resultado del proyecto, por ser precisamente los beneficiarios primarios del mismo. Pero los niños no los únicos beneficiarios de la esta ambientación sino que también la familia extensiva del menor hospitalizado y el personal sanitario y facultativo del propio hospital recibe este cambio en el ambiente como algo muy positivo. Con esta pequeña intervención artística se empieza a trabajar en la humanización del hospital.

A lo largo de esta texto el lector podrá inferir las implicaciones, las reflexiones y de un modo especial las manifestaciones gráficas y artísticas que han realizado los alumnos y alumnas del aula hospitalaria Arquitecto- Marcide de Ferrol a través del programa titulado “Sintiendo y pensado, creando y canalizando: un programa de iniciación artística en el hospital”, siendo las promotoras y las ejecutoras del mismo una maestra hospitalaria y una doctora en Bellas Artes.

1. Aproximación al concepto de pedagogía hospitalaria

Si queremos responder de un modo sintético a la cuestión en qué consiste la pedagogía hospitalaria, debemos hacer referencia a una de las definiciones más relevantes que nos ofrece un encuadre teórico de este concepto, como es la de Olga Lizasoain quien define la pedagogía hospitalaria como:

Aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no retrase su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece (Lizosain, 1996: 14-15).

Esta definición enfatiza la importancia de la continuidad en la atención educativa y a la vez destaca el papel fundamental de las dimensiones psicológica y social en la que se encuentran insertos los sujetos, pacientes o alumnos enfermos.

La pedagogía hospitalaria está ubicada en el sistema educativo español dentro de la educación compensatoria, que es aquella educación que apoya la inserción socio-educativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales, así como a largos periodos de convalecencia y /o hospitalización.

2. Programas de innovación educativa hospitalarios

Desde la unión Europea se han ido desarrollando políticas educativas de trabajo conjunto y de aprovechamiento recíproco de conocimientos, herramientas y recursos en pos de una mejora de la calidad y de la eficiencia de los sistemas educativos, bajo la finalidad de una formación de los individuos entendida con un enfoque de formación permanente (a lo largo de toda su vida) y global (que no aborde tan solo aspectos curriculares en sí, sino competencias básicas que le ayuden en su desarrollo vital y como individuo).

Estas competencias básicas abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos: formal, no formal e informal. Las aulas hospitalarias constituyen unos espacios de interacción educativa y de socialización con un carácter bastante especial, no obstante en ellas también se pueden trabajar contenidos curriculares de manera competencial básica y vincular estos contenidos educativos a la propia realidad del niño y a su proceso de enfermedad y recuperación.

3. Desarrollo del programa: "Sintiendo y Pensando; creando y canalizando: un programa de intervención artística en el hospital"

A continuación expondremos el desarrollo de este programa que responde a una educación integrada en un contexto específico, el hospital.

Planteamos una propuesta artístico-pedagógica eficiente en cuanto al aprovechamiento de los recursos disponibles, creativa en cuanto a estrategia de trabajo y adaptada a cada caso particular según las necesidades del niño enfermo.

3.1 Justificación

El privilegio de trabajar en un aula hospitalaria supone también un alto grado de responsabilidad que se traduce en la necesidad de proponer nuevas intervenciones pedagógicas que se adapten en las particularidades de este espacio educativo y que ayuden a mejorar la estancia de los niños en el hospital, esto pasa por ofrecerles actividades diferentes que les motiven, que les ayuden a su integración lo que implica comunicarse y que a su vez respondan a una intención educativa.

Por otro lado, el arte como medio de expresión favorece la comunicación desde lo íntimo a lo social, ayudando a liberar tensiones y a distendirse, creando un clima distendido y autónomo. Es así como el proyecto “Sintiendo y Pensando; creando y canalizando: un programa de intervención artística en el hospital” nace de la colaboración entre una maestra y una doctora en bellas artes.

3.2 Contexto de intervención

La intervención se desarrolla en el aula hospitalaria del CHUF: Complejo Hospitalario Universitario de Ferrol. Esta unidad educativa fué creada durante el curso escolar 2006/2007, contando en la actualidad con siete años de trayectoria. La atención pediátrica cuenta en la actualidad con un total de 20 camas: 16 destinadas a escolares entre 6-16 años de edad y habitaciones individuales para pacientes menores de 6 años, un total de 9, con condiciones normales, existiendo también una unidad de UCI pediátrica y nido.

El tipo de alumnos que asisten al aula hospitalaria son aquellos cuya estancia de ingreso y patología así lo permite, siempre y cuando no deban estar sometidos a condiciones preventivas de aislamiento, por lo que deberán permanecer dentro de las habitaciones.

Aproximadamente un 64% de los alumnos son los que pueden asistir diariamente a la escuela, aunque existen grandes variantes dentro de las distintas épocas de año en función de las diversas patologías infecciosas.

3.3 Objetivos

El objetivo principal de este programa es educar sobre la enfermedad en un contexto tan especial como lo es una escuela de hospital. Además se pretende favorecer la comunicación a través de la expresión plástica, fomentar la creatividad y ambientar la escuela hospitalaria con una decoración interactiva.

3.4 Agentes de intervención

Las personas que han diseñado pedagógicamente la actividad han sido una

doctora en Bellas artes vinculada al mundo de la enseñanza en el ámbito universitario y a nivel de formación de profesorado y la persona responsable de la escuela hospitalaria donde se lleva a cabo la intervención, maestra de educación especial y licenciada en psicopedagogía.

3.5 Metodología

Planteamos un metodología flexible que nos permita modificar la planificación de las actividades en cualquier momento debido a la delicada realidad en la que nos situamos. Una metodología participativa para fomentar la comunicación y el conocimiento de los niños, sus miedos, sus inquietudes... y también de las familias.

Desde la educación artística proponemos un trabajo de experimentación, divertido y creativo, centrándonos más en el contenido que en el procedimiento puesto que las condiciones de higiene del hospital limitan el uso de muchos materiales.

La función de la docente será facilitar la integración de los niños en este nuevo espacio, para ellos empleará distintos recursos didácticos como es la realización de un autorretrato, el estudio del esquema corporal, la presentación de obras de artistas que han realizado autorretratos... actividades adaptadas a cada edad. También se empleará la observación como método para analizar posibles problemas médicos, pedagógicos, psicológicos.

3.6 Fases de desarrollo

A continuación vamos a describir las dos actividades que constityen este proyecto: en el primero desarrollaremos la actividad del autorretrato y en el segundo explicaremos la realización de la decoración de la pared para la exposición de los trabajos.

3.6.1 Autorretrato

A modo de ejemplo a todos los alumnos se les plantea la viñeta-secuencia, para que la información de partida sea la misma para todos (Figura 1).

Tras la llegada a la escuela y una vez realizada una dinámica de presentación se les propone a los alumnos el desarrollo de la actividad dándoles siempre como mínimo una doble opción: entre ellas está la elaboración de tu autorretrato en el hospital.

Nos situamos todos frente al espejo y empezamos a observarnos con atención, primero nuestro aspecto físico, (pijamas, zapatillas, vías, sueros, pulseiras...) luego nuestro cuerpo (vendajes, heridas, hematomas, sarpullidos...) y finalmente nuestra cara que muestra nuestras emociones (que nos dice, cómo nos encontramos hoy).

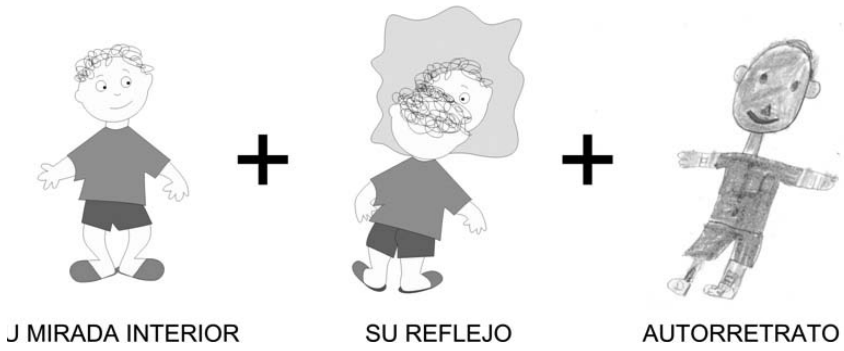


Figura 1 · Viñeta secuencia. Fuente: propia.

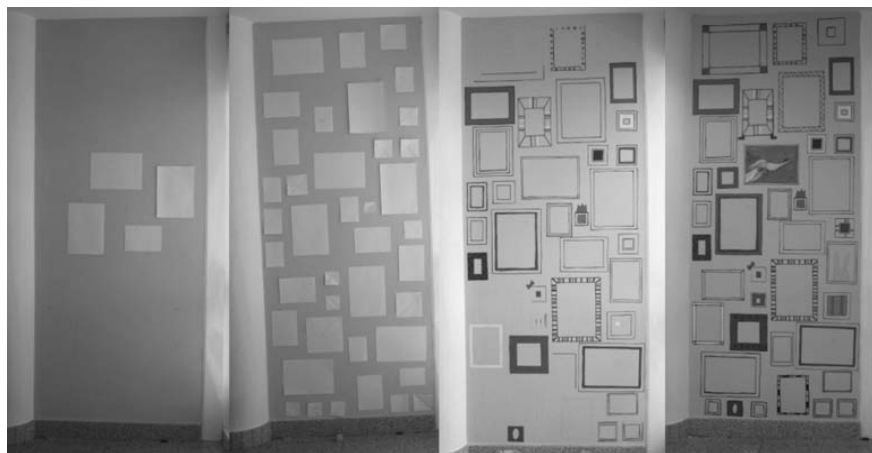


Figura 2 · Proceso de realización de la decoración interactiva. Fuente: propia.

Figura 3 · Pared con trabajos de los niños. Fuente: propia.

A continuación se les entregan diferentes papeles con distintas texturas y tamaños, los lápices de colores y las ceras y se les invita a realizar su autoretrato.

Como ya mencionamos anteriormente, las posibilidades plásticas a la hora de trabajar con distintos materiales y soportes en el aula hospitalaria están limitadas por las particularidades propias del hospital, pero aún así podemos fomentar el trabajo de contenidos de la educación artística mediante el uso de distintos formatos de papel sobre los que dibujar: formato cuadrado pequeño, tamaño A4, cuartilla., formato cuadrado grande. Al cambiar el formato al que el niño está habituado estamos introduciendo aspectos espaciales y gráficos relacionados con la composición, el tamaños de los dibujos, el número de elementos, el aprovechamiento del espacio...la propuesta de hace presenta de una forma lúdica y sin exigencias curriculares pero sí que nace de un enfoque educativo.

3.6.2 Decoración interactiva

La decoración interactiva responde a dos necesidades vividas por la maestra, por un lado crear un espacio permanente donde exponer los trabajos de los niños y así dar visibilidad a la labor realizada en la escuela, y por otro introducir un cambio a la ambientación del aula con elementos visuales que respondan a una estética adaptada al público infantil.

Tras seleccionar las dos paredes a intervenir, diseñamos una composición de marcos con los distintos formatos de los papeles que se les entregan para pintar, de forma que cada dibujo encaje en un marco y así se componga una pared expositiva que irá cambiando según los dibujos que se coloquen. Un espacio que sea dinámico y que a su vez decore el aula.

Para su realización pegamos los folios en la pared haciendo una composición con los distintos formatos, a continuación dibujamos los perfiles de los marcos para después pintarlos con dibujos diferentes (Figura 2, Figura 3). Al terminar los marcos pintamos el interior de alguno de ellos con ilustraciones de los cuentos más leídos en la escuela.

3.7 Resultados

La pared de marcos funciona como elemento dinámico que los niños asimilan de forma natural como su espacio, además de cambiar a nivel estético un espacio anodino en un lugar con personalidad, hecho para los niños y activado por ellos.

3.8 Implicaciones educativas

La puesta en funcionamiento y ejecución de este proyecto ha tenido las siguientes implicaciones educativas:

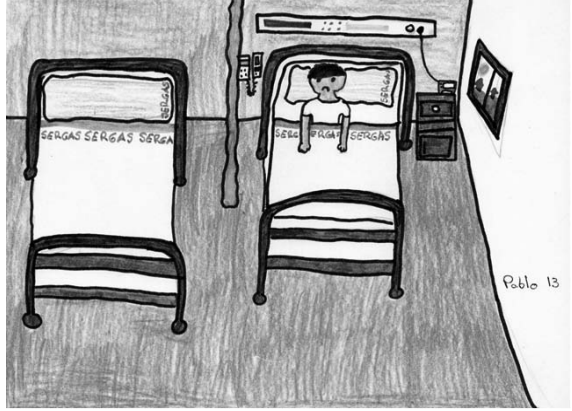
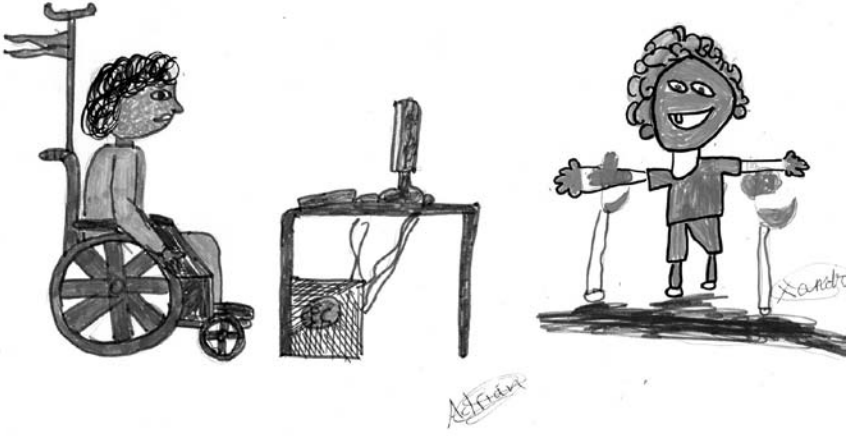


Figura 4 · Autorretratos realizados por los niños. Fuente: propia.

Figura 5 · Autorretratos realizados por los niños. Fuente: propia.

Figura 6 · Autorretratos realizados por los niños. Fuente: propia.

Figura 7 · Autorretratos realizados por los niños. Fuente: propia.

- A nivel del alumnado/ pacientes pediátricos: permite trabajar aspectos difíciles vinculados al proceso de enfermedad y que los niños asocian a connotaciones negativas: cicatrices, vendas, agujas... deformidad o empeoramiento del aspecto físico entre otras (Figura 4, Figura 5).
- A nivel contextual inmediato: una vez finalizados los autoretratos son expuestos de forma que las familias pueden observar el trabajo que hacen sus hijos en la escuela hospitalaria y como van asumiendo el proceso de enfermedad, en este caso a través de una manifestación artística y con el recurso del autoretrato, normalizando así la situación de ingreso hospitalario en la medida de lo posible (Figura 6).
- A nivel del personal médico/sanitario: El personal médico, sanitario y de servicios manifiesta su conformidad y gusto por poder desarrollar su trabajo diario en un espacio mas humanizado y esteticamente adaptado al tipo de pacientes, en este caso niños y adolescentes.

Conclusiones

Quisieramos destacar que a pesar de las dificultades que a nivel organizativo y funcional supone desarrollar este tipo de programas de innovación educativa en contextos hospitalarios, la balanza tiene un peso mucho mayor en los aspectos positivos que en los negativos.

Los alumnos, que a la vez son pacientes, acogen con muy buen grado iniciativas artísticas que les saquen de la rutina diaria, la profesora de la escuela hospitalaria puede utilizar recursos de la expresión artística como un medio para conseguir un fin, que al fin y al cabo es abordar con el niño su proceso de enfermedad y de hospitalización, y las familias acogen estas actividades de buen grado al ver la importancia que se da a las elaboraciones curriculares, plásticos y visuales o de cualquier otro tipo elaboradas por sus hijos.

La pequeña ambientación artística en el aula y sus positivas repercusiones nos plantea la necesidad de revisar la decoración de la planta con un proyecto de ambientación pedagógica con el fin de humanizar el espacio e introducir nuevos recursos didácticos a través de una ambientación interactiva.

Referencias

Lizosain Rumeu, O. (1996) *La pedagogía hospitalaria como un concepto inequívoco e innovador*. ISSN: 0212-2650.

Plan de humanización de la asistencia hospitalaria / [dirección, Ricard Gutiérrez Martí; equipo técnico, Guillermo Bardaji Álvarez... et al.]- [Madrid : Instituto Nacional de la Salud, Servicio de Relaciones Públicas, Información y Publicaciones], D.L. 198483 p.; 21 cm-(Publicaciones del INSALUD; 1430) En la port.: Ministerio de Sanidad y Consumo,

Instituto Nacional de la Salud ISBN 84-351-0026-X

Plan de humanización: actividades desarrolladas en 1986 / [coordinador, Ana Díez López]- Madrid: Instituto Nacional de la Salud, Servicio de Publicaciones, 1987. 83 p.; 21 cm-(Atención hospitalaria)((Publicaciones del INSALUD; 1502) Precede al fít.: Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional de la Salud, Subdirección General de Gestión de la Atención Hospitalaria. D.L.M 21007-1987. ISBN:84-505-6014-4

Arte, educação e interdisciplinaridade: o sentido de uma experiência

Art, education and interdisciplinarity: the sense of an experience

RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA* & ROSANGELA ALMEIDA LOPES**

Artigo completo submetido a 24 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Brasil. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Artes Visuais. Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445 Km 380, Campus Universitário, Cx. Postal 10011, CEP 86057-970, Londrina — PR, Brasil. E-mail: roliv1@gmail.com

**Brasil. Graduada em Artes Visuais, Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Educação Física (UEL). Atua como professora de artes da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial ILECE, em Londrina, Paraná, Brasil.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Artes Visuais. Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445 Km 380, Campus Universitário, Cx. Postal 10011, CEP 86057-970, Londrina — PR, Brasil. E-mail: rosangelaangelo@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo cujo objetivo foi socializar as vivências ocorridas no processo de formação no PARFOR — Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Brasil — e os desdobramentos ocorridos na prática docente. Por meio de reflexões advindas do relatório de avaliação do estágio curricular, a experiência desenvolvida teve como marca a dimensão interdisciplinar. O estudo apontou para a importância da experiência na formação e na atuação docente do professor.

Palavras chave: interdisciplinaridade / objeto / memória / atuação docente.

Abstract: *This paper presents a study aimed at socializing experiences that occurred in the training process in PARFOR — National Plan for Teacher Training of Basic School / Brazil — and their developments in teaching practices. Through reflections arising from the evaluation report of the traineeship, the experience developed marks the interdisciplinary dimension. The study pointed out the importance of experience in training and teaching performance.*

Keywords: *Interdisciplinarity / object / memory / teaching performance.*

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste artigo toma as experiências vivenciadas nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais e Gravura, bem como, reflexões advindas do relatório de avaliação do estágio realizado na Escola de Educação Básica, na Modalidade de Especial ILECE/Londrina/Paraná/Brasil. O processo de formação se deu no curso de Artes Visuais, oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no decorrer de 2011 e 2012. Imagens fotográficas dos processos de criação, depoimentos de alunos, minha participação nas aulas de metodologia e gravura, que foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar, e minhas produções/poéticas formam o conjunto de ações e documentos dos quais nos valemos para discorrer sobre a experiência.

O caminho foi trilhado no âmbito de um encontro de relações, ou seja, das relações professora-aluna, enquanto aluna do PARFOR, juntamente com meus professores da graduação, e enquanto professora dos meus alunos, na Escola de Educação Básica. Nesse sentido, Fazenda (2003: 39) lembra que “a educação só tem sentido no encontro, a educação só tem sentido na ‘mutualidade’, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo.”

A reflexão desenvolvida buscou salientar a importância da experiência e da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente do professor. Assim, o suporte teórico deste estudo teve como fundamento o conceito de interdisciplinaridade proposto por Ivani Fazenda (2002: 14), segundo a qual, além de propiciar o desenvolvimento de novos saberes, “a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.”

Por outro lado, elegeu-se o conceito de experiência proposto por Dewey (1952), ao ressaltar que toda educação genuína se consuma por meio de uma experiência, numa ação consciente e refletida. Com base na abordagem interdisciplinar, foi possível estabelecer uma relação entre os conhecimentos construídos nas duas disciplinas, cujo foco foi o processo de criação em arte, mas também a reflexão sobre os caminhos pelos quais se ensina arte, isto é, sobre a metodologia de ensino com vistas a uma didática da arte.

1. O sentido da interdisciplinaridade e de experiência

A finalidade da educação é a promoção humana, é tornar o homem cada vez mais consciente de sua realidade para que possa nela intervir e transformá-la (Saviani, 2003). Assim, há, para Martins (2002: 245), uma convergência de áreas multidisciplinares que favorecem a compreensão do homem em situação

educativa, ou seja, de áreas de convergência que, de modo interdisciplinar, propiciam a “construção de novos modos de compreensão do fenômeno educar.” Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, pois se apresenta como possibilidade de abertura a aspectos ocultos ao ato de aprender (Fazenda, 2002).

O caminho percorrido pela interdisciplinaridade passa de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída, sendo imprescindível explicitar os movimentos educacionalmente realizados. Pode-se concluir, portanto, que não se trata de um simples mover-se, de um mero agir. A ação, aqui mencionada, é refletida e consciente, pois diz respeito a uma práxis que requer sujeitos ativos e proativos, compromissados com os atos educacionais e que estejam, constantemente, em busca de novos caminhos, de novos desafios e de novas construções (Souza, apud Fazenda, 2003). Cabe, portanto, ao educador a “ação de decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes” (Fazenda, 2003: 38), o que requer uma nova postura, uma nova atitude de reflexão sobre sua prática, num sentido de transformação. Diante do exposto, a afetividade constitui atributo determinante da interdisciplinaridade, pois só haverá felicidade na interação professor-aluno se houver uma relação afetiva entre ambos.

A prática interdisciplinar requer relações de parceria entre os sujeitos e entre o indivíduo e o conhecimento histórico e socialmente construído. A parceria efetiva-se, portanto, nas relações entre pessoas, quando estas se dispõem a ir em direção ao outro para a construção do conhecimento. Desse modo “professores e alunos são sujeitos com histórias de vida e bagagens culturais diversas, que vivenciam situações por vezes antagônicas” (Josgrilbert apud Fazenda, 2002; grifo nosso).

Outro aspecto a ser destacado na interdisciplinaridade é a necessidade de se privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado, em sua revisita ao velho, por meio da memória e da transformação de metodologias já consagradas, tais como as histórias de vida. Tal fato pôde ser constatado em nosso trabalho na disciplina de Metodologia, pois a ligação do objeto, por nós selecionado, com nossa história de vida, com o lugar de referência, com nossas memórias, foi de fundamental importância, pois nos permitiu ricas vivências e aprendizagens. Neste entrelaçamento memória-objeto-lugar, a aprendizagem foi significativa e ganhou sentido.

Ao dialogar com as formulações interdisciplinares e com a minha trajetória no PARFOR, percebo a importância do intenso envolvimento que tive nas experiências propostas, não só para o crescimento pessoal como também

profissional, pois me fizeram refletir sobre minha atuação. Essa constatação vem ao encontro do que afirma Fazenda (2002: 18, grifo nosso) ao declarar que, “numa dimensão interdisciplinar, um conceito novo ou velho que aparece adquire apenas o encantamento do novo ou o obsoleto do velho. Ele só adquirirá significado e força se for estudado no exercício de suas possibilidades.” Este intenso envolvimento também me marcou emocionalmente, de maneira significativa. Houve o resgate do humano no humano, pois muitas emoções vieram à tona. Para Rosito (apud Fazenda, 2002: 170). “Interdisciplinaridade é isso: a união do coração e a mente, é falar com a alma as questões que permeiam nossas vidas e que são fonte de conhecimento.”

Inúmeras foram as experiências ocorridas no processo de formação, no curso de Artes Visuais /PARFOR, e estas se mostraram determinantes para a construção de um elo entre formação e atuação docente. Por meio dessas experiências, compreendi a importância da interdisciplinaridade, da vivência e da experimentação. Fiz descobertas, fruí o prazer da realização e compreendi seu sentido, além de digerir, entender melhor e ressignificar os fatos, aos quais atribuí valor. Acima de tudo, emocionei-me. “A emoção é a força que move e consolida” e “as emoções são qualidades, quando são significativas, de uma experiência complexa que se move e muda” (Dewey, 1980: 94). Para o autor, a experiência é emocional e não existe separada da emoção, pois esta está, intrinsecamente, unida aos eventos e objetos em seu movimento, assim, implica conexão com estes e seus resultados.

Dewey argumenta que, em seu sentido vital, a experiência é definida por situações e episódios denominados, espontaneamente, de “experiências reais”; por coisas que dizemos quando lembramos das mesmas, tais como: “aquela *foi* uma experiência” (Dewey, 1980: 89-90). Nesse sentido, podemos afirmar que, para nós, alunos da turma II do PARFOR, aquela *foi* uma experiência. Dewey (1980) apresenta dois princípios fundamentais para a constituição de uma experiência: a interação e a continuidade. O princípio de continuidade refere-se a um *continuum* experiencial e se aplica para distinguir experiências de valor educativo de experiências sem tal valor.

Nesse sentido, posso sinalizar que a experiência inicial gerou desdobramentos, pois nossas produções em gravura foram realizadas tendo como base tudo que havíamos construído e experienciado na disciplina de metodologia, além da produção de textos, de poéticas e da própria construção deste artigo, que apresenta o resultado que vivenciamos. A experiência inicial nos afetou e, de certa forma, nos alterou, nos modificou, de tal sorte que já não será mais possível vivenciar novas experiências sem levar em consideração as anteriores.



Figura 1 · Conjunto de fotografias do objeto e imagem apresentados na disciplina e situação de trabalho nas aulas de gravura. Fonte: própria.

2. Por uma relação íntima com o objeto

A proposta realizada nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I e II e gravura, instigou-nos a escolher um objeto que nos ligasse a um lugar e a nossa própria história, relacionando esse objeto à imagem de uma obra de arte. A proposta trazia ainda a ideia de englobar mais de uma disciplina no processo criativo, neste caso, foi realizada uma parceria com a disciplina de Gravura. O objeto escolhido por mim foi um par de sapatilhas de ponta, bem velho, muito usado nas aulas de ballet (Figura 1). Para estabelecer uma relação com as sapatilhas, escolhi duas imagens, uma do Teatro Ouro Verde, onde estudei e fiz várias apresentações e outra da minha sala de aula de ballet.

Estudei ballet desde a infância, assim, passei muitas horas da minha vida nessa atividade, desse modo, os lugares das aulas e das apresentações marcaram minha vida para sempre. O teatro Ouro Verde é um local marcante, patrimônio histórico da cidade de Londrina/PR e local onde fiz várias apresentações. Nasci e cresci em Londrina, assim, tenho construído minha história aqui. Escolhi as bailarinas de Edgar Degas, artista impressionista que ficou conhecido como o pintor das bailarinas, porque esse tema foi fonte de constante inspiração para seu trabalho. Rememorar estas vivências remeteu-me a Ivani Fazenda (2002: 15), quando diz que a “trilha da interdisciplinaridade caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída.” Pudemos verificar isso em nossa experiência na disciplina de Metodologia, pois a ligação do objeto a ser trabalhado com nossa história de vida, com o lugar de referência, com nossas memórias, foi marcante.

As duas disciplinas aconteceram simultaneamente, tivemos assim a possibilidade de ir e vir, de pensar os objetos e criar a partir dos mesmos. O início da aula, com a proposta do desenho, foi um choque. Afinal, como dizem também os meus alunos, ‘não sei desenhar’. Entretanto, foi um bom exercício, foi bom tentar desenhar a minha velha sapatilha, queria lhe dar a minha cara por meio do desenho.

Experimentei também muitas variações do espaço, sobrepondo a matriz, várias vezes, no mesmo papel. Fiz todas as experiências intencionalmente, mas também me surpreendi com os resultados. Isso é fascinante na gravura, ou seja, a possibilidade de cada trabalho receber uma avaliação particular, de modificar os efeitos visuais ou os tons e cores, ou ainda, de acrescentar ou eliminar elementos que reforcem o caráter que se quer dar à imagem. A madeira e a goiva (Figura 2) criaram um embate diferente. Travamos uma luta com as diferentes “espadas de pontas cortantes” para ferir a madeira. A goiva exige manipulação mais firme e atenção, requer mais força e o envolvimento corporal é maior. A

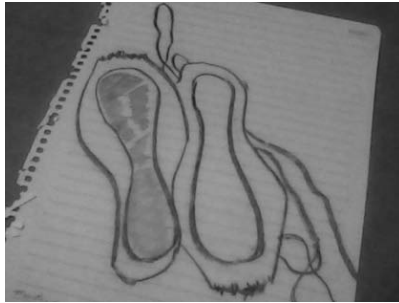


Figura 2 · Imagens fotográficas de situações de trabalho nas aulas de gravura. 2011, Fonte: própria

madeira permitiu a investigação de várias possibilidades de feitura, por meio de incisões, corrosões e talhos realizados com a goiva. Esses diferentes tipos de concavidades resultaram em diferentes efeitos visuais e os próprios veios da madeira conferiram um caráter único e extremamente interessante aos trabalhos. Compreendi o sentido do fazer arte. A experiência me afetou e, de certa forma, me alterou, de tal sorte que já não é possível vivenciar novas experiências sem levar em consideração as anteriores.

3. Descobertas e possíveis desdobramentos interdisciplinares na atuação docente em arte

Este entrelaçamento entre os dois universos, formação/atuação, possibilitou várias descobertas, pois permitiu um olhar ampliado sobre o universo escolar, sobre a prática pedagógica. Acredito que a aproximação do universo de ambos foi mais intensa e as aprendizagens, mais significativas. Portanto, a primeira descoberta que fiz foi perceber que há diferença na intensidade da aprendizagem, que ela pode ser marcante, prazerosa, dolorosa, intensa, verdadeira. Acredito que esses sentimentos se fizeram presentes devido ao elemento 'pádecimento', presente em toda experiência, como refere Dewey (1980), pois, de outra forma, não haveria incorporação vital.

Tive oportunidade de vivenciar o que experienciamos em nossa formação na Universidade, na atuação docente para cumprimento do estágio curricular obrigatório, que foi realizado na Escola de Educação Especial ILECE, em Londrina, com alunos adultos que apresentam deficiência intelectual. Trabalhei em dois encontros semanais, no período entre agosto e setembro de 2012. Optei por estabelecer como objetivo principal o favorecimento da construção de um olhar sensível e de um fazer artístico expressivo, com base no universo da dança e em pinturas de bailarinas do pintor Edgar Degas, por meio de vivências e da participação nas atividades propostas, por acreditar na contribuição do fazer artístico para as pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial constitui uma área educacional de grande importância, pois propicia o resgate da crença no homem e uma postura de respeito à pessoa que vem para o processo educacional em circunstâncias desfavoráveis. Este foi o esteio que norteou nosso posicionamento frente ao estágio, um campo fértil para análise, investigação e proposições. Construimos o planejamento com ênfase no fazer, na experimentação, pois uma visão contemporânea para o ensino de arte "procura acrescentar à dimensão do fazer, da experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento do patrimônio cultural da humanidade" (Pillar; Vieira 1992: 4, grifo nosso).

Nesse sentido, os alunos apreciaram inúmeras imagens impressas das bailarinas de Degas, em todas as aulas. Assistiram também a um vídeo com imagens dessas bailarinas, pois estes propiciam o contato com as imagens e a audição de música clássica, o que oportuniza fruição das obras de arte. Nas aulas de frotagem e gravura, além do prazer gerado pelos processos de produção, observei que houve uma independência por parte dos alunos em relação à escolha e experimentação de materiais, o que os levou a perceber a diferença entre eles. Uns deslizam, outros arranham, uns são leitosos, outros secos, uns explodem a cor, outros ofuscam. Ao pintar, rabiscar, colar, derreter giz de cera numa vela acesa, observar a luz e a sombra causada pela chama da vela, escolher as cores de guache, a espessura do pincel, a consistência da cola, o tamanho e gramatura do papel, a textura da lixa e a imagem que serviria de suporte para cada trabalho, os alunos construíram conhecimentos. Os alunos apreciaram suas produções, porém, a criação passou pela investigação, pela experiência, pela ação, e não apenas pela contemplação. Por isso, a arte precisa ser vivida, fruída, por cada ser humano. A experiência que cada um vivencia com a arte é única e só pode ser decifrada pelo próprio indivíduo.

Ao construir essa reflexão sobre o estágio, percebo o quanto minha experiência discente está em simbiose com minha experiência docente. Penso que o que acontece comigo é uma construção do conhecimento em arte, juntamente com meus alunos. Portanto, acredito que, tanto para mim como para meus alunos, a experimentação tem sido de suma importância.

Considerações finais

Os relatos das experiências vivenciadas e as reflexões delas advindas, expostas neste artigo, tiveram como premissa considerar o sujeito em formação a partir de sua trajetória, ou seja, o processo de formação e atuação, embasado na história de vida. Assim, o estudo apresentado propiciou-me compreender minha própria formação e atuação docente, no contexto do PARFOR, e os desdobramentos provenientes desta experiência.

Meu olhar foi se ampliando à medida que participava das aulas. Construí conhecimentos, sedimentei ideias, aprofundei reflexões, troquei experiências com meus pares, adensei leituras, apropriei-me de vários autores, conheci artistas e suas obras, e produzi, também, minhas próprias obras de arte.

Por outro lado, aos poucos, fui me construindo como professora de arte, ao mesmo tempo em que era também aluna da graduação em arte. O trabalho interdisciplinar proposto nas disciplinas de Gravura e Metodologia do Ensino de Arte foi de extrema importância, pois a vivência artística foi fundamental para

me “fazer” professora de arte. Fui instigada a experimentar, a criar e a pensar sobre minhas produções, e isso influenciou minhas ações como educadora. Acredito que as aprendizagens decorrentes desta experiência foram transportadas para o meu cotidiano escolar e, desta forma, a construção de um novo olhar ao trabalho de arte na educação especial. Percebo assim, que a formação pode constituir oportunidade de reflexão sobre a necessidade de se ressignificar a prática pedagógica orientada para pessoas com deficiência intelectual, de modo a favorecer seu êxito. Em suma, reconheço a importância e o valor da experiência em minha formação, em minha atuação docente e em minha vida, pois me enriqueci com ideias novas, percepções e distinções, e é nisso que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela.

Referências

- Bondia, J. L. (2002), “Sobre a experiência e o saber da experiência.” *Revista Brasileira de Educação* 27. 26 Jan/Fev/Mar/Abr n.19.
- Dewey, J. (1980) *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores,
- Dewey, J. (1952) *Vida e Educação*.
- Dewey, J. (1971) *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional.
- Fazenda, I. (2003). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus.
- Fazenda, I. (Org) (2002). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Martins, A. F. (2003), “A Educação Física e o ensino da arte na formação profissional e cidadã de pessoa com deficiência mental.” In Oliveira, Maria Helena Alcântara de (Org.). *O Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais*. 1. ed. Brasília: Dupligráfica, cap. 4, p. 77-92.
- Pillar, A. Vieira, D. (1992) *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre:
- Saviani, D. (1985) *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 6 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra: estrategias para la creación de una ambientación artística, educativa, lúdica y participativa

*Pontevedra Children's Book Fair:
strategies to create an artistic, educative, playful
and open atmosphere*

MARIA BEGOÑA PAZ GARCÍA* & CRISTINA VARELA CASAL**

Artigo completo submetido a 27 de maio e aprobado a 9 de Junho 2014.

*España. Doctora en Bellas Artes. Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. Universidad de Vigo.

AFILIAÇÃO: Universidade De Vigo, Facultade de Ciencias de Educación e do Deporte de Pontevedra. Consellería de Xuventude, Escola de Tempo Libre Paspallas. Altamira 7, 2º Derecha. 36002, Pontevedra. E-mail: etlpaspallas@mundo-r.com

**España. Diseñadora Gráfica, Docente Universitaria.

AFILIAÇÃO: Universidade De Vigo, Facultade De Ciencias De Educación e do Deporte De Pontevedra. Campus Pontevedra, C.P. 36005 Pontevedra, España. E-mail: cristinavarelacasal@uvigo.es

Resumen: El Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra es un proyecto sociocultural que promueve la lengua y literatura gallega fomentando la animación a la lectura. En su esencia es un proyecto de participación ciudadana destinado a la comunidad educativa y al público familiar. La ambientación artística juega un papel fundamental haciendo que estos espacios temáticos despierten el interés y la imaginación de pequeños y grandes. Esta labor artística implica innovación y creatividad lo que nos ha llevado a plantearnos la decoración como un recurso artístico y pedagógico desde un enfoque lúdico y educativo.

Palabras clave: ambientación artística / literatura infantil / educación.

Abstract: *The Pontevedra Children's Book Fair is a sociocultural project aimed at the teaching community and the families. It promotes Galician language and literature through entertainment and reading activities. The artistic atmosphere of themed spaces wakes up the imagination, that is why decoration should be considered an artistic and educational resource from a playful and teaching approach.*

Keywords: *artistic atmosphere / children's literature / education.*

Introducción

El Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra es un proyecto social, cultural y educativo que se enmarca dentro de la programación anual del ayuntamiento de Pontevedra. Su trayectoria comienza en el año 1999 y a lo largo de este tiempo el proyecto ha ido evolucionando adquiriendo repercusión social y reconocimiento cultural tanto a nivel autonómico como estatal.

Entre sus objetivos principales destacan el promover el uso de la lengua y literatura gallega, incentivar el gusto por la lectura en general, dinamizar la comunidad educativa y abrir espacios que favorezcan el encuentro intergeneracional dentro de un entorno artístico y divertido.

Durante aproximadamente tres semanas el Salón del Libro Infantil y Juvenil ofrece una amplia programación de teatro, arte, música, literatura, formación... todos ellos entorno a una temática específica como han sido la naturaleza, la ciudad, el miedo, la máquina, los clásicos y la comida entre otros.

Los centros escolares son el motor y el alma de este proyecto ya que es en la escuela donde se hace una importante labor educativa entorno a la cultura del libro y a la animación a la lectura. Así pues, estos espacios de encuentro e intercambio de experiencias enriquecen y complementan el trabajo educativo que se hace en las aulas dándolo a conocer a la sociedad.

La implicación en el proyecto por parte de los centros escolares empieza cuando se les presenta el tema seleccionado que suele ser unos meses antes de la inauguración. Los centros interesados en colaborar, una media de 50 por año, comienzan a trabajar sobre la temática en el aula realizando distintas actividades, además desde la organización del salón se les plantea una actividad común

que consiste en inventar cuentos para después realizarlos o bien en formato libro o en un libro-escultura. Esta segunda opción es año tras año la que eligen en su gran mayoría, desde una visión de la educación artística es un hecho importante a destacar en cuanto que refleja el creciente interés por parte del profesorado por profundizar en temas más complejos como el volumen, la escala y la experimentación de nuevos materiales, lo que nos orienta hacia donde se dirigen las necesidades e inquietudes docentes, estos buscan pues nuevos recursos plásticos y contenidos artísticos, o no tan nuevos pero sí poco trabajados en el aula. Las creaciones realizadas se expondrán durante el salón para así dar a conocer los proyectos educativos de creación literaria y artística que se han realizado en las aulas.

Además de esta fase de colaboración con los centros de enseñanza de infantil y primaria, el salón, como ya hemos mencionado, ofrece todos los días en horario lectivo distintas actividades: obras de teatro, cuenta cuentos, visitas didácticas a la sala de exposiciones y talleres de expresión plástica, literaria, musical, etc., todas ellas adaptadas a cada una de las etapas educativas. En este sentido el salón del libro como proyecto social acerca a los/as niños/as de nuestra comunidad a una cultura gratuita y de calidad.

1. La ambientación como espacio educativo

La Escuela de Tiempo Libre Paspallás está inscrita en el registro oficial de la Xunta de Galicia y tiene como objetivo principal formar y educar a monitores/as y directores/as de actividades de ocio y tiempo libre. Pero lo que nos da una identidad propia es nuestro proyecto educativo y, por lo tanto, nuestra manera de entender las posibilidades formativas desde el ámbito de la educación no formal. Nuestra intervenciones como Escuela siempre tiene como hilo conductor que son acciones que propician el progreso comunitario mediante la participación en proyectos que favorecen la configuración de una comunidad comprometida y participativa, implicándonos en programaciones y acciones socio-culturales de diversa índole que abracan desde la creación artística de espacios temático hasta colaboraciones con iniciativas europeas.

Nuestra labor en el Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra es la de realizar la ambientación artística de la sala de exposiciones del Pazo de la Cultura.

1.1. Objetivos de la ambientación artística

El proyecto de ambientación artística del salón del libro tiene como objetivo principal despertar la imaginación de pequeños y grandes mediante la recreación de diferentes intervenciones temáticas diseñadas para que funcionen como un recurso artístico, lúdico y educativo.

1.2. Espacios a intervenir

Los espacios a intervenir están definidos por el programa que constituye el proyecto y nuestra función es darles contenido artístico, organizar su distribución y los recorridos de los usuarios en la sala de exposiciones, esta está compuesta por: el espacio de lectura; el espacio del autor homenajeado; la exposición de los trabajos de los centros de enseñanza; otras exposiciones que cada año se concretan (asociación de ilustradores, colaboraciones con editoriales o con el Máster de Ilustración de la Universidad de Vigo); la zona para talleres; dos espacios ambientados específicamente para los cuentacuentos; la zona de meriendas; la zona de decoración interactiva.

1.3. Estrategias para una ambientación artística, lúdica, educativa y participativa

Cada año al finalizar el salón hacemos una evaluación de nuestro trabajo tanto de los procesos de creación y construcción como de la acogida de la ambientación, para ello analizamos la opinión de los distintos agentes implicados (monitores de sala, niños, profesores, organización, padres...), todo esta reflexión se traduce en una memoria descriptiva y fotográfica.

Tras la revisión de las memorias extraemos que en los últimos años se ha producido un salto en cuanto a la participación, cada vez hay más centros visitantes de fuera de la comarca, y un cambio también en el tipo de usuarios con el incremento de la afluencia del público familiar sobre todo en fines de semana, esto ha supuesto por una ampliar la programación por las tardes y además revisar el enfoque de la ambientación pues ya no hablamos de una sala de exposiciones sino de un espacio de ocio para las familias donde entre otras muchas cosas hay exposiciones.

Haciendo un estudio de las distintas propuestas que a lo largo de estos años hemos ido introduciendo podemos establecer cuatro categorías que definen las estrategias para la creación de una ambientación artística, lúdica, educativa y participativa:

- Espacios interactivos: la decoración como juego educativo.
- Ambientación colaborativa: experiencias de expresión plástica donde los niños se convierten en artistas.
- Reformulación de los aspectos conceptuales de la ambientación y de los recursos plásticos empleados introduciendo pautas del arte contemporáneo desde una educación artística y visual.
- Intercambio de miradas: del colegio al salón y viceversa, análisis de los

procesos de trabajo para una revisión de las metodológicas empleadas en la creaciones plásticas.

1.3.1 Espacios interactivos: la decoración como juego educativo

Los espacios interactivos son decoraciones que nacen como un juego, para su diseño nos basamos en los diferentes tipos de juego: de distensión, de conocimiento, de roles, simbólicos, de construcción, etc. De esta forma la decoración no sólo tiene una función estética y artística sino que también que funciona como recurso educativo que permite dinamizar las visitas en la sala.

Algunas decoraciones-juegos requieren de un monitor o adulto a modo de guía que introduzca las pautas del juego, pero otros están pensados para el juego autónomo del niño.

En general un mismo juego pueden funcionar en una franja de edad entre los 5-12 años, su complicación viene dada por el propio usuario, pero para los más pequeños hay que plantear un diseño considerando el momento de la etapa evolutiva en la que se encuentren.

A la hora de plantearnos una decoración-juego debemos tener en cuenta varios aspectos:

- los materiales empleados van a ser usados por cientos de niños, en sólo un mañana pueden llegar a pasar hasta 500 niños, esto implica un gasto del material por fricción e uso considerable, además los niños tocan todo lo que está a su alcance por ello debemos usar materiales resistentes y no tóxicos, también hay que tener en cuenta la consistencia del mismo y en caso de llevar alguna estructura o engranaje controlar que no se rompa y les pueda dañar, teniendo en cuenta siempre su seguridad.
- en cuanto al tamaño hay que adaptar la escala del juego al de sala, estamos hablando de un espacio que tiene los techos de 5 metros de alto, y la intervención-juego debe integrarse con el resto de la ambientación ya también funciona como elemento decorativo.
- es muy importante plantearse el objetivo del juego y definir qué aspectos o temas queremos tratar.
- se debe introducir una leyenda descriptiva que explique de forma clara y breve las normas o pautas para jugar, y si se hace en un vinilo de corte este aporta un acabado estético que añade diseño a la intervención.

Dos de los ejemplos de decoración-juego que más éxito han tenido han sido *Adiviña canta sorte tes* y *Fai o teu bocata*. El primero se realizó para la

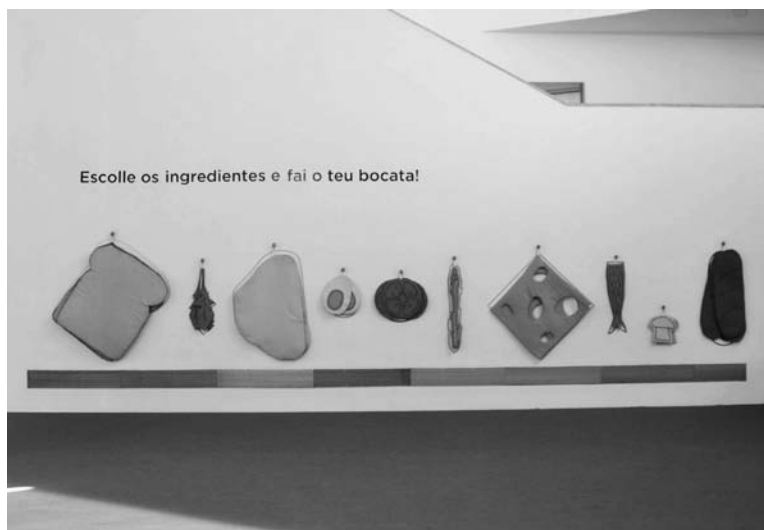


Figura 1 · Adiviña canta sorte tes. Fuente: propia.
de gravura. 2011, Fonte: própria.

Figura 2 · Fai o teu bocata. Fuente: propia.

temática de las supersticiones, y aprovechando una de ellas (pisar caca da suerte) hicimos un juego de azar, una ruleta, para dar a conocer los distintos excrementos de los animales, reconocer su piel y además de proponer la lectura del cuento de *A Toupiña que quería saber quen lle fixera aquilo na cabeza*. En el caso de *Fai o teu bocata* el tema del salón era la comida y los niños tenían en una pared distintos alimentos (pavo, queso, pan de barra, pan de molde, rúcula, tomate, huevo...) para hacerse el bocadillo que más les gustase y como eran piezas a escala humana también les permitía jugar entre ellos a esconderse, construir... (Figura 1, Figura 2).

1.3.2 Ambientación colaborativa: experiencias de expresión plástica donde los niños se convierten en artistas

La ambientación colaborativa parte de la idea de que si el salón es un lugar de y para los niños la decoración también debe ser en algún momento participativa. Para ello realizamos varias experiencias diferentes y muy enriquecedoras. La primera se planteó como una creación hecha con dibujos que los niños habían hecho en el colegio, el tema era la máquina y cada niño dibujó la máquina de sus sueños. Una gran máquina que expulsaba los dibujos de máquinas de los niños. Esta composición la colocamos en una de las paredes principales de la sala, por un lado era una exposición de trabajos y a además formaba para de la decoración general. Lo interesante de esta decoración fueron las posibilidades que se plantearon durante el salón ya que funcionó como taller puesto que los niños continuaron pintando sus máquinas y estos dibujos se continuaron colocando por la pared, creando así una inmensa nube de dibujos. Esta experiencia despertó nuestro interés por diseñar otras intervenciones colaborativas haciéndonos plantear para siguientes ediciones la ambientación como un recurso que genere una actividad que por su formato se van creando durante un tiempo, a modo de un *work in progress* (Figura 3, Figura 4)

Así surge la siguiente experiencia de ambientación colaborativa, en este caso la propuesta consistió en realizar una cocina a escala humana sobre tablonés de madera pintados en blanco y dibujando sobre ellos con borde negro los muebles y demás detalles que componen una cocina. Durante las dos primeras semanas el espacio permaneció así en el se realizaron talleres y cuenta cuentos, pero la última semana se convirtió durante toda una tarde en un gran lienzo para pintar, bajo el título *Decorando a cociña do salón* se invitó a todo el que quisiera a pintar con ceras y pasteles los azulejos, bombillas, mesas, vasos, etc. Una transformación que tuvo una gran acogida (Figura 5, Figura 6).



Figura 3 · Vista general de la máquina de dibujos de los niños. Fuente: propia.

Figura 4 · Detalle de los dibujos. Fuente: propia.

Figura 5 · Pintando la cocina Fuente: propia.

Figura 6 · Espacio una vez terminada la decoración colaborativa. Fuente: propia.



Figura 7 · Zona de lectura. Fuente: propia.

Figura 8 · Espacio de cuenta cuentos para la temática de la ciudad. Fuente: propia.

Figura 9 · Espacio de cuenta cuentos basado en la obra de Escher. Fuente: propia.



Figura 10 · Exposición de trabajo de los centros escolares. Fuente: propia.

1.3.3 Reformulación de los aspectos conceptuales de la ambientación y de los recursos plásticos empleados introduciendo pautas del arte contemporáneo desde una educación artística y visual

La ambientación como proyecto artístico parte del estudio y análisis de una temática que se construye a partir de unas palabras clave que nos ayudan a elaborar el discurso conceptual, esto nos lleva a una revisión de diferentes referentes que vienen del mundo del arte y de otros campos artísticos como la ilustración o la escenografía. Debido a nuestra formación en bellas artes, tenemos interés por introducir pautas que acerquen los discursos del arte contemporáneo para educar a favor de una cultura visual y plástica contemporánea.

Realizando diseños propios, sugiriendo juegos de escalas, a modo de Claes Oldenburg, buscando la experiencia sensorial a través del uso de texturas como en la obra de Ernesto Neto, o también desde un aspecto conceptual enfocando un tema como el amor a través de formas plásticas que hablaban de amor pero sin tener que remitir directamente a la simbología del corazón, buscando así caminos divergentes que traten el tema desde otras miradas, en este caso el amor como afecto, confort, blanco, amable...y esto se traduce en los materiales empleados, y en vez de pintar usamos telas que le aportaron calidez a la ambientación (Figura 7).

Los espacios de cuentacuentos son lugares para la experimentación y nos permiten jugar con ideas más abstractas y escenográficas a modo de instalaciones, jugando con efectos de luz y color (Figura 8, Figura 9).

Nuestra intención es realizar un ambientación que no caiga en lo meramente decorativo sino que sean espacios sugerentes favoreciendo su discurso artístico.

1.3.4. Intercambio de miradas: del colegio al salón y viceversa, análisis de los procesos de trabajo cara una revisión de las metodológicas empleadas en la creaciones plásticas

Cada trabajo de los centros escolares responde a una manera diferentes de crear, son propuestas abiertas cargadas de creatividad y originalidad en cuanto al uso de los recursos que en muchos casos son el mismo pero manipulados de distintas maneras. Es por ello que la muestra de los centros escolares tiene un gran interés ya que aporta nuevas ideas que nos ayudan a generar otras y entre ellos mismo se despierta un interés por conocer cómo lo han realizado, qué problemas aparecieron en el proceso de construcción y qué soluciones tomaron.

Por otra parte la ambientación artística es para los docentes un ejemplo de ingenio e investigación que luego adaptan a su realidad pues les sirve para introducir nuevas formas de hacer, en cuanto a construcción, materiales empleados,

estrategias participativas, en una búsqueda por renovar ideas y recursos de la expresión plástica (Figura 10).

Conclusión

Tras estos años de experiencia destacamos la necesidad de generar espacios donde mostrar los trabajos realizados por los centros escolares basados a proyectos creativos para dar a conocer a la comunidad la labor educativa que se está realizando en nuestras escuelas y además revalorizar la imprescindible función de la educación artística en la enseñanza. Proponemos que hay que abrir canales para el intercambio de ideas, herramientas, recursos para entender la educación como un lugar para el contagio y la experimentación, en resumen y retomando el concepto de escultura en el campo expandido de Rosalind Krauss (1996: 289), es necesario trabajar en favor de una educación expandida.

Este proyecto es un ejemplo educativo y cultural de referencia en cuanto que implica distintas experiencias creativas a un mismo tiempo en un lugar compartido. Esto genera dinámicas de participación que revertirán en una sociedad más colaborativa y activa que reclame este tipo de actuaciones. De esta forma la ambientación debe responder a los nuevos usos por parte de este un público cada vez más participativo, con ganas de interactuar y aprender en un entorno creativo.

Referências

- Krauss, Rosalind (1996) *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-7135-5.

Ver crianças e adolescentes que vêm: reflexões a partir de imagens de visitas em exposições de arte

To see children and adolescents seeing: reflections from images of visits to art exhibitions

RITA DE CÁSSIA DEMARCHI* & MIRIAN CELESTE MARTINS**

Artigo completo submetido a 8 de maio e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Brasil, artista visual e educadora. Licenciatura Plena em Artes Plásticas, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes (IA/UNESP); Mestrado em Artes Visuais, IA/UNESP.

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo, Centro de Comunicação e Letras. Rua Piauí, 143 — Higienópolis, São Paulo — SP, CEP 01241001, Brasil. E-mail: ritademarchi@hotmail.com

**Brasil. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo, Centro de Comunicação e Letras. Rua Piauí, 143 — Higienópolis, São Paulo — SP, CEP 01241001, Brasil. E-mail: mcmart@uol.com.br

Resumo: Reflexões sobre alguns pontos relativos às visitas em exposições e o trabalho do professor de mediação em sala de aula. Por meio das metodologias artísticas de pesquisa considera-se além da teoria, a experiência e a reflexão poética a partir de fotografias da série “O Louvre e seus visitantes” de Alécio de Andrade e de fotografias realizadas por uma das autoras no Brasil e Europa, sobretudo Portugal.

Palavras chave: exposições de arte / museus / apreciadores / fotografia / Alécio de Andrade.

Abstract: *The object is to share some ideas about visits to exhibitions and the mediation work in the classroom. Through artistic research methodologies are considered beyond theory, experience and poetic reflection about photographs of the series “The Louvre and its visitors” of Alécio de Andrade and photographs taken by one of the authors in Brazil and Europe, especially in Portugal.*

Keywords: *art exhibitions / museums / visitors / photo / Alécio de Andrade.*

Para adentrar no território

Parece ser uma opinião dominante entre professores, educadores, mediadores, assim como entre os artistas e outros profissionais das áreas de arte e cultura, que uma visita a uma exposição se converte em possibilidades de sensível enriquecimento para um público variado. Contudo, algumas falas vindas de nossos jovens alunos universitários conectados na internet, fizeram-nos parar para pensar. Disseram gostar de imagens, em especial as de arte urbana, propagandas e memes que circulam nas redes sociais, mas não se interessam por museus e exposições. É possível saber o que está por trás dessas afirmações, para além dos preconceitos e rasas razões como “museu é chato” e “lugar de coisa velha”?

Haverá justificativa a priori para ainda hoje defendermos a importância das visitas a museus e instituições, da mesma forma como fazemos há anos?

Ainda que não seja o foco deste trabalho, como educadores não podemos ignorar a problemática que envolve as instituições culturais, o mercado de arte e o público na contemporaneidade. Debate que inclui tensões entre poder, exclusão, espetáculo, consumo, democratização, preservação e difusão, hoje e ao longo da história. Assim como as transformações culturais e midiáticas das últimas décadas, que mudaram nossas relações com as imagens e com a arte, dentro e fora das instituições. Na impossibilidade de tratar tantas questões complexas neste pequeno artigo, elas são apenas mencionadas e o primeiro tópico problematiza de forma sucinta: *Por que museus? E por que ver ao vivo?*

Em seguida, veremos em *De onde se parte* aspectos da pesquisa de doutorado em andamento, da qual este trabalho se originou. Inclusive a adoção de metodologias artísticas de pesquisa que valorizam formas, soluções e linguagens poéticas, o que justifica uma escrita impregnada de subjetividade, calcada na experiência, e um trabalho com uma configuração diversa do padrão dominante na academia.

Ver aqueles que vêem é um pequeno ensaio visual, composto por fotografias de Alécio de Andrade no Museu do Louvre e fotografias de uma das pesquisadoras, em instituições no Brasil e exterior, sobretudo Portugal. Essas imagens geram reflexões e o ensaio denominado *Espaços de Encontros*, onde são construídas relações entre as imagens, o universo da arte e suas instituições, o ofício do professor e a atitude mediadora de olhar para o outro e a sua experiência. No final, *Pausa e retorno* traz considerações parciais, pois a pesquisa continua em processo.

1. Por que museus? E por que ver ao vivo?

O homem é um ser de encontro: constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa encontrando-se com realidades de seu meio ambiente que em princípio lhe são distintas, distantes, externas e estranhas. — Alfonso López Quintás (1992:26)

Os alunos que afirmaram não gostar de visitar museus são aqueles que, sempre conectados, têm as imagens e todo o tipo de informação na ponta dos dedos. Hoje é possível acessar na internet imagens e realizar passeios virtuais com uma qualidade nunca antes imaginada em sites como o do Google Art Project, ou os sites oficiais dos grandes museus, por exemplo. Evidentemente consideramos que há ganhos, em contrapartida perde-se a “aura” do objeto artístico, conforme a colocação visionária de Walter Benjamin (1987).

Embora suas publicações sejam anteriores ao boom das visitas virtuais e das imagens em altíssima qualidade, concordamos com Leite (2005) que coloca que os diversos meios e materiais têm a sua importância, mas não substituem o contato direto com as obras em seus espaços construídos simbolicamente, “espaços de educação e cultura”:

O local onde se encontra a obra já é para o contemplador um a priori que dirige o seu olhar — estar em um museu confere à obra um status diferenciado que conduz/induz sua contemplação pelo espectador. Nosso olhar não é ingênuo nem neutro, ele congrega as marcas de nosso tempo, a experiência vivida, ideologias, etc. (Leite, 2005: 26)

Desbravar, deslocar-se nesses espaços com o corpo todo é uma experiência diferente da virtual, é evidente. E facilitar o acesso junto a elementos de cultura variada e ao patrimônio é matéria prima do ensino de arte na escola, em todos os níveis. Com base em nossa experiência, consideramos que tanto para crianças e adolescentes que dispõe de recursos e têm acesso à tecnologia, tanto quanto para grupos menos privilegiados e até mesmo excluídos, a entrada em uma instituição cultural, a visita e fruição, o estar frente à obra, abre portas que talvez não fossem abertas de outra forma; e promove encontros únicos.

2. De onde se parte?

O trabalho aqui compartilhado parte da pesquisa de doutorado em andamento de uma das autoras, que abarca fotografias de apreciadores em museus e exposições de arte. Contudo, mais do que meros registros ou ilustrações de uma teoria, essa coleção de flagrantes, realizados entre 2011 e 2014 em diversas

instituições no Brasil e Europa (sobretudo Portugal) foi ganhando força com o avançar da pesquisa. Quase escondida nos espaços, a pesquisadora evita o contato direto com os apreciadores, assume-se como criadora e se coloca pacientemente entre o estado de busca e espera.

Uma das mais estimulantes fontes de inspiração para esse trabalho é a estu-penda coleção "O Louvre e seus visitantes", de Alécio de Andrade (1938, Rio de Janeiro — 2003, Paris), com cerca de doze mil imagens produzidas ao longo de 39 anos de visitas ao emblemático museu.

Outro importante ponto em comum entre o artigo aqui apresentado e a tese em andamento se refere à adoção das metodologias artísticas na pesquisa, propostas por autores como Eisner & Barone (2011) Roldán & Marin Viadel (2012), que valorizam a força e marca da poética na elaboração acadêmica. Para nós as imagens têm força em si, como fonte de conhecimento sensível, e são disparadoras de reflexões que aprofundam nossa percepção sobre os encontros com as obras, como veremos a seguir.

3. Ver aqueles que vêm

Para o viajante, todo o percurso é importante. Antes de entrar, tão perto e ainda tão longe. Preparação, expectativa e passagem para o que virá.

Prazer da descoberta, jogo, brincadeira, molecagem, romper limites, inventividade, apropriação do espaço, de corpo inteiro... As crianças se surpreendem e surpreendem a nós...

Há momentos de dança e festa e há momentos de mergulho silencioso... Às vezes as crianças e todos nós precisamos de tempo, tempo precioso que permite o encontro. Mediador: é aquele que vê junto, que ajuda a ver na exposição, em sala de aula, em qualquer lugar. Afetividade nas mãos que compartilham, apoiam, sustentam.



Figura 1 · Alécio de Andrade. Museu do Louvre, Paris, 1989.

Figura 2 · Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil, 2011. Fonte: própria.



Figura 3 · Museu do Louvre, Paris, França, 1993. Alécio de Andrade.

Figura 4 · Exposição de Olafur Eliasson, Sesc Pompéia, São Paulo, Brasil, 2011.

Fonte: própria.



Figura 5 · Museu do Louvre, Paris, França, 1990. Alécio de Andrade.

Figura 6 · Centro de Arte Moderna – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 2013. Fonte: própria.



Figura 7 · Museu do Louvre, Paris, França, Alécio de Andrade, 1992.

Figura 8 · Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa, Portugal, 2014. Fonte: própria.

4. Espaços de encontros

Preparação, espera, expectativa... A espiral no Louvre (Figura 1) prepara o corpo para o labirinto e o excesso, para a overdose de estímulos e sensações à qual os visitantes sabem que serão submetidos, e acreditam valer a pena. O portão de um galpão da Bienal do Mercosul (Figura 2) separam por minutos os adolescentes do espaço e das obras. Gostosa expectativa, esse estar tão perto e ainda longe...

Como professores de arte, como nos preparamos e como preparamos os alunos para as visitas? Como os preparamos para apresentar a produção artística em sala de aula?

A viagem começa na preparação, o antes já faz parte do caminho, chegar na ante-sala já é celebração. A celebração do cultivo e do deslocamento. *Cultura* tem a ver com *cultivo* e para que ela aconteça, devemos ter um pé na terra e trabalhar. E o outro pé no caminho. A comunhão do camponês com o marinho (Benjamim, 1987). É da natureza humana deslocar-se, buscar o novo, ir além do dado. Querer conhecer o que lhe aguarda do outro lado. Seja do outro lado do Atlântico, seja uma criação surpreendente vista na reprodução de uma imagem, ou algo pelo qual passávamos, não percebíamos e que foi possibilitado então existir para nós. Trazer para junto o que estava distante e distanciar-se para poder ver melhor o que está perto são conhecidas atitudes de apreciadores em museus e viajantes ao longo da história.

Mirian Celeste Martins traz a metáfora da expedição como atitude de deslocamento e enriquecimento:

No contato sensível com a produção artística, tanto de artistas de diferentes épocas quanto de parceiros num grupo, somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo, da cultura. Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em sua longa trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou dolorosa sensação de mal-estar e não-saber, que muitas vezes nos afugenta. (Martins, 2012:19)

Ter um pé no caminho, não se deixar afugentar, transitar, chegar até a entrada do museu, cultivar as experiências, propor-se na preparação para o novo para si mesmo e para o outro em sala de aula traz algo ousado e destemido, passaporte para a descoberta.

Prazer da descoberta, jogo, brincadeira, apropriação do espaço, de corpo inteiro... As crianças se surpreendem e surpreendem a nós...

Historicamente, museus são sérios, são templos, e o Louvre é o templo dos templos. Daí nossa surpresa e incredulidade com o menino flagrado por Alécio de Andrade (Figura 3). Como ele conseguiu fazer isso? Por quê? Por vezes

as crianças mostram saídas e respostas que escapam à previsível lógica adulta. Talvez entediado, talvez tentando romper limites, o menino maroto parece não se importar com as pinturas, contudo, ainda que sem querer, integra-se a elas, cria uma performance. Colado à parede, e em meio às portentosas pinturas, eternamente fará parte do museu, seu corpo impregnou as centenárias paredes de um frescor jamais pensado.... O registro do instante nos conecta a alguns artistas contemporâneos que, entre o padecer e o lúdico, dedicam-se a elaborar propostas que unam arte e vida. Como um fauno meio escondido, debocha de nós e estará sempre lá para nos lembrar que, como professores, estudamos e planejamos, mas é inútil e contraditório querer aprisionar a floresta e seus seres surpreendentes e espontâneos, ainda bem.

Se o “menino-fauno” de Alécio não nos deixa esquecer de que como professores, precisamos de flexibilidade, de perceber o outro, de incorporar os imprevistos e a abertura da própria arte e de seu entorno, as “graças”, meninas mergulhadas na penumbra (Figura 4) na instalação *Seu corpo da obra* de Olafur Eliasson também o fazem e nos seduzem, como ninfas em uma floresta cerrada, bailam no espaço. Onde a princípio nada se pode ver, nós adultos percorremos tasteando as paredes, com passos trêmulos. Ver é o de menos para elas, talvez por isso vejam com o corpo todo, entregues e integradas à natureza da qual fazem parte, da qual são a razão de ser. Gratuitamente as crianças são assim, “gratuita” e feliz é a arte que sem precisar servir para algo, serve ao essencial da vida. Vamos aprender com elas, as crianças e a arte, a gozar das incertezas e atravessar as fronteiras?

Há momentos de dança e festa e há momentos de mergulho silencioso...Silêncio necessário para ver melhor. Aquietar-se para sentir melhor.

Diante de uma pintura barroca holandesa ou diante de um vídeo há que se parar o tempo, pelo tempo que for necessário (Figura 5 e Figura 6). Na exposição *Sob o signo de Amadeu: um século de arte* na Fundação Calouste Gulbenkian, vimos a menina totalmente absorvida, mergulhada na fruição silenciosa do vídeo. Sentou-se no chão, capturada pelas imagens e ali ficou, até os pais a tirarem de lá, com a “urgência” de que ainda havia muito a ver.

Uma das reclamações cotidianas com relação aos alunos é a de que as crianças e jovens de hoje “não têm atenção”, “não páram quietos” — os chamados “sujeitos pós-modernos” discutidos por Hall (2005). Mas e quando somos nós, pais e professores, que não compreendemos o silêncio e os diferentes tempos para a experiência de cada um? Às vezes nos tornamos ávidos por querer “fazer render mais”, ansiosos por cumprir roteiros e cronogramas, para expor trabalhos finalizados, ansiosos por fornecer grande número de informações e

receber palavras claras que nos indiquem que tudo está correndo bem... e esquecemos que a experiência dentro de cada um é o que nunca vai perecer. É preciso dosar, buscar encontrar a justa medida entre o estímulo e o repouso. Pois para se ter “*uma experiência*” no sentido que Dewey (1980:89) coloca, faz-se necessário mergulho e momentos de quietude. “A sensação nos guia e nos defende, sem ela morreríamos.[...] A mudez inunda nossos sentidos. O silêncio constrói o ninho, o habitat da sensação”, é o que nos sussura Serres (2001:127).

Há propostas que lançam uma ruptura no tempo para poder ir além dele e convocam o corpo do apreciador de maneira especial, como as espetaculares instalações de Olafur Eliasson na exposição *Seu corpo da obra* (Figura 4), ocorrida em São Paulo. Estratégias para ver os apreciadores/protagonistas, e para se verem e perceberem suas sensações e sentimentos nessas situações de jogo:

Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto. Como uma paisagem, o museu também é um constructo; apesar de seu papel global e de largo alcance como verdadeiro mito, em realidade pode ter um potencial social. Ver-se sentindo. (Eliasson, 2012: 26)

“Ver-se sentindo” nos remete à “razão sensível” trazida por Maffesolli (1998), que propõe o encontro entre a sensibilidade e o intelecto para alargar e aprofundar o pensamento. Emancipação, ação, experiência.

A experiência é pessoal e intransferível, cada um só pode ver, mergulhar e sentir por si. Mas podemos ver juntos. Além do incomparável encontro com a obra, um dos maiores prazeres se refere ao encontro entre as pessoas! Como professores e mediadores não estamos do lado de fora. Independentemente das diferenças de idade, de experiência e de papéis, não deixamos de ser apreciadores junto de apreciadores. Fazemos parte da expedição, somos todos viajantes (Figura 7 e Figura 8).

A diferença talvez seja de que, como mediadores, olhamos mais para o outro e para tudo o que acontece, queremos favorecer as relações. Conscientes de nosso papel e de que a afetividade permeia os encontros, nossas mãos podem ajudar a apoiar, a sustentar, a dividir, a compartilhar (Figura 7). Às vezes é preciso encorajar o outro a fazer a travessia, a espiar em cima do muro, a pular o muro. Tantas vezes é preciso reconhecer que nossos olhos também não dão conta e não há como sabermos tudo. Estamos juntos no processo de mediação, no maravilhamento, entre mil possibilidades de exploração e a impossibilidade de dar conta do inesgotável:

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

Entre as diferentes pessoas, olhares e objetos, diferentes experiências e memórias. Em um museu, diferentes seres e tempos se encontram e passam a acontecer no presente (Figura 8), o que refuta a ideia de um espaço de “velharias” (Leite, 2006). Ou de um espaço de “coisas estranhas e sem sentido”. Com os viajantes as musas respiram aliviadas e regozijam-se, porque elas não gostam de solidão e o seu tempo é sempre o agora.

Pausa e retorno

Ainda sob a metáfora de viajantes, fazemos agora uma pausa para refletir sobre o que colocamos até o momento.

Há tempos trilhamos um caminho que considera as exposições de arte e seus espaços como privilegiados campos para experiências, para encontros significativos. Quintás coloca que a riqueza do encontro advém da interação entre “âmbitos de realidade”, que vêm a representar “todo tipo de realidade que no jogo da vida criadora do homem se apresenta a este como um feixe de possibilidades” (1993: 18).

Uma exposição, assim como a aula de arte na escola, configuram-se como “feixes de possibilidades”, ideia que se relaciona ao que Martins (2002: 57) traz sobre a complexa rede tecida por múltiplos aspectos que envolvem o apreciador, a obra, os espaços, e nós educadores.

Como professores, mediadores e pesquisadores, é preciso uma atitude de abertura para vermos a arte em sua profundidade, nós mesmos e sobretudo, para ver o outro. E estabelecer relações — um trabalho que sempre envolve algum risco.

O trabalho apresentado, derivado de uma tese em andamento, também é um trabalho de risco, pois como empreitada impregnada de subjetividade, em vários aspectos está à margem do padrão acadêmico dominante. Tendo como experientes companheiros de viagem os autores das metodologias artísticas de pesquisa, colocamo-nos na estrada, em processo.

Em direção à busca de sentido existem múltiplos caminhos. Mas é com a abertura da arte e da poética que escolhemos olhar para as fotografias e criar elos entre elas, que a princípio se localizavam em tempos e espaços distintos.

E criar elos entre as imagens e o ofício do professor e do mediador, ainda que vários conceitos e ideias demandem aprofundamento e outras tantas questões importantes não tenham sido abordadas. E é assim que foi possível voltar aos nossos alunos do começo, assim como poder compartilhar com outros que queiram saber: “vale a pena visitar exposições”.

Referências

- Andrade, Alécio de (c. 1990) *Le Louvre et ses visiteurs* [Consult. 20140526] Reprodução de fotografias. Disponível em <URL: <http://www.aleciodeandrade.com/photographies-louvre-telechargements.html>
- Andrade, Alécio de (2009) *O Louvre e seus visitantes*. Instituto Moreira Salles, Le Passage. ISBN: 978-85-86707-32-2
- Dewey, John (1980) *Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural. ISBN: 9788561635541
- Eisner, Elliot & Barone, Tom (2011) *Art Based Educational Research*. Los Angeles: Sage Publications. ISBN: 9781412982474
- Eliasson, Olafur (2012) *Leer es respirar, es devenir*: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili. ISBN: 9788425225437
- Hall, Stuart (2005) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A. ISBN: 85-7490-157-4
- Leite, Maria Isabel (2005) *Museus de arte: espaços de educação e cultura*. In: Leite, Maria Isabel e Ostetto, Luciana Esmeralda (orgs). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus. ISBN: 85-308-0778-2
- Leite, Maria Isabel (2006). *Crianças, velhos e museu: memórias e descobertas*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 74-85.
- Maffesoli, Michel (1998) *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes. ISBN: 85-326-2078-7
- Martins, Mirian Celeste (2002) *Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte*. In: Barbosa, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez. ISBN: 85-249-0838-6
- Martins, Mirian e Picosque, Gisa (2012) *Mediação cultural para professores andarrilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012. ISBN: 978-85-64586-23-9
- Quintás, Alfonso López (1993) *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993. ISBN: 85-326-0898-1
- Roldán, Joaquín y Marin Viadel, Ricardo (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-717-7

A gravura no ensino das Artes Visuais: Manual pedagógico digital para professores

The printmaking in the teaching of Visual Arts: Digital schoolbooks for teachers

MANUEL FERNANDO DE SOUSA MOREIRA*

Artigo completo submetido a 8 de maio e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Portugal. Artista Plástico, professor do ensino básico e secundário. Licenciatura em Artes Plásticas — Escultura, Universidade de Porto, Faculdade de Belas Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: manuelmoreira22@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo a apresentação de um manual interativo para professores e educadores, no formato digital ibook, e pretende refletir sobre as potencialidades pedagógicas destes meios tecnológicos no ensino das Artes Visuais. O crescente aumento e difusão dos livros digitais tem-se revelado como um potencial alternativo aos manuais impressos e com múltiplas possibilidades interativas.

Palavras chave: manual digital / interatividade / gravura / ebook / ensino artístico.

Abstract: *This paper aims to present an interactive schoolbook for teachers and educators in digital format ibook, and intends to reflect on the pedagogical potential of these technological resources in the teaching of Visual Arts. The increase and diffusion of digital books has proved as a potential alternative to printed manuals and multiple interactive possibilities.*
Keywords: *Digital schoolbooks / interactive / printmaking / ebook / artistic education.*

Introdução

Os manuais escolares são um meio auxiliar pedagógico relevante no processo de ensino/aprendizagem que, do ponto de vista de Pernes (2009) citando Ribeiro (2005), é um produto que está em constante reformulação, que se adapta às exigências do momento e tem como um dos objetivos, facilitar a construção do saber. No contexto português, o carácter opcional da adopção do manual escolar nas disciplinas de ensino das artes visuais, são um sintoma da evidente desvalorização desta área de ensino. Esta realidade contraria o crescente protagonismo que o ensino artístico assume noutros países e que vários autores enfatizam a sua importância no contexto atual.

Um estudo internacional promovido pela UNESCO, realizado no ano de 2004 em 35 países sobre o papel das artes na educação, realça o valor da educação artística na promoção do conhecimento, com benefícios evidentes ao nível das aprendizagens e do fortalecimento da relação com o meio envolvente. Nesta análise Bamford (2010) demonstra que, para além dos benefícios evidenciados das artes num ensino com componente artística, cerca de 71% dos programas artísticos de qualidade traduziram-se em melhorias significativas no rendimento académico dos alunos. E muito deste sucesso passa pela aplicação de modelos experimentais que envolvem professores, alunos e artistas em novas experiências, mas de uma forma inovadora. Esta perspectiva inovadora também passa pelo relacionamento da educação artística com a tecnologia.

Com a evolução tecnológica e o aparecimento de meios mais iterativos e de fácil utilização, estão abertas novas possibilidades que podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem e que se adaptam mais facilmente às novas solicitações do ensino e das necessidades dos alunos. Este manual, em fase de conclusão, faz parte de uma série de manuais digitais que abordam diversos temas, enquadrados nos conteúdos do ensino das artes visuais e do ensino artístico. É apresentado em formato digital, interativo e com possibilidades de leituras multinível, o que possibilita uma escolha mais dinâmica, adaptada ao nível de ensino ou às necessidades específicas da turma, com uma metodologia capaz de promover a criatividade e a expressividade do aluno.

Este projeto teve por base o trabalho de investigação sobre processos alternativos de gravura aplicados ao ensino das artes visuais, realizado no âmbito do mestrado de Ensino das Artes Visuais e que foi adaptado para manual digital. Nos principais objetivos enquadram-se: (i) tornar mais acessível e disponibilizar o conhecimento produzido em trabalhos de investigação (ii) fomentar a literacia digital através da inclusão de manuais digitais interativos na educação (iii) analisar o impacto destes meios no contexto da sua utilização.

Com este manual espera-se que seja um meio auxiliar e um recurso ativo para o professor/educador, com inúmeras propostas pedagógicas e abordagem de conteúdos que podem ser aplicados de uma forma interdisciplinar.

1. O tecnologia digital e os manuais escolares

De salientar que no plano educativo, do ponto de vista de Moura (2012), a abundância de recursos tecnológicos e a facilidade de comunicação apresenta grandes reptos ao processo de aprendizagem, alterando o papel do professor e dos alunos. Os vários estudos que apresentam resultados encorajadores relativos à evolução e desenvolvimento que as tecnologias estão a auferir no campo educativo. Equipamentos como tablets ou smartphones, apresentam novas funcionalidades e possibilidades de interatividade que captaram um grande número de adeptos e estão a contribuir para o aparecimento de novos contextos de aprendizagem. Neste sentido, Andrade (2012) refere que, ambientes de aprendizagem ricos em tecnologias emergentes “vão colocarmo-nos perante novas formas radicais de ensinar e de aprender, dentro e fora da sala de aula”, citando McGreal & Elliot (2008).

Esta nova forma de aprender e de aquisição do conhecimento, do ponto de vista de Bidarra (2009), é sustentada por meios tecnológicos a que chamamos “multimédia” ou “hipermédia” e são capazes de um elevado grau de interatividade, pela sua capacidade de integrarem múltiplos media. Estas características são um fator motivacional muito forte, integrador e de convergência. De acordo com McLellan (1992), “a motivação do estudante pode ser aumentada quando este é inserido num ambiente de aprendizagem interativo” (Bidarra, 2009: 359).

Esta generalização dos dispositivos móveis na sociedade implica também uma reflexão sobre a sua utilização na educação. E neste ponto de vista, Moura (2012) ressalva que a tecnologia não se deve sobrepor à pedagogia; a pedagogia deve ser o ponto fulcral para atingir os objetivos educativos. Também Figueiredo (2000) evidencia que os grandes desafios na aplicação destes instrumentos no ensino não estão da utilização nos novos media mas sim na educação, onde os professores têm um papel importante no reinventar a escola. A necessidade de investir na sua formação torna-se evidente para que se constate um enriquecimento das suas práticas e que lhes permita atingir melhor as suas metas educacionais.

A integração de novos meios tecnológicos no ensino, segundo vários autores, apresenta alguns benefícios e desvantagens que se devem ter em conta. De acordo com Traxel (2009), a utilização de dispositivos portáteis nos modelos pedagógico é “uma via possível para aumentar a eficácia da aprendizagem” (Bidarra et al 2012: 87). Huber (2011) vai mais longe na sua análise; para além de reconhecer algumas vantagens na utilização destes meios no processo de

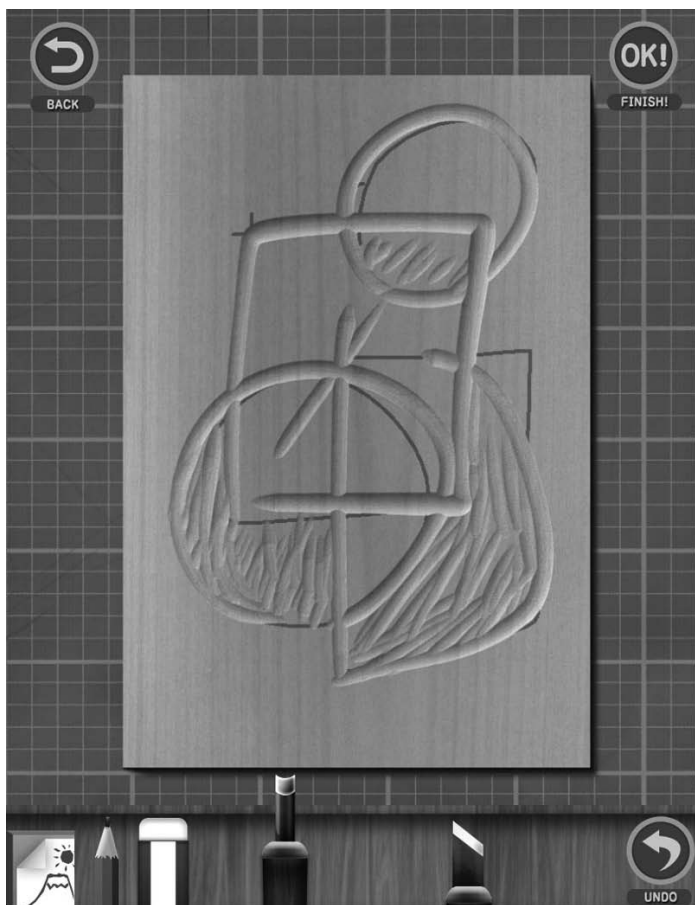


Figura 1 · Exemplo de aplicação digital de gravura. Fonte: própria.

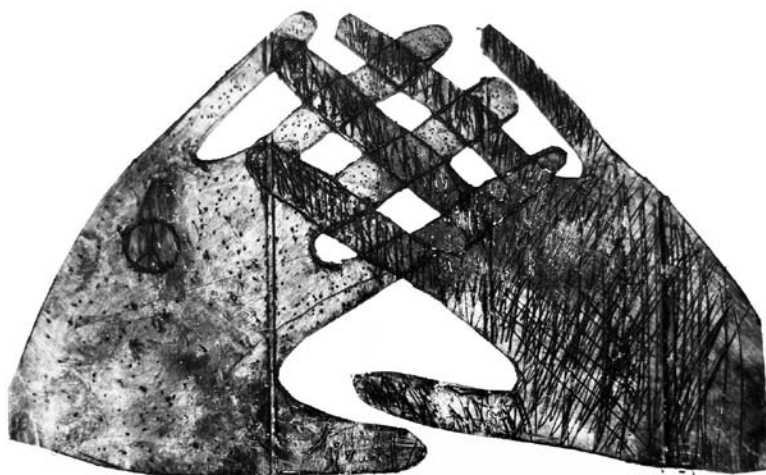


Figura 2 · Gravura de aluno de matriz em tetra pack. Fonte: própria.

Figura 3 · Aluno a imprimir gravura com matriz de fotopolímero. Fonte: própria.

aprendizagem, onde a incorporação de vídeo e áudio permitem aulas mais interativas, estes meios também possibilitam uma melhor visualização de conteúdos em que os alunos revelam mais dificuldades (Figura 1). Ao mesmo tempo, permite um maior controlo no processo de avaliação e proporciona uma aprendizagem mais individualizada, direcionada às necessidades do aluno.

Para Huber as novas tecnologias de informação e comunicação são o centro de educação para os média. Ao aprofundar o processo de aprendizagem através destes novos meios que classifica como “novos média”, refere vários investigadores que sistematizam as suas funções didáticas e que procuram definir conceitos sobre o seu papel. De acordo com Holzinger (2001), divide a pedagogia dos média em três sectores: (1) didática dos média; (2) educação para os média; (3) pesquisa dos média. O primeiro diz respeito ao processo de avaliação do seu uso e desenvolvimento, onde se apontam caminhos e modos de operação dos diferentes meios, dando como exemplo, na escola. A educação para os média está relacionada com a utilização dos meios de comunicação, o seu significado e os seus efeitos sobre os indivíduos e na sociedade onde se inserem, dando importância à formação dos alunos ao nível da literacia digital e do saber lidar com estes meios em sociedade, desde muito cedo. Esta ideia é reforçada por Bidarra et al (2012), que enquadra estas novas ferramentas num modelo de competências digitais necessárias para a segunda década do século XXI.

2. Processos alternativos de gravura como recurso pedagógico

A gravura contemporânea procura novas referências na interligação com outras realidades artísticas numa transdisciplinaridade de técnicas e de meios. Com um novo paradigma ecológico e o recurso a materiais menos tóxicos, está aberto o caminho para a utilização da gravura de uma forma mais sustentável e segura, no contexto educativo. Estes meios alternativos proporcionam novas perspectivas ao nível da investigação e na procura de linguagens, onde se reinventam metodologias e processos de fácil aplicação no ensino. A utilização de materiais recorrentes (Figura 2) e processos de gravura mais simplificados, impulsionam os alunos para uma maior pesquisa e procura de expressividade, através de um processo criativo nas tarefas propostas.

No campo da investigação realizada, nomeiam-se algumas das técnicas que foram experienciadas em contexto de aula, dos sistemas de impressão em relevo e planográfica. A ponta-seca, tendo como base diferentes suportes da matriz como o tetra pack, policarbonato, linogravura, monotípias, collagraphs, litografia caseira, até aos processos mais avançados como a utilização de litografia em *polyester* e de fotopolímero (Figura 3).

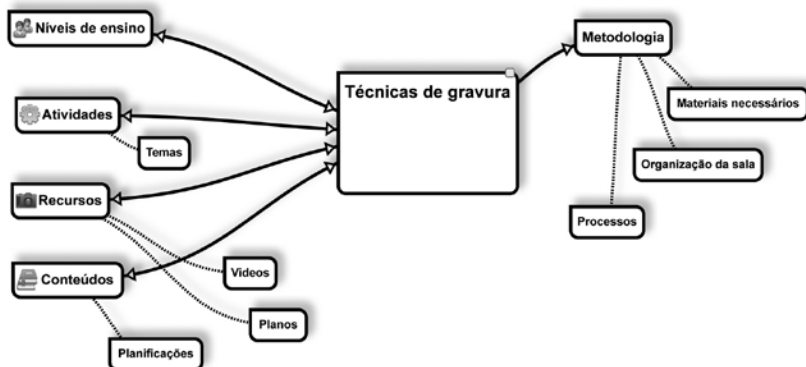


Figura 4 · Mapa esquemático da estrutura do manual. Fonte: própria.

Figura 5 · Imagem de vídeo com avatar. Fonte: própria.

Os diferentes métodos e técnicas foram um constante desafio para os alunos, que procuraram uma identidade e expressão próprias nas metodologias propostas. As evidências dos resultados obtidos nesta investigação servem de fundamento para novas abordagens curriculares dos programas de ensino da componente artística, agora traduzidas neste manual digital interativo.

Numa observação sumária dos diferentes manuais escolares de Educação Visual verificamos que a gravura surge de uma forma residual, e apenas em alguns manuais, mas que evidenciam as suas potencialidades no processo de ensino. Na perspectiva de Souza (2004) a gravura apresenta as características ideais para a formação dos alunos, diferenciando-se de outras expressões artísticas. Para além da sedução visual e possibilidades de exploração plástica e expressiva, a magia dos procedimentos e manipulação de diferentes utensílios e materiais são a ferramenta ideal para o desenvolvimento cognitivo do aluno e reforço do conhecimento num processo de aprendizagem através das artes.

3. O manual digital no formato *iBook*

Os estudantes de hoje cresceram num ambiente tecnológico e com uma cultura própria, o que obriga a repensar um sistema de ensino criado há décadas atrás. De acordo com Bidarra *et al.*, (2012) a utilização e integração de novos dispositivos no ensino apresenta vantagens comparativamente com os manuais tradicionais em formato de livro impresso. Os livros digitais em formato de *ebook* permitem uma maior mobilidade e interatividade, os conteúdos são mais fáceis de atualizar, despertam o interesse e a motivação ao mesmo tempo que podem ser adaptados às necessidades individuais do aluno ou da turma.

O *ebook* é um livro electrónico que permite a integração de ficheiros no formato de vídeo, som, imagens, hiperligações e funciona de modo interativo. Existem vários formatos de leitura como o PDF, EPUB, MOBI, *iBook* e podem ser lidos em diversos dispositivos como o PC, smartphones, tablets e e-readers. Apesar de alguns formatos serem suportados pela maior parte dos dispositivos como o PDF ou EPUB, existem formatos mais específicos, como o *MOBI* da Amazon ou o *iBook* da Apple, que só podem ser lidos nos dispositivos produzidos por essas mesmas marcas.

Após investigação e experimentação, o formato que melhor se adequou aos objetivos pretendidos para a criação deste manual foi o *iBook 2*, pela forma como conjuga a imagem, o vídeo e o som, e pelas possibilidades de criação de um interface mais apelativo e interativo. Este formato foi produzido através do *software iBooks Author* da Apple, e pode ser lido em *iPads*, *iPhones*, *iPhod touch*, Mac e estará disponível na loja *iTunes*.

O ponto de partida para a criação deste manual foi a facilidade de acesso e a flexibilidade escolha de conteúdos, tornando-se adaptável às necessidades ou aos objetivos do momento. Agrega uma série de conteúdos específicos e recursos no próprio manual que funciona *offline*, dispensando a procura por outros meios de informação ou conteúdos que muitas das vezes não se adapta ao pretendido. A informação está ordenada de forma a possibilitar uma leitura multi-nível, apresentada no menu principal.

Na sua estrutura (Figura 4), encontramos no menu principal cinco possibilidades de acesso: (a) os níveis de ensino, do 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário, (b) as técnicas de gravura, (c) tarefas e atividades, (d) conteúdos programáticos, de acordo com os vários níveis de ensino, (e) recursos, que incluem informação diversa desde esquemas de trabalho até aos vídeos exemplificativos.

Ao nível do funcionamento, depois de uma escolha inicial no menu principal, somos direcionados para um segundo nível que fornece ao orientador as indicações sobre a planificação e as diferentes etapas a realizar. De acordo com a técnica, são descritos os materiais necessários para o desenvolvimento da tarefa, o plano de ordenação da sala de aula, e os tempos previstos para cada etapa do processo. Se a opção partir de uma unidade didática, a planificação é apresentada de acordo com os conteúdos abordados e adaptados ao nível de ensino. Neste campo é possível aceder a testes de diagnóstico ou a um “*quiz test*” para verificar se a assimilação dos conceitos dos conteúdos cumpriram os objetivos propostos, fornecendo ao professor elementos sobre a evolução das aprendizagens e ajuda a detetar outras dificuldades.

Ao nível dos recursos, existem vídeos exemplificativos e de acordo com a faixa etária a que se destinam, com uma linguagem e informação adaptadas ao nível de aprendizagem. A inclusão de avatares que explicam a técnica ou procedimentos, foram produzidos para exemplificarem as tarefas de difícil visualização (Figura 5).

Conclusão

As tecnologias digitais proporcionam novas possibilidades na produção de recursos educativos, que facilmente se adaptam ao perfil da turma e que promovem a criatividade a par de uma exploração estética e plástica. No entanto, com uma evolução constante, a formação nestas áreas emergentes é uma condição imperativa para se poder acompanhar os novos desenvolvimentos e inovações. É necessário que o professor assuma um papel proactivo e de investigador na sala de aula que, através da partilha de conhecimentos e de experiências se traduza no verdadeiro sucesso dos alunos.

O conhecimento produzido através de trabalhos de investigação nem sempre é de fácil acesso; a produção digital de manuais pode ser um caminho para a divulgação desse mesmo conhecimento e valorizar o ensino artístico em todas as suas potencialidades. A conjugação de inúmeros recursos num único manual, liberta o professor/educador para uma pesquisa mais dispersa e demorada de conteúdos que muitas vezes pode não corresponder ao pretendido. Com uma maior eficácia na metodologia criada, o professor pode ficar disponível para dar o apoio necessário a alunos com mais dificuldades.

Referências

- Bamford, Anne (2009) *El factor Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bidarra, J. (2009) "Aprendizagem multimédia interativa." In G. Miranda Org., *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 354-384). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pernes, Marta (2009) *Os manuais escolares de educação visual em formato digital e o ensino das artes no terceiro ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes
- Souza, Bethânia (2004) *La estampa en la enseñanza primaria, metodología para la educación plástica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

'Portal do Professor' do Ministério da Educação e Cultura, MEC, Brasil: aulas e experiências de arte-educação partilhadas pela internet

The 'Portal do Professor' of The Education and Culture Ministry — MEC — Brazil: classes and experiences of art-education shared by the internet

CLÁUDIA MATOS PEREIRA*

Artigo completo submetido a 30 de maio e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Brasil. Artista plástica e professora. Assistente convidada a lecionar desenho na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, FBAUL. Mestre em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF. Graduação — licenciatura plena e bacharelado em Artes UFJF.

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: claudiamatosp@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um relato e reflexões sobre minha experiência na realização de 24 aulas de artes para o 'Portal do Professor', através de bolsa financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) — Brasília. As aulas encontram-se disponíveis para acesso na internet. Desta forma, territórios virtuais estabelecem fronteiras híbridas e intersecções que abrem novas possibilidades ao ensino da arte.

Palavras chave: imagem e cultura / 'Portal do Professor' / MEC / educação artística / aulas de arte.

Abstract: *This article presents a report and reflections about my own experience in performing of 24 art classes for the 'Portal do Professor', through an allowance funded by the Education and Culture Ministry (MEC)-Brasilia. The classes are available for access on the Internet. Thereby, virtual territories establish hybrid borders and inter-sections that open new possibilities to art teaching.*
Keywords: *image and culture / 'Portal do Professor' / MEC / art-education / art classes.*

Introdução

“Vivemos a era *inter*”, afirma a arte-educadora Ana Mae (2008: 23). Interculturalidade, interdisciplinaridade, integração, interconexões, internet. A arte integra-se aos meios de produção, às tecnologias, e cada vez mais estas conexões se ampliam por novos territórios, desafiando limites e diluindo fronteiras, promovendo estas permeabilidades entre diferentes códigos culturais. Novos territórios artísticos compõem o cenário da arte contemporânea. Territórios virtuais passam a conviver com as aulas de Artes e/ou Educação Artística.

Este breve relato apresenta reflexões sobre a minha experiência na realização de 24 aulas de artes, criadas e realizadas em escola particular e no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Estas aulas foram aprovadas pela comissão de seleção do MEC — Brasília, com bolsa específica aos professores durante quatro meses, momento em que o governo brasileiro investiu em professores da rede federal, para este projeto. As aulas foram publicadas e encontram-se sempre disponíveis no site, em <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>> Algumas das aulas e suas imagens serão tomadas como exemplos mais específicos.

Outras disciplinas também foram contempladas com o mesmo projeto. Este estudo é um recorte que pretende refletir sobre as práticas realizadas nestas aulas, por meio da abordagem de Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e sobre os benefícios que o *Portal do Professor* (Figura 1) poderá trazer a diversos professores de todo o país e de outros, como ferramenta de boas práticas e seus resultados.

1. Possibilidades do ‘Portal do Professor’

O geógrafo Milton Santos afirma que “o lugar é o espaço praticado” (Amaral, 2008: 52). Sob esta perspectiva, podemos dizer que a sala de aula é também um espaço praticado nas interrelações, convivências cotidianas, partilhas de conhecimentos, experiências, sonhos, criatividade e interações. A sala de aula é, sobretudo, um *lugar* de práticas do pensar, do criar, do fazer e do auto avaliar-se. O ‘Portal do Professor’ pode ser considerado também um *lugar* em que se pode interagir, conhecer, refletir, questionar, ‘apreender’, criar, partilhar, consultar e tecer uma rede de conexões.

O *site* é um *Portal* aberto, um espaço público virtual, em que a cultura digital se insere com diversas ferramentas para ampliar o leque de informações dos professores e interessados, para aplicação nas escolas e desenvolvimento pessoal como profissional na área da educação. As disciplinas que constam nas grades curriculares dos Ensinos: Infantil; Fundamental Inicial; Fundamental Final; Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil são contempladas com aulas e



Figura 1 · Portal do Professor. MEC. Fonte: Disponível em: URL: <<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/>> (03/05/2014).

Figura 2 · Portal do Professor. MEC. Visualizar uma aula. Tema: *Ponchos Latinos*, da prof.^a Cláudia Matos Pereira. Fonte: Disponível em: <<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/>> (03/05/2014)

AULA	AUTORIA	ACESSOS	COMENTÁRIOS	STATUS	TIPO	EXCLUIR
► Camafeus Ensino Fundamental Final Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 1 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	4142	1			
► Símbolo Histórico Ensino Fundamental Final Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 2 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	3066	2			
► Ponchos Latinos Ensino Fundamental Final Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 1 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	11074	1			
► XEROX - Criando efeitos visuais Ensino Fundamental Inicial Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 3 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	6862	3			
► Paisagens imaginantes de Guignard Ensino Fundamental Inicial Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 1 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	2770	1			
► COLAGENS - Recriações lúdicas sobre Portinari Ensino Fundamental Inicial Artes Arte Visual: Apreciação significativa em arte visual 28/11/2009 ★★★★★ 1 Comentário(s)	CLAUDIA MATOS PEREIRA	3573	1			
► A Dinâmica do Ouro Ensino Fundamental Final Artes Arte Visual: Arte visual como produção cultural e histórica Ensino Fundamental Final Artes Arte Visual: Produção do aluno em arte visual	CLAUDIA MATOS PEREIRA	3854	3			

Figura 3 · Portal do Professor. MEC. Parte da listagem de acompanhamento de aulas, autoria, acessos, comentários, status e tipos de aula. Professora Cláudia Matos Pereira. Visualizações pelo professor. Fonte: Disponível em <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>> (03/05/2014)



Figura 4 · Montagem da aula *Enigmas maias*, da prof.ª Cláudia Matos Pereira. Fonte: própria.

Figura 5 · Montagem da aula *A dinâmica do ouro*, da prof.ª Cláudia Matos Pereira. Fonte: própria.

conteúdos para consulta, nas seguintes áreas/componentes curriculares: alfabetização; artes; ciências naturais; educação física; ética; geografia; história; língua portuguesa; matemática; meio ambiente; orientação sexual; pluralidade cultural e saúde. Os temas e títulos para se criar uma aula são livres, porém relacionam-se a grandes temáticas que se organizam para a busca do usuário, a saber: comunicação indígena; deslocamentos populacionais; localidade; organização histórica e temporal; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; ritmos de tempo; tempo cronológico e tempo da duração. Conforme explicações deste *Portal*, o professor poderá acessar a todas as universidades, centros de pesquisas (Ministério da Ciência e Tecnologia), secretarias de educação municipais e estaduais, Núcleos de Tecnologia Educacional e escolas de todo o Brasil. O professor que desejar criar aulas, publicar mensagens no ‘*Fórum*’ ou utilizar as salas de bate-papo, para interagir com outros profissionais de sua área de ensino, terá que se inscrever no site e fazer o *login* no *Portal*. Todas as informações são de acesso livre ao público, mas a inscrição só é possível para pessoas ligadas às instituições de ensino públicas e privadas.

As páginas iniciais de acesso ao ‘*Portal do Professor*’ oferecem livre navegação e estes recursos e seus objetivos: ‘*Espaço da aula*’ — produzir e compartilhar sugestões de aulas; ‘*Jornal*’ — acessar informações diversas sobre a prática; ‘*Multimídia*’ — acessar e baixar coleção de recursos multimídia; ‘*Cursos e Materiais*’ — informar-se sobre os cursos e acessar materiais de estudos; ‘*Cooperação*’ — interagir e colaborar com outros professores; ‘*Links*’ — acessar coleção de links e ‘*Plataforma Freire*’ — de grande relevância, pois é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de realizar, gerir e acompanhar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Este sistema passa a ser gerido então pela CAPES — (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir de maio de 2012, que ainda está a reestruturar e rever toda a gestão e acompanhamento. Implementa também uma revisão do planejamento da formação inicial destes professores. A CAPES publica a relação dos cursos superiores que as Instituições de Educação Superior oferecem aos professores da rede pública de educação básica e os interessados podem se inscrever para um processo seletivo. Os aprovados se matriculam. O acesso à plataforma se faz também por este endereço eletrônico, disponível em: <URL:<http://freire.capes.gov.br/>>

2. O ‘*Espaço da Aula*’

O *Portal do Professor* oferece ‘*Espaço da Aula*’, que é um lugar para criar, visualizar e compartilhar aulas de todos os níveis de ensino. As aulas podem conter



Figura 6 · Montagem da aula *A dinâmica do ouro*, da prof.ª Cláudia Matos Pereira. Fonte: própria.

Figura 7 · Montagem da aula *Ponchos latinos*, da prof.ª Cláudia Matos Pereira. Fonte: própria.

recursos multimídia, como vídeos, animações, áudios etc, importados do próprio *Portal* ou de endereços externos. Qualquer professor pode criar e colaborar; desenvolver aulas individualmente ou em equipe; pesquisar e explorar os conteúdos e coleções de aulas. Estas se encontram organizadas para os diferentes níveis de ensino mencionados. Segundo dados fornecidos na página ‘*Últimas Coleções Publicadas*’, em 27 de maio de 2014, no momento atual, há 14.443 sugestões de aulas e 826 coleções disponíveis.

A Figura 2 demonstra o acesso a uma aula específica de artes — *Ponchos Latinos*, na página ‘*Visualizar Aula*’. As aulas apresentam estrutura curricular, duração das atividades, conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com aluno, estratégias e recursos utilizados passo-a-passo com fotos do processo, elaboração e resultados, avaliação, sites para pesquisa, vídeos e bibliografia. Qualquer educador pode consultar, imprimir todo este planejamento e execução, assim como fazer um download e também enviar um e-mail para o autor. Estas aulas podem ser realizadas, como também poderão servir de inspiração para novas recriações, de acordo com as realidades de cada região ou país.

Há um *feedback* (Figura 3) para o autor das aulas, que pode acompanhar o número de acessos e comentários postados em cada aula, na listagem de suas publicações. Abaixo do título de cada aula pode-se verificar o grau/ano/série de ensino, a disciplina ministrada, o tipo de produção do aluno e, mais abaixo, a data de publicação no site, assim como o número de estrelas obtidas pela opinião do público — o máximo são as 5 estrelas. Na Figura 3, por exemplo, em que aparecem somente 7 aulas, do total de 24, a aula *Ponchos Latinos* — aula 5 estrelas, obteve 11.074 ‘acessos’ e 01 ‘comentário’ (números que se alteram diariamente); o ‘status’ está visível, (representado por um ícone que é o olho aberto); o ‘tipo’ (com o ícone que representa uma pessoa), significa que a aula é individual e que não foi realizada por um grupo de professores; na coluna ‘excluir’, o professor poderá retirar a sua aula do site, caso queira. Ao abrir a página de cada aula, no caso específico destas 24 aulas mencionadas de minha autoria, aparece uma coautoria, que significa simplesmente que a aula passou apenas pela aprovação prévia de uma pessoa da escola, antes de ser enviada para seleção e publicação pela Comissão Científica do MEC, em Brasília.

3. Breve relato sobre as aulas realizadas e publicadas

Em 19 anos de atuação como professora de Arte, acredito que a sala de aula é um espaço de diálogo, de interação entre universos e tempos particularmente internalizados, onde cada indivíduo, seja aluno, seja professor, ou comunidade, contribui para a dinâmica coletiva de percepção do mundo e de criação de sentido,

portal do professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11769

Portal – UFJF A arte de se tornar 'i... MSN Brasil - Hotmai... Facebook Bem-vindo ao Face... Clá

Azevedo, Escola Municipal Geraldo Pere Search All Convert Convert Files Measurement Converter

Opiniões

Sidney Azevedo, Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza , Minas Gerais - disse:
sidneyazev@yahoo.com.br
09/06/2012
★★★★★
excelente para trabalhar com os alunos

Jacira Alves Martins, Escola Estadual Elias Nasser , Goiás - disse:
jaciracpa03@yahoo.com.br
07/03/2011
★★★★★
Aula muito boa. Envolve a prática e a interdisciplinaridade sendo muito criativa.

alcione gabriel, escola estadual prof. Celso Muller do Amaral , Mato Grosso do Sul - disse:
alcione_historia@yahoo.com.br
26/07/2010
★★★★★
muito bom, porque trabalha interdisciplinariedade e desperta a curiosidade e a criatividade.

Adonai, Escola Estadual Humberto Sanches , Minas Gerais - disse:
adonai_asjs@hotmail.com
25/04/2010
★★★★★
A aula foi bem prática ..e faz com que entendamos perfeitamente o que podemos passar para os alunos!!

MARCIELLE, EMEB DENISE HARMS , Santa Catarina - disse:
marcielle_d@yahoo.com.br
24/03/2010
★★★★★
Excelente!!! Fascinante uma aula dessas

Figura 8 · Acesso à 5 opiniões na página da aula *Enigmas maias*, da prof.^a Cláudia Matos Pereira. Fonte: Disponível em URL: < <http://portal do professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11769>> (03/05/2014).

em um movimento ininterrupto. A Arte possui a capacidade da permeabilidade com as diversas áreas do conhecimento, o que torna possível ampliar, na interação com outras disciplinas: a) a percepção dos contextos históricos e suas relações com a atualidade; b) a apreciação artística não só das obras de arte e bens do patrimônio histórico, mas um olhar artístico — para ler o mundo, a natureza, ler a sociedade, ler o cotidiano e ler o outro — ler a si próprio; c) a sensibilização para o fazer artístico individual, em grupo ou coletivo, em que a produção decorrente dos dois processos anteriores, será o reflexo. Assim, a Proposta Triangular se faz presente pela contextualização, apreciação e o fazer artístico (Barbosa, 2008: 12-13).

As aulas que criei e que foram publicadas desenvolveram-se mediante pesquisa bibliográfica, utilização de vídeos, links de pesquisa, uma parte teórica e muita experimentação, práticas e total participação dos alunos. Todos os processos foram fotografados. Em algumas aulas, materiais recicláveis do cotidiano, foram trazidos pelos alunos para a sala de aula, como por exemplo, nas aulas: *Enigmas maias* na Figura 4 (utilização de caixas de leite longa vida, papelão, embalagens de ovos de páscoa e bandejas de isopor); *A dinâmica do ouro* (garrações de água mineral de 5 litros, vazios, cortados pintados de spray dourado, simulando peças em ouro) na Figura 5 e *O açúcar nosso de cada dia*, (canavial representado e feito com cilindros de jornal pintado) na Figura 6. Estes são breves exemplos de uma conscientização também para o reaproveitamento de materiais.

Conclusão

As 24 aulas de arte realizadas são frutos destas reflexões, apreciações e práticas, cujas descrições completas, metodologia, imagens e resultados podem ser acessados no Portal neste link de acesso à lista completa, disponível em <URL: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/aulas.html?id=63322>> e os links específicos estarão nas referências bibliográficas (Pereira 2009a a 2009x). Houve na época a possibilidade de trabalhar a transdisciplinaridade entre a arte e algumas áreas como: história e língua portuguesa. O multiculturalismo é também enfatizado em aulas já mencionadas, assim como na aula *Ponchos Latinos* (Figura 7), com a criação coletiva de diversos ponchos temáticos. Uma característica presente em várias aulas é a produção coletiva que integra os alunos e motiva a participação. O diálogo é constante, assim como a troca de ideias, sugestões, propostas, que também surgem por parte dos alunos. As exposições realizadas posteriormente a todo o processo estabelecem um vínculo mais efetivo das turmas de alunos com a disciplina. O *feedback* dos usuários do Portal é muito importante para o professor que leciona e publica sua aula.

Vejo como muito positiva esta iniciativa do MEC, pois houve, por parte dos

professores envolvidos, um empenho maior na elaboração das aulas, o que acabou por motivar ainda mais os alunos, que tiveram a oportunidade de ver que seus trabalhos eram divulgados pelo *Portal* na internet. A Figura 8, apresenta a imagem de uma página em que os professores emitem sua opinião sobre a aula *Enigmas maias*. As 5 opiniões publicadas são de diferentes regiões do Brasil: Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina. É um *site* que permite esta dinâmica e pode muito enriquecer o cotidiano de quem trabalha com educação.

O *Portal do Professor* é um espaço público e virtual capaz de gerir produção de conhecimento e valorização do profissional da educação. É uma ferramenta que auxilia o educador a experimentar novas aulas, partilhar dúvidas e experiências em um meio eficiente, de fácil acesso. Pode ser um 'forte aliado' a educadores e educandos: uma matéria-prima da tecnologia que pode trazer inovações para as aulas de arte.

Referências

- Amaral, Lilian & Barbosa, Ana Mae (orgs.) (2008) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC.
- Barbosa, Ana Mae (org.) (2008) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, Cláudia (2009a) *Abstração lírica*. [Consult. 2014-05-26] Aula publicada pelo MEC. Disponível em <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9323>>
- Pereira, Cláudia Matos (2009b) *Açúcar nosso de cada dia*. [Consult. 2014-05-26] Aula publicada pelo MEC. Disponível em <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11767>>
- Portal do Professor* [Consult. 2014-05-03] Disponível em <URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>>
- Plataforma Freire* [Consult. 2014-05-03] Disponível em <URL: <http://freire.capes.gov.br/>>

Corpo e Imagem em trânsito informacional: uma experiência em arte/educação

*Body Image and informational transit:
an experience in art/education*

ANA MARIA DE OLIVEIRA ALVARENGA*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Brasil, Artista visual. Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Comunicação Estética/UERJ/CNPQ.

AFILIAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte, Núcleo de Arte Copacabana. Rua Afonso Cavalcânti, 455, Cidade Nova, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nucleartcopa@rioeduca.net

Resumo: Este trabalho apresenta a experiência interdisciplinar das linguagens artes visuais e dança enquanto campo de investigação e experimentação estética, envolvendo as expressões do corpo e da imagem na interação com os dispositivos tecnológicos. Notebook, data show, tablet digitalizador, câmeras de vídeo e de celular são integrados ao dia a dia em experimentos e ampliação dos discursos corporal e imagético.

Palavras chave: interdisciplinaridade / dispositivos tecnológicos / arte/educação.

Abstract: *This work presents interdisciplinary experience of languages visual arts and dance as a field of research and aesthetic experimentation involving expressions and body image in the interaction with technological devices. Notebook, data show, digitizer tablet, video cameras and cell are integrated into the day to day experiments and expansion of body imagery and discourses.*
Keywords: *interdisciplinarity / technological devices / art/education.*

O projeto interdisciplinar *Corpo e Imagem* se constitui em campo de investigação e experimentação estética envolvendo as expressões do corpo e da imagem na interação com os dispositivos tecnológicos.

A palavra interdisciplinar aí utilizada objetiva definir o campo intersticial entre linguagens distintas que se interpelam na emergência de um novo campo simbólico. Imagem e corpo enquanto linguagens que comunicam, colocam em movimento signos que potencializam a afirmação da diferença, mas também a emergência de um campo forjado pelo acréscimo mútuo às linguagens em questão. Na afirmação da diferença, constituída por campos textuais distintos, o processo interdisciplinar subscreve um cenário de articulações e interpelações pedagógicas que reinventam práticas expressivas e discursivas do corpo e da imagem. Na visão de Bhabha (1998) a interdisciplinaridade cultural “nunca é simplesmente a adição harmoniosa de conteúdos e contextos que aumentam a positividade de uma presença disciplinadora ou simbólica pré-estabelecida”, nesse sentido, a articulação textual das linguagens de forma interdisciplinar, imprime à experiência dos saberes adjacentes, um movimento contínuo em direção à construção de novos significantes visuais e corporais.

Em acréscimo a essa experiência interdisciplinar está a transversalização da materialidade fluída das mídias digitais que, no espaço intersticial das linguagens, agrega novos sentidos, práticas e repertórios expressivos e representativos. A prática interdisciplinar desenvolvida confere o caráter de pesquisa à experiência, na medida em que assume a exploração dos resultados implicados na utilização dos equipamentos digitais e sua intrínseca materialidade poética, a partir de um planejamento sistematizado e executado de forma a contribuir para o desenvolvimento do ensino da arte na esfera escolar.

Reflexões acerca da representação do corpo em processo de hibridização pela interação com a máquina, como também acerca da imagem por sua constituição numérica, produzida em alta resolução em substituição à própria realidade, são geradoras de interrogações e inquietações sobre corpos desfronteirizados, expandidos, híbridos, digitalizados em trânsito informacional por territórios coletivos, colaborativos, em deslocamentos para além do próprio corpo e em permanente atualização de si.

A investigação das linguagens corpo e imagem, avança em aprofundamento contínuo na medida em que se intensifica a articulação com as mídias de reprodução, exibição e captura, na produção de refrações, espelhamentos, simulações e esquadrinhamentos de um corpo-imagem e de um corpo-movimento (Figura 1).

O convite às experimentações propostas aos alunos está presente na observação e análise de obras que problematizam o corpo humano em seus aspectos



Figura 1 · Corpo fragmentado: a parte como um todo em movimento. Fonte: própria.

Figura 2 · Corpo no espaço infinito: experiência interdisciplinar das linguagens dança e artes visuais. Fonte: própria.

físico, psíquico, mental, cognitivo e perceptivo, potencializando o campo da arte tecnológica e dos “corpos biocibernéticos”.

[...] a concepção do corpo humano passou por uma revisão radical, tanto na literatura quanto nas artes.[...]O corpo não mais considerado como um envelope da alma, mas em si mesmo, em toda a sua complexidade, vulnerabilidade e, especialmente, sua suscetibilidade para interagir com as novas tecnologias (Santaella, 2003b: 69).

De forma a objetivar o caminho de articulação entre o corpo, a imagem e a cultura digital, alguns conteúdos foram traçados tencionando tocar as questões relativas às linguagens, são eles: profundidade, espelhamento, imagem infinita, ilusão de ótica, sequencialidade, espaços macro e micro, o todo e a parte, o presencial e o virtual, deslocamentos, pesos, entrelaços e círculos como rotas de percurso. Em desenvolvimento aos conteúdos propostos, a experiência vivencial pressupõe a interlocução com exposições, vídeos, filmes, leituras de imagens, leituras corporais e leituras do corpo em movimento, como também com os dispositivos informacionais disponíveis, a saber: *games, softwares, Internet Explorer*, captura e projeção de imagens digitais (Figura 2).

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material — e menos ainda sua parte artificial — das idéias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam e utilizam (Lévy, 1999: 22).

As primeiras abordagens no sentido da pesquisa corpo e imagem em interação com a mídia digital, teve início com a utilização dos games em sala de aula. O caráter interativo e imersivo próprio dos jogos eletrônicos extrapola a dimensão da experiência e do agenciamento, ganhando em possibilidade de “co-criação de uma obra aberta e dinâmica, em que o jogo se reconstrói diferentemente a cada ato de jogar” (Santaella, 2007: 411) (Figura 3).

A experiência dialógica, interativa e imersiva entre o corpo e a imagem através dos games, potencializou as discussões acerca do corpo no tempo e no espaço, assim como da sua presença ausente nos espaços virtuais, expandindo a percepção de um corpo carnal para além das suas formas atuais de representação. O corpo que percebe a imagem é também percebido como imagem, dispondo de uma relação intrínseca à produção de significado que amplia a consciência do próprio corpo hibridizado. Nesse encontro de



Figura 3 · Experimentação e interação com os games. Fonte: própria.

Figura 4 · Pela observação e análise da obra de Gary Hill, partiu-se para a observação do próprio corpo a partir de um novo ponto de vista. Fonte: própria.



Figura 5 · A interação do corpo com a imagem digital em dança poética. Fonte: própria.

Figura 6 · A interação do corpo com a imagem digital em dança poética. Fonte: própria.

Figura 7 · A interação do corpo com a imagem digital em dança poética. Fonte: própria.

linguagens se dá a transformação da imagem em dança e da dança em imagem.

Os desvios, deslocamentos e distorções do corpo foram abordados retomando obras do século XX, na intenção de perceber as alterações significativas no tratamento dispensado ao corpo representado. O corpo deixava de ser o objeto da representação e passava a ser sujeito e objeto da obra. O corpo “suporte, meio e lugar da experiência estética no século XX” (Santaella, 2003a: 66).

No desenvolvimento da pesquisa encontramos na história os movimentos artísticos como *Happenings*, *Fluxus*, *Body Art* que têm como centralidade o corpo do artista. A partir daí chegamos à arte midiática do cinema expandido e da realidade virtual que conduzem o corpo para dentro do processo de realização da obra.

Com obras do século XXI repensamos a dimensão humana e tudo o mais que constituía esse humano, a partir da fusão entre o técnico e o biológico, entre o corpo e suas extensões maquinicas, na geração de organismos híbridos. Para Lévy (1996), o corpo virtualizado é a presença ausente, a multiplicação, a reinvenção, a reencarnação do humano, que a partir da ciência e de seus sistemas de visualização médica, é escaneado, fragmentado, coletivizado e mundializado se configurando num hiper corpo híbrido.

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (Lévy, 1999, p.49)

O corpo no espaço infinito, o corpo no micro-espaço, o corpo expandido por deslocamento, o corpo transformado pela luz, as refrações do corpo e a memória do corpo descrevem trânsitos informacionais de corpos digitais.

Obras de artistas como Leticia Parente, que tomou o próprio corpo como objeto de experimento, Anna Barros com suas indagações sobre o homem e a nanotecnologia, Markus Degen com suas distorções do corpo a partir da luz e da sombra, Bill Viola com temas relativos às experiências humanas, Del Pilar Sallum com seus registros de memória do corpo, Mariko Mori e seus figurinos que dão uma dimensão surreal a sua própria imagem, fotografada, estiveram presentes nas investigações com os alunos, além de algumas obras em vídeo da artista plástica Martha Jordan e da coreógrafa Ivani Santana com pesquisa em corpo, tecnologia, cognição, dança contemporânea e cultura digital.

As interações do corpo com a imagem digital deflagraram experiências de corpos presentes ausentes em idas e vindas por espaços virtuais e atuais (Figura 4). A interminável dança poética que, envolvendo as linguagens artísticas — dança e artes visuais — tornou possível o pensar, repensar, construir e

reconstruir a imagem do corpo contemporâneo nas suas dimensões carnis e não carnis.

O diálogo com os modos de produção da arte em todos os tempos históricos coloca o arte/educador em contato com diversas materialidades, incluindo a condição fluída dos ambientes digitais.

A arte mídia emergente do contexto informacional atual, inventa novos modos de produzir “passando a partir de agora pela interatividade, por processos, obras efêmeras, imateriais e híbridas, pela possibilidade aberta ao ciberespaço, a telepresença e a realidade virtual.” (Poissant, 2003: 121) O mundo virtual é uma realidade crescente e está se tornando presente em todas as atividades humanas.

O professor/pesquisador/artista ao lidar com os dispositivos tecnológicos expande a sua percepção no redimensionando do espaço físico, intelectual, cultural, artístico e relacional, reformulando e reinventado sua ação pedagógica.

O projeto de pesquisa apresentado neste artigo está sendo realizado, desde o ano de 2009, no Núcleo de Arte Copacabana/SME/RJ/Brasil, pelas professoras Ana Maria Alvarenga de artes visuais e Monica Luquett de dança.

Referências

- Bhabha, Homi K. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG,
- Lévy, Pierre (1996) *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34,
- Lévy, Pierre (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Santaella, Lucia (2003a). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Ed. Paulus.
- Santaella, Lucia (2003b) “As artes do corpo biocibernético.” In: Diana Domingues (org), *Arte e vida no séc.XXI: Tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Santaella, Lucia (2007) *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Criação e experimentação de um objeto de aprendizagem para artes visuais

Creation and experimentation of a learning object for visual arts

ANDREA HOFSTAETTER* & MÍRIA SANTANNA DOS SANTOS**

Artigo completo submetido a 13 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014.

*Brasil, Licenciatura em Educação Artística, pela Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS. Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes (PPGAV / IA / UFRGS). Doutorado em Artes Visuais, IA / UFRGS.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais. Rua Senhor dos Passos, 248, 3º andar, Centro, Porto Alegre, RS CEP 90020-180, Brasil. E-mail: iadav@ufrgs.br

**Brasil, frequenta Licenciatura em Artes Visuais, UFRGS, Instituto de Artes. Bacharelado em Artes Visuais, UFRGS, Instituto de Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais. Rua Senhor dos Passos, 248, 3º andar, Centro, Porto Alegre, RS CEP 90020-180, Brasil. E-mail: iadav@ufrgs.br

Resumo: O tema desta pesquisa, na área de ensino de artes visuais, intitulada Objetos Virtuais de Aprendizagem: Possibilidades para a Educação em Artes Visuais, é o desenvolvimento e utilização de objetos de aprendizagem na disciplina de Artes Visuais, em condições reais de operacionalização de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar da rede pública.

Palavras chave: objetos de aprendizagem / recursos tecnológicos / ensino de artes visuais.

Abstract: *The theme of this visual arts education research, denominated Virtual Learning Objects: possibilities to visual arts education, is the development and use of learning objects in visual arts, in real contexts of public schools where there are proper functioning conditions of technological and digital resources.*
Keywords: *learning objects / technological resources / visual arts education.*

Introdução

O tema desta pesquisa é a possibilidade de desenvolvimento e utilização de objetos de aprendizagem (OA) para a disciplina de Artes Visuais, em condições reais de operacionalização de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar da rede pública. A partir da proposição de investigar possibilidades para a presença e formas de utilização de objetos de aprendizagem na educação em artes visuais, especificamente, diz respeito às questões mais amplas da aprendizagem em arte, da elaboração de objetos de aprendizagem e da utilização de tecnologias e novos meios no ensino de artes visuais.

O principal objetivo da investigação é apontar possibilidades para a presença e formas de utilização de objetos de aprendizagem no ensino de artes visuais na educação básica, a partir da criação e utilização de um objeto experimental, considerando-se os recursos e estrutura disponíveis em escolas da rede pública para a inserção de novas tecnologias no planejamento escolar.

Além deste, pretendeu-se também verificar o que se entende por objetos de aprendizagem no contexto da educação básica, de maneira geral, e especificamente no campo do ensino de artes visuais; identificar que tipos de programas e aplicativos são compatíveis com a estrutura disponível na maioria das escolas da rede pública, bem como com as condições de operacionalização pelo corpo docente e discente; indicar algumas alternativas de produção de objetos de aprendizagem neste contexto; produzir indicadores para verificação de efeitos da utilização de OA no processo de aprendizagem em artes visuais.

A pesquisa teve início em setembro de 2009 e foi concluída em dezembro de 2012. A experimentação foi realizada em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre/RS.

1. Objetos e situações de aprendizagem

Parte importante do trabalho do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem é a proposição de situações de aprendizagem, que envolvem a criação de objetos de aprendizagem, com os quais o aluno irá interagir para a construção de conhecimento.

Os objetos de aprendizagem podem ser compreendidos como todos os recursos elaborados ou utilizados pelo professor para que o aluno, através da interação com os mesmos, compreenda ou construa algum conceito ou noção. Os textos, roteiros de discussão, guias práticos, filmes, exposições, acervos, questionários, etc. são os objetos de aprendizagem.

Objeto de aprendizagem é um conceito relativamente novo em educação, que surge com o advento das tecnologias digitais, e sua definição, de acordo

com alguns pesquisadores, ainda é vaga. Segundo Muzio, “existem muitas diferentes definições para Objetos de Aprendizado e muitos outros termos são utilizados. Isto sempre resulta em confusão e dificuldade de comunicação, o que não surpreende devido a esse campo de estudo ser novo.” (Muzio (2001) citado por Barros & Antônio Júnior, s/d: 02)

Objetos de aprendizagem virtuais constituem-se em um novo parâmetro tecnológico que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e complementos. Isso tudo com os recursos das tecnologias. Esse novo tipo de material educativo tem padrões e formas para ser desenvolvido. Além disso, possibilita repensar o processo educativo considerando o espaço da virtualidade e suas possibilidades (Barros & Antônio Júnior, s/d: 01).

Diante de todo desenvolvimento tecnológico que permeia nosso contexto de vida, é possível conceber e elaborar novas situações de aprendizagem, antes inconcebíveis, que envolvem muito mais os estudantes e ampliam intensamente as formas de interagir com conhecimentos e saberes já constituídos, assim como as possibilidades de criação de conhecimento. Porém, o simples uso do computador e da *internet* em aula, como forma de acesso a uma gama ilimitada de informações sobre determinado assunto, não constitui um uso novo para esta ferramenta e se iguala, em essência, com a pesquisa bibliográfica, só que com muito mais velocidade. Cabe à escola e aos professores explorarem esta e outras ferramentas tecnológicas naquilo que elas podem oferecer que ultrapasse os modos já conhecidos e que traga uma contribuição relevante ao processo de aprendizagem. A noção de objetos de aprendizagem pretende dar conta desta necessidade.

Um OA, em concepção corrente, consiste numa espécie de programa em que o aluno irá *navegar* e entrar em contato com problemas a resolver e com *links* de direcionamento para outras e diversas situações decorrentes, conforme a situação anterior foi ou não resolvida. Porém,

um objeto virtual de aprendizagem não é apenas a simulação de um experimento real. É bem mais que isso. É uma situação, uma história, na qual o aluno percorre etapas, ou navega, como se costuma dizer, envolvido por um contexto que exige a compreensão de determinados conceitos científicos. Assim, a procedência e o sucesso da atividade devem ser avaliados sobre dois olhares distintos: o primeiro deles, sob o ponto de vista de quem o projeta; o segundo, sob o ponto de vista de quem o utiliza. O sucesso de quem o utiliza está diretamente relacionado ao aprendizado pessoal dos conceitos envolvidos no objeto (Spinelli, s/d: 8).

Segundo José Maximiano de Lima, os objetos de aprendizagem podem ser animações, vídeos, textos, imagens, sons, etc, que, inseridos em um ambiente virtual de aprendizagem, auxiliam no ensino e na aprendizagem. De acordo com este autor, destacam-se as definições de outros dois pesquisadores:

O conceito de Objetos de Aprendizagem (OA) não está fechado tendo em vista que existe um confronto entre diversos autores. Dentre esses, apontam-se os dois abaixo por ter-se uma maior aceitação na comunidade acadêmica. Segundo o Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas/Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC), Objeto de Aprendizagem, refere-se a "qualquer entidade, digital ou não, que pode ser utilizada e reutilizada durante o processo de aprendizagem que utilize tecnologia. Tais objetos podem ter conteúdo hipermídia, conteúdo instrucional, outros objetos de aprendizagem e software de apoio" (IEEE, 2002). Segundo Wiley (2000), é "(...) qualquer recurso digital que possa ser utilizado para o suporte ao ensino" (Lima, 2011: 2).

Os meios técnicos para a criação de OA são variáveis e englobam mídias diversas como: *applet java*, animação *flash*, vídeo ou áudio *clip*, foto, apresentação *PowerPoint*, *website*. Podem ser usados universalmente, em qualquer plataforma, atendendo, inclusive, realidades que não tenham muitos recursos tecnológicos disponíveis, que é o caso da maioria das escolas públicas brasileiras. O aplicativo *Microsoft PowerPoint*, por exemplo, é um recurso acessível em qualquer escola que tenha laboratório de informática e é de fácil utilização. Os OA, no entanto, precisam ser consistentes e bem construídos para que, ao serem usados como forma de auxiliar o professor, este possa facilmente utilizá-los sem ter que se preocupar tanto com o domínio da tecnologia. Ele também não deve depender de outros objetos para seu desempenho pleno durante a utilização.

Os objetos de aprendizagem têm se tornado um excelente recurso para a educação, devido à possibilidade de adaptá-los tanto em nível de conteúdo quanto de ferramentas, ampliando as possibilidades pedagógicas de uso deste material em múltiplas plataformas (como celular e computador, por exemplo).

2. Desenvolvimento da pesquisa

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em revisão bibliográfica e validação do tema e referenciais teóricos, bem como dos primeiros encontros e entrevistas com equipes diretivas e professores das escolas municipais indicadas em contato com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Nos primeiros contatos com as escolas campo da pesquisa, que foram três, também se procurou verificar as reais condições de operacionalização e utilização de recursos tecnológicos. Verificou-se que as escolas possuem

uma estrutura básica eficiente e recursos mínimos que permitem a utilização de OA. Os professores que concordaram em participar da pesquisa manifestaram interesse em utilizar estes recursos e em refletir sobre os efeitos de OA nos processos de construção de conhecimento em artes visuais.

Verificou-se, a partir destes contatos e entrevistas, que há grande interesse em produzir material pedagógico com utilização de tecnologias digitais e que existem recursos básicos que permitem sua utilização. De maneira geral, averiguou-se que os professores pouco desenvolvem materiais com utilização destes recursos. Trabalham com programas de edição de imagens, e com acesso à *internet* para pesquisa em *sites* especializados, com bancos de imagens, vídeos e animações. As três professoras entrevistadas manifestaram interesse em produzir ou em acompanhar a produção de um objeto de aprendizagem para ser utilizado com seus alunos. Alguns temas apontados como sendo de interesse foram: corpo, sexualidade, movimento, espaço.

O tema definido foi: Corpo e Impressões, incluindo formas de registro que usam o corpo como suporte e que não se enquadram estritamente no conceito de impressão. Trata-se de uma relação entre formas de representação do corpo, a partir do corpo ou no corpo com uso de alguma técnica ou forma de impressão. Nestas propostas artísticas o corpo pode ser a matriz, o objeto ou o suporte da ação. Trabalhou-se com um conjunto de imagens e informações sobre arte de diferentes contextos históricos e geográficos, incluindo manifestações da contemporaneidade. É intenção que seja possível utilizar o objeto em diferentes níveis de ensino, cabendo ao professor/a realizar a adaptação de suas propostas de aprendizagem ao nível de ensino em que o utilizará.

A avaliação da utilização do OA e seus efeitos sobre a aprendizagem, em projetos realizados pelos professores a partir da proposta, foi realizada através de observações, entrevistas com o professor, resposta a questionário, por escrito, de avaliação do professor e dos alunos participantes.

O OA foi considerado um bom material de estudo do tema proposto, sendo apontado que permite a abordagem de diversas questões. Professores e estudantes relataram que o material auxiliou na aprendizagem, sendo um recurso que interessou e motivou a investigação e a criação artística.

3. Design Gráfico do objeto de aprendizagem

O OA consiste num arquivo em *flash*, com três módulos principais de navegação: corpo como matriz, corpo como objeto e corpo como suporte (Figura 1). Cada módulo apresenta textos e imagens de obras de artistas e períodos diversos, incluindo imagens da cultura visual, como manifestações em tatuagem.



Figura 1 · Tela Inicial do Objeto de Aprendizagem criado. Fonte: própria.

Figura 2 · Tela do Módulo O Corpo como Objeto. Fonte: própria.

Cada módulo contém, também, sugestões de experimentos, a serem feitos na escola ou em outro ambiente, inclusive em casa, pelo aprendiz, em grupo ou sozinho. Há também um glossário e a parte de créditos do material. O OA inclui também um módulo mais interativo, com jogos que trazem imagens e informações oferecidas nos três módulos principais.

Para ser de fácil acesso e utilização, o OA criado necessita apenas do sistema operacional *Windows* e instalação de um programa gratuito (*Adobe Flash Player*). Este OA foi elaborado utilizando o *software Flash CS5.5* e a linguagem *Action Script 3.0*, com o objetivo de criar uma apresentação dinâmica e interativa, que utilizasse o lúdico como recurso de aprendizagem. Esta apresentação em *Flash* foi distribuída às escolas participantes, gravada em CD ou DVD, como um aplicativo executável.

A estrutura de navegação do OA é hierárquica e foi elaborada para permitir uma navegação intuitiva. Buscamos, na elaboração deste OA, seguir os princípios da Teoria da Carga Cognitiva, de John Sweller (Sweller, cit. por Santos & Tarouco, 2007: 4).

Foram utilizadas fontes sem serifa, possibilitando uma leitura clara do texto, sobre um fundo branco (Reategui, 2007: 03). A formatação é padrão para todas as telas de mesmo nível hierárquico. Na barra horizontal superior existe um menu principal, destacado em vermelho, que orienta a navegação (Figura 1 e Figura 2). Cada tela possui um sub-menu vertical que é disponibilizado à esquerda conforme os padrões ocidentais de leitura, possuindo o número máximo de sete itens para não causar sobrecarga de informações ao aluno/usuário do objeto de aprendizagem. Conforme colocam Santos e Tarouco (2007: 03) estudos de George Miller, em 1956, já indicavam que o sistema cognitivo humano consegue assimilar, satisfatoriamente, de cinco a nove elementos de informação por vez.

A quantidade de texto foi elaborada de forma a não ultrapassar o tamanho da tela exibida no vídeo, não requerendo desta forma o uso de barra de rolagem (Figura 2). De acordo com pesquisas realizadas por Nielsen & Lorangen (2007: 32), os usuários de *homepages* gastam pouco tempo e utilizam a barra de rolagem o mínimo possível. Também em materiais educacionais existe a recomendação de que o texto não ultrapasse o tamanho da tela (Grando et. al., 2003: 04).

No que se refere à acessibilidade, o objeto de aprendizagem foi pensado levando em conta a política de inclusão para alunos portadores de deficiência. Os botões de navegação são grandes, permitindo que os alunos que possuem deficiências motoras possam clicá-los com maior facilidade. Em pesquisas realizadas (Lima, 2003: 88) sobre acessibilidade tecnológica para portadores de deficiências, sujeitos com paralisia cerebral apresentaram dificuldade na

movimentação precisa do cursor para posicioná-lo sobre elementos pequenos como *links*, menus, botões, etc.

Em cada seção foi inserido áudio com locução de voz gravada do texto apresentado na tela. A utilização do áudio é opcional e disponibilizada através de um menu com botões que possibilitem a execução ou interrupção conforme desejo do usuário/aluno, minimizando a sobrecarga cognitiva (Santos e Tarouco, 2007: 07). Os leitores de telas tradicionais fazem uma leitura contínua do que aparece no vídeo com voz sintetizada pelo sistema e a intenção, neste caso, é de dar aos textos uma narração viva, com entonação, que chame a atenção do aluno.

Foram disponibilizados jogos elaborados com o conteúdo trabalhado no objeto de aprendizagem. Há quatro quebra-cabeças e um jogo da memória, que foram customizados a partir de arquivos *fla* em código aberto, obtidos através de *downloads freeware* em <http://www.ffiles.com/flash/games/>. Estes jogos foram adaptados utilizando-se as imagens das obras abordadas no OA. Também foi elaborado um jogo de palavras-cruzadas que foi desenvolvido em *Action Script 3.0*. Neste jogo os alunos/usuários podem checar suas respostas, propiciando um *feedback* de seus acertos e erros. Os jogos cumprem o papel de estimular o aprendizado de forma lúdica. A ideia de incluir jogos que utilizassem o conteúdo trabalhado no OA baseia-se na questão da utilização do lúdico como recurso associado à arte e também à educação, facilitando a aprendizagem. “Ao unir lúdico e arte no processo educativo, privilegia-se a afetividade, pois se acredita que as interações afetivas ajudam mais a modificar as pessoas que as informações repassadas mecanicamente” (Santos, 2008: 27).

As galerias de imagens foram construídas com imagens em tamanho reduzido, não mais do que sete por artista, que ao serem clicadas possibilitam a visualização da imagem em formato ampliado. O glossário, indicando significados de palavras que surgem no texto, foi elaborado de forma que o aluno/usuário possa visualizar o significado da palavra passando o mouse em cima da mesma, evitando desta forma uma lista de palavras e significados que necessitariam de um espaço maior que a tela exibida no vídeo para uma visualização confortável. Tais medidas organizam melhor a informação e minimizam a Carga Cognitiva, reduzindo a quantidade de conteúdo visível e ampliando os espaços em branco.

Concluindo...

O que sustenta a criação de objetos de aprendizagem com uso de tecnologias e justifica em parte esta pesquisa são as transformações que estão ocorrendo em nossa situação de vida, definidas pelo paradigma da virtualidade, que parte dos princípios que envolvem o pensar em rede, a interdisciplinaridade,

a intertextualidade, o uso de imagens e dados e a competência de lidar com a informação e a virtualidade. É necessário que na escola nos apropriemos destes instrumentos, ferramentas e competências no intuito de descobrir formas de aplicá-las no trabalho pedagógico e na mediação para a construção de conhecimento. Há poucas pesquisas no sentido de verificar, no campo de ensino das artes visuais na educação básica, que efeitos a utilização destes recursos produz no processo de aprendizagem dos estudantes.

Existem possibilidades de construção com recursos acessíveis à nossa realidade e que não exigem conhecimentos altamente especializados dos educadores e nem programas difíceis de adquirir pelas escolas. Acreditamos na viabilidade destes recursos como potencializadores da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem em arte. Apesar das dificuldades, poucos recursos e falta de preparo docente, é possível avançar em direção à aquisição de novas formas de atuação pedagógica, mais condizentes com a realidade atual.

Referências

- Barros, Daniela Melaré Vieira; Antônio Júnior, Wagner. *O Uso de Objetos de Aprendizagem Virtuais na Educação Básica: Subsídios para Inovação na Escola Pública*. s/d. [Consult. 2009-01-02]. Disponível em: <aveb.univap.br/opencvms/opencvms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho_122_wagner_a_anais.pdf>.
- Grando, Anita; Konrath, Mary Lúcia Pedroso; Tarouco, Liane. (2003) Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais. *Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*. v.1, n.2, CINTED/UFRGS
- Lima, Cláudia Regina Uchôa. (2003) *Acessibilidade Tecnológica e Pedagógica na Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação por Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. Dissertação de mestrado. [Consult. 2012-05-02]. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/>.
- Lima, José Maximiano Arruda Ximenes de (2011) *A abordagem triangular como base teórica na elaboração de objetos de aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará*. Fortaleza: IFCE. [Consult. 2012-05-05]. Disponível em: <www.faebr.com.br/livro/Comunicacoes/a%20abordagem%20triangular%20como%20base%20teorica.pdf>
- Nielsen, Jakob & Lorangen, Hoa. (2007) *Usabilidade na WEB*. Tradução Edson Furmankiewicz & Carlos Schafranski, Docware Traduções Técnicas. — Rio de Janeiro: Elsevier, — 3ª reimpressão. 432 p.
- Reategui, Eliseo (2007) Interfaces para Softwres Educativos. *Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*. v.5, n.1, CINTED/UFRGS
- Santos, Leila Maria Araújo; Tarouco, Liane Margarida Rockenbach. (2007). A Importância do Estudo da Teoria da Carga Cognitiva em uma Educação Tecnológica. *Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*. v.5, n.1, CINTED/UFRGS
- Santos, Santa Marli Pires dos. (2008) *Educação, arte e jogo*. Petrópolis: Vozes, Spinelli, Walter (s/d.) *Os Objetos Virtuais de Aprendizagem: ação, criação e conhecimento*. [Consult. 2009-01-12]. Disponível em: <www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/textolmodulo5.pdf>

3. Matéria-Prima, instruções aos autores *Matéria-Prima, instructions to authors*

Ética da revista

Journal ethics

Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

Autores

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

Editores

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

Pares acadêmicos

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

Condições de submissão de textos

Submitting conditions

Revisão por pares duplamente cega

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

Âmbito dos originais

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspetivas 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 perspetivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

Arbitragem

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais

e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprime@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “_a” e em “_b”.

Por exemplo:

- o arquivo “palavra_preliminar_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra_preliminar_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra_completo_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra_completo_fig_01.jpg,” “palavra_completo_fig_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta

revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (*.doc ou *.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção

da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma comparticipação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

Manual de estilo da *Matéria-Prima* — meta-artigo
Style guide of Matéria-Prima — meta-paper

Meta-artigo auto exemplificativo [Título deste artigo, Times 14, negrito]

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

Resumo: *Este meta-artigo exemplifica o estilo a ser usado nos artigos enviados à revista Matéria-Prima. O resumo deve apresentar uma perspectiva concisa do tema, da abordagem e das conclusões. Também não deve exceder 5 linhas.*

Palavras chave: *meta-artigo, conferência, normas de citação.*

[Itálico 11, alinhamento ajustado, máx. de 5 palavras chave]

Title: *Self explaining meta-paper*

Abstract: *This meta-paper describes the style to be used in articles for the Matéria-Prima journal. The abstract should be a concise statement of the subject, approach and conclusions. Abstracts should not have more than five lines and must be in the first page of the paper.*

Keywords: *meta-paper, conference, referencing.*

Introdução [ou outro título; para todos os títulos: Times 12, negrito]

De modo a conseguir-se reunir, na revista *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de artigos 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 pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento. [Todo o texto do artigo, exceto o início, os blocos citados, as legendas e a bibliografia: Times 12, alinhamento ajustado, parágrafo com recuo de 1 cm, espaçamento 1,5, sem notas de rodapé]

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]

A página é formatada utilizando 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, e na zona das

referências bibliográficas. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usam *bullets* ou bolas automáticas ou outro tipo de auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). Também não se usam cabeçalhos ou rodapés. As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “exemplo de fecho de aspas duplas,” ou ‘fecho de aspas.’

Para que o processo de *peer review* seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências.

2. Citações

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 devem conter anotações nos rodapés.

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. Apresentam-se aqui algumas Figuras a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e citação/referência. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



Figura 1. Josefa de Óbidos (c. 1660), *O cordeiro pascal*. Óleo sobre tela, 88x116cm. Museu de Évora, Portugal.

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). A numeração das Figuras é seguida e independente da numeração dos Quadros, também seguida.

Quadro 1. Exemplo de um Quadro.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

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.** Aspecto de um dos pátios da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Portugal. 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.’

4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas, 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.

Referências [Este título: Times 12, negrito; toda lista seguinte: Times 11, alinhado à esquerda, avanço 1 cm]

- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Óbidos, Josefa de (c. 1660) *O cordeiro pascal*. [Consult. 2009-05-26] Reprodução de pintura. Disponível em <URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josefa_cordeiro-pascal.jpg>

Desafios da matéria-prima

The challenge of the raw material

Chamada de trabalhos: IV Congresso Matéria-Prima em Lisboa

*Call for papers:
IV Matéria-Prima Congress in Lisbon*

**IV Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Lisboa, FBAUL, julho 2015

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, perspetivas e exemplos do terreno.

Escopo

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

Idiomas português, castelhano, inglês

Apreciação

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

Datas importantes

○ III Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2015, na FBAUL.

- Data limite de submissão de sinopses: 4 de maio 2015
- Limite de submissão de textos completos: 1 de junho 2015

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): 110 euro (registo cedo) 220 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

IV 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

Notas biográficas — Conselho Editorial & Comissão Científica

*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 (UFSM, 1982). Mestre em Educação(UFSM,1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP,1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu



Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.

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 Investigações e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Coletivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte* e *Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Júrgens e da curadora Filipa Oliveira.



ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também



ÁUREA DA PAZ PINHEIRO (Brasil). Doutora em História pela Unicamp/Brasil. Pós-Doutoranda Sênior Capes/Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2012-2013), Professora da Universidade Federal do Piauí, Colaboradora do Mestrado em Museologia e Museografia, pesquisadora do CIEBA, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Coordenadora dos Grupos de Pesquisa CNPq Memória, Ensino e Patrimônio Cultural e VOX MUSEI arte e patrimônio.



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 Doutorado da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC

— UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



ELISABETE OLIVEIRA (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.), expondo desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Lical- Alínea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



ERINALDO ALVES NASCIMENTO (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com



FERNANDO 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.



LÍDIO SALTEIRO (Portugal). (Portugal). Licenciado em Artes Plásticas / Pintura na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1979), mestre em História da Arte na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987), doutor em Belas-Artes Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). Entre 1980 e 1982 realizou a Profissionalização em Exercício no Ensino Secundário. Entre 2000 e 2002 fez parte da equipa que elaborou o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — Educação Visual, (Lisboa, Ministério da Educação e Ciência), 2002. A partir de 2007 é Formador Certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



IRENE TOURINHO (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transições, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



ISABELA NASCIMENTO 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 Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



JOÃO PAULO QUEIROZ (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO (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,” Universidade 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. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo ‘movimento intercultural — Identidades.



LUCIA GOUVÊA PIMENTEL (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



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 Sevilla junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUANA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).



MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al Grupo de investigación LITER21 “Investigaciones literarias, artísticas, interculturales e educativas. Lecturas textuales e visuales”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi Contato: mjesus.agra@usc.es



MARIA JOÃO GAMITO (Portugal) Professora Catedrática em Arte Multimédia na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Professora Associada Convidada do Departamento de Arquitetura do ISCTE e Membro Correspondente da Academia Nacional de Belas-Artes. Atualmente coordena a área científica de Desenho do Mestrado Integrado Arquitetura do ISCTE e a Secção de Arte Multimédia do CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes), da FBAUL. Desde 2005, membro do Painel de Estudos Artísticos, de avaliação das candidaturas a bolsas de Doutoramento e Pós-Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), de que foi coordenadora em 2012. Inscreve a sua atividade de investigação nos domínios da Cultura Visual, da Teoria da Imagem e do Desenho, no contexto específico da Arte Contemporânea. É autora de várias comunicações e textos publicados nestes domínios.



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), diretório do CNPq. Membro do Instituto

Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



MARTA DANTAS (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. 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 (GPEAEC) 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 VIAEL (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. www.incantadas.com



RONALDO OLIVEIRA (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no período de 1992-2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação, com ênfase em Currículo e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua principalmente nos seguintes temas: arte educação, artes visuais, ensino aprendizagem, Pedagogia.



SARA BAHIA (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



TERESA DE EÇA (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey-Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar 'Cultura, Imaginación y Creación Artística' da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: teresatorreseca@gmail.com



UMBELINA BARRETO (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br

Assinaturas

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 matéria-prima de que trata esta revista é base de trabalho para um ensino artístico alargado, estendendo-se fora dos limites da aula, transgredindo os limites formais dos currícula, implicando património e riqueza cultural, sensibilizando para o imaterial, criando públicos apreciadores e também agentes criadores. É toda uma comunidade que se interliga através dos valores imateriais que sempre foram os da arte.

A tarefa do educador é muito alargada: exige-se que esteja à altura deste desígnio humanista, que é também um desafio ao destino da humanidade: pela educação artística constroem-se futuros, e sem arte há intolerância, materialismo, indiferença, alienação, morte.

Os tempos que se vivem são exigentes. As questões da pós modernidade estão muito acesas, desde as que nos obrigam ao desassossego, como a sustentabilidade e a poluição, como as que nos implicam politicamente, como a justiça, os direitos civis, a desigualdade. Tudo isto é matéria com a qual se amassa um barro que pode ser mais ou menos criativo: trata-se de extrair a matéria-prima com que se pode fazer os blocos que constroem o futuro.

Aos profissionais da educação e do ensino, esta consciência, ao mesmo tempo desamparada – os cortes da economia neoliberal transformaram a arte em indústria, e a sua educação em criação de consumidores – e ao mesmo tempo vigilante e interventiva.

Os artigos que responderam a esta chamada, respondem, cada um a seu modo, a este desassossego, a este desconforto, a este mal-estar contemporâneo. Dispu- seram-se segundo uma sequência que se articula com base em temas afins que se podem descrever sucintamente:

Todos os que participaram neste número mostraram a sua matéria-prima, a sua reação à falta que a arte nos faz. A chamada soa, e ressoa, e é necessário que seja por todos ouvida, em todos os países. É simples: as artes estão em perigo. Perigo porque há menos horas, menos professores, menos opções, menos conhecimento. As reduções no horário, a eliminação de disciplinas tão importantes como a história da arte, fazem de cada professor um agente da resistência, um ser mais implicado na sobrevivência da chama da criação.

Matéria-prima: matéria para resgatar a verdade humana, a arte, a expressão mais valiosa da sua vaidade. Resgatar o homem que Michel Foucault (1988: 412) vê ameaçado, como um rosto na areia, desenhado à beira-mar.

ISBN 978-989-8300-98-0



9 789898 300980 >