

MATÉRIA-PRIMA N.3

Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
janeiro-junho 2014, semestral
ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829
CIEBA—FBAUL



MATÉRIA-PRIMA N.3

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**

janeiro–junho 2014, semestral

ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829

CIEBA—FBAUL

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 2, número 3, janeiro-junho 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 3, janeiro-junho 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: 978-989-8300-99-7

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 3**
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)

Erinaldo 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.3

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**

janeiro–junho 2014, semestral

ISSN 2182-9756 / e-ISSN 2182-9829

CIEBA—FBAUL

Educação artística: há boas práticas para conhecer JOÃO PAULO QUEIROZ	<i>Art education: there are good practices to be known</i> JOÃO PAULO QUEIROZ	14-18
1. Dossier Editorial	1. Editorial section	20-37
Arte educação inclusiva e formação docente: o corpo ferido e a imagem especular ISABELA FRADE	<i>Inclusive Art Education And Teacher Training: the wounded body and the mirror image</i> ISABELA FRADE	20-29
Que objectivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais MARGARIDA CALADO	<i>What is the purpose? What are the skills? The syllabus of portuguese art history through the scope of art education MA's</i> MARGARIDA CALADO	30-37
2. Artigos originais	2. Original articles	40-247
La metodología de la investigación-acción en los trabajos por proyectos del profesorado de secundaria en artes plásticas SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ	<i>Methodology of Action-Research in projects of High School art teachers education</i> SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ	40-46
Algumas notas sobre o diário de aula e a narrativa docente: perspectivas para a formação em artes visuais ANGÉLICA D'AVILA TASQUETTO	<i>Some Notes on the Diary of Classroom Teachers and Narrative: prospects for training in visual arts</i> ANGÉLICA D'AVILA TASQUETTO	47-55
A minha arte é ser eu: O reflexo da cultura do aluno na autorrepresentação e a sobreposição desta à cultura de escola ELISA MENDONÇA & SANDRA HENRIQUES	<i>My art is being myself: Reflections of culture on self-representation and its overlapping of school culture</i> ELISA MENDONÇA & SANDRA HENRIQUES	56-65
Álbum Ilustrado SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE	<i>Illustrated children's book</i> SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE	66-76

Uma Página em Branco ARMANDO A. DIAS CASTRO BENTO	A Blank Page ARMANDO A. DIAS CASTRO BENTO	77-85
Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais ANA FILIPA SÉRGIO ROMÃO MACHADO	Ways of Representation: exploring the photographic portrait with students of the 11th grade, of the Professional Course of Audiovisual Technician ANA FILIPA SÉRGIO ROMÃO MACHADO	86-95
Diário Gráfico ou a nossa Memória Externa SALOMÉ FERREIRA AFONSO	Graphic Diary or our External Memory SALOMÉ FERREIRA AFONSO	96-102
Contos de Fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa GINA ZANINI & JANAINA SCHVAMBACH	Fairy tales as daily stories: mediating art though an education activity GINA ZANINI & JANAINA SCHVAMBACH	103-111
Como motivar a exploração artística no pré-escolar? JOÃO PAULO QUEIROZ & MARIA SUZETE BILA	How to motivate art exploration at pre-school children? JOÃO PAULO QUEIROZ & MARIA SUZETE BILA	112-122
For.Mar: um projecto de desenvolvimento do raciocínio espacial através da cooperação JOSÉ PEDRO TRINDADE & SARA BAHIA	For.Mar: a project of spatial reasoning development through cooperation JOSÉ PEDRO TRINDADE & SARA BAHIA	123-134
Unindo e articulando questões sociais e cultura local nas aulas de Arte do Ensino Médio ALINE F. HUBER VICENTE LIBERATO	Uniting and articulating social issues and local culture in art classes of high school ALINE F. HUBER VICENTE LIBERATO	135-145
Arte-educação: o despertar de olhares para a valorização do património histórico CLÁUDIA MATOS PEREIRA	Art-Education: The awakening of look to the appreciation of the historical patrimony CLÁUDIA MATOS PEREIRA	146-155

<p>A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental SUELI P. TRINDADE & ORTENILA SOPELSA</p>	<p>The interdisciplinarity in the processes of teaching and learning of art, mathematics and portuguese language in elementary school SUELI P. TRINDADE & ORTENILA SOPELSA</p>	156-167
<p>La universalización de la educación artística en la enseñanza argentina: Acciones estratégicas en la formación superior de docentes de arte ALEJANDRA MADDONNI</p>	<p><i>The Artistic Education universalization in Argentinean teaching: Strategic actions in the superior art teacher education</i> ALEJANDRA MADDONNI</p>	168-178
<p>Como constroem os professores as suas práticas de educação artística? Reflexões em torno da qualidade no ensino das artes SANDRA ISABEL ROSADO FERNANDES</p>	<p><i>How do teachers build their practices in arts education? Reflections on quality in arts education</i> SANDRA ISABEL ROSADO FERNANDES</p>	179-185
<p>Educação Visual: Que orientações educativas perante o hiato criado pela inconciliabilidade de Programa Disciplinar e Metas Curriculares? SUSANA GABRIELA MARQUES NOGUEIRA</p>	<p><i>Visual Education – What educational guidelines to the gap created by the irreconcilability of Discipline and Curriculum Targets Program?</i> SUSANA GABRIELA MARQUES NOGUEIRA</p>	186-194
<p>¿Se puede enseñar arte? (Notas de Oteiza a Courbet, mientras Cage escucha) MAGDALENA JAUME ADROVER</p>	<p><i>Can art be taught?</i> MAGDALENA JAUME ADROVER</p>	195-205
<p>Ensino da Arte <i>bricoleur</i>: matéria-prima, ferramentas e práticas sincréticas no Colégio Pedro II ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES</p>	<p><i>Art Teaching bricoleur: raw materials, tools and syncretic practices in Colegio Pedro II</i> ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES</p>	206-216
<p>O Ensino da Arte num Território Intercultural: experiências originárias do PARFOR JANAINA SCHVAMBACH & CAROLINE LEAL BONILHA</p>	<p><i>The Education of Arte in Intercultural Territory: experiences originating in PARFOR</i> JANAINA SCHVAMBACH & CAROLINE LEAL BONILHA</p>	217-224

Speechant: Chanting & Speeching: Sistema de notação tipográfica para a educação de adultos JORGE DOS REIS	<i>Speechant – Chanting & Speeching, Typographic Notation System for Adult Education</i> JORGE DOS REIS	225-238
Algunos argumentos metodológicos hacia a los hijos de la Gama: Prospección y construcción poética JOAO WESLEY DE SOUZA	<i>Some methodological arguments to the children of the Gama – Prospecting and poetic construction</i> JOAO WESLEY DE SOUZA	239-247
3. Matéria-Prima, instruções aos autores	3. Matéria-Prima, instructions to authors	251-255
Ética da revista	<i>Journal ethics</i>	250-251
Condições de submissão de textos	<i>Submitting conditions</i>	252-255
Manual de estilo da Matéria-Prima – meta-artigo	<i>Style guide of Matéria-Prima – meta-paper</i>	257-261
Desafios da matéria-prima	<i>The challenge of the raw material</i>	263-276
Chamada de trabalhos: IV Congresso Matéria-Prima em Lisboa	<i>Call for papers: IV Matéria-Prima Congress in Lisbon</i>	263-264
Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	265-275
Assinaturas	<i>Subscriptions</i>	276

Educação artística: há boas práticas para conhecer

Art education: there are good practices to be known

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

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

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

Com a publicação do terceiro número a Revista Matéria-Prima assume-se como mais uma plataforma de disseminação e de registo na área da educação e ensino artísticos. Ao propor-se o desafio da Matéria-Prima está a lançar-se um repto de intervenção e partilha a três tipos de intervenientes na educação pela arte:

- Os professores, profissionais experimentados;
- Os que se iniciam na profissão, através da frequência de mestrados e estágios formativos;
- Os investigadores e professores universitários desta área.

Esta chamada coloca em cima da mesa a partilha das experiências didáticas em sala de aula, a pesquisa sobre práticas profissionais. Experiências, algumas bem-sucedidas, outras menos, porventura, todas com um mérito substancial, que é a vontade de estabelecer comunidade entre os interessados pela educação artística.

Assim se coligiram os 22 artigos que foram reunidos neste terceiro número. Talvez se possam arriscar alguns traços de leitura que atravessam os diferentes temas, e através dos quais se organizou o presente número. Assim, a matéria

desta revista organiza-se segundo uma estrutura temática que se pode expor do seguinte modo:

- Dossier Editorial;
- Artigos que debatem a formação de professores, na perspetiva dos responsáveis;
- Artigos que apresentam propostas de exploração de recursos e unidades didáticas;
- Artigos que partilham experiências da formação de professores, pelos próprios;
- Artigos sobre educação artística não formal;
- Artigos que exploram as tecnologias na sala de aula.

Abre-se o Dossier Editorial com o artigo original de Isabela Frade, “Arte educação inclusiva e formação docente: o corpo ferido e a imagem especular” onde se debate o problema da inclusão no ensino artístico na prática formativa desenvolvida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Discute-se a identidade e a diferença e promove-se a arte como campo privilegiado de tolerância e de combate aos estereótipos.

Também neste dossier se insere o texto e interpelação, de Margarida Calado, sobre o rumo que leva a educação artística em Portugal: o artigo “Que objetivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais” interroga como ensinar e educar para a cultura e para o património?

Já a secção de artigos originais a concurso, e dentro do tema da formação de professores, inicia-se com Sílvia García González, Universidade de Vigo, Espanha, e o texto “La metodología de la investigación-acción en los trabajos por proyectos del profesorado de secundaria en artes plásticas.” A metodologia “action-research” de Kurt Lewin (1946), é tomada como contexto de atuação e intervenção, como método seguido na disciplina de formação de professores ministrada pela autora e por Begoña Paz e Luís Costa. O artigo “Algumas notas sobre o diário de aula e a narrativa docente: perspectivas para a formação em artes visuais,” de Angélica Taschetto (Brasil) aborda o uso do “diário docente” como uma ferramenta de aperfeiçoamento e desenvolvimento na formação inicial de professores feita na Universidade Federal de Santa Catarina. Elisa Mendonça & Sandra Henriques (Portugal) trazem uma experiência de terreno, partindo do programa de Desenho A do 11º ano, para uma atualização de recursos explorando novas formas de veicular o auto-retrato, com resultados muito

expressivos demonstrados no artigo "A minha arte é ser eu: O reflexo da cultura do aluno na autorrepresentação e a sobreposição desta à cultura de escola." O artigo "Álbum Ilustrado" de Sofia Matalonga Jorge (Lisboa) inaugura as experiências de profissionais em formação pedagógica aqui apresentadas. Toma-se o livro infantil (texto e ilustração) como desafio despoletador da ação pedagógica e da descoberta (Bruner, 1999) em turmas de 5º e 6º ano, num trabalho que contou com o apoio de uma editora real, com padrões reais. Também se desenvolve um filme de animação em *stop motion* a partir da mesma história. Armando Bento (Portugal), no artigo "Uma Página em Branco," explora um uso mais intencional da fotografia, fazendo-a surgir como uma ferramenta da ação pensada, junto de alunos do 9º ano. O artigo "Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais," de Ana Filipa Machado (Portugal), aborda também o tema da auto-representação em fotografia, com resultados muito expressivos. Salomé Ferreira Afonso (Portugal), no artigo "Diário Gráfico ou a nossa Memória Externa" explora junto de alunos do 6º ano a construção do diário, desde o objeto até à experimentação de técnicas e materiais, tentando fomentar uma "caça ao tesouro." O artigo "O artista como ponto de partida: de mãos na ilustração" de Andreia Dias toma a bienal "ilustrarte" como ponto de partida para explorar o tema com alunos de 5º e 6º ano. Gina Zanini & Janaina Schwambach (Brasil), em "Contos de Fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa," fomenta os recursos artísticos na exploração do ensino básico, em Chapecó, Santa Catarina. A metodologia triangular (Barbosa, 1987) é explorada no confronto entre obras de fotografias contemporâneas e o contraponto gerado no ambiente escolar: os protagonistas são agora os alunos. O artigo "Como motivar a exploração artística no pré-escolar?" de João Paulo Queiroz & Maria Suzete Bila explora, no ensino pré-escolar, o confronto com técnicas expressivas e artísticas ao mesmo tempo que potencializa ganhos de desenvolvimento adequados à faixa etária. José Pedro Trindade & Sara Bahia (Portugal), no texto "For.Mar: um projecto de desenvolvimento do raciocínio espacial através da cooperação" apresentam uma intervenção intensiva de 30 horas pesquisando os efeitos na criatividade junto de dois grupos de alunos do terceiro ciclo, um de intervenção e outro de controlo. O artigo "Unindo e articulando questões sociais e cultura local nas aulas de Arte do Ensino Médio" de Aline Liberato (Brasil) explora os recursos culturais endógenos de Santa Branca, São Paulo, especificamente os "bonecos," a par com pinturas de Portinari e demais usos e costumes. A sala de aula e seus horários resultaram naturalmente expandidos numa apropriação expressiva. Cláudia Matos Pereira (Brasil),

em “Arte-educação: o despertar de olhares para a valorização do patrimônio histórico,” toma uma experiência de valorização e sensibilização patrimonial no contexto da cidade de Juiz de Fora, utilizando recursos pré-existentes e explorando a expressividade em termos cognitivos. Em “A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental,” Sueli Trindade & Ortenila Sopelsa (Brasil) abordam a interdisciplinaridade junto de alunos do 4º ano, explorando tintas e pigmentos, bem como modelos arquitetônicos, conseguindo um relato vívido do ambiente lectivo. Alejandra Maddonni (Argentina) no artigo “La universalización de la educación artística en la enseñanza argentina: Acciones estratégicas en la formación superior de docentes de arte” estabelece uma teia de referências exploradas no seu país, integrando novas tecnologias com recursos expressivos e diferentes planos de intervenção a diferentes níveis. O artigo “Como constroem os professores as suas práticas de educação artística? Reflexões em torno da qualidade no ensino das artes” de Sandra Rosado Fernandes (Portugal) interroga como o desafio mais actual a pertinência da formação de um professor de ensino artístico como artista. Susana Nogueira (Portugal), em “Educação Visual: Que orientações educativas perante o hiato criado pela inconciliabilidade de Programa Disciplinar e Metas Curriculares?” coloca em confronto os dois documentos normativos em vigor, no ensino do 3º ciclo: as metas curriculares (2012) e o programa ainda em vigor (2002), evidenciando a sua incompatibilidade mútua. O artigo “¿Se puede enseñar arte? (Notas de Oteiza a Courbet, mientras Cage escucha)” por Magdalena Jaume (Espanha) parte das propostas do escultor basco Oteiza para reequacionar a tarefa do artista educador, e apresenta um caso prático, sobre património e expressão a propósito das janelas de uma catedral. O texto de Alexandre Guimarães (Brasil), “Ensino da Arte *bricoleur*: matéria-prima, ferramentas e práticas sincréticas no Colégio Pedro II,” recupera a missão do professor como um “bricoleur” recuperando hibridações entre arte e reutilização, procurando o (re)encantamento através de um espaço alternativo ao ensino formal, dentro do espaço da escola. No artigo “O Ensino da Arte num Território Intercultural: experiências originárias do PARFOR,” As autoras Janaina Schvambach & Caroline Leal Bonilha (Brasil) visitam o multiculturalismo de uma intervenção inserida no programa de educação formal PARFOR no contexto da etnia Kaingang, na região de Chapecó, Santa Catarina. Arte encontra o seu caminho mediador (Barbosa, 2009), obrigando ao desassossego das próprias categorias: convoca-se a cultura em toda a riqueza insubstituível numa visão integradora da arte. Jorge dos Reis (Portugal), em “Speechant: Chanting & Speeching: Sistema de notação tipográfica para a

educação de adultos” apresenta uma proposta singular, de educação de adultos utilizando o tipo de letra, introduzindo o grafismo fonético. O artigo “Algunos argumentos metodológicos hacia a los hijos de la Gama: Prospección y construcción poética,” de João Wesley de Souza (Brasil), discute os fundamentos enquadradores para “a construção de uma inclinação poética” e para ampliar a “imaginação material” de cada aluno, devolvendo à arte a expressão de uma força.

Este conjunto de textos poderá ajudar a cartografar práticas que se observam bastante distintas, entre as realidades dos países representados, Portugal, Espanha, Brasil, Argentina. Observa-se também que a prática dos educadores está longe de ser homogênea. É surpreendente determinar as diferenças entre contextos e regiões. Se umas são mais metódicas, e por isso consistentes, outras abrem as portas ao caso, e à descoberta.

Em todas um ponto de encontro: a revista Matéria-Prima, que assim assume cada vez mais o seu nome como um desígnio de intervenção.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (1987) *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2009) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Bruner, J.S. (1999) *Para uma teoria da educação*. Lisboa. Relógio d'Água.
- Lewin, K. (1946) "Action research and minority problems." *J Soc. Issues* 2(4): 34-46. [Consult. 2014-06-15] Disponível em <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0003/ActionResearchandMinorityProblems.pdf>

1. Dossier Editorial

Editorial section

Arte educação inclusiva e formação docente: o corpo ferido e a imagem especular

Inclusive Art Education and Teacher Training: the wounded body and the mirror image

ISABELA FRADE*

*Brasil. Conselho Editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto das Artes (ART). Rua São Francisco Xavier, 524, 11º andar, bloco E. Maracanã, 20550-010, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: isabelafrade@gmail.com

Resumo: Apresentamos análises descritivas de intervenções educativas desenvolvidas na disciplina Arte Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Artes Visuais (UERJ). Em motivação por experiência direta e enlace entre teoria e prática: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e vivência de processos comunicativos e expressivos integram reflexão engajada na constituição de uma sociedade inclusiva. **Palavras chave:** inclusão / formação docente / engajamento político / processos de subjetivação / pesquisa participante.

Abstract: *We present descriptive analyzes of some educational interventions developed in the discipline Inclusive Art Education in Teacher Training Degree in Visual Arts (UERJ). Motivation lies in direct experience and links theory and practice: literature review, field research and experiences on expressive and communicative processes integrate an engaged reflection on forming an inclusive society.* **Keywords:** *inclusion / teacher training / political engagement / subjectivation processes / participant research.*

Introdução

A abordagem da perspectiva inclusiva vem transformando o trabalho da formação docente de modo intenso em nosso curso de Licenciatura em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 2004, época da Nova Deliberação do Ministério da Educação para os cursos de Licenciatura no Brasil. De uma desejável abertura, segue a exigida capacitação para os mais diferentes modos de inclusão; uma desafiadora tarefa, considerando que a própria universidade ainda não está devidamente preparada para essa prática. Ou seja, apresentamos as recomendações e princípios, observamos os espaços educativos em levantamento cuidadoso, mas não exibimos essa ação no cotidiano universitário: não temos alunos especiais e não atuamos verdadeiramente a não ser nos momentos finais dessa formação, nos estágios. Reconhecer quem é “especial” vem implicando, desse modo, uma delicada expansão do sentido da abrangência geral desse termo. A motivação é constituída por experiência direta e envolvimento profundo entre teoria e prática. Desenvolvemos uma relação íntima com cada trajetória pessoal, delineando perspectivas subjetivantes na questão da deficiência e de seu estigma (Goffman, 2011). Suas linhas teóricas compõem-se em três unidades: A) o sentido da diferença e os direitos humanos, B) as políticas educacionais inclusivas e as agências pedagógicas transformadoras, C) as instituições educativas formais e não formais e o lugar da arte na inclusão. Está contemplado, nesses três âmbitos, um progressivo adensamento teórico sobre a percepção em aporte fenomenológico (Merleau-Ponty, 2009), a arqueologia do pensamento sobre “os anormais” (Foucault, 2011), a desconstrução discursiva derridiana (Derrida, 2004) e a ecosofia de Guatarri (2004) entre outros estudos na conceitualização da diferença, da gênese da norma e do desvio na cultura.

Todos olham Narciso — padrões estéticos e emancipação da diferença

O espelho a que nos referimos é o plano da autoimagem. Nem sempre o que vemos pode se exatamente o que os demais percebem, nosso reflexo está impregnado de imagens internas que se projetam — vemos o que encarnamos no mundo (Merleau-Ponty). Narciso decide permanecer indefinidamente ao lado de seu reflexo por sentir-se belo, recompensado. O problema de quem não se encontra reconhecido nos modelos de “normalidade” — em nosso país, Brasil, o modelo europeu é a norma: faixa restrita a uma figura caucasiana, masculina, jovem, cabelos abundantes e lisos (preferencialmente louros) de feições bem definidas e forte, saudável. Todos os demais, aqueles que não se identificam nesse padrão estão deslocados. Servem-se do modelo para se adequarem — quando isso é possível-, e aí há toda uma modelagem dos corpos,

um programa de investimento de esforço e tempo nessa indulgente aderência aos padrões dominantes.

Ver-se é um importante exercício: reconhecer que exigência social não prescinde de modelos é o primeiro passo para o jogo mais rico de referenciais de beleza — e encontrar-se com os outros em um campo de trocas e diálogos afetuosos é estimulante. Nesse sentido, a aula é vista como espaço do encontro consigo mesmo e com o(s) outro(s) (Figura 1, Figura 2). Lugar privilegiado para a aproximação, comparação, imitação, diferenciação, e todos os jogos de identidade que podem surgir na interação humana nesse microcosmo do *socius*. A universidade deve se admitir como um campo de experimentações humanizantes, valorizando a interação que suscita o estar-junto e recriar essa interrogação íntima: — Quem estou sendo?

A identidade ferida, o espelho que responde em rejeição, se estabelece a partir de uma relação ambígua entre estereotipo e atributo: quando aos olhos de si mesmo o sujeito se nega, recusa o que se observa, se percebendo não como o sujeito a partir de seu interior, mas completamente exteriorizado, alienado de si e plenamente identificado com a rigidez do modelo externo. Muitas vezes essa negação é antecipada por violentas formas de acusação, de rejeição e assédio moral. Esse, na escola reconhecido como “bullying”, é forma agressiva de negar a existencia da diferença de modo brutal: não se aceita uma deficiência e se acusa o outro de exibi-la; a agressão pode chegar ao dolor físico grave e mesmo à morte, como pode ocorrer em algumas circunstâncias.

Uma grande campanha sobre o bullying foi desenvolvida no Brasil nos últimos anos. Vimos que esse aporte educativo requer uma atenção e cuidado constante. Não se trata de punir e evitar, com ameaças de castigo e exclusão, mas de esclarecer, de aproximar, de dialogar. As diferenças são desafiantes e é preciso que os educadores acompanhem esse exercício com muita dedicação: o ensaio nesse jogo da integração ao coletivo da turma e da escola como um todo é muito importante. O que se percebe nas nossas escolas — uma pressão externa pelas políticas públicas de ensino calcadas em exames quantitativos — é a preocupação com resultados. Resultados numéricos de expressão comparativa. Não há busca de identidade ou de experiência investigativa, salvo raras exceções.

Essa pedagogia corajosa fica à margem e a sociedade duvida de seu desempenho. Afinal, como ficar fora do ranking? Essa tem sido nossa obsessão — cada vez maior esse se trata de identificar excelências e de premiá-las como se fossem certezas universais. A universidade padece desse mesmo acometimento — o número do ranking mede proficiência e nivela sempre em função de quantidades de coisas produzidas — cursos, títulos, artigos, teses, produtos de uma



Figura 1 - PROPOSTA: Experimentar-se sem o sentido predominante da visão; pensar-se de outro modo. As investidas de um sujeito limitado, ludicamente convocadas, explicitam como que cada sujeito educador pode, intelectual e afetivamente, comprometer-se no seu próprio processo de formação. Fonte: própria.

Figura 2 - PROPOSTA: Recordar-se. Experiências se tornam vívidas ao serem compartilhadas.

sociedade abarrotada de informação mas cada vez mais destituída de sentido. Dessa forma, podemos contar aqui também a formação docente: desde o campus estão sentindo a pressão pelos resultados. Seguir em frente — confundido formação com informação — é a consequência nefasta desse modo de atuação. Nesse sentido, não se pode lutar de frente — isto é, negar os índices de medida, ainda que se duvide e se reconheça as suas limitações, mas de ultrapassá-los, reverter esse sentido é fazer olhar o mundo da educação como um mundo do encontro. Negá-lo seria perecer. É preciso um pacto inicial. O cinismo do consultor pedagógico obsessivo, com seu “tabulário-forcêps” que brutalmente obriga a nascer — mesmo que ainda não se esteja em condições, sem a maturação emocional e afetiva que o sistema rejeita e busca eliminar, é o campo que a educação inclusiva faz nascer e projeta, bem no meio de uma condição árida da cognição desencarnada e desencantada, um novo processo. Recria no deserto — de sentido, de afeto negado — o momento do encontro de da aceitação.

As emoções, sendo olhadas e aceitas, implicam no trato com a intimidade entre colegas e a assunção da diferença. Nesse aproximar-se, ocorre o entendimento entre modos diversos de pensar o mundo, jeitos de ser particulares; personalidades que, convocadas a partir de suas histórias de vida, implicam em um enriquecimento da experiência intersubjetiva. Em se tratando de uma abordagem inclusiva da pedagogia da arte, revela-se a singularidade essencial, em que a verdade emocionante das dificuldades, deficiências e defasagens de cada um (Figura 3, Figura 4). O compartilhar trajetórias procura arregimentar o potencial de cumplicidade latente no grupo. É a base afetiva que, somada aos estudos técnicos sobre deficiências incapacitantes humanas e seus direitos, nos permite inquirir sobre os possíveis modos de lidar com seus portadores, como apoiá-los em um processo formativo em artes.

Padrões sociais da forma física instauram exigências que devem ser cumpridas para que se possa adquirir uma identidade positiva. O descrédito que é impingido ao sujeito fora da norma estabelece restrições às suas relações, ao modo como é recebido, pois sua identidade social recebe uma antecipada valoração negativa e, ainda que possa reagir e demonstrar atributos positivos, essa é expectativa geral a seu respeito, a que rege o modo como será recebido. Esse é um sujeito estigmatizado (Goffman, 2008). Desses limites pré-atribuídos, estão as formas físicas destituídas de beleza, a deformidade sempre chegando em anterioridade ao que seu possuidor possa, talvez, em alguma medida, reagir e reverter. A educação inclusiva em artes pode atuar na identificação e composição de novos referenciais. A expressão “mirada no espelho” se refere a essa ultrapassagem. O combate à estereotipia é a maneira de atuar, ao questionar os limites



Figura 3 - O encontro com o outro é um estado emocionante: apresentar-se, envolver o outro, é um momento valorado entre os jovens. Brincar consigo mesmo, com sua imagem, e daí mesmo desde até o próprio nome, nossa primeira forma de apresentação. E são muitos os modos como podemos jogar com as nossas identidades, descobrindo-nos e desvelando-nos nesse processo. Pixação em parede do reformatório de jovens Castelltito, Província de Buenos Aires, Argentina. Fonte: própria.

Figura 4 - Objeto relacional *Mão Amiga* — explorando sensações de maciez e com pressões leves das luvas rechedas de argila líquida, os sentimentos de conforto e acolhimento são produzidos ao longo de uma sessão de 15 minutos. Essa ação produziu grande intimidade entre o grupo: cada um colocou uma luva sobre o corpo do outro, em um progressivo acúmulo de mãos. A unidade do barro produzia, assim, uma cada vez maior sensação de frescor. Fonte: própria.

do ideal e da rigidez na adequação ao modelo. O jogo plástico, na modelagem do mundo, é um bom caminho para a diversificação e ampliação de repertórios de imagens identitárias.

O eu sozinho e o eu coletivo: humanidades polimorfos

O entendimento de que a aceitação é primordial na comunidade humana, e que a coletividade é capaz de encontrar novos modos de superação e aceitação do sujeito emancipado — livre da sua persona estigmatizada — é um aprendizado feliz. Essa hospitalidade incondicional (Derrida, 2004) é a entrada em um estado de humanidade em amplitude, na prontidão à outridade. Se compreende que a educação inclusiva, ao desafiar ao professor, também traz consigo um presente, que é a condição humanizante consequente à abertura para a alteridade. Guatarri declara o aporte ético-estético necessário às disciplinas que se engajam na ecosofia contemporânea:

Seus registros são da alçada do que chamei heterogênesse, isto é, processo contínuo de res-singularização. Os indivíduos devem tornar-se a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes (2004: 55).

O corpo, suporte da projeção estereotipada, é a porta de entrada da disciplina da hospitalidade e da emancipação. É através de suas falhas, de sua incompletudes, que se iniciam nossas interrogações sobre a escola inclusiva e seus espaços de arte. É pela percepção que esse corpo exige — como ele é visto e se é respeitado, e do modo como é olhado e julgado como parte de um conjunto de formas análogas — mas não iguais. As delicadas nuances de cada um são observadas no sentido de buscar suas conformações particulares. Todos somos diferentes e, nesse encontro com a própria singularidade, a deficiência nos apresenta a perspectiva global humana, nos interroga sobre os limites e possibilidades de todos. Nos inquire sobre a condição humana e seus limites, e nos provoca a rever juízos sobre nossos modelos quando a inteligência, a sensibilidade e a afetividade estão apreciadas de modo mais intenso, em forma qualitativa. Se os aspectos cognitivos seguem sempre medidos em forma quantitativa pelos poderes instituídos, nossas escolas devem superar esse patamar de exigência — ainda muito aquém para seus desafios no educar — é que a desobediência sã dos que desejam mudar o mundo pode muito bem começar por aí.

Descobrimos que, quanto mais antiga é uma instituição, mais dificuldade esta tem de se adaptar aos novos clamores pela inclusão. Não há incentivo, nem fiscalização nas escolas. Elas pouco a pouco se adaptam, em ritmo muito lento

para as exigências sociais. Algumas, em atitude cínica, disfarçadamente bur- lam as exigências legais e se dizem em ajuste para a inclusão, momento que não chegará nunca se não se prepararem para tanto. E negam, de modo indireto, as instigantes presenças da diferença nos seus quadros. Ainda há muito para se fazer. E isso nos mostra que é na formação docente que esse estado de coisas precisa se tornar imperativo: não há o que temer, mas o que aprender a atuar em muitos outros níveis — cada síndrome ou deficiência nos exige uma postura particular, um modo único também de lidar com cada pessoa, pois se reage sin- gularmente ao estado de diferença.

A forma lúdica é medida para a descompressão — sair da letargia e do receio, sem temor pelos poucos recursos e o despreparo inicial e seguir em busca de aprender junto, de requerer e se envolver em equipes multidisciplinares, inves- tir na experimentação de novos recursos no jogo com a diferença. Que alguém dentre nós não possa ver, não possa ouvir, não possa tocar (altismo e outros modos emocionais de isolamento), não possa entender e atingir um sentido co- mum ou mover-se de modo adequado ou esperado é o princípio desse jogo — a vida como processo de compromisso com o outro nesse desafio da aceitação sem perda do aspecto prazeroso da aproximação, do desenvolvimento que per- mite que sejamos liberados do resultado pré-fixado — um jogo é uma caixa de surpresas! Os processos é que são ressaltados nesse caminho, nessa aventura sensível que pode “levar a muitas descobertas, conhecimentos, experimenta- ção de possibilidades” (Fernandes et al., 2012).

O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múlti- plas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uam corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar (Guatarri, 1992: 17).

A partir dessa liberação lúdica, se busca a sistematização das experiências com leituras reflexivas sobre pesquisas de especialistas no sentido de esclare- cer os modos diversos ser, as possibilidades já conhecidas de desenvolvimento e os próprios limites do conhecer as deficiências. A pesquisa de campo segue esse movimento de estudo e se faz como presença ativa em instituições culturais e de ensino, buscando apreender a experiência de especialistas em atuação dire- ta. Esse é o fundamento, o terreno de base para o jogo — porque se deseja mais que o prazer; o jogo culmina em transformação pessoal e coletiva, na maturação de todos e na auto-construção de novas identidades educadoras. O licenciando



Figura 5 · Brincar e experienciar novos movimentos de encontro com o outro em proposição com tecidos — territórios móveis ou mônadas articuladas? O estar-junto em novas configurações: polimorfia do ser em exercício. Somos todos especiais. Fonte: própria.

Figura 6 · Oficina de Cerâmica do Instituto Benjamin Constant, instituição referência na educação de cegos no Rio de Janeiro. Fundado como Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Dall'Acqua, 2002), em 1854, oferece cursos de especialização e atendimento também ao público em geral. A pesquisa dos licenciandos se desenvolvem como pesquisa participante, onde educadores e educandos são observados de forma ativa. Fonte: IBC.

prepara-se para a pesquisa, para a associação em redes de investigação, em atenção a instituições comprometidas com o atendimento dos deficientes e sua inclusão. Essas experiências historicamente legitimadas, em que sucessos e falhas aparecem, estão dispostas como questões de fundo nessa formação. Constituem ainda em engajamento: não se trata apenas de um saber técnico, mas também de um posicionar-se politicamente diante do mundo social, de fazer frente às resistências ao crescimento do sentido e valor do humano.

Conclusão

Será importante que essas notas finais possam gerar maior interesse pelo tema da educação inclusiva na área de artes, e apontar novos caminhos para a formação docente. É pela investigação participativa que essa introdução ao estudo das deficiências e suas múltiplas expressões tem se efetivado sob minha *praxis* como formadora. Destaco as tres vertentes em que se desenvolvem: como mergulho em experiências de vida e em exercício de aproximação com o outro, na renovação do pensamento educador sobre os direitos humanos, na reflexão crítica sobre a literatura científica e na observação participante de ações pedagógicas maturadas e seu ambiente institucional. Tenho em vista o desejado papel de constituir agenciamentos renovadores, ações vivas que habitam uma prática pedagógica ecosófica e criadora. Na ultrapassagem da mera adequação às exigências legais, decididamente atuar na imprescindível abertura para a diferença, ordem primeira na constituição de uma sociedade inclusiva.

Referências

- Dall'acqua, M. J. (2002) *Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma menina com visão subnormal ou baixa visão*. São Paulo: Editora UNESP,
- Derrida, J. e Roudinesco, E. (2004) *De que amanhã?* Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Fernandes, L., Schlensener, A., Mosquera, C e Teixeira, R. (2012) Ensino de Arte e Altismo: um relato de extensão. In Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol 5, número 1, < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3011/2207> > Acesso em 31 de maio de 2014.
- Foucault, M. (2011) *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes Editora,
- Goffman, E. (2008) *Estigma*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Goldenberg, M. (2003) *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Guatarri, F. (1992) *Caosmose* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Guatarri, F. (2004) *As Três Ecologias*. Campinas: Editora Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (2009) *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Que objetivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais

*What is the purpose? What are the skills?
The syllabus of portuguese art history through
the scope of art education MA's*

MARGARIDA CALADO*

*Portugal. Conselho editorial.

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

Resumo: Pretendemos chamar a atenção para a tarefa dos professores de Educação Visual na valorização do património artístico português e da necessidade de se proceder a uma preparação adequada dos mesmos. A criação do Mestrado em Ensino da História e da Geografia retirou aos professores desta área qualquer possibilidade de abordagem profunda e séria das matérias histórico-artísticas e patrimoniais. Restam os professores de Educação Visual como os únicos que poderão sensibilizar os jovens para o nosso património histórico-artístico, um campo em que a oferta de emprego ou a criação de empresas se poderá vir a desenvolver.

Palavras chave: Educação Visual / Património / mestrado em ensino.

Abstract: Attention is driven to the task of the art educators on the retrieving and valuing of Portuguese heritage, and the need to foster proper formation to them. The raise of the master course on teaching history and geography has deprived the teachers of those areas of any possibility of tasking a deep survey on heritage and art history matters. The remaining ones to fulfill this endeavor will be the art educators. This is a field of great significance to be developed.

Keywords: Art education / heritage / teaching master.

Sem história, sem memória, sem património!

Correndo o risco de nos repetirmos, voltaremos à questão da História da Arte e do seu destino nos cursos actuais.

Já depois de propormos este tema — e já que estas comunicações devem ter origem em casos concretos — deparámo-nos com uma situação que consideramos alarmante.

No contexto das candidaturas dos maiores de 23 anos à Universidade, temos vindo há vários anos a elaborar e corrigir as provas de acesso. Considerando que há tópicos fundamentais para os que se destinam a cursos de Artes plásticas ou de Design, sentimos que de ano para ano as perguntas acabam por ter algo de repetitivo. Por isso, este ano decidimos dar alguma liberdade ao aluno. Pedimos que escolhesse quatro monumentos ou peças de museu de quatro épocas diferentes, que considerasse relevantes para mostrar a um amigo estrangeiro de visita a Portugal. Surpreendentemente, os resultados foram péssimos, houve quem deixasse a folha em branco e quem desse como resposta o elevador de Santa Justa, a ponte D. Luís no Porto, e as duas pontes sobre o Tejo — a 25 de Abril e a Vasco da Gama.

Assim! O que temos para mostrar são pontes...

Um dia ouvi uma rapariga no Metro comentar que a filha não sabia quem era o 1º rei de Portugal... E quantos sabem o que se festejava no 5 de Outubro ou mesmo o que foi o 25 de Abril?

Repetimos — sem história, sem memória, sem património!

Esta é uma situação que afecta não apenas os conhecimentos sobre o nosso património mas também sobre a nossa história em geral. Mas aqui centrar-nos-emos sobre as questões do património.

Aqueles que procuram os cursos de Belas Artes, que têm um programa para estudar, não olham para a arte portuguesa.

Os alunos que anualmente entram na Faculdade, alguns com altas classificações, nada sabem de arte. Porque não lhes ensinaram, porque a história da arte não faz parte obrigatoriamente dos seus currículos.

A criação de variantes e posteriormente de cursos específicos de História da Arte nas Faculdades de Letras ou de Ciências Sociais e Humanas foi considerada uma vitória pelos historiadores de arte. Hoje interrogamo-nos se assim será.

A História da Arte deixou de ser unidade curricular obrigatória nos cursos de História mantendo-se e alargando-se no entanto nos cursos das Escolas e Faculdades de Belas Artes, após 1974, onde o currículo previa uma sequência de disciplinas nesta área, do primeiro ao último ano.

A reforma de Bolonha, com a redução dos cursos para três anos e a estruturação semestral das unidades curriculares levou a uma diminuição drástica

das matérias de História da Arte. Mas o que é mais grave é que nos últimos anos os alunos que entram nas Faculdades de Belas Artes podem nunca ter frequentado História da Cultura e das Artes (que pode ser substituída por Matemática) e portanto os únicos conhecimentos que trazem nesta área são os que obtiveram no 3º ciclo do ensino básico, nas disciplinas de História e de Educação Visual.

Ora os professores de Educação Visual provenientes das Escolas / Faculdades de Belas Artes, ainda que não tivessem o grau de mestre e que tivessem feito a profissionalização em exercício, tinham frequentado diversas unidades curriculares na área de Ciências da Arte (História da Arte, Estética, Sociologia, Psicologia, Antropologia) pelo que possuíam uma preparação que lhes permitia explorar este campo a propósito dos diversos itens do programa. Como afirma Mirtes Oliveira (2010, 48) *a disciplina História da Arte ... é uma espécie de estante estanque da qual puxamos livros de imagens quando necessitamos uma referência — em geral formal — para relacionarmos produções historicamente desenvolvidas.*

Hoje em dia o ensino de História da Cultura e das Artes pode ser da responsabilidade de licenciados em História (que podem nunca ter frequentado História da Arte) ou de docentes do Grupo 600 cuja preparação é na verdade muito variada, mas pressupõe sempre a frequência de alguma unidade curricular nesta área.

Desde que em 2007 foram criados os Mestrados em Ensino, um dos pressupostos foi a união da História e da Geografia. Ora alunos com licenciaturas de três anos foram obrigados a completar créditos numa ou noutra licenciatura, consoante fossem provenientes de cursos de História ou de Geografia, para poderem aceder a este mestrado. Acreditamos que os créditos em História não tenham contemplado a História da Arte. Em contrapartida, o Mestrado em Ensino das Artes Visuais abriu uma opção em Didáctica da História da Arte e tem tido entre os professores cooperantes alguns que leccionam História da Cultura e das Artes.

Só que é previsível que na distribuição do serviço docente os responsáveis pelas Escolas de Ensino Secundário não tenham isso em consideração.

O novo decreto-lei 79/2014 de 4 de Maio que altera o de 2007 e regulamentará os mestrados de ensino a partir das próximas edições, separou de novo o Ensino da História e da Geografia, mas a História da Arte acreditamos que continuará a ser — e perdoem-nos a comparação — uma espécie de filha de pais separados que não se sabe bem com quem irá viver.

Defenderemos a continuidade da unidade curricular de Didáctica da História da Arte que poderá ser opção para os dois cursos (Mestrado em ensino da História e Mestrado em Ensino das Artes Visuais).

Mas o importante é que os professores no terreno desde o ensino básico

sensibilizem as crianças e os jovens para as questões da história e do património.

Como sublinha Vítor Serrão (2014, 21) as Associações de Defesa do Património que a seguir ao 25 de Abril desempenharam um papel importante na sensibilização das “comunidades em relação ao seu património, ...cedo esfriaram e o país retomou, lentamente, a prática de uma cumplicidade distraída face ao crescimento desordenado e a opções urbanísticas em que muita construção considerada descartável era, e continua a ser, sacrificada ao sabor de intervenções erráticas, sejam camarárias, particulares, estatais, ou ligadas a grandes interesses especulativos.”

Não estamos evidentemente a defender uma perspectiva nacionalista idêntica à que vigorou no Estado Novo, mas é bom que os jovens tenham consciência que pelo nosso território passaram entre muitos outros, Celtas, Romanos, Visigodos, Muçulmanos, Judeus; que durante 60 anos estivemos sob governo de reis espanhóis e que talvez nem tudo tenha sido negativo, por exemplo, ao nível da arquitectura, do abastecimento de água a Lisboa, etc. Isso poderá ajudá-los a compreender melhor o nosso mundo tanto quanto a história dos nossos descobrimentos e da descolonização os ajudará a entender melhor a presença de jovens africanos ou orientais nas nossas escolas.

Como disse Jorge Dias (1964 ap. Cottinelli Telmo, 2000), *temos a obrigação de salvar tudo aquilo que ainda é susceptível de ser salvo, para que os nossos netos, embora vivendo num Portugal diferente do nosso, se conservem tão portugueses como nós e capazes de manter as suas raízes culturais mergulhadas na herança social que o passado nos legou.*

Foi com alguma indignação que nós, historiadores e habitantes da capital, ouvimos por vezes reacções adversas de populações locais relativamente à vinda para Lisboa, a fim de serem restauradas, de peças do património local. É claro que tais posições são exageradas mas revelam que ainda existe «amor» ou consciência do valor desse património.

Quantos portugueses compreenderão o verdadeiro valor dos quadros de Mirò que estão em vias de ser leiloados? Quantos saberão mesmo quem foi Mirò?

Todos estes factos vêm demonstrando que é necessário ensinar História, História da Arte, valorizar o nosso património e o património artístico internacional e essa é a tarefa que cabe aos educadores e aos professores de todos os graus de ensino.

Esta posição não é nova e foi defendida por Isabel Cottinelli Telmo (2000), formadora de professores e orientadora de estágios ao longo de muitos anos.

Num texto recentemente publicado, Vítor Serrão (2014, 31) afirma que a “defesa do património construído... impõe... consciência cívica, histórica,

estética, funcional e afectiva, valores quase sempre arredados deste tipo de processos de aviltação das memórias.”

Valores que, acreditamos, os professores devem transmitir às crianças e aos jovens desde idades muito precoces.

Na prática profissional o mestrando deverá desenvolver o espírito crítico dos alunos através da análise de boas obras em contraste com as imagens de má qualidade com que diariamente somos «bombardeados». De acordo com Cottinelli Telmo (2000: 5),

a abordagem e o estudo de temas do património podem contribuir de modo válido para a educação estética de professores, educadores e alunos, assim como para o desenvolvimento da sua capacidade de observação, e de uma atitude crítica face à massificação da informação visual que atabafa a nossa vida diária e a criatividade das crianças e jovens que pretendemos educar.

São necessárias as visitas de estudo a museus, a monumentos, a galerias, em suma, ao património que for mais acessível em relação à localização da escola. Frequentar museus, como ir ao teatro ou ouvir um concerto são hábitos que se formam na infância e se os pais não levam os filhos, porque não os convidamos também?

Todos os dias ouvimos notícias sobre questões de património, quer negativas como as causadas por guerras e catástrofes naturais, quer positivas, como as que referem a classificação de um dado local como património da humanidade. Sabemos, embora de forma vaga, que o património atrai o turismo e este desenvolve a economia. E quando falamos de património não é apenas o monumento, mas *o moinho de vento, as danças e cantares, o artesanato local, os costumes e histórias tradicionais, a vida animal e a flora* (Cottinelli Telmo, 2000: 7).

No século XIX e XX foram médicos, professores, farmacêuticos, que estudaram e inventariaram o património local, impedindo que fosse esquecido ou destruído. Hoje devemos dispor de outros meios. Para além de um inventário que siga metodologias científicas, é necessário investir na divulgação. Quem viaja procura informação mas faltam edições de divulgação em várias línguas como se encontram um pouco por toda a parte.

O professor em colaboração com as autarquias locais pode ter um papel fundamental junto dos seus alunos como dos respectivos familiares. Podem-se limpar os espaços públicos, evitar os *grafitti* desadequados, colocar elementos de divulgação na internet, devidamente revistos pelos professores; podem-se fazer exercícios de desenho ou fotografia, para os alunos do ensino secundário,

em que o património local edificado seja o tema escolhido. Podem-se chamar artesãos à escola, gravar histórias, cantares ou receitas tradicionais e usar a internet para divulgar tudo isso.

As novas tecnologias devem ser usadas de forma activa e postas ao serviço das comunidades locais.

Como afirma Jocielle Lampert (2010: 451), é necessário perceber o contexto onde o estudante está inserido, além dos muros da escola, inclui-se aqui a necessidade da percepção para as tendências virtuais / digitais; reconhecer a relevância da comunicação de massa, dos veículos mediáticos e planejar e integrar essas novas formas estéticas ao currículo proposto.

Tudo pode ser articulado interdisciplinarmente, recorrendo aos professores de Educação Visual, de História da Arte, de Português e de Inglês para criar informações curtas mas objectivas e correctas.

Um dos aspectos importantes a desenvolver é que os alunos sintam a «utilidade» do seu trabalho, o orgulho pela sua terra ou pelo local onde vivem, e se possam preparar para a vida prática, uma questão que muitas vezes é aflorada como causa do insucesso. A participação na valorização do património pode contribuir para a auto-estima e ajudar os alunos a preparar uma actividade profissional.

A nossa proposta final é que a História da Arte venha a ser unidade de opção na área de docência para os alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais e que essa opção seja extensiva aos alunos de Mestrado em Ensino da História. Consoante o seu perfil de base o aluno poderá optar por uma disciplina mais generalista, ou mais virada para a contemporaneidade, ou para a arte portuguesa, e deverá consolidá-la com a realização da Didáctica da História da Arte como opção.

De outro modo receamos que as áreas artísticas e humanísticas sejam cada vez mais votadas ao abandono e conseqüentemente, formaremos professores para os quais estas questões não são importantes (por as ignorarem), que por sua vez não transmitirão aos seus alunos de diversos graus de ensino a consciência da nacionalidade, da história e do património.

Termos consciência de quem somos é conhecermo-nos com as nossas qualidades e os nossos defeitos, é situarmos a nossa arte relativamente à arte europeia, é percebermos o que herdámos de outros povos e o que lhes transmitimos, é respeitarmos os que nos cercam e os que não-de vir depois de nós.

Sabemos que o nosso património histórico-artístico é muito inferior ao italiano e periférico em relação aos grandes centros artísticos europeus, como a França, mas, no entanto, além de reflectirmos influências, há algumas especificidades que nos tornam importantes: possuímos um dos grandes núcleos de gravuras do Paleolítico Superior, o que até à década de 80 do século XX era um

sector desconhecido; associamos influências romanas às islâmicas que aqui se mantêm até ao séc. XIII mas que persistem no mudejarismo de algumas épocas e regiões; o nosso gótico final conjuga-se com elementos renascentistas originando um estilo próprio designado por manuelino; temos um barroco que transforma os espaços a partir da talha dourada e do azulejo que exportámos para o Brasil; por outro lado importamos do Oriente materiais e formas de expressão que levaram a uma interpretação muito própria e original da arte cristã; temos uma cidade racional construída de raiz depois do Terramoto de 1755 com uma das mais notáveis praças reais da Europa; etc.

As nossas crianças e os nossos jovens devem tomar conhecimento destes factos a partir do momento em que entram numa escola e de acordo com o seu nível etário. Devem saber que este território foi habitado por celtas, romanos, bárbaros, árabes e devem saber interpretar o que nas suas regiões ainda testemunha essa presença. Se tomarmos consciência da nossa miscigenação teremos mais capacidade de compreender os outros que até nós chegam por via da emigração, seja de África, do Brasil ou do leste europeu. Devem saber quem são as personalidades locais a quem foram erigidos monumentos ou simples bustos, ou a quem foi dado o nome de uma rua, praça, ou da sua própria escola. Devem ter a responsabilidade de preservar o seu património natural e histórico-artístico, não o degradando com lixo, grafitti e outros atentados.

Tudo isto deve ser ensinado a partir da escola primária tal como a língua portuguesa, a matemática ou o inglês. As crianças devem ser ensinadas a ver. Devem visitar os museus locais e o património histórico, relacionar os castelos e fortalezas com as guerras que fazem parte do conhecimento histórico.

É tão importante saber quem foi Gil Vicente e Camões como Nuno Gonçalves ou João de Castilho; conhecer Bocage e Machado de Castro; Fernando Pessoa e Amadeu de Sousa-Cardoso; José Saramago, Paula Rego, Siza Vieira ou Manuel de Oliveira.

Assim o conceito de História da Cultura e das Artes com a sua abrangência pode ser um conceito a reter e a alargar a outros níveis etários ou em alternativa, criar uma interdisciplinaridade efectiva entre disciplinas como Português, História e Educação Visual.

Por isso defendemos uma preparação mais profunda daqueles que pretendem seguir uma carreira docente a nível do conhecimento histórico-artístico, não esquecendo evidentemente a importância do fazer numa perspectiva que vai de encontro ao pressuposto da «abordagem triangular» de Ana Mae Barbosa.

Tal preparação dos professores permitirá que os mesmos formem jovens que respeitem o seu património e identidade cultural, que tenham um espírito

crítico face à informação visual que diariamente lhes chega e que no caso da prática artística a desenvolvam a partir destes conhecimentos.

Toda esta preparação poderá ser posteriormente orientada para actividades relacionadas com a preservação e divulgação do nosso património, que pode ser uma forma de contribuir para o nosso desenvolvimento económico, como sugere Pedro Manuel Cardoso (2014), através da oferta de visitas e serviços culturais.

Concluindo: com história e com memória preservemos o património artístico e cultural.

Referências

Barbosa, Ana Mae & Cunha, Fernanda

Pereira da (2010) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. S. Paulo: Cortez ed.

Cottinelli Telmo, Isabel (2000) *O património e a escola. Do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora

Cardoso, Pedro Manuel (2014) "Reformar a política Pública de Património e Museologia." *Revista Património.pt*, Maio.

Lampert, Jociele (2010) "Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes

Visuais e da Cultura Visual" In Barbosa, Ana Mae

Oliveira, Mirtes Marins (2010) "História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista." In Barbosa, Ana Mae

Serrão, Vítor (2014) "Portugal em ruínas. Uma história cripto-artística do património construído." In Silva, Gastão de Brito e. Portugal em ruínas. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Seta, Cesare de (2008) *Perché insegnare la storia dell'arte*. Roma: Donzelli Editore.

2. Artigos Originais
Original Articles

La metodología de la investigación-acción en los trabajos por proyectos del profesorado de secundaria en artes plásticas

Methodology of Action-Research in projects of High School art teachers education

SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ*

Artículo completo enviado a 1 de junio e aprobado a 9 de junho de 2014.

*Espanha. Artista e profesora na Facultade de Belas Artes e no master en educación secundaria.

AFILIAÇÃO: Universidade de Vigo, Facultade de Belas Artes de Pontevedra. c/Maestranza, nº 2, 36002 Pontevedra, España.

E-mail: siviagarcia@uvigo.es

Resumen: En este artículo describiremos como aplicar la metodología de la investigación-acción en la formación de profesorado de educación secundaria, combinando el trabajo por proyectos con el alumnado con la continua revisión y mejora de nuestro trabajo como docentes. El trabajo por proyectos permite integrar las habilidades de los alumnos en unas actividades que tienen en cuenta su curiosidad e intereses y permiten construir el conocimiento fomentando la autonomía en el aprendizaje.

Palabras clave: Investigación-acción / formación profesorado / artes plásticas.

Abstract: *In this text will describe how apply the methodology of action research in teacher education, combining project work with students and the continuous assessment of our work as teachers. Project work can integrate the skills of students in work that takes into account their curiosity and interest and allows constructing knowledge promoting learning autonomy.*

Keywords: *Action-Research / art teachers education / High School based projects.*

Introducción

Aplicar la metodología de la investigación-acción en la formación del profesorado permite concebir la docencia en el contexto de la enseñanza secundaria como un proceso de continua revisión y mejora.

Concienciar al futuro profesorado de la necesidad de evolucionar como profesional, combinando el trabajo por proyectos con los alumnos y la evaluación continua de nuestra labor como docente, permite superar la inercia de utilizar ejercicios estandarizados entresacados de un manual.

El trabajo por proyectos permite integrar las competencias de los alumnos en un trabajo que tiene en cuenta su curiosidad e intereses y permite construir el conocimiento fomentando la autonomía en el aprendizaje. El profesor concibe el trabajo en el aula como una investigación continua en la que se evalúan las actividades y los objetivos generales del proyecto, se observa el trabajo en grupo, se buscan estrategias para mejorar la motivación y la implicación del alumno y se ayuda a que este reflexione sobre su propio aprendizaje.

1. Estereotipos

Los futuros profesores de secundaria, la mayoría de ellos recién licenciados o graduados comienzan el master de secundaria de un año de duración (imprescindible en España para poder dar clases en los institutos) sin una idea muy clara de cual es la situación de la educación, al contrario, año tras año comprobamos en la evaluación inicial como siguen presentes los estereotipos respecto a los adolescentes, los futuros profesores nos transmiten su miedo a dar una clase en aulas que ellos imaginan muy violentas, estos estereotipos se debaten en clase y desaparecen en su mayoría durante el contacto real con la realidad de las aulas que se produce a lo largo de las cuatro semanas de prácticas.

La materia que contextualiza la metodología que describimos en este artículo es la de: *Innovación e Investigación na Ensinanza Secundaria: Música e Debuxo* que impartimos en la actualidad dos profesoras doctoras en Bellas Artes (Begoña Paz y Silvia García) y un doctor en música, el profesor Luí Costa Vázquez.

Es una asignatura de la especialidad de artes y el título es el de: Master Universitario en Profesorado en Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional y enseñanza de idiomas. Especialidad: Artes

El contexto por lo tanto es el idóneo para proponer una reflexión transversal en temas que como la creatividad y la innovación cada vez más se reivindican como herramientas necesarias para afrontar un panorama profesional en permanente cambio.

1.1 Contexto

En el panorama educativo español podemos observar una lenta transformación, desde las etapas de educación infantil se promueve el trabajo por proyectos de aula, pero esa transformación efectiva y visible se trunca al pasar a las aulas de la educación primaria donde la obsesión por los contenidos y los exámenes (obsesión acentuada por las pruebas de evaluación de Pisa que obliga al profesor a concentrarse para que los alumnos "pasen" los exámenes con buenas notas y la media del país "suba". Actualmente parece que el debate se vuelve superficial porque se limita a defender o atacar las posibilidades de utilizar las nuevas tecnologías en el aula.

2. El origen de la investigación-acción

La investigación-acción nació en el contexto de la acción social propuesta por el psicólogo Kurt Lewin en 1944 como una metodología en la que la comunidad analiza sus problemas, propone soluciones y toma partido en la acción de mejora.

El pedagogo inglés Lawrence Stenhouse (1926-1982) propuso la aplicación de la investigación-acción en el contexto curricular como una vía para la mejora de la docencia, en el contexto de la investigación-acción la teoría y la práctica van de la mano, por una parte las teorías educativas orientan las actuaciones del docente y la práctica ayuda a rediseñar las distintas actuaciones adaptándose a las circunstancias.

En el libro de Elliot *La investigación-acción en la escuela* nos encontramos con las siguientes definiciones como punto de partida:

Las características de la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- a) Inaceptables e algunos aspectos (problemáticas)*
- b) susceptibles de cambio (contingentes)*
- c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)*

Lo que nos permite la investigación-acción es concebir la profesión como un proceso en continua mejora.

La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliot, 1990: 24).

Estamos manejando conceptos que no son novedosos pero que todavía es necesario difundir para que se generalice su uso en un contexto, el actual, en el que la propia Unión Europea promueve la visión de la educación a lo largo de toda la vida (Life Long Learning). El aprendizaje a lo largo de toda la vida está relacionado con la conciencia de que las situaciones laborales no son ya inmutables, que las personas tienen que adaptarse a diversas circunstancias a lo largo de la vida y la propia irrupción de las nuevas tecnologías obliga al continuo reciclaje en el puesto de trabajo, por lo tanto lo inteligente es ver esa situación como una oportunidad para evolucionar, para crecer, para formarse.

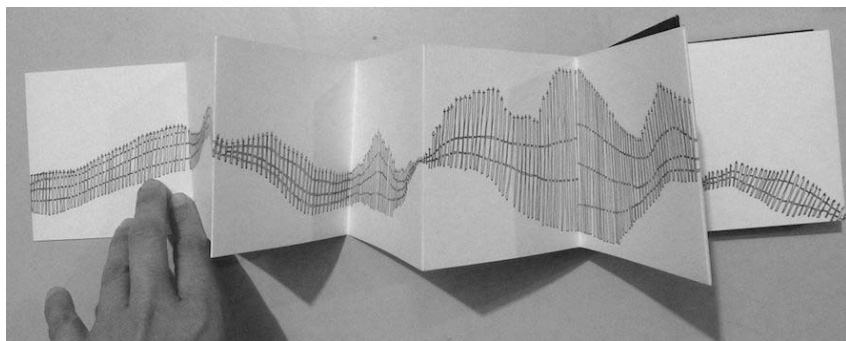
En nuestro contexto académico percibir la docencia como un proceso en permanente evolución permite solventar la percepción de que los docentes acaban por responder en su día a día a la imparable máquina burocrática que parece crear normativas, procesos que parecen tener como finalidad ejercer labores de control.

El trabajo por proyectos permite además que el docente aporte su propio bagaje conceptual, su experiencia en temas concretos, su habilidad para desenvolver secuencias de actividades complejas que integran diferentes recursos expresivos.

En el caso de la formación de los futuros profesores, la primera actividad relacionada con la investigación-acción se lleva a cabo en el contexto de las prácticas, durante ese tiempo los alumnos acompañan a su tutor de prácticas a los diversos cursos en los que imparten clase (ESO y bachillerato) pero también proponen actividades a desarrollar por un grupo concreto.

En estas actividades se inician en el trabajo por proyectos ya que diseñan una secuencia de actividades en el que puedan sacar partido de su propio bagaje formativo (entre estos estudiantes de master hay arquitectos o licenciados en bellas artes) porque tenemos que tener en cuenta que todavía no cuentan con experiencia como docentes. En el contexto de la investigación-acción se dice que no basta con la observación y el diagnóstico de lo que ocurre en el aula, si los docentes no aprenden de la teoría y de las experiencias previas de otros docentes entonces acabarán por inventar la rueda.

En estos proyectos desarrollados en el aula los distintos alumnos tuvieron la oportunidad de proponer temas transversales a la educación de las artes plásticas ya que a pesar de que el temario de secundaria es muy amplio, muy pocas veces los alumnos tienen experiencias en el aula que amplíe su experiencia plástica (esto sucede además porque diversas limitaciones, en la duración de las clases, en el espacio físico...no promueve que se desarrollen actividades que amplíen el trabajo sobre A4, A3 o murales de aula) pero estas limitaciones pueden superarse si probamos con nuevos formatos (Figura 1).



García González, Silvia (2014) "La metodología de la investigación-acción en los trabajos por proyectos del profesorado de secundaria en artes plásticas."

Figura 1 · Libro de artista de Kátia Fiera. *Para llegar allá* de Kitschic Ediciones (2012). Fuente propia.

Figura 2 · *La cosa* de Frances Ruiz. Proxecto Edición. Fundación Seoane. Revista *Un sedicesimo*. Edizioni Corraini *El sueño de Foucault*. Ediciones Iconoclast. Fuente Propia.

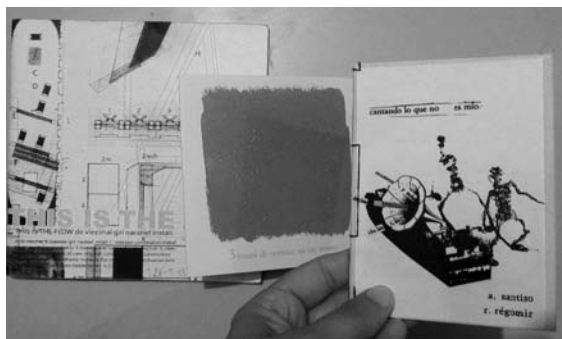


Figura 3 - *This is the zine. Il libro per contare che non Conta Niente* de Harriet Russell. Cantando lo que no es mío de A. Santiso y R. Regomir. Fuente Propia

En las distintas experiencias llevadas a cabo por los alumnos del master, los proyectos incluían actividades que incluían el análisis de la arquitectura popular del contexto del alumnado (incluyendo los alumnos/as que procedían de otros países) además de proyectos que relacionaban música y artes plásticas o diseño y artesanía. El trabajo por proyectos puede afrontar actividades complejas y aprovechar el trabajo colaborativo en grupo estableciendo un cronograma lógico en base al objetivo final pero ofreciendo asimismo la oportunidad de que los alumnos participen en la toma de decisiones.

Un ejemplo de la investigación-acción a través de los proyectos propone trabajar con las posibilidades que nos ofrece la variedad creativa de los libros de artista (Figura 2).

La amplitud del punto de partida permite a los alumnos trabajar en un primer momento con los diagramas conceptuales en los que se establece una “nube” de intereses, después mediante los ejemplos analizados se decide los posibles soportes y formatos, la secuencia de lectura, el trabajo con texto e imágenes, la inspiración a partir de movimientos como el dadaísmo o surrealismo, el trabajo a partir de poemas-objeto. (Figura 3).

La evaluación del proyecto para que en el contexto de la investigación-acción se puedan proponer mejoras, se establece tanto a partir de la observación directa en el aula, como con los debates con los alumnos y a partir de las notas que el docente toma en su diario de aula. Probablemente gracias a todas estas evidencias el docente tenga una visión clara acerca de la falta de tiempo, la organización del grupo y el modo en que se deben impartir instrucciones pero el debate con los alumnos también le proporcionará pistas acerca de los procedimientos y

el uso de distintas técnicas y soportes. Los alumnos participan con gusto en la evaluación y suelen considerar muy satisfactorio que el resultado del trabajo no sólo sea una "nota".

Conclusión

La investigación-acción trasciende el objetivo académico y busca la implicación del docente en la mejora de su desempeño diario. Al final de cada curso esta metodología combinada con el trabajo por proyectos permite planificar nuevas estrategias y propone mejoras en los proyectos que se podrán llevar a cabo al año siguiente, teniendo en cuenta las variables que los alumnos/as aportan gracias a la diversidad que cada nuevo grupo supone.

Referencias

- Elliot, John (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. ISBN 9788471123411
- McKernan, James (1999) *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata. ISBN 9788471124388
- Sevillano, M. Luisa (2007) *Investigar para innovar en la enseñanza*. Madrid: Pearson educación. ISBN 97884832239332

Algumas notas sobre o diário de aula e a narrativa docente: perspectivas para a formação em artes visuais

Some Notes on the Diary of Classroom Teachers and Narrative: prospects for training in visual arts

ANGÉLICA D'AVILA TASQUETTO*

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

*Brasil. Bacharelado e Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Arte, UFSM.

AFLIAÇÃO: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. PPGECT — CFM: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Trindade — Florianópolis — Santa Catarina — Cep.: 88040 — 900, Brasil. E-mail: ppgect@contato.ufsc.br

Resumo: A problemática central deste artigo dá-se acerca da formação docente enquanto um espaço que abriga subjetividades. O trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC/Brasil, organizou-se em torno das articulações entre a prática dos docentes em formação inicial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Palavras chave: formação docente / narrativa / diário / subjetividade / artes visuais.

Abstract: *The central issue of this article gives about teacher education as a space that houses subjectivities. The work in the disciplines of Supervised, State University of Santa Catarina / UEDESC / Brazil, was organized around the joints between the practice of teachers in initial training of the Bachelor of Visual Arts.*

Keywords: *teacher training / narrative / diary / subjectivity / visual arts.*

Intrudução

Venho trabalhando e atuando como professora colaboradora do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC desde o início de 2010. É deste lugar de onde analiso minhas perspectivas enquanto docente formadora e problematizadora. Desde o começo de minha atuação docente no ensino superior, venho buscando modos de desvelar práticas pedagógicas as quais se direcionam para pesquisas de cunho subjetivo, pois venho entendendo este processo da formação docente como um espaço em que habitam “outros possíveis” e como um lugar de significação e resignificação desta prática.

Como formar professores de artes visuais comprometidos com suas práticas e que entendam seu compromisso enquanto docentes de uma área que historicamente sofre pelas mazelas tanto da profissão docente, quanto do descaso com o campo das artes visuais enquanto área de conhecimento? Como pensar os espaços subjetivos que nos constituem e nos formam como professores desta área de conhecimento? Afinal das contas, de que modos aprendemos a ser o que e como somos? Como vamos nos formando professores? Como produzir um diário pensando na formação docente? Um instrumento que não seja apenas um caderno de relatos que facilmente poderia ser substituído por páginas e páginas digitadas e formatadas conforme as normas? É possível pensar em um objeto que possa dar conta dos relatos cotidianos, das atuações nas escolas, dos planejamentos e dos fragmentos que compõem a nossa formação como sujeitos? Dentre os inúmeros questionamentos tanto da minha prática enquanto professora, quanto das minhas proposições investigativas, venho a destacar estes, pois direcionam-se efetivamente ao campo da formação docente e da pesquisa em artes visuais. Para as articulações iniciais, em um primeiro momento estabeleço uma discussão teórica acerca do diário docente, numa tentativa de pronunciar suas potencialidades múltiplas no campo da formação subjetiva do professor de artes visuais. Em um segundo momento, tenciono algumas imagens, falas, relatos e escrituras dos professores em formação inicial participantes deste trabalho.

1. Apontamentos sobre o diário de aula e a narrativa

A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta.

— Kastrup & Barros (2010: 76-91)

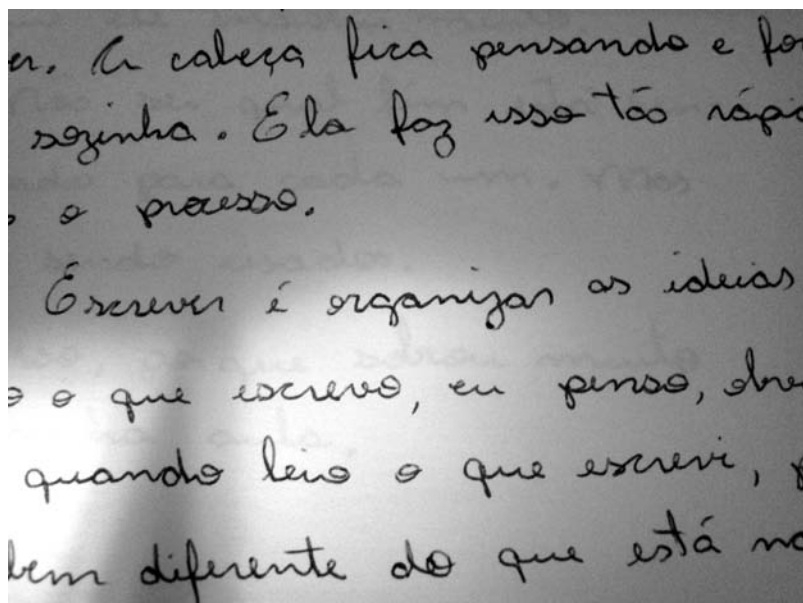
Acerca da questão levantada por Kastrup & Barros, o diário como proposta para investigar as práticas docentes das disciplinas de estágio mencionadas anteriormente, funciona como um espaço de conflito que sugere um agenciamento entre formação docente e construções subjetivas. Assim, os diários docentes são problematizados para esta proposta e utilizados pelos professores em formação inicial das artes visuais primeiramente como registros de suas práticas pedagógicas e, concomitantemente como um meio de narrar e contar acerca de si e de suas experiências, isto é, acerca das forças moventes que transitam pelos territórios dos quais nos constituímos cotidianamente. Para tanto, me reporto ao conceito de diário proposto por Zabalza (2004) a fim de pensá-lo como recurso de reflexão e reconstrução da própria prática e que se constrói a partir de nossas experiências e com componentes heterogêneos.

Neste sentido, o diário deixa de ser apenas um caderno de relatos e passa a ser um objeto de estudo em que seu texto continua em aberto. Configura-se em penetrar nas análises das causas e consequências, torna-se objeto de pesquisa. Aponta hipóteses e faz perceber os acontecimentos que se desenrolam durante as experiências no ambiente da escola ou do meio em que nos colocamos a frente no processo de construção do conhecimento com os outros colegas (Oliveira, 2011: 988-1000).

De tal forma, o diário constitui-se como uma experiência narrativa, pois recolhe os fragmentos e os escombros das nossas vidas a fim de reuni-los a outras ideias, com a possibilidade de produzir e multiplicar seus sentidos. Assim, a problemática da narrativa e seus imbricamentos com o diário docente neste trabalho “realizam-se na bricolagem de imagens, pensamentos gestos e afetos, desafogando olhares, remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir.” (Martins & Tourinho, 2009: 11). Posto isso, a narrativa, traz a possibilidade de entrarmos em uma dimensão individual e significativa ao qual este relato se refere, pois conta de nós e de nossa experiência, nos faz margear, deslizar por campos de inquietações, afecções e percepção de nós mesmos (Figura 1).

Atuar acerca da problemática que envolve a narrativa faz-se de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que se trata de uma abordagem que se dá na imersão das histórias contadas pelos participantes, posto que é através da narrativa que as pessoas relembram de fatos e colocam suas experiências em uma sequência de acontecimentos que perpassam por sua vida individual e coletiva, possibilitando a formação de novos olhares e novos relatos para a própria experiência. Connelly & Clandinin (2005: 11) me ajudam a pensar nos tensionamentos propostos pela narrativa dizendo que:

La investigación narrativa se utiliza cada vez más em estudios sobre la experiencia educativa.



er. A cabeça fica pensando e for
seguinte. Ela faz isso tão rápido
o processo.
Escrever é organizar as ideias
e o que escrevo, eu penso, mas
quando leio o que escrevi, é
bem diferente do que está no

Figura 1 - Fragmento do diário de um dos participantes da pesquisa. Florianópolis, Brasil, 2013: 5,28 cm. Fonte própria.

Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Desta forma, a narrativa está impregnada com a experiência de vida do narrador, que nela imprime a sua marca e os seus sentidos, inventa cotidianos, promove movimentos e modos de existência.

Sob este cenário que articula formação e produção de subjetividade a partir da proposição dos diários e das narrativas docentes, em um próximo momento, abordo acerca das produções dos diários dos professores, suas falas e relatos, bem como o diálogo com as imagens que compõem as partes destes relatos. As imagens nesta escrita são partes constituintes do texto, partes singulares deste período, as quais dialogam com a experiência narrativa de cada um dos participantes desta pesquisa, portanto são abordadas como elementos ativos deste texto e não como meras ilustrações.

2. Instantes de fabulação: dar-se a ver ao outro

Apresento neste momento a problematização do referido trabalho que se dá no sentido de discutir sobre as experiências narrativas de professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir do diário docente.

Durante um longo período de tempo, senti a necessidade de aproximar-me de outros modos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação inicial. Em seus relatos, percebia uma preocupação constante com o cotidiano e com as experiências dos alunos das escolas onde frequentavam, mas tudo isso sem levar em conta as suas próprias experiências, constituições sociais, escolhas pessoais, imagens, anseios e expectativas enquanto futuros professores. Então iniciei esta pesquisa com o intuito de que estes professores em formação inicial, pudessem andarilhar por seus escombros passados, por suas constituições sociais e pessoais, que contassem suas experiências, suas escolhas, seus gostos e seus afetos, proporcionando um diálogo direto com as práticas educativas as quais desenvolvem no estágio em artes visuais.

A forma que encontrei para argumentar e dar suporte à pesquisa foi o diário docente, pois este serviria como um guia favorecendo a reflexão constante de suas práticas pedagógicas (Porlán & Martín, 1997). Desta forma, durante o processo de atuação no estágio os professores em formação inicial tinham como

proposta da disciplina, a formatação de um diário que pudesse compor partes de suas experiências e suas trajetórias durante o período de estágio. Os diários foram tornando-se companheiros desta viagem tanto durante as atuações nas escolas, quanto durante os encontros semanais da disciplina. Circundavam e permeavam nossas discussões, faziam parte dessa rede que compunha a experiência da formação dos docentes em artes visuais. “Minha mãe leu meu diário ontem. Perguntei se estava triste, disse que não era minha intenção. Ela tinha lido a primeira parte, acho que era mais alegre. Mas gosto dessa, gosto mais dessa, aliás. Ela disse que não era triste, que era real” (relato de um dos participantes da pesquisa). Sobre este ponto, verifico que o processo da escrita do diário, possibilita a reflexão acerca de algo que já passou tensionando a possibilidade acerca da produção de subjetividades (Figura 2). Ou como menciona Larrosa (2011: 69) “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Saliento de tal forma, que o estudo da narrativa para este trabalho, caracteriza-se pelo desdobramento do que foi vivido e pelas possíveis conexões estabelecidas. Possibilita permear de modo, talvez mais profundo, sobre os processos formativos dos futuros professores na medida em que proporciona um momento de reflexão sobre suas práticas pedagógica.

Assim, o trabalho docente articula-se com olhar e com a subjetividade destes professores em formação inicial, entendendo subjetividade como as escolhas que fazemos, os julgamentos que emitimos, aquilo que nos afeta e nos impulsiona a agir em direção ao que desejamos (Aranha & Martins: 2005), ou ainda, abarca os nossos pensamentos mais pessoais e a compreensão que temos de nós mesmos (Woodward: 2000). Ao narrar sobre as aulas, sobre as escolas, sobre os alunos e sobre as atividades diárias, fomos construindo uma teia de conexões, não de forma linear e sim, como pontos de agrupamentos, justaposições e produções de sentido. Assim como apontam Martins & Tourinho (2009: 1-12)

Ao narrar um acontecimento, no fluxo cotidiano de relações e inter-relações, a pessoa tem a oportunidade de re-visitar e re-organizar sua experiência de modo que ela adquira uma ordem coerente e significativa, dando sentido e significado ao evento ou situações relatados.

De tal forma, as experiências comentadas por cada um dos professores em formação inicial durante os encontros trouxeram suas produções de sentido em relação à construção dos olhares sobre os contextos e espaços os quais pertencem. Hernández (2007: 15) fala acerca de tal questão quando menciona que



Figura 2 - Fragmento do diário de um dos participantes da pesquisa. Florianópolis, Brasil, 2013; 5,81cm. Fonte própria.

uma narrativa dominante na educação que não responde às necessidades de dar sentido ao mundo onde vivem os educandos. Ainda assim, fala de “uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a dar sentido ao mundo em que vivem [...].

O diário passava a se construir como uma paisagem constantemente reformulada e reconfigurada com elementos de interesse para cada um: imagens, colagens, falas, escritas, poesias, letras de músicas e tudo aquilo que dizia respeito a tal processo. Suas experiências se constituíam também de recordações, de medos, de desejos, de sonhos e angústias. As narrativas em sala de aula se constituíam de fragmentos desse diário. “Estava lembrando dos meus dias de estágio, tem algumas coisas que lembro muito. Como se tivessem acabado de acontecer” (relato de um dos participantes da pesquisa).

Destarte, no âmbito desta proposição, alinhavi uma reflexão sobre um professor narrador, que a partir de seus afetos e que não tem por objetivo construir um processo docente que seja visto como uma unidade restrita, mas ao contrário disto, objetiva construir formas sempre diferenciadas e em constante processo de devir. “Vou voltar a escrever. Tenho bastante dificuldade de falar sobre mim. Devo admitir que o diário me fez bem. Quando eu era mais nova costumava escrever cartas para as pessoas. Quase nunca obtinha respostas. Mas era uma alegria só quando o carteiro entregava uma resposta” (relato de um dos participantes da pesquisa).

Assim, articulamos um trabalho que nos permitisse um tempo de perceber sua intensidade, deixar que ouvissem a si próprios enquanto educadores em formação inicial, que acreditam no ensino e nas artes visuais e que acreditam em todas suas possibilidades de transformação.

Conclusão

De entre tantos os questionamentos elencados no início desta pesquisa, tenho consciência de que muito há de ser feito para que sejam respondidos. Talvez nem venham a ser. Mas por hora, retomo aqueles que de fato mobilizaram-me para dar sequência e prosseguimento nesta investigação: Afinal, de que modos aprendemos a ser o que e como somos? Como vamos nos formando professores? Como produzir um diário pensando na formação docente?

Percebo estas como as questões fundamentais desta proposta que fala sobre formação docente no campo das artes visuais. Percebo também, que somos constituídos por um conjunto de afirmações, crenças e práticas sociais efêmeras, as quais articulamos com nossas experiências cotidianas. Portanto, entendendo a formação dos professores enquanto pertencente a uma natureza provisória, passível de mudança, tão logo tais experiências também sejam modificadas.

Referências

- Aranha, Maria Lúcia de Arruda & Martins, Maria Helena (Orgs.). (2005). *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2005) "Relatos de experiencia y investigación narrativa." In: Larrosa, J. et. al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 11-59.
- Hernández, Fernando (2007) *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Kastrup, Virgínia & Barros, Regina Benevides de. (2003) "Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia." In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, pp. 76-91.
- Larrosa, Jorge. (2011) "Tecnologias do Eu E Educação." In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 35-86.
- Martins, Raimundo & Tourinho, Irene (Orgs.). (2009). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM.
- Martins, Raimundo & Tourinho, Irene. (2009). "Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações." In: *Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura -CEAC*. Santa Maria: pp. 1-12.
- Oliveira, Marilda O. de. (2011). "A Perspectiva da Cultura Visual, o Endereçamento e os Diários de Aula como Elementos para pensar a Formação Inicial em Artes Visuais." In: *Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas — ANPAP*. Rio de Janeiro: pp. 988-1000.
- Porlán, R. & Martín, J. (1997) *El diario del Profesor : un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada editora,
- Woodward, Kathryn. (2000) "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual." In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª Edição. São Paulo: Vozes, pp. 07-72.
- Zabalza, M. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

A minha arte é ser eu: O reflexo da cultura do aluno na autorrepresentação e a sobreposição desta à cultura de escola

*My art is being myself: Reflections of culture
on self-representation and its overlapping
of school culture*

ELISA MENDONÇA* & SANDRA HENRIQUES**

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

*Elisa Mendonça. Professora de Artes Visuais na Escola Secundária Padre António Vieira, Alvalade; Professora nas disciplinas de Desenho A e História da Arte. Licenciatura em Ciências da Educação e Curso de Formação Avançada em Administração Educacional.

AFILIAÇÃO: Escola Secundária Padre António Vieira, Rua Marquês Soveral, 1749-063 Lisboa, Portugal. E-mail: elisa.mendonca@aealvalade.edu.pt

**Sandra Henriques. Artista multimédia. Professora de Educação Visual e Tecnológica na Escola Básica São João da Talha.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Alameda Universidade, 1649, Portugal. E-mail: sandra_ish@hotmail.com

Resumo: *A minha arte é ser eu* (Fernando Pessoa), deu nome à exposição de trabalhos sobre autorretrato e autorrepresentação, realizados por uma turma de artes do ensino secundário público português. Procurou-se ultrapassar a resistência dos alunos à cultura escolar e motivar para a superação de dificuldades. Resultaram trabalhos sobre a reflexão de si, da consciência de si e da possibilidade de transformação de si.

Palavras chave: Resistência / Motivação / Autorretrato / Autorrepresentação / Desenho.

Abstract: *My art is being myself* (Fernando Pessoa) inspired an exhibit of self-portraits and self-representations, created within the art lessons of a portuguese public high school. We tried to overlap student's resistance to school culture and motivate them to overcome difficulties.

Student's work showed self-reflection, self-awareness and the possibility of self-transformation.

Keywords: Resistance / Motivation / Self-portrait / Self-representation / Drawing.

1 – Introdução

O planeamento e a aplicação da unidade didáctica (UD) em análise ocorreram no ano letivo de 2013-2014, durante o estágio curricular integrado no mestrado em Ensino das Artes Visuais do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na disciplina Desenho-A de uma turma do 11º ano de Artes Visuais de uma Escola Secundária da cidade de Lisboa orientada pelas autoras.

A UD, desenvolvida a partir de conteúdos de Desenho-A (estudo da figura humana e transformação gráfica) e dos conceitos de autorretrato e auto-representação, tinha como objectivo principal superar a resistência dos alunos ao trabalho e cultura escolar e motivá-los para superar dificuldades, de forma a melhorar autoconceitos e o sucesso escolar.

1.1 – Enquadramento

Num estudo efetuado a partir dos relatórios dos reitores dos liceus entre 1836 e 1960, Barroso (1995) demonstrou que mesmo num contexto de grande unicidade e normatividade, ocorreram reinterpretações e práticas específicas ligadas aos contextos e lugares onde as ações aconteciam. Do mesmo modo, Nóvoa (1995) refere que as organizações escolares ainda que estejam integradas num contexto social mais amplo produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores e crenças partilhados pelos seus membros.

Ora, sendo todos os atores da escola produtores de cultura, esta é uma questão fundamental na formação de professores: a prática pedagógica está intimamente relacionada com os processos de construção de uma cultura de valorização do conhecimento. Sendo verdade que no imaginário dos professores é ainda a construção mítica do liceu que prevalece, as sucessivas reformas que chegaram às escolas tentaram forçá-los a uma prática menos expositiva e mais colaborativa sem que, no entanto, a sua *praxis* se tivesse alterado substancialmente (cf., Barroso *et al.*, 1999). Mas, sobretudo porque ao ensino secundário não havia chegado ainda a escolaridade obrigatória, a escola foi conseguindo sobreviver com essa cultura académica mais ou menos intacta, através de uma seleção feroz dos alunos no décimo ano. Apesar desta seleção, os professores queixavam-se (e ainda se queixam) de que o nível escolar baixava de ano para ano, embora de algum modo a escola fosse conseguindo manter a conformidade com um processo pedagógico baseado no respeito pela figura tutelar do mestre, o estudo atempado das matérias, a preocupação com os trabalhos de casa e o entendimento da sala de aula como um espaço sagrado da relação pedagógica. No campo das artes, que é o assunto que nos traz aqui, esse espaço parecia para sempre protegido porque sendo um área de forte motivação

vocacional por parte dos alunos, era possível construir turmas heterogêneas mas mesmo assim interessadas onde um núcleo mais motivado de alunos puxava pelos outros.

Desde há anos, este clima tem vindo a mudar em muitas das escolas secundárias. Algumas das escolas das cidades, procuradas por alunos oriundos de ambientes mais desfavorecidos em busca de promessas de ascensão social, transformam-se em palcos onde uma população escolar multicultural e heterogênea se confronta com a cultura tradicional e académica dos professores. Estamos em crer que esta condição é comum à maioria das escolas, excepto aquelas que, no rescaldo dos exames e *rankings* têm escapado à *guetização* (cf., Ravitch, 2010).

No entanto, aí chegados, os alunos desenvolvem o que Paul Willis designa de resistência à cultura escolar. Assumem uma postura típica de jovens oriundos das classes operárias: contestam o saber e a autoridade do professor e as regras da escola; desvalorizam as tarefas intelectuais, a leitura e do estudo; e desenvolvem um comportamento jocoso e desafiante face à autoridade dos professores (cf., Willis, 1991).

Acresce uma outra resistência que deriva de uma autoimagem construída pelos jovens enquanto consumidores de objetos, de moda e tecnologia: esta nova vaga de alunos, para além de desdenhar o saber académico, valoriza a experiência vivenciada, o imediato, o centro comercial, o telemóvel.

Este clima, a que muitos professores apodam de “inferno”, terá certamente diversas causas: uns dirão que a escola não faz sentido porque se mantém obsessivamente amarrada a modelos pedagógicos e tecnológicos anacrónicos; outros imputá-lo-ão à tensão social e desesperança provocada pela crise política e económica que percorre o país e a UE; outros, ainda, invocarão o alargamento da escolaridade obrigatória como origem do “mal”.

A tónica colocada na elevação das qualificações-base dos portugueses é uma constante em estudos e relatórios de autoridades e instituições nacionais e internacionais (cf., CNE, 2004). No entanto, uma escola secundária que sempre se viu como uma antecâmara da universidade, dificilmente estará preparada para lidar com os jovens provenientes das classes sociais mais desfavorecidas que a demandam. Menos ainda quando da tutela emana um discurso meritocrático que tudo quer aferir à norma.

Estes alunos requerem praxiologias que lhes permitam superar as condições adversas, de severa carência cultural, com que chegam ao secundário. Como está organizada, a escola não tem nem tempo, nem recursos, nem, provavelmente propensão para repensar práticas e metodologias para que estes alunos

possam desenvolver uma relação empenhada com a escola e o estudo. O quotidiano escolar é marcado, do lado dos alunos, pelo aumento da indisciplina, absentismo e desmotivação para tarefas escolares e, do lado dos professores, pela crescente sensação de que os alunos não estão dispostos a aprender.

Verifica-se que existe um divórcio objectivo entre as representações que os professores têm da escola e aquelas que os alunos trazem sobre o “valor” e “utilidade” do saber que ela transmite e são sobretudo as representações dos alunos que estão a transformar a escola.

No campo da formação artística, os desafios pedagógicos estão na ordem do dia: a opção pelas artes parece revelar que a escolha já não deriva da «vocação» mas antes resulta da fuga a outros campos. Das tranquilas turmas de outros anos em que o desenho e a oficina eram acarinhados e se constituíam até como motivadores para o trabalho das disciplinas mais teóricas, passamos para alunos que parecem desinteressados do trabalho, que revelam o medo de desenhar arrastando as tarefas até ao limite e que paralisam quando uma tarefa lhes exige mais autonomia.

2 – Desenvolvimento

O trabalho com esta turma começou no ano letivo de 2012/2013 quando um grupo de trinta alunos do décimo ano do curso de artes. Nenhum dos alunos residia na área em que a escola se insere, a maioria, de diferentes origens étnicas, provinha das zonas suburbanas da cidade. Apesar do trabalho desenvolvido na disciplina de Desenho-A ser positivo, de se ter tentado aumentar a cultura artística através de visitas de estudo e de desenvolver um trabalho centrado em projetos práticos, com um carácter lúdico e propenso à inclusão, não foi possível evitar um grande número de retenções e desistências no final do 10º ano.

Em 2013-2014, no 11º ano, a turma começou com dezanove alunos a Desenho-A. Apenas doze era do grupo original, dez raparigas e dois rapazes. Dos sete alunos integrados neste ano lectivo, um repetia o ano na escola, três vieram de países lusófonos e os restantes provinham de outras escolas.

Desde o início do ano, foi evidente que as condições pedagógicas da turma se tinham agravado. Alguns não se conheciam e outros não estavam habituados ao ritmos e práticas consolidados no ano anterior: uso do diário gráfico, experimentação constante, autonomia e procura da originalidade. Por outro lado, a cultura descrita por Willis (1991) parecia estar agora completamente instalada. Apesar do bom relacionamento com todos os professores, a turma desenvolveu formas de boicote aos trabalhos escolares em todas as disciplinas: protelar o início dos trabalhos; pedir constantemente mais explicações que, no entanto, não resultavam em maior produtividade; pouco ou nenhum estudo sobretudo

nas disciplinas teóricas; e grandes risotas a propósito de tudo e de nada. Um clima propício à desmotivação e a uma assiduidade irregular de que resultaram algumas anulações de matrícula.

Perante este panorama foi necessário às professoras fazer alguma pesquisa teórica para entender e ultrapassar um bloqueio que parecia estar a instalar-se entre os alunos, sobretudo quando se começaram a lecionar as proporções do corpo humano e tinham de desenhar. O absentismo aumentou e o medo de não conseguir corresponder às expectativas fez com que alguns alunos verbalizassem mesmo uma certa angústia.

Segundo Willis (1991), os grupos têm uma cultura própria que é preciso respeitar e conhecer. Recomenda ser necessário estudar as manifestações simbólicas das minorias para compreender as mudanças sociais e culturais contemporâneas. Refere que o momento chave da sua investigação foi a transferência de respeito, porque a questão da inclusão não é se o comportamento parece incompreensível, antissocial ou sem sentido aos professores, mas sim entender esse sentido, para poder abandonar preconceitos e pensamentos negativos sobre a cultura do outro (cf., Martínez, 2005).

Foi também este o entendimento que nos fez orientar a prática. Era necessário criar condições para um diálogo. Na preparação e planeamento dos conteúdos que foi preciso lecionar, houve a preocupação de conceber uma unidade que os ensinasse mas que também os transcendesse. Começou a tomar forma uma UD orientada para um exercício de autoconhecimento e consciência de si.

O principal objectivo da unidade foi motivar para o trabalho artístico e levar os alunos a compreender que é possível aprender e melhorar treinando e explorando diariamente, que há ferramentas que nos permitem fazer essa exploração de um modo mais seguro. Nessas ferramentas incluímos as diferentes tecnologias, como a fotografia, os conhecimentos acerca das abordagens e soluções apresentadas por diferentes artistas, o entendimento da contextualização económica, social e política de cada obra.

Foram ainda objetivos: entender o processo criativo e a adequação à técnica utilizada, assim como o de reconhecer nas obras a aplicação dos conteúdos da disciplina de Desenho; aumentar a autoestima; promover o autoconceito e o estudo na busca de conhecimento sobre si próprio, através do autorretrato; e o desenvolvimento das aptidões técnicas, i.e., o aumento do conhecimento e domínio de técnicas, meios e materiais e a adequação entre eles.

Para alcançar os objectivos propostos relacionaram-se os conteúdos da disciplina de Desenho-A: Análise e estudo da figura humana e o aprofundamento dos processos de síntese ligados à transformação gráfica.



Figura 1 · Oliver Parker, *Dorian Gray*, still de filme (2009); *If only for a second*, still de vídeo (2010); Alicia Baladan, ilustração (2013); *Batman*, ilustração.

Como motivação inicial recorreu-se a uma sensibilização através de diversas referências da arte (pintura, escultura, cinema, literatura) e do quotidiano (publicidade). Por exemplo, começou-se por exibir o filme *Frida* (2002) de Julie Taymor, por ser um testemunho do reflexo da vida na obra do artista.

Realizou-se uma análise morfológica dos termos retrato e autorretrato, destacando o prefixo *auto* e apresentou-se uma breve evolução histórica e conceptual dos mesmos, desde o “mito da sombra” e os retratos fúnebres egípcios *Al Fayum*, à variedade de auto-retratos a partir do séc. XX. Decompôs-se obras plásticas, auto-retratos e autorrepresentações, em aspectos formais (meios e técnicas) e de conteúdo.

Propôs-se o entendimento do exercício de autorretrato e/ou autorrepresentação, por um lado, como uma experiência de consciência de si próprio, na qual é possível: Confrontar aquilo que julgamos ser com aquilo o que vemos; Traduzir a realidade interior e exterior plasticamente, ou seja, ir ao encontro com a identidade própria através de formas plásticas; Representar uma presença real e natural, a sua, num mundo efémero e subjectivo; Mostrar a sua existência enquanto indivíduo que vive num determinado espaço e tempo (Ramos, 2001).

Pelo outro lado, como a possibilidade de transformação de si próprio: Ser ator e espectador de si próprio, despejando para o autorretrato tudo o que o seu autor considera ser (assim como o caso de *Dorian Gray*, figura 1, à direita em cima); Representar personagens — papéis sociais, personalidades, famosos, ídolos (ex: *If only for a second*, um vídeo no qual um grupo de doentes de cancro são caracterizados por profissionais com o olhos vendados, Figura 1); Ocultar/

omitir coisas, esconder medos (ex: ilustração de Alicia Baladan, na qual uma personagem tapa o rosto com uma máscara para enfrentar os seus medos, figura 1, à esquerda em baixo); Mostrar/dar coragem para fazer algo (ex: figura de super heróis como Batman, Figura 1).

Os alunos utilizaram como referente o seu próprio corpo, rosto, mãos, ou objectos que os caracterizassem de algum modo para a realização de exercícios sobre transformação gráfica: repetição, alternância, rotação, sobreposição, positivo/negativo, nivelamento por simplificação e por acentuação, deste modo iniciou-se a investigação para a elaboração de um trabalho final de autorretrato ou autorrepresentação.

Pedi-se ao alunos que realizassem investigação sobre si próprios, de modo a considerar a visualidade do seu corpo e rosto, mas também e especialmente o que há para além desta, recorrendo à imaginação, intuição e tornando visível aquilo que desejassem.

Sugeriu-se metaforicamente, que os alunos realizassem um trajeto semelhante ao da peça *Untitled #479*, 1975, de Cindy Sherman, mais especificamente numa série de fotografias da própria artista, onde se pode assistir à sua transformação que tem início no autorretrato, passando pela autorrepresentação e terminando na máscara (Figura 2).

Com base no trabalho de Cindy Sherman procedeu-se à realização de uma sessão fotográfica aos alunos (figura 3). Esta foi a principal inspiração e motivação da unidade didáctica. Os alunos envolveram-se com a sessão e demonstraram preocupação com a sua caracterização (figura 4, *still* de vídeo compilado com todas as fotografias dos alunos da turma).

Os alunos utilizaram os resultados da sessão fotográfica e partiram para a reflexão sobre os conceitos referidos, continuando com a realização de exercícios sobre os princípios de transformação gráfica. Deste modo, os foram alunos obtendo novas imagens e ideias para a sua auto-representação.

Em alguns dos exercícios finais dos alunos é notória a utilização dos conteúdos e conceitos referidos, como nos trabalhos onde uma aluna utiliza o princípio de sobreposição (Figura 5), autorrepresentando-se por três fases, três desenhos e com três técnicas diferentes, recortados e sobrepostos; um aluno que utiliza o princípio de rotação e a sua própria caracterização através de acessórios (Figura 6); ou outra aluna que utiliza o princípio de repetição (Figura 7).

Ao longo da unidade os trabalhos dos alunos foram sendo expostos nos placards da sala de aula. No final do ano letivo, realizou-se a exposição *A minha arte é ser eu* (Fernando Pessoa) no átrio principal da escola. Apresentaram-se alguns estudos, reprodução das sessões fotográfica, um vídeo e os trabalhos finais (figura 8).



Figura 2 - Cindy Sherman, *Untitled #479*, fotografia (1975).

Figura 3 - Sandra Henriques. Sessão fotográfica a Mariana Araújo. Fotografia digital, 2004.

Figura 4 - Sandra Henriques. Vídeo AV1, 2004.

Figura 5 - Diana. *A imitação*, técnica mista sobre papel cavalinho, 420 x 594 cm, 2014.

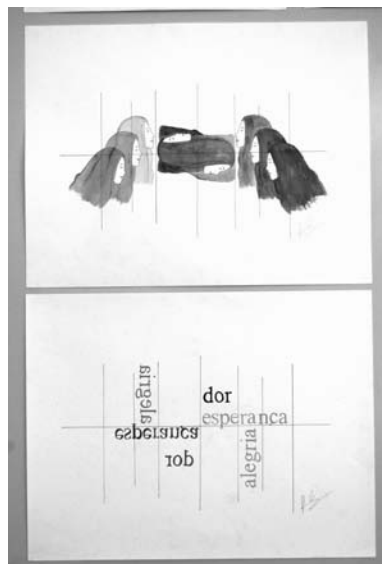


Figura 6 · André. Trabalho final autorrepresentação, técnica mista sobre papel cavalinho, 420 x 594 cm, (2014).

Figura 7 · Lúcia. Trabalho final autorrepresentação, técnica mista sobre papel cavalinho, 420 x 594 cm, (2014).

Figura 8 · Exposição *A minha arte é ser eu*.

3. Conclusão

Não foi simples o processo, que teve de ser redefinido várias vezes em função da avaliação formativa que ia sendo realizada, porque os hábitos trazidos da cultura de referência dos alunos se sobrepunham muitas vezes à motivação baseada na autonomia e na criatividade necessárias às aulas. Também um certo “gosto” muito marcado, baseado na preferência por um desenho “bonitinho” em detrimento da experimentação estética mais inovadora, provocou inúmeros bloqueios. Resistências que foram ultrapassadas através das estratégias de sensibilização utilizadas (filme e análise de obras), as várias sessões fotográficas, os primeiros esboços feitos a partir das fotografias escolhidas e a experimentação de diferentes técnicas. Com a concretização dos primeiros trabalhos, instalou-se um certo prazer criativo e o trabalho artístico começou a ser muito produtivo.

Referências

- Barroso, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1936-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.).
- Barroso, João et al. (1999) *A Escola entre o local e o global. Perspectivas para o Século XXI*, Lisboa: Educa.
- CNE — Conselho Nacional de Educação (org) (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI* (Actas de um Seminário realizado em 11 de Março de 2004). Lisboa: Autor.
- Martínez, Roger (2005). Cultura viva: entrevista com Paul Willis. *Tempo Social, revista de sociologia*. 17(2), pp.301-321.
- Retirado a 29 de abril de 2014 de www.scielo.br
- Nóvoa, António (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Qixote.
- Ramos, Artur (2001) *O autorretrato ou a reversibilidade do rosto*. Lisboa : [s.n.] Tese de mestrado em Estética e Filosofia da Arte apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Ravitch, Diane (2010). *The dead and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Álbum Ilustrado

Illustrated children's book

SOFIA MATALONGA BARREIROS JORGE*

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

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

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

Resumo: Pretende-se partilhar a experiência de uma unidade de trabalho que visou a elaboração de um álbum ilustrado com texto e ilustrações da autoria dos alunos do 5ºano. A este projecto associou-se uma unidade de trabalho dos alunos do 6º ano relativa à produção de uma curta metragem em stop-motion, baseada na história do livro. Os alunos exercitaram a imaginação e foram estimulados criativamente na resolução de problemas.

Palavras chave: ilustração / interdisciplinaridade / diferenciação pedagógica / experimentação.

Abstract: *It is my intention to share the experience of a work unit whose purpose was the development of a picture book with text and illustrations created by 5th grade students. A work unit of 6th grade students was also joined to this project to produce a stop-motion short film, based on the story of the book. Students exercised their imagination and were stimulated creatively in solving problems.*

Keywords: *illustration / interdisciplinary / pedagogical differentiation / experiment.*

Introdução

No ano lectivo passado um projecto chamado Fábrica de Histórias envolveu todo o 2º ciclo do Colégio Pedro Arrupe em Lisboa, na publicação de um álbum ilustrado (impresso) com filme de animação (em CD). Este ano voltámos a participar no mesmo projecto procurando melhorar aspectos de interdisciplinariedade com as disciplinas de Português, Formação Humana e Música assim como incrementar os objectivos de aprendizagem no sentido de alargar as experiências exploratórias dos alunos a uma maior diversidade materiais e técnicas de representação gráfica.

Pretende-se desta maneira partilhar a experiência de uma unidade de trabalho orientada para o 2º ciclo que consistiu na elaboração de um álbum ilustrado, leccionada no corrente ano lectivo.

1. Contexto do projecto

No ano lectivo de 2012/13 o colégio foi contactado pela livraria/editora a cabeçudos que oferecia a ideia de um projecto chamado “Fábrica de Histórias” com o qual se propunha a trabalhar com o colégio. Em resposta a esta proposta o editor reuniu-se com a direcção do 2º ciclo com Departamento de Português e Departamento de Artes Visuais, para dar início ao projecto. A ideia inicial propunha que um grupo de 25 alunos escrevesse a história, outro grupo de 25 alunos a ilustrasse, e outro grupo de 25 alunos a trabalhasse em cinema de animação. Os departamentos envolvidos juntamente com a direcção de ciclo decidiram alterar os parâmetros aceitando o desafio de envolver todo o 2º ciclo no projecto (4 turmas do 5º e do 6º com 29 alunos cada) proposta que deixou o editor reticente dada a complexidade acrescida pelo grande número de alunos envolvido associado a um curto prazo para conclusão do projecto. Com muito empenho dos professores associado ao entusiasmo dos alunos a missão foi cumprida.

Este ano lectivo 2013/2014 decidimos ser ainda mais ambiciosos, para além de garantirmos o envolvimento de todos os alunos do 2ºciclo, aumentamos a interdisciplinariedade do projecto e diversificamos as técnicas de representação na ilustração.

2. Operacionalização do projecto

2.1 Criação da história

Inicialmente, durante o primeiro período, o departamento de Artes Visuais trabalhou em conjunto com o departamento de Português no processo de criação da história, acompanhando e orientando o processo de escrita criativa durante algumas aulas da disciplina de português.

A operacionalização do projecto por parte dos alunos teve início no 1ºPeríodo na aulas de português dos 5º anos, que iriam escrever a história. Para além da orientação das professoras da disciplina de português os alunos tiveram a oportunidade de participar numa oficina de escrita criativa de uma hora que os ajudou a envolverem-se nesta fase. As duas professoras responsáveis pelas aulas de E.V.T. dos 5º anos estiveram presentes nesta oficina e ajudaram as professoras de Português a orientar os alunos na construção da história. Em cada turma as ideias do conjunto de alunos eram registadas organizadas e construía partes da história. Desta forma a história não viria de

um autor mas de uma massa colectiva de ideias proveniente de 114 alunos. Foi um trabalho complexo mas gratificante que envolveu várias revisões, trabalhadas com as professoras de Português e de E.V.T. finalizado com o trabalho do revisor da editora.

2.2 Criação das personagens

Já com a versão final do texto, no início do 2º período, iniciamos nas aulas e EVT a ilustração do livro. O trabalho teve início com a criação das personagens. Todos os alunos fizeram estudos de todas as personagens a grafite em folha A3 e foram orientados para desenvolver muitos pormenores que dessem identidade a cada uma das personagens. Para isso fizemos a caracterização psicológica das personagens e mostramos diversas imagens com desenhos de estudos de personagens de diversos filmes de animação e de álbuns ilustrados. Depois para o desenvolvimento de pormenores mostramos algumas fotografias de objectos e volumes de diferentes texturas que serviram de referência visual para observação e posterior selecção de pormenores. Nesta fase os alunos tiveram oportunidade de experimentação de ideias com orientação das professoras.

No final desta etapa fizemos uma Avaliação Formativa Alternativa (Fernandes, 2006) que nos permitiu redistribuir tarefas em função dos resultados obtidos dos desenhos a grafite das personagens, consoante as habilidades do alunos e de acordo com os seus interesses pessoais, promovendo o desenvolvimento criativo em sala de aula (Bahia & Morais, 2008). Assim a cada aluno foi atribuído um trabalho diferenciado (diferenciação pedagógica) onde desenvolvia com mais pormenor uma personagem, sendo orientado para misturar novas ideias de outro aluno com as dele no desenho final, acrescentando, tirando ou misturando pormenores de diferentes alunos.

Com a finalização do desenho da personagem foi feita uma avaliação final do desenho que também nos permitiu eleger um desenho para cada personagem, num total de nove personagens mais a invenção de três "engenhocas".

Os desenhos finais das personagens foram fotocopiados e distribuídos pelos alunos para serem pintados a lápis de cor de onde surgiram diferentes combinações e ideias, das quais seleccionamos uma na última fase de avaliação relativa à criação de personagens (Figura 1).

Desta maneira cada personagem resulta da combinação do desenho e estudos de cor de vários alunos.

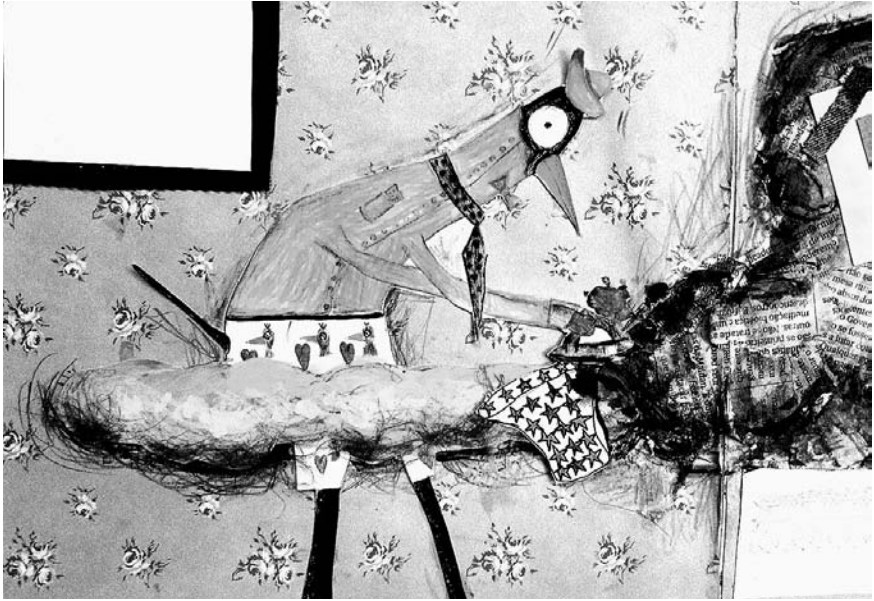


Figura 1 - Personagem seleccionada trabalhada a lápis de cor, já integrada no fundo. Fonte: própria.

2.3 Criação dos fundos

O editor informou-nos que tínhamos para ilustrar 11 duplas páginas e uma simples (a última 12ª) com as dimensões de 200mm de altura e de 224mm de largura. Com base nesta informação explicamos aos alunos alguns conceitos de design editorial relativos à paginação e preparamos as etapas seguintes do trabalho com uma planificação do livro que serviu de base para o desenvolvimento do resto do processo.

Tendo partido da versão final do texto e dos desenhos das personagens já elaborados, com a planificação decidiu-se a distribuição do texto e localização das caixas de texto pelas 23 páginas, a cor dominante de cada dupla página, a localização nas páginas das personagens e a sua escala. Esta planificação foi feita numa série de 12 folhas A3, e foi exposta na parede da sala de aula para que todas as turmas pudessem ver a sequência, o ritmo visual do livro e ter uma noção do todo, uma vez que cada aluno iria trabalhar uma parte.

Para cada uma das quatro turmas foram atribuídas três duplas páginas ficando uma das turmas com duas duplas e uma simples, ficando aproximadamente nove alunos a trabalhar individualmente a mesma dupla página. Desta forma promoveu-se uma grande fluência de ideias para cada dupla página. Recolhemos um grande número de ideias dos alunos e assim pudemos mais facilmente combinar diferentes versões, existindo maior probabilidade de encontrarmos uma solução adequada à planificação do livro proposta (contexto).

Os materiais usados foram cartolina branca, tecidos, livros antigos, cartas antigas, envelopes antigos, selos, folhas velhas amareladas, papel craft, papel de embrulho com padrões, papel de jornal, papel vegetal, lãs, mapas, tintas de guache, cola branca, pincéis e cartão. Nesta fase os alunos tiveram oportunidade de experimentar diversos materiais, pois trabalharam livremente e encontraram problemas que tiveram que resolver sozinhos gerando novas ideias. Método de aprendizagem por descoberta orientada, levando o aluno a descobrir aquilo que lhe queremos ensinar com base na orientação da professora, uma adaptação do método de aprendizagem por descoberta de Bruner (1999).

Primeiro cada aluno trabalhou numa base de cartolina branca de 220 por 240 mm. Após orientação das professoras nessa base cada aluno começou a trabalhar com colagens bidimensionais a dupla página que lhe foi atribuída respeitando a planificação inicial do livro. Após as colagens os alunos foram orientados para fazerem diversos exercícios com aguadas para se familiarizarem com a técnica e descontraidamente iniciarem o tratamento das duplas páginas do fundo com aguadas, respeitando a planificação (Figura 2).

Ao longo do processo foi feita uma Avaliação Formativa Alternativa do

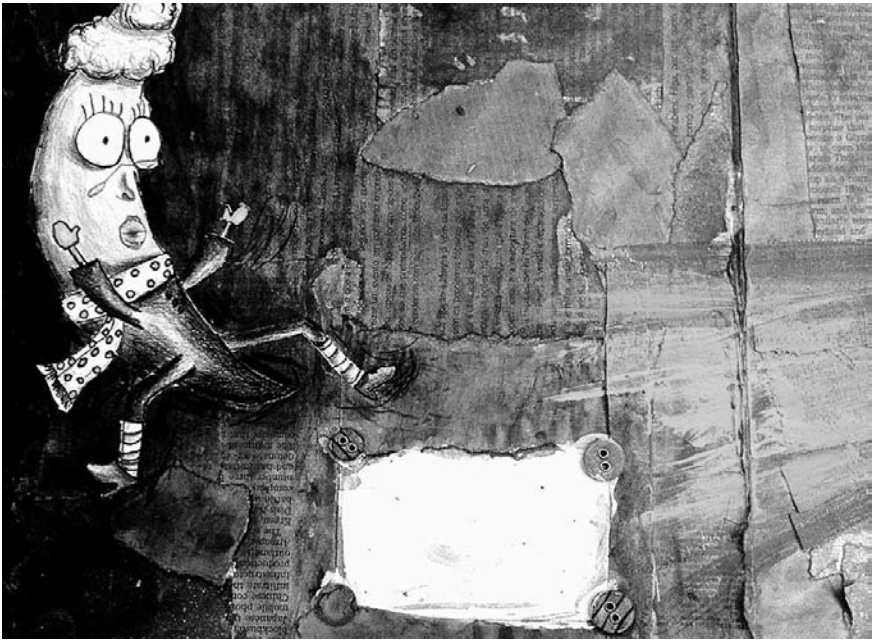


Figura 2 · Exemplo de pormenor de fundo trabalhado com aguadas sobre colagens, com personagem trabalhada a lápis de cor. Fonte: própria.

resultados dos fundos, reorientando os alunos em função das capacidades reveladas. Foi relevante prática de ensino diferenciado de algumas técnicas de expressão gráfica em função da motivação e necessidades de cada aluno. Para finalizar rectificaram pormenores e enriqueceram texturas com lápis de cor (Figura 3).

Por fim avaliaram-se os trabalhos e fez-se uma pré-selecção dos fundos que potencialmente poderiam ser utilizados.

2.4. Workshop de Artes Visuais – Finalização do livro

Uma semana antes do final do segundo período todos os alunos (do pré-escolar ao secundário) participaram em vários projectos paralelos associados a diferentes departamentos, num evento do colégio chamado “Semana do Mar”. No departamento de artes visuais um dos projectos, que integravam alunos do 5º e do 6º ano, pretendia finalizar o álbum ilustrado e desenvolver o projecto do cinema de animação associado ao mesmo. Para participar neste workshop intensivo foram seleccionados 12 alunos do 5º e 13 alunos do 6º num total de 25 alunos (10 raparigas e 15 rapazes).

Ao longo de uma semana concluímos o livro e avançamos com o projecto do cinema de animação (relacionado com o livro). As tarefas foram distribuídas em função das capacidades de cada aluno, tendo sempre o cuidado de respeitar a vontade dos alunos que participaram no projecto de modo a que todos trabalhassem com motivação.

Para a conclusão do livro foi necessário integrar o desenhos finais das personagens nas duplas páginas (recorte e colagens), esboçar várias propostas para a capa do livro, redesenhar as ilustrações propostas para a arte final da capa e realizar estudos de cor para a mesma. Fez-se a composição de cada dupla página com os fundos escolhidos, alguns ficaram como o aluno deixou, outros resultaram da composição do trabalho de vários alunos (Figura 4, Figura 5 e Figura 6).

Para o projecto do cinema de animação começámos a rectificar o guião escrito pelo realizador, com acréscimos de algumas cenas e correcção de pormenores de modo a ir mais ao encontro com o desenvolvimento da história que vem no livro. Partilhámos o guião com os professores de música que iriam trabalhar durante esta semana do mar, a sonoplastia da curta metragem. Desenvolvemos com os alunos as esculturas em papier-mâché e arame, trabalhamos os cenários e construímos o storyboard.

A construção do storyboard teve em conta o trabalho feito na sonoplastia. Foram dadas breves noções sobre representações de movimento de câmara, movimento de personagem, continuidade de cena e diferentes planos da câmara. Com base no guião escolhemos as cenas a desenvolver em storyboard. Os

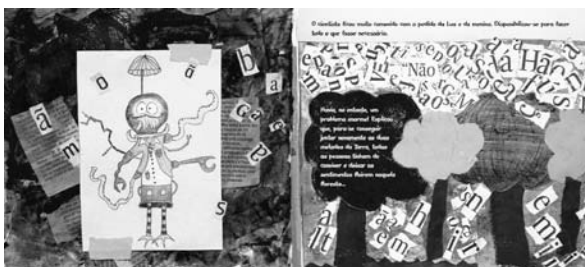


Figura 3 · Fundo seleccionado, trabalhado com colagens e lápis de cor. Fonte: própria.

Figura 4 · Dupla página final do livro, técnica mista (colagens, aguadas e lápis de cor). Fonte: própria.

Figura 5 · Dupla página final do livro, técnica mista (colagens, aguadas e lápis de cor). Fonte: própria.

Figura 6 · Dupla página final do livro, técnica mista (colagens, aguadas e lápis de cor). Fonte: própria.

alunos elaboraram um texto descritivo que acompanha todas as cenas eleitas para o storyboard e desenvolveram em imagem (com esboços) todas as cenas.

2.5 Filmagens para animação da curta metragem.

O filme desenvolveu-se com base na história e ilustrações criadas para o livro. As personagens animadas foram construídas em papier-maché articuladas com arame revestido (Figura 7).

A realização das filmagens decorreu numa oficina (com a duração de 12 horas) com um monitor técnico de cinema de animação que orientou juntamente com as professoras o processo de realização da curta metragem de 10 minutos com os alunos do 6º ano (Figura 8).

O filme integrou o trabalho de sonoplastia realizado com na disciplina de educação musical.

Conclusão

A escola deve potenciar a criatividade mediante estratégias didáticas específicas, tais como a prática de livre expressão com atenção à evolução natural dos interesses dos alunos e às suas capacidade representativas (Lowenfeld, 1977). O interesse dos alunos na exploração e manipulação de técnicas variadas mostrou que conseguimos envolvê-los e promover a curiosidade, estimulando a criatividade (Bahia & Morais, 2008). Neste projecto a motivação e o empenho dos alunos reflectiu-se no entusiasmo com que abraçavam todas as orientações de trabalho que lhes eram dadas. A Avaliação Formativa Alternativa definida como “um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e melhorar o ensino e a aprendizagem” (Fernandes, 2006:31) foi usada ao longo de todo o processo ajudando-nos a perceber as dificuldades dos alunos e a orientá-los de modo a que se sintam motivados. A motivação orientada para a tarefa permite o prazer, o interesse a concentração no trabalho. Os alunos procuravam sempre ir mais além, encontrando novas soluções para resolver os problemas que iam surgindo, e estavam envolvidos na sua própria aprendizagem (autoaprendizagem) (Saturnino, 2000). Na sala de aula foi promovido um ambiente descontraído e de experimentação onde as novas ideias foram valorizadas e o “erro” era abraçado e encarado como oportunidade de aprendizagem, promovendo a inovação (Torrance, 1962). A aprendizagem por descoberta orientada permitiu a experimentação que leva os alunos a encontrar meios para ultrapassar obstáculos, promove a autoavaliação da sua produção, reflectindo sobre o processo e estimula o divertimento na procura ideias (Bahia & Morais,



Figura 7 · Personagem construída em papier-marché articulada com arame. Fonte: própria.

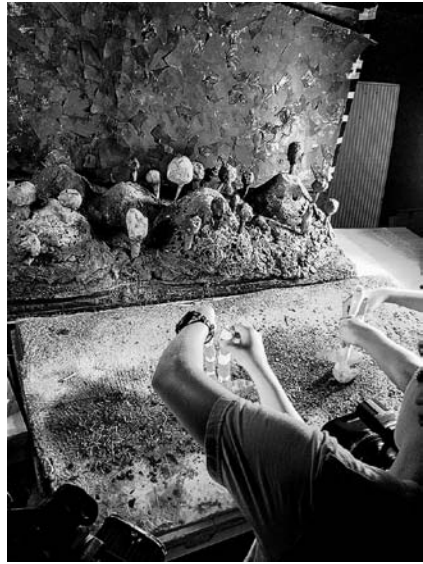


Figura 8 · Modelos a serem movimentados e fotografados para a animação. Fonte: própria.

2008). Os alunos foram levados a sentir e experimentar diferentes formas de expressão gráfica, muitas vezes improvisadas por eles em resposta ao que era pedido na orientação inicial do trabalho, outras vezes seguindo as orientações da professora que os ajudavam a encontrar outros caminhos quando algo não funcionava.

Foi um trabalho de grande riqueza pedagógica, pois o decorrer do projecto ofereceu um espaço de partilha entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, com experimentação de vários de meios de expressão gráfica. Os alunos aprendem variadas técnicas bem como estratégias para contornar problemas de execução, para além de exercitarem a imaginação e serem estimulados criativamente na resolução de problemas. Procurou-se manter um clima de sala de aula onde se dava mais importância aos sentimentos do que às regras, onde a comunicação foi regida por um lado humano e não por técnicas (Veiga, 2007). Por esta razão ao nível da dinâmica relacional este projecto fortaleceu laços afectivos e a confiança entre alunos e entre alunos/professor uma vez que durante aproximadamente cinco meses trabalhámos todos juntos para um mesmo objectivo - finalizar o livro e as esculturas e cenários para o cinema de animação.

Referências

- Bruner, J. S. (1999) *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Fernandes, D.M.B.(2006) *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, v.2, n19, p.21-50.
- Lowenfeld, V. (1977) *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Morais, Maria de Fátima & Bahia, S. (2008) *Criatividade, Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Saturnino, T., Barrios, O. (2000) *Estratégias Didáticas Inovadoras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torrance, E.P. (1962) *Guiding Creative Talent*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Veiga, F. H. (2007) *Indisciplina a Violência. na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª Edição) Coimbra: Almedina.

Uma Página em Branco

A Blank Page

ARMANDO AUGUSTO DIAS CASTRO BENTO*

Artigo completo submetido a 31 de Maio e aprovado a 9 de junho 2014

*Portugal. Licenciatura em Arquitetura, Universidade do Porto, Faculdade de Arquitetura (FAUP);
Mestrado em Arquitetura, Universidade do Porto, Faculdade de Arquitetura (FAUP).

AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. E-mail: armandobento@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende falar sobre um trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, numa turma de nono ano, cujas principais preocupações se centravam em pensar uma imagem, mobilizar os interesses/saberes dos alunos e consolidar conteúdos abordados até então. Pelos exemplos de trabalhos produzidos, demonstrarei a concretização desses propósitos e como ajudou na mudança de atitude perante a disciplina.

Palavras chave: motivação / liberdade / criação / pensamento / visão.

Abstract: *This paper intends to talk about the work developed in the context of the classroom with a class of ninth grade whose primary concerns focused on thinking an image, mobilize interests / knowledge of students and consolidate content covered so far. By examples of work produced will demonstrate the achievement of those purposes and as helped in changing attitude towards discipline.*

Keywords: *motivation / freedom / creation / thinking / vision.*

Introdução

Neste artigo pretendo demonstrar a importância que a articulação dos saberes e interesses individuais dos alunos, com os conteúdos abordados na sala de aula, podem ter na resolução de problemas de desmotivação e na mobilização dos conhecimentos curriculares. O trabalho que está na gênese deste artigo foi a forma que encontrei para aproximar e questionar os alunos sobre os conteúdos lecionados em sala de aula, procurando desenvolver neles o gosto pela fotografia, assim como ajudar na tomada de consciência de que fotografar também pode/deve ser um exercício do pensamento e não um ato meramente mecânico e imediato.

No desenvolvimento apresentarei detalhadamente a forma como o trabalho foi pensado, quais os seus objetivos, a sua estrutura, como decorreu e apresento alguns exemplos dos trabalhos elaborados pelos alunos durante as diversas fases.

Na conclusão comento os resultados finais apresentados e falo também sobre a forma como este trabalho contribuiu para o melhor relacionamento dos alunos com a fotografia e como os ajudou a compreender/ descobrir/ construir uma imagem significativa.

Desenvolvimento

Cada vez mais a fotografia faz parte das nossas vidas. Facilmente temos acesso a um dispositivo que fixa imagens e que as reproduz a qualquer momento e em qualquer lugar. Longe vão os tempos em que esta forma de representação/ expressão era uma arte distante, envolta de grandes mistérios, cuja realização poderia ser bastante dispendiosa e exclusiva. Na minha opinião, vencemos uma barreira mecânica e tecnológica, conseguindo globalizar a sua utilização. Contudo, a forma como o fazemos está a tornar-se cada vez mais mecânica, pouco pensada e muitas vezes descuidada.

Ao longo dos anos tenho reparado que a introdução do suporte digital na produção fotográfica tem levado à generalização da criação “acidental”. Encontro inicialmente alunos que vão para o “campo” desenvolver temas concretos, sem terem sequer pensado naquilo que vão à procura, acreditando na capacidade do cartão de memória, na qualidade da máquina e na sorte de encontrarem algo de interessante durante e depois de terem fotografado. Tal como afirma Cartier-Bresson, “Thinking should be done before and after, not during photographing” (Henri Cartier-Bresson, 1958), acredito que fotografar é pensar, sentir e isso exige que guardemos tempo para tal durante o processo de criação, não reservando o tempo somente para o momento do “clik”.

Nesse ano letivo a grande maioria dos meus alunos, enquadrava-se dentro desta realidade, faziam fotografia de uma forma “acidental”, mesmo quando as imagens em causa tinham temáticas específicas. Apesar de mostrar exemplos de fotógrafos de renome e falando um pouco sobre o processo que estava por detrás da criação de determinadas imagens, a forma como estes alunos olhavam para a produção de imagens era a mesma. Cheguei à conclusão, que os trabalhos elaborados em campo até então eram processados talvez de uma forma que os levava a essa falta de planeamento e de curiosidade. Os alunos, geralmente, recebiam durante algumas aulas os conteúdos sobre uma determinada matéria, faziam as suas anotações e no final, recebiam o enunciado com o guião do trabalho que, geralmente, era um texto onde solicitava a criação de

uma imagem que fosse de encontro a um tema. Com esse enunciado na mão e munidos com uma máquina digital em punho seguiam porta fora em busca das suas imagens. Vinham geralmente para dentro da sala quando o cartão ficava cheio ou quando “acidentalmente” encontravam algo que se enquadrasse no que lhes era pedido. Afirmo “acidentalmente” pois olhando para as imagens e colocando-os a falar sobre elas, geralmente o discurso resumia-se a “...ora eu vi isto e...acho que vai de encontro ao assunto, peguei na máquina... e desapareci. Acho que está bem”. Não quero com estas afirmações estar a caricaturar a forma de expressão dos meus alunos, mas sim demonstrar que para eles as coisas aconteciam quase sempre desprovidas de significado, sem qualquer argumento sobre a forma, sobre a composição, sobre o conteúdo. As imagens eram a expressão de algo que acontecia por ocasionalidade e feitas pela máquina. Com isto não quero defender que a ocasionalidade não possa fazer parte da criação de uma imagem fotográfica, tal como defendia o grande mestre Cartier Bresson que dizia “Photography is, for me, a spontaneous impulse coming from an ever attentive eye which captures the moment and its eternity” (Henri Cartier-Bresson). Porém os grandes mestre estão providos mentalmente de uma grande cultura visual, algo que os auxilia na percepção dos acontecimentos, na clara leitura e rápida interpretação do que os rodeia, e à qual recorrem frequentemente de forma inconsciente.

A máquina fotográfica era encarada frequentemente pelos alunos como a garantia para uma boa ou má fotografia, e essa ideia afastava-os de a encararem como é um mero instrumento. Uma imagem, a meu ver, nasce dentro de nós, a máquina serve exclusivamente para materializar essa ideia, e recorrendo novamente a C.Bresson, “It is an illusion that photos are made with the camera... they are made with the eye, heart and head” (Henri Cartier-Bresson).

Foi após estas reflexões, que decidi mudar de estratégia mas mantendo a mesma ideia, de os alertar para a importância que o pensamento/ planificação podem/devem ter para a realização de uma imagem fotográfica. Pensei em elaborar um exercício que em simultâneo apelasse ao gosto individual de cada um, e que fosse ao encontro dos conteúdos lecionados até então. Contudo, já tinha uma premissa em cima da mesa, os alunos só poderiam contactar com a máquina e restante material fotográfico numa fase intermédia do trabalho. Este trabalho teria de os levar a pensar “sem máquina”, a planificar aquilo que pretendiam realizar, antevendo ao máximo todas as condicionantes que estariam na origem das suas imagens.

Desta forma, lembrei-me da célebre frase do arquiteto Álvaro Siza, que diz “uma folha em branco é um grande desafio” e tentei aplicar esse “desafio” ao

meu trabalho. Teria então como fase inicial uma página em branco, onde todos os alunos ou através da escrita, ou através do desenho,... pensariam a sua imagem, anotariam todos os pensamentos e inquietações sobre o tema, eventuais formas, questões técnicas e vontades ligadas à sua concretização. Pensei logo que este exercício talvez lhes fosse causar algum desconforto, mas a meu ver, isso seria salutar, pois assim, eles conseguiriam compreender que é pela procura e pelo pensamento, que as ideias aparecem, amadurecem, e sem a máquina estavam sem a sua confortável “muleta” que a meu ver os levava a saltar esta fase tão importante do processo.

Seguidamente pensei no tema a fotografar, lembrando-me que a escola era um lugar interessante, à qual todos tinham acesso, repleto de elementos naturais, cheia de espaços diversificados, que todos conheciam bem e onde passavam muito tempo, onde teciam relações e, para além do mais, cujo estado de conservação era um assunto que estava constantemente em discussão entre os alunos e os docentes, um tema que os incomodava e que, a meu ver, era algo que lhes interessava. A escola é o espaço onde desenrolavam episódios das suas vidas, logo repleto de sentimentos, de vivências, cheio de significados pessoais, coisas que os podiam ajudar na procura das suas comunicações visuais.

Com este tema acreditei que estava a mobilizar os interesses pessoais dos alunos, a sua cultura, e com isto procurei motivações que podiam ajudar a enriquecer o trabalho, pois facilmente ao olharem ao seu redor, eram capazes de tecer ideias e comentários com significado e acompanhadas de argumentos. Com isto procurei aliar a este trabalho o património e o processo de produção cultural dos alunos sobre a escola, algo pessoal, que depende muito da forma como cada um olha para o local que o rodeia e como o interpreta, tal como afirma Stuart Hall:

Culture, it is argued, is not so much a set of things- novels and paintings or TV programmes or comics- as a process, a set of practices. Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings — the “giving and taking of meaning”- between the members of a society or group...Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and “making sense” of the world, in broadly similar way (Hall, 1997)

Também pretendia questionar os conhecimentos lecionados e, quem sabe, antecipar outros ainda por abordar, caso algum aluno apresentasse dificuldades técnicas em encontrar a forma de materializar aquilo que tivesse em mente e necessitasse de recorrer a outra técnica não estudada até então.

Assim surgiu “uma página em branco”, um trabalho cujo tema central era a escola, e que estava dividido segundo três momentos.

No primeiro momento, a página em branco, local e matéria reservada para o ensaio inicial de todas as ideias, motivações, intensões, preocupações e questões técnicas (enquadramento, f/, sensibilidade, cor...) sobre a imagem que pretendam materializar.

No segundo momento, a análise aos dados registados na folha, onde os alunos saltam novamente para o terreno, agora com a máquina e restante material para materializar a imagem segundo aquilo que planificaram e, nesse momento, confrontam-se com os seus conhecimentos técnicos e compositivos, anotando todas as dificuldades e alterações técnicas ou compositivas que fizeram, ou não, no plano inicial para a execução da imagem pretendida. Nesta fase a máquina passa a ser assumidamente encarada como uma ferramenta, pois todo o conteúdo a fotografar não depende dela, já tinha sido previamente estudado na folha de papel.

Por fim, no terceiro momento, o de síntese, onde através de uma breve memória descritiva, relatam os aspetos mais relevantes de todo o processo criativo e evolutivo que esteve na origem da imagem produzida, e onde apresentam as suas imagens à turma, explicando as ideias e processos que estiveram na sua génese.

Após ter falado sobre o que esteve por trás da origem deste trabalho e de que forma é que este foi pensado e estruturado, assim como a razão de ser para a criação de cada uma das fases do seu processo, passo a apresentar alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos que vão servir para exemplificar os objetivos do mesmo.

Na Figura 1 temos o resumo de duas das fases que estiveram na origem da imagem presente na Figura 2. O aluno na primeira fase recorreu ao seu caderno e fez um desenho de umas escadas. Já no desenho começava a procurar o enquadramento que pretendia para a sua imagem. Juntamente com o desenho anotou algumas ideias sobre como é que poderia proceder à captura da sua imagem, lançando valores sobre distância focal, sensibilidade, a hora do dia que pretendia para capturar a luz que mais lhe agradava e também os argumentos que estiveram na origem de tudo isto. Neste caso em particular o aluno gostava de colocar dois elementos na imagem através de fotomontagem, uma técnica que ainda não tinha sido lecionada nas aulas mas que teve de ser antecipada para que o trabalho fosse concluído. O seu trabalho, à semelhança do que aconteceu com os restantes colegas foi um testemunho pessoal de vivências e de emoções sobre o espaço da escola.

No caso que apresento seguidamente (Figura 3) a aluna procurou alertar os colegas para o lixo que frequentemente se encontrava no chão, algo que a indignava pois a escola estava munida de dezenas de caixotes do lixo espalhados por

- Lente: Grande angular
- ISO: 150
- Abertura: f5
- Hora: Meio da tarde
- Tripé: Sim

Centro da imagem: Entra a rachadela na parede e o ferro do corrimão.

Limite esquerdo: Um pouco da árvore

Limite direito: Pilar da cobertura

Limite superior: Caleira

Limite inferior: Pedra na relva



Enquanto tirava a fotografia apercebi-me que apesar quase tudo que planeei estar bem, a hora que escolhi não era a mais indicada para o que eu tinha em mente, pois devido ao sol, as cores ficaram demasiado avermelhadas.

Eu escolhi este local porque desde sempre passei lá bons momentos, é o local onde me encontrava com os meus colegas, é o local onde também gosto de estar sozinho.

Estas escadas além das recordações, são o acesso para a "bancada" do ginásio, o sítio onde se junta toda a gente para ver os jogos entre alunos, é também dos poucos sítios onde tenho mesmo vontade de ter aulas. Apesar de serem umas simples escadas, são um sítio muito especial. A ideia de apanhar um pouco de relva e da árvore, é por eu gostar bastante da natureza e achar que simplesmente aquele pouco dá logo outra vida à fotografia.

Apesar de tirar a foto ser uma coisa especial, para mim o que me deu mais gosto foi editá-la, acho piada como se pode modificar tanto uma coisa sem grandes complicações mas ainda há muita coisa que tenho de aprender.



Figura 1 · Síntese do percurso feito por um aluno para a produção da sua imagem. Fonte: própria.

Figura 2 · Imagem final apresentada pelo aluno. Fonte: própria.

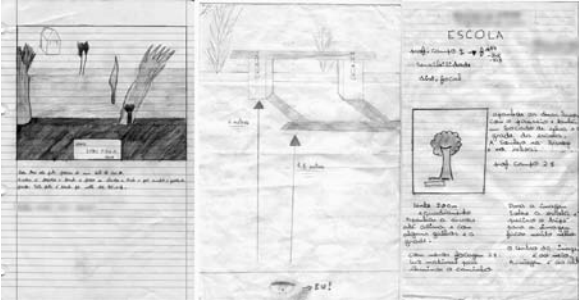
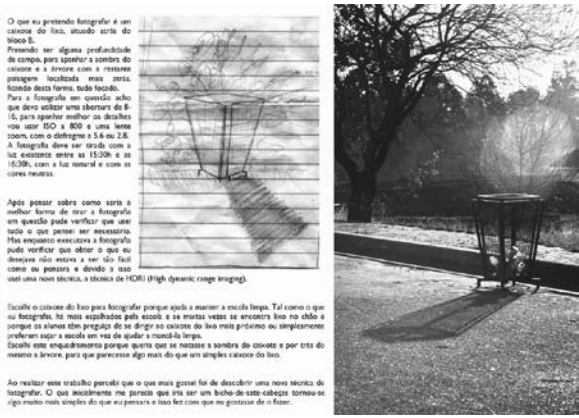


Figura 3 · Síntese do percurso feito por uma aluna para a produção da sua imagem. Fonte: própria.

Figura 4 · Síntese do percurso feito por vários alunos na primeira fase do trabalho. Fonte: própria.

Figura 5 · Vários resultados finais, de vários alunos, na última fase do trabalho. Fonte: própria.

diversos locais da escola. Esta aluna, na primeira fase do trabalho, apresentou o desenho de um caixote do lixo e veio ter comigo pois não sabia como era possível executar uma imagem que estivesse focada desde o primeiro até ao último plano e onde todos os detalhes de sombra fossem perceptíveis e cujo motivo principal se encontrava em contra luz. Neste caso em particular, para a execução da sua imagem toda a turma foi mobilizada para compreender de que forma é que se conseguiria essa execução. Para além de todas as questões técnicas a que a aluna referiu no seu estudo inicial, ela necessitou de aprender a realizar um HDR e a utilizar um refletor para ajudar a minimizar o efeito do contraluz.

Todos os alunos elaboraram estudos prévios ou através de desenho, ou de esquemas ou, simplesmente texto, tal como apresentado na Figura 4. Em todos os casos, esses estudos levantaram problemas relacionados com enquadramento, iluminação e integravam, para além das questões técnicas, as suas problemáticas e pensamentos individuais sobre o lugar que lhes era tão familiar. Alguns procuraram valorizar a relação com a natureza, outros o espaço para o encontro com os amigos, ou seja, todos deram muito de si ao seu trabalho, tornando-o pessoal. Os resultados (figura5) foram como podemos ver diversos, ricos em conteúdos e fruto de muito trabalho e de diversas alterações ao longo do seu processo.

Conclusão

Com este trabalho consegui motivar os alunos para a disciplina, despertar neles o interesse pela produção fotográfica e consciencializá-los para a importância que o pensamento e o projeto podem ter nesta área das artes visuais. A metodologia seguida penso ter auxiliado na prossecução desses objetivos. Ao dar espaço às suas motivações, inquietações, ao requisitar as suas culturas individuais eles acabaram por conseguir chegar mais rapidamente a uma ideia, ao seu contributo. O facto de ter resguardado a utilização da máquina fotográfica somente para uma fase posterior ao pensar a imagem fez com que eles compreendessem o que até então estava constantemente a falar. Quando se viram confrontados novamente com a máquina acabaram por perceber as questões técnicas que tinham pensado, se estas estavam bem ou mal previstas e se eram ou não pertinentes para o resultado final pretendido. O facto de ter separado o trabalho por diversas etapas, ajudou a que estas proporcionassem momentos para constantes descobertas e confrontos. Através desses avanços e recuos os alunos foram problematizando e questionando os conteúdos abordados até então, e também, em alguns casos, chamar para dentro do seu trabalho novos temas ainda não lecionados. O testemunho final de cada aluno resultou em imagens com as quais

eles se identificavam e sobre as quais eram capazes de falar, tecer argumentos com significados individuais.

Com uma "página em branco" acredito ter mudado a relação dos alunos com a fotografia. Passou a ser algo mais maturado, menos seco de significado, mais pensado, em que a técnica serve para auxiliar a expressão, passando a olhar para esta arte não somente para a sua forma mais consumista em que se tem tornado, mas sim como capaz de criar imagens significantes.

Referências

Bresson, Henri Cartier (1999) *The Mind's Eye*,
New York: Aperture. ISBN: 978-0-89381-
875-3
Rose, Gillian (2012) *Visual Methodologies, An
Introduction to the Interpretation of Visual*

Material., London: SAGE Publications Lda.
ISBN: 978-0-85702-887-7
Stepan, Peter (2008) *Visual 50 Photographers
you should Know*, Munich: Prestel
Publishing Lda. ISBN: 978-0-7913-4018-0

Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais

*Ways of Representation: exploring
the photographic portrait with students of
the 11th grade, of the Professional Course
of Audiovisual Technician*

ANA FILIPA SÉRGIO ROMÃO MACHADO*

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

*Portugal. Professora/ Ilustradora Licenciatura em Artes Plásticas – Pintura, Universidade do Porto, Faculdade de Belas-Artes (FBAUP). Mestrado em Ciências da Comunicação – Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSHUNL).

AFILIAÇÃO: Escola Secundária da Amadora. Avenida Alexandre Salles, 2720012 Amadora, Portugal. E-mail: ana.romao@gmail.com

Resumo: Esta comunicação pretende apresentar o projeto de intervenção pedagógica 'Retrato Fotográfico como espaço de exploração da identidade', que foi desenvolvido no presente ano letivo, no âmbito do mestrado em ensino de Artes Visuais, na Escola Secundária da Amadora, com a turma do 11º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, na disciplina de Técnicas Audiovisuais.

Palavras chave: Técnicas Audiovisuais / fotografia / retrato / retrato fotográfico / identidade.

Abstract: *This paper intends to present the project 'Photographic portrait as a space of identity exploration' developed under the MA in Visual Arts Education, in Escola Secundária da Amadora, with students of the 11th grade of the Professional Course of Audiovisual Technician, in the discipline of Audiovisual Techniques.*

Keywords: *Audiovisual Techniques / photography / portrait / photographic portrait / identity.*

*O retrato em pintura concretiza o milagre da semelhança
ao passo que em fotografia ele suscita a surpresa da dissemelhança.*
— Luc Lang

Introdução

A presente comunicação surge no âmbito do projeto de intervenção pedagógica do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, realizado na Escola Secundária da Amadora (Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa), com a turma do 11º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, na disciplina de Técnicas Audiovisuais, no módulo Fotografia II, com a colaboração da professora cooperante Inês George.

O projeto aqui apresentado visa trabalhar o retrato fotográfico de figura humana em estúdio e o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade.

Divide-se esta comunicação em três pontos. Nos dois primeiros pontos, procura-se descrever, brevemente, alguns dos conceitos que orientam este projeto: no primeiro ponto, a representação, o retrato e a identidade; e, no segundo ponto, o advento da fotografia e o género do retrato fotográfico. No terceiro ponto é feita a contextualização do projeto aqui apresentado. Começa-se por fazer um breve enquadramento que situa a escola, o curso, a disciplina, a turma e a unidade didática em que o projeto se desenvolveu. Segue-se uma descrição do projeto de intervenção e dos principais objetivos que o estruturaram, de um dos recursos que foi concebido especificamente para o projeto e da disseminação que o mesmo foi tendo.

1. Representação, Retrato e Identidade

O ser humano tem um grande fascínio pela imagem. Deambulando pela História da Arte encontramos distintos exemplos de como a representação, de si e do outro, tem uma prevalência significativa na forma como o ser humano comunica e deixa a sua *marca*.

Ao longo dos tempos e segundo distintos meios, o rosto surge como um lugar de constante indagação sobre o sujeito e sobre a identidade (Medeiros, 2000). Umberto Eco (1989: 53), a propósito da fisionomia, destaca alguns tratados que defendem a possibilidade de se operar uma avaliação sobre a natureza do indivíduo por meio da “sua estrutura corpórea, dado que todas as afecções naturais transformam simultaneamente o corpo e o espírito: e assim os traços do rosto, ou as dimensões dos outros órgãos, são signos que remetem para um carácter interno.” Este tipo de estudos, que tiveram um largo desenvolvimento a partir do século XVI, visam chegar à alma dos indivíduos através do corpo e,

particularmente, através do rosto, que surge como *espelho da alma* (Eco, 1989).

O retrato tem um sentido mimético próprio capaz de, pela imagem, trazer à nossa presença quem está ausente ou morto. Há como que a crença de que existe um vínculo mágico entre a representação e o sujeito que lhe deu origem (Azara, 2002). Independentemente da forma que assuma (desenho, gravura, estatuária, pintura, fotografia, etc.) o seu poder é tal que vemos estátuas serem derrubadas, quadros serem lacerados, fotografias serem rasgadas, como se o dano impingido nas representações fosse efetivado nos sujeitos representados. Estas inflamadas condutas são explicadas pelo facto do retrato, entendido no sentido da representação figurativa do próprio ou do outro, seja ele mais ou menos realista ou abstrato, estar imbuído de um índice de reconstituição (Azara, 2002).

Azara (2002) descreve o *nascimento do retrato* relatando a história da filha do rei Boutades que, na eminência da partida do seu pretendido para a guerra, regista o perfil deste numa parede através da sombra projetada pela ação da luz de uma vela. A partir deste registo, a princesa ordena a um artesão que crie um molde e que tire dele distintas imagens, podendo, assim, estar próxima do seu amado em qualquer local. Também Plínio o Velho, no texto *História Natural*, relata uma história semelhante para a *origem do desenho* (Ramos, 2010). Comum a estas duas narrativas encontramos a necessidade de representação associada à perda. A representação surge, assim, como um sintoma de uma *presença no mundo*, motivada “pela noção de brecha ou de falha sentida pelo ser humano, a partir do momento em que se percebe a si próprio como um ser finito” (Medeiros, 2000: 35). Ao procurar constituir-se como *substituto*, um *duplo* do sujeito representado, o retrato *data* o retratado num determinado tempo e espaço e, simultaneamente, procura ultrapassar “as barreiras do tempo e do lugar” e “prolongar a sua presença se possível para sempre” (Ramos, 2010: 13). A função primordial dos retratos surge, assim, de uma motivação que oscila entre a recordação e a veneração. Os retratos mantêm viva a presença do sujeito da representação, ainda que ele esteja ausente, permitindo perpetuar a memória e vencer a morte física do sujeito.

A adolescência é a fase de vida do indivíduo onde se dá a construção da identidade, enquanto um produto pessoal e cultural. É uma fase de particular conflito e crise no que respeita ao conhecimento de si e àquilo que os outros esperam de si. Durante este período, o adolescente confronta-se com uma série de mudanças relativamente ao passado e ao que viveu até então, assim como em relação ao futuro e ao que dele é esperado (Cabral, 1995). A partir do momento em que o adolescente toma consciência de si, do outro e do meio confronta-se com a incerteza de quem é, como se vê e como os outros o veem. Decorrente deste questionamento está, precisamente, o processo de construção da sua identidade.

2. O advento da fotografia e o género do retrato fotográfico

Em 1839, François Arago faz o anúncio público da invenção da fotografia à Academia das Ciências. A implementação do *medium*, potenciada pelo desenvolvimento de toda uma indústria e pelo comércio de aparelhos mecânicos de manejo simplificado, permite a proliferação de diversos estúdios e o advento de uma nova *atividade* — a do fotógrafo —, tanto no segmento profissional, como no amador (Sougez, 2001).

O género do retrato foi um dos que reuniu mais entusiastas, sendo mesmo “uma das origens da invenção da Fotografia, através de diversos contributos, nomeadamente, artefactos e inovações técnicas (...)” (Ramos, 2004: 57). Muitos dos primeiros fotógrafos já haviam trabalhado como pintores o que fomentou o inevitável contágio entre estes dois meios. A fotografia importou os códigos que, há muito, vinham a ser ensaiados pela pintura. Destacam-se três aspetos: as poses (durante largo tempo as poses foram predominantemente influenciadas pelas poses usadas pelos pintores, marcadas, inicialmente, pela frieza decorrente dos longos tempos de exposição necessários à realização da fotografia); a procura da identificação (perpetuava-se a necessidade de identificação conferida pelo retrato); e o tempo (inicialmente, o tempo de exposição requerido para se fazer um retrato era tudo menos instantâneo e até nisso se aproximava à morosidade do retrato pintado e à relação que se estabelecia entre o fotógrafo e o sujeito da fotografia) (Medeiros, 2000).

À medida que a química e a mecânica foram sendo aperfeiçoadas, o retrato fotográfico tendeu a adquirir um maior peso a nível social, marcado pelo ascendente mercado amador. O retrato fotográfico passou a estar acessível a segmentos da população que não tinham tanto acesso ao retrato pintado, na dupla aceção: a de quem faz a fotografia e a de quem é fotografado.

3. Contextualização do projeto de intervenção

3.1 Breve enquadramento: escola, curso, disciplina, turma e unidade didática

A Escola Secundária da Amadora, pertencente ao Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa desde 2013, situa-se na freguesia da Reboleira, cidade da Amadora. A escola existe com a denominação atual desde 1979 e aporta a missão de “Educar o Futuro,” promovendo a exigência e o sucesso da qualidade do ensino. Entendendo a educação e o ensino como fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, a Escola Secundária da Amadora procura fomentar o desenvolvimento de competências positivas nos alunos, implementando métodos e técnicas que se adequem à diversidade que compõe a sua população escolar (Projeto Educativo, 2008).

O Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, inserido na área de estudo

(21) Artes e na área de educação e formação (213) Audiovisuais e Produção dos *Media*, de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março, no âmbito das ofertas formativas do ensino secundário, assenta numa dupla perspetiva: por um lado, a inserção no mercado de trabalho pela saída profissional de técnico de audiovisuais, por outro, o prosseguimento de estudos.

A disciplina de Técnicas Audiovisuais é a disciplina de componente de formação técnica do curso com maior atribuição horária (no total, contabilizam-se 700 horas para esta disciplina, distribuídas pelos três anos do ciclo de estudos, das quais, 249 horas compõem o segundo ano da disciplina, integrado no 11º ano de escolaridade). Esta disciplina tem um caráter teórico-prático e contempla uma estrutura modular que visa habilitar o aluno com conhecimentos técnicos e práticos, articulando diversas especialidades do ramo dos audiovisuais. O desenvolvimento e a capacitação técnica são acompanhados por uma pedagogia transversal que os integra a nível artístico (Rodrigues et al., 2008).

A turma onde foi realizado este projeto de intervenção é composta por dezoito alunos, cinco raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. A forte componente prática desta disciplina permite a divisão da turma em dois turnos, com nove alunos cada. Este projeto foi desenvolvido, de igual modo, nos dois turnos da turma. Um número considerável dos alunos da turma apresenta um historial de insucesso e retenções académicas (por exemplo, dois alunos da turma já ficaram retidos quatro vezes e somente dois alunos nunca ficaram retidos). Os alunos têm, ainda, expectativas diferentes relativamente à frequência escolar e ao próprio futuro.

A estrutura curricular do segundo ano da disciplina de Técnicas Audiovisuais é composta por seis módulos, dos quais faz parte o módulo de Fotografia II, com uma duração total de referência de 30 horas, que visa, em termos gerais, o aperfeiçoamento e o domínio sobre a composição fotográfica, iniciada no módulo Fotografia I (lecionado no 10º ano), e a capacitação para o desenvolvimento de um bom nível na prática fotográfica e no uso dos acessórios da fotografia. Um dos pontos do programa deste módulo concerne à prática de retrato de figura humana em situação tipo estúdio e é neste ponto que se foca o projeto aqui apresentado.

3.2 Descrição e objetivos da intervenção

Pretendeu-se com este projeto trabalhar o retrato fotográfico de figura humana em estúdio e o retrato como espaço de exploração da identidade.

A intervenção desenvolveu-se em dois momentos distintos.

O primeiro momento incidiu no retrato de figura humana em estúdio. Foi, inicialmente, feita uma contextualização no que concerne ao retrato, partindo

da análise e exploração dos conceitos expostos na primeira parte desta comunicação e de retratos pintados pertencentes a distintos períodos (do séc. I ao séc. XIX). Procurou-se, igualmente, contextualizar o retrato pintado no seguimento do aparecimento do *medium* fotográfico. Esta contextualização contou, ainda, com a apresentação e análise de uma seleção de retratos fotográficos, de vários autores, épocas e géneros, que visou constituir-se como um ponto de partida para o trabalho prático a realizar. Relativamente ao trabalho prático desenvolvido, foram trabalhados conteúdos teóricos e técnicos a adotar para este tipo de registo fotográfico, normas e procedimentos a ter em conta com os materiais em uso, preparação do espaço e das atividades. O trabalho prático foi desenvolvido de forma colaborativa, em pequenas equipas de trabalho, no espaço da sala de aula, em duas áreas distintas onde foram montados os espaços tipo estúdio (Figuras 1 e 2). Cada aluno fotografou todos os colegas do seu turno, selecionando, por fim, três registos de cada colega como imagens finais (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6).

O segundo momento consistiu num projeto de trabalho de exploração da identidade através dos retratos previamente realizados. Começou por ser feita uma contextualização relativamente ao retrato como espaço de exploração da identidade, estabelecendo pontos de contacto com os conceitos tratados anteriormente. Esta contextualização foi feita a partir da apresentação e debate em torno de referências e autores cujo trabalho (ou algum trabalho particular) se constitui como uma ajuda para pensar estas questões. Central a esta fase da intervenção está o conceito de identidade que foi, igualmente, trabalhado. Neste âmbito, foi elaborado um questionário, que visava constituir-se como um contributo para ajudar os alunos a pensar sobre a [sua] identidade. Procurou-se promover um ambiente propício ao debate de ideias e ao aprofundamento das referências dadas e/ou à investigação de novas referências. No que respeita ao trabalho prático desenvolvido, cada aluno apropriou-se dos retratos que os colegas do turno fizeram de si (os três retratos selecionados pelos colegas) e, partindo das referências dadas e pesquisadas, desenvolveram um trabalho individual de exploração da [sua] identidade (Figuras 7 a 10). Cada aluno realizou, ainda, uma memória descritiva e deu um título ao seu projeto.

Destacam-se os objetivos principais que orientaram esta intervenção: desenvolver um entendimento mais amplo do género do retrato e do retrato como espaço de exploração da identidade, devidamente contextualizado na história e na cultura da arte; conhecer autores e obras de referência como ponto de partida para o desenvolvimento da cultura visual e dos trabalhos práticos a realizar; adquirir conhecimentos técnicos para a realização de retratos de figura humana



Figuras 1 · Alunos a realizarem retrato de figura humana em estúdio. Fonte: própria.

Figura 2 · Alunos a realizarem retrato de figura humana em estúdio. Fonte: própria.

Figura 3 · P. C. Retrato realizado pelo aluno S. O.

Figura 4 · A. F. Retrato realizado pela aluna M. M.

Figura 5 · D. G. Retrato realizado pelo aluno F. D.

Figura 6 · N. S. Retrato realizado pela aluna A. F.

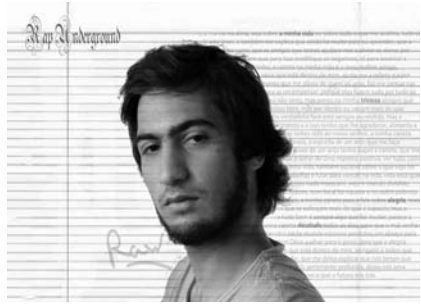


Figura 7 · *Monster in me*. Trabalho da aluna A. F.
Figura 8 · *Inside of me*. Trabalho do aluno R. A.
Figura 9 · *O olhar*. Trabalho do aluno F. D.
Figura 10 · *My other side*. Trabalho da aluna M. M.

em estúdio, de forma colaborativa e autónoma, com recurso aos acessórios da fotografia; aperfeiçoar o domínio da composição fotográfica; desenvolver a capacidade de análise crítica em relação ao trabalho realizado por si e pelos pares; desenvolver a criatividade; aprofundar as referências dadas, articulando-as, e desenvolver um projeto de trabalho próprio de exploração da identidade a partir dos retratos realizados.

3.3 Blogue Modos de [Re]Presentação

Um dos recursos que foi desenvolvido no âmbito desta proposta de trabalho foi o blogue *Modos de [Re]Presentação*, sito em <http://modosderepresentacao.blogspot.pt/>. Nesta plataforma estão reunidos alguns dos principais autores que trabalham o género do retrato, particularmente o retrato fotográfico, nas suas distintas formas. Foram também considerados autores e obras cujo trabalho ajuda a pensar a questão do retrato como espaço de exploração da identidade. Este recurso foi sendo desenvolvido ao longo do presente ano letivo e algumas das entradas foram alvo de análise detalhada aquando da realização deste projeto. Este foi um dos recursos utilizados pelos alunos na fase de pesquisa e aprofundamento das referências dadas. Pretendeu-se que os alunos tivessem contacto com estes autores/ obras como referência para o projeto que estavam a desenvolver.

3.4 Disseminação

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos foram alvo de diferentes tipos de disseminação. Num primeiro momento, no final de cada uma das fases do trabalho, os alunos tiveram oportunidade de apresentar o trabalho que realizaram aos colegas do turno. Para além destes momentos, algumas das imagens realizadas pelos alunos estiveram presentes em distintas exposições, dentro e fora do espaço escolar, a saber: Exposição Semana das Artes (mostra de trabalhos dos alunos do curso científico-humanístico de artes visuais e do curso profissional de técnico de audiovisuais, que decorreu no pavilhão polivalente da escola); Dia da Escola Aberta (mostra da oferta formativa da escola a alunos do 9º ano de escolaridade de escolas do município, que visitam a escola nesse dia); Exposição Arte na Escola (exposição na Galeria Artur Bual, Amadora, organizada pela Câmara Municipal da Amadora, e que reúne os trabalhos dos alunos dos cursos de artes e equivalentes das escolas do município); Exposição no Pavilhão CM (exposição rotativa no pavilhão CM, que visa dar a conhecer à comunidade escolar, ao longo do ano, o trabalho que vai sendo desenvolvido pelos alunos dos cursos de Artes e Audiovisuais).

Conclusão

A planificação e execução deste projeto de intervenção revelou-se um desafio bastante interessante e profícuo. O compromisso, a motivação e a recetividade dos alunos envolvidos foi crescendo ao longo do projeto, tendo a generalidade da turma acompanhado com entusiasmo e produtividade as diferentes fases de toda a intervenção.

Destaca-se o processo dinâmico inerente a todo o trabalho prático, a colaboração entre todos os envolvidos, a reação dos alunos perante os resultados alcançados e face à disseminação dos seus trabalhos.

Partindo de um trabalho de prática de retrato fotográfico de figura humana em estúdio, os alunos puderam desenvolver um trabalho que os levou a pensar, criativamente, sobre si mesmos, integrando a nível artístico o desenvolvimento e a capacitação técnica que um curso profissional deste tipo exige. Sustenta Sousa (2003), uma educação que promova a criatividade, que busque o desenvolvimento da capacidade que o indivíduo tem de imaginar e criar coisas novas, deve ser encarada como uma necessidade capital de qualquer aluno, uma vez que se trata de uma forma de educação projetiva que, no futuro, o dotará de uma disponibilidade criadora face às incertezas da vida adulta.

Referências

- Azara, P. (2002). *El Ojo y la Sombra. Una mirada al retrato en Occidente*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Cabral, A. (1995). *The existencial self: Erik Homburger Erikson's developmental psychology*. Boston, Massachusetts: [s.n.].
- Eco, U. (1989). *Sobre os Espelhos e outros ensaios*. Lisboa: Difel.
- Medeiros, M. (2000). *Fotografia e Narcisismo. O auto-retrato contemporâneo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Portugal. Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março. Diário da República n.º 53/2005 — I Série-B. Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho.
- Projeto Educativo 2008-2011* (2008). Amadora: ESA. [Consult. 201405]. Disponível em <URL: <http://www.aepap.edu.pt/site/images/documentos0304/pe.pdf>>
- Ramos, A. (2010). *Retrato. O desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Ramos, J. A. S. (2004). *A Realidade Transformada. A Fotografia e a sua Utilização*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Belas Artes Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, M. F., Ventura, V. M., Lorga, J., Pereira, R. & Santos, R. (2008). *Programa Componente de Formação Técnica Disciplina de Técnicas Audiovisuais*. Lisboa: Agencia Nacional para a Qualificação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 1.º Vol. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Diário Gráfico ou a nossa Memória Externa

Graphic Diary or our External Memory

SALOMÉ FERREIRA AFONSO*

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

*Portugal. Designer de Equipamento. Licenciatura em design de Equipamento pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

Afiliação: Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Alameda Universidade, 1649-004 Lisboa, Portugal. E-mail: safonso@campus.ul.pt

Resumo: Transpor a linguagem falada para a linguagem desenhada envolve um captador de informação ao qual chamei a nossa Memória Externa, e que será o Diário Gráfico do aluno. Na minha caminhada pelos mundos que as mentes de crianças e adolescentes criam, encontrei no léxico da linguagem informática, aliado aos baús empoeirados do sótão, a chave para abrir a porta do “eu não sei desenhar”.

Palavras chave: Cultura visual / Memória Externa / Diário Gráfico / Educação artística.

Abstract: *Turning spoken language into drawing language requires the use of a device to capture information. That device is what I shall call our External Memory and it will be the student's Graphic Diary. On my incursion through the worlds that the minds of children and teenagers create, I have found in the lexicon of IT language and that of dusty trunks in the attic — the key to opening the door of the “I don't know how to draw” phenomenon.*

Keywords: *Visual culture / External Memory / Graphic Diary / Art education.*

Introdução

O Diário Gráfico, enquanto ferramenta pedagógica, foi já amplamente discutido no meio da Educação Artística como recurso exploratório de diversas capacidades dos alunos direcionando-o: como promotor do processo criativo; como um suporte para desenvolvimento de competências; um meio para ampliar a cultura visual e promover o discurso semiótico do aluno através do desenho em viagem; empolgar o desenvolvimento da expressão gráfico-plástica; como objecto de combate a barreiras físicas por se tornar numa extensão do seu corpo

e pensamento. Por toda esta versatilidade inclusiva nos mais variados projetos que um aluno possa desenvolver em sala de aula, o Diário Gráfico passou a ser uma ferramenta imprescindível em muitas escolas mundiais.

A agregação de todas estas funções resulta num depósito de memória e conhecimento tornando-se um objeto de estudo criado e desenvolvido pelo aluno à medida das suas descobertas e necessidades.

1. Recurso didático

Quando um professor desmonta o plano curricular nacional de nível macro para um plano curricular de aula de nível micro e propõe uma aplicação do mesmo a um grupo de alunos, depara-se com dificuldades práticas na articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino que advêm do chamado *paradigma da transmissão*.

O paradigma da transmissão que, no essencial, pressupõe um professor-funcionário ou um professor-burocrata a dizer o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem que dar lugar ao paradigma da interação social, da comunicação e da actividade individual e colectiva (Fernandes, 2008).

O Diário Gráfico surge assim, antes de mais, como um facilitador da comunicação professor-aluno, e torna-se num instrumento didático, a par do valor afetivo que lhe é inculcado por ser de cariz pessoal, onde o aluno incorpora novos conceitos ao seu campo lexical e se propõe comunicar através de uma linguagem gráfica própria. Com uso a este recurso, o aluno poderá participar de forma ativa na edificação das suas aprendizagens e o professor ser o orientador das mesmas. Por ser um objecto pessoal fechado em si mesmo, o Diário Gráfico torna-se num espaço indicado à experimentação sem inibições, a que apenas o aluno tem acesso, e onde o aluno não coloca a questão “eu não sei” ou “eu não consigo”. Ele é o criador da sua obra e naquele pequeno mundo guarda as suas conquistas, desabafa as suas frustrações, desenha um campo de batalha e regista as suas vitórias. No final, aquele arquivo que conta a história de um percurso, será um recurso para avaliar a sua evolução, reconhecer os pontos de viragem nas suas aprendizagens e recordar técnicas, teorias ou histórias que lhe possam ser úteis na continuação desse percurso. O diário sendo por isso um exacerbador do ego do aluno, passará a ser a sua memória externa e um arquivo sempre vivo e pronto a ser atualizado.

2. Construção de um diário

A construção de uma narrativa através do Diário Gráfico é a chave para iniciar o projeto dialógico que o aluno irá construir de raiz, desde a sua encadernação, até ao seu total preenchimento durante aquele ano letivo. Esta narrativa articula-se pelas páginas sequenciais encadernadas, que diferem das folhas soltas com que o aluno está habituado a trabalhar, tornando por isso o seu caderno, num percurso em consciência através das suas aprendizagens.

Partilhar o seu diário com o professor poderá parecer em si uma ideia paradoxal visto ser este um objeto pessoal, mas o arranque para a autonomia terá de ser iniciado e incutido pelo professor aquando dos primeiros passos do aluno no mundo da experimentação. Assim, será importante o estabelecimento de algumas regras acordadas entre professor e aluno no que concerne à avaliação deste objeto, propostas de trabalho obrigatórias e aqueles momentos de intimidade com o caderno a que só o aluno terá acesso. O Diário Gráfico terá de ser por isso apresentado ao aluno, não como imposição, mas fazendo-o sentir que este faz parte da sua rotina e que será uma extensão de si.

Ao nível dos conteúdos programáticos para a realização deste projeto, estes serão variados visto ser um exercício em construção ao longo do ano lectivo. Na sua fase inicial de execução está, no entanto, associada alguma assertividade no lecionamento de alguns conteúdos como sendo o diário gráfico, a encadernação e todos os materiais e técnicas vinculados ao processo de encadernação escolhido pelo professor, metodologia de projeto e alguma abordagem à geometria (Figura 1 e Figura 2). Quanto à planificação do mesmo e com base no projeto desenvolvido numa turma de Educação Visual e Tecnológica do 6º ano de escolaridade, foi realizada uma planificação em que a encadernação do diário decorreu durante o primeiro período para que todos os conteúdos abordados ao longo do ano pudessem de alguma forma ser explorados nesse objeto. Desta forma, foi feita uma avaliação formativa tendo em atenção a evolução das aprendizagens do aluno.

Para a encadernação foram tidas em conta questões de sustentabilidade e por isso foi requisitado que o aluno trouxesse para a aula folhas que tivessem sobrado de antigos cadernos ou blocos de desenho ou de jornais. Assim, os alunos além de reutilizarem material, tiveram a oportunidade de explorar as diferentes potencialidades deste suporte no que concerne às suas cores, gramagens e texturas através dos diversos materiais riscadores ou de pintura, bem como fazendo uso de colagens entre outras técnicas recorrentes e comuns utilizadas em diários gráficos (Figura 3).

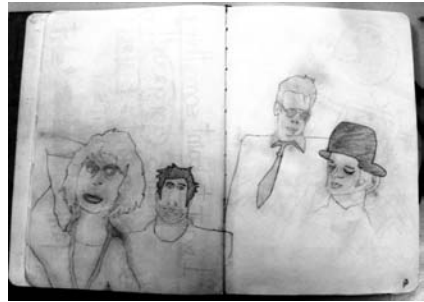


Figura 1 · Capa do Diário Gráfico de uma aluna. Fonte: própria.

Figura 2 · Aluno a encadernar o seu diário gráfico. Fonte: própria.

Figura 3 · Exemplo de desenho feito pelo aluno no seu diário gráfico. Fonte: própria.

3. Caça ao tesouro

O principal desafio para qualquer professor nos dias que correm está nas estratégias diferenciadas a que poderá recorrer em aula para cativar os grupos de crianças e adolescentes, com as características vincadas desta geração, em que o tempo será a primeira premissa caracterizadora. O tempo dita a predisposição infanto-juvenil atual talvez porque a evolução tecnológica assim os educou. Hoje, ao contrário das gerações anteriores, que esperavam que uma cassete rebobinasse para verem um filme ou ouvir uma música, que esperavam por um livro requisitado por alguém numa biblioteca até à semana seguinte, que esperavam que a internet ligasse ou esperavam por um amigo num café porque não existiam telemóveis, a geração atual aprendeu a mover o seu pensamento à velocidade de um *clic* no computador e se a sua motivação está direcionada para conhecer sempre mais e mais rápido, esse consumo também não é aprofundado, muitas vezes é desprovido de significado e não lhes deixa qualquer registo significativo na memória. O interesse rapidamente se esgota quando se esgota a novidade. Será redundante falar da inquietação dos adolescentes porque é uma característica comum a todas as gerações.

A adolescência é vista como momento nevrálgico dentro desta edificação contínua que é o desenvolvimento, pois é nela que o indivíduo reorganiza os elementos identitários da fase infantil contrapondo-os ao mundo social encenado. Assim, busca a formação de uma identidade própria, uma vez que já tem um eu capacitado a incorporar papéis sociais, ideológicos, morais e profissionais (Erikson, 1956).

No entanto é importante comparar esta fugacidade de acontecimentos na vida dos jovens com as gerações anteriores pois o professor terá de alterar as suas estratégias de ensino em prol, não só das tecnologias e usando-as como recurso em aula, mas também tendo em conta as mudanças que estas trouxeram ao *modus vivendi* dos jovens.

E como desacelerar a vida de um aluno pré-adolescente ou adolescente de forma a levá-lo ao encontro de competências e conteúdos, mostrando-lhe um caminho e fazendo-o crer que chegou lá pelos seus próprios meios? Como incentivar e promover a descoberta pessoal? E de que forma essa descoberta poderá facilitar a sedimentação do conhecimento adquirido? A resposta que encontrei através desta turma foi: curiosidade. A curiosidade move montanhas e levanta os alunos das cadeiras da sala de aula na esperança de encontrarem respostas por eles. Outra questão que levantei aquando da realização do projeto foi: de que forma suscitar a curiosidade no aluno através de um meio que não corresponde aos seus requisitos de aceleração de que falei há pouco, desassociado

igualmente de qualquer tipo de tecnologia actual, ligada à electrónica ou informática, que diariamente cativam estes jovens?

Como resposta a estas questões recorri então ao Diário Gráfico como um mapa do tesouro e como suporte para a sua memória externa. Depois do aluno participar na sua construção e ficar por isso com algum envolvimento emocional com aquele objeto, olha para cada página em branco como um desafio. Desafios esses que numa fase inicial serão lançados pelo professor e que culminam em descobertas pessoais. Como exemplo, e frisando que para este exercício foram usados diferentes papéis com diferentes gramagens e texturas, um desenho de aguarela sem o aluno conhecer ainda os materiais, obrigam-no a experimentar a aguarela numa página aleatória, a página que estará disponível a seguir à última preenchida. Se, neste exemplo que refiro, o aluno experimentar as aguadas por cima de uma folha de jornal e esta rapidamente ensopar e rasgar leva-o sozinho a conclusões sobre a interacção do material sobre determinado suporte, o que o poderá levar a procurar uma página mais espessa e deixando algumas páginas em branco. Todo este trajeto entre descoberta e orientação do professor faz deste recurso uma ferramenta pedagógica onde o aluno reconhece o erro como gerador de conhecimento e não como um fator depreciativo na sua aprendizagem. Também as páginas que serão deixadas a branco pelo aluno não serão desprovidas de significado e é importante para o professor perceber os significados desses hiatos como resultado de uma experiência que poderá ter trazido algum constrangimento ou retração do aluno, ou se houve algum propósito experimental ou outro.

Além da aprendizagem através da experimentação, o Diário Gráfico, tal como a leitura de um livro, promove o desaceleramento e a introspecção, e nas artes visuais, conceitos como *olhar e ver* são introduzidos ao aluno através da atenção que lhe é requerida, por exemplo, num desenho de observação, enriquecendo a sua cultura visual e sedimentando novos conceitos.

É por esta ligação, entre a sua memória e aquele caderno, que lhe chamo memória externa ou arquivo vivo. O Diário Gráfico é um recurso pessoal ao qual o aluno poderá sempre recorrer, permitindo-lhe viajar por aprendizagens e conceitos, momentos da sua vida, histórias que ali registou ou mundos que gostaria de explorar “O desenho é como um catalisador de memória e do imaginário. A viagem torna-se aquele caderno.” (Salavisa, 2008)

Conclusão

O grupo de alunos (ou parte dele) a quem foi proposto o desenvolvimento deste projeto, muitos de pés assentes no ensino secundário e alguns no Curso de

Artes Visuais, servem-se deste recurso hoje em dia como extensão do seu corpo. Os diferentes diários que produziram sequencialmente ao longo dos anos podem equiparar-se aos capítulos de um livro, livro esse que representa a vida dos alunos. Cada capítulo ou cada Diário Gráfico representa um conjunto de aprendizagens de seu estágio bem datado com referência à faixa etária do aluno, a momentos vividos durante esse período e a pré-requisitos já adquiridos, ou não, no que concerne a conteúdos e competências artístico-visuais.

É neste binómio: memória externa/arquivo vivo — mapa do tesouro, que reside a meu ver, o suporte motivacional para aguçar a curiosidade dos alunos de Educação Visual através desta ferramenta pedagógica, o Diário Gráfico.

Referências

- Erikson, E. H. (1956). "The problem of ego identity." *Journal of American Psychoanalysis*, 4,56-121.
- Fernandes, D. (2008) *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora
- Gaspar, M. I. e Roldão. M. C. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: UA
- Salavisa, E. (2008) *Diários de Viagem: desenhos do quotidiano*. Lisboa: Quimera

Contos de Fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa

*fairy tales as daily stories: mediating art
through an education activity*

GINA ZANINI* & JANAINA SCHVAMBACH**

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

*Gina Zanini, Brasil. Licenciada em educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC — Campus Chapecó). Especialista em Estética, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Especialista em Design Industrial de Móveis, UNOESC — Campus São Miguel do Oeste; Especialista em Arte e Educação, Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

AFLIAÇÃO: Escola de Educação Básica Pedro Maciel e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), Área de Ciências Sociais Aplicadas. Rua Assis Brasil, 53 E, Bairro Maria Goretti, Chapecó, Santa Catarina, CEP 89801-355, Brasil. E-mail: gjazanini@unochapeco.edu.br

*Janaina Schvambach, Brasil. Professora e artista visual. Licenciada em Artes, habilitação em Desenho e Computação Gráfica, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL).

AFLIAÇÃO: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), Área de Ciências Sociais Aplicadas. Avenida Senador Atilio Fontana 591 E, Bairro EFAPI, Chapecó — Santa Catarina, CEP 89809-000, Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

Resumo: Este relato de experiência refere-se ao ensino da arte na Educação Básica em Chapecó/SC/Brasil. A atividade foi desenvolvida em 2011 com estudantes de 3º série do Ensino Médio, a partir de “Fallen Princess”, de Dina Goldstein. Este estudo proporcionou uma quebra de paradigmas, como também um olhar crítico na realização do trabalho teórico-prático.

Palavras chave: educação básica / contos de fadas / fotografia.

Abstract: *This case study refers to art teaching in formal education in Chapecó/SC/Brazil. The activity was developed in 2011 with high school senior students based on the series “Fallen Princess” by Dina Goldstein. This study provided a paradigm shift, as well as a critical look at the realization of theoretical and practical work.*

Keywords: *formal education / fairytales / photograph.*

Introdução

Um dos objetivos do ensino da arte no Ensino Fundamental e Médio é, promover a inserção de temas vivenciados pelo aluno no seu dia-a-dia, através de abordagens estéticas reflexivas e fazeres plásticos baseados em novas técnicas artísticas. Entre os temas mais comuns e recorrentes, percebe-se que desde a infância, os contos de fadas permeiam a vida das crianças com histórias cercadas de tragédias amenizadas e princesas que encontram seus príncipes e terminam em finais felizes. Neste sentido, a prática pedagógica educativa em Artes fundamentou-se nos contos da Branca de Neves e os Sete Anões, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, Ariel, Princesa Ervilha, Jasmine e Pocahontas e inseriu as princesas no contexto da contemporaneidade, provocando a imaginação em como estariam vivendo se, ao invés da Idade Média, estivessem na veloz, conturbada e turbulenta contemporaneidade, proporcionando aos estudantes uma vivência crítica/criativa, através da fotografia.

A experiência foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Pedro Maciel situada na Rua Assis Brasil, 53 E, Bairro Maria Goretti em Chapecó/SC/Brasil, que conta atualmente com 800 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e, segundo o último levantamento, possui estudantes oriundos de 37 diferentes comunidades, rurais e urbanas. A Escola é mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina através da 4ª Gerência Regional de Educação. A EEB Pedro Maciel foi autorizada a funcionar pelo parecer nº 04/1981 do Conselho Estadual de Educação, portaria E 094/81 com Habilitação em Auxiliar de Escritório e Técnico em Edificações, retificados pelo Parecer nº 263/81 CEE de 09/09/81 e Portaria E 0315/81.

A partir de 2010, a Escola passa a oferecer o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante Técnico em Comércio, que a partir de 2012 passou a ser oferecido em regime integral. No início de 2014 as turmas ingressantes ao Ensino Médio Técnico começaram a fazer parte do Ensino Médio Inovador — ProEMI, que, de acordo com o Ministério da Educação — MEC, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Participativo — PPPP (2014), a Escola também oferece o Serviço de Atendimento Educacional Especializado — SA-

EDE/Misto, orientando estudantes com Deficiência Mental — DM e Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade — TDAH, com o objetivo de oportunizar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência mental.

Neste sentido, propõe um ensino de qualidade, democrático e comunitário, sendo um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimos de cidadania. Também objetiva a ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e Médio e da gratuidade escolar. Por tanto, a escola possui missão que promove e desenvolve ações educativas, críticas, criativas e libertadoras com respostas às necessidades da comunidade e do mundo contemporâneo, buscando o desenvolvimento e a valorização do ser através de uma visão humanizada.

As aulas de Artes são ministradas por professores habilitados que utilizam suas aulas como experimentação de novas abordagens didático-pedagógicas, aproximando o estudante com conteúdos atualizados, numa abordagem contemporânea, dialogando com a história da arte, da cultura e das civilizações.

1. Contos de fada como contos do cotidiano

A arte como uma ação mediadora pode ser concretizada em uma das proposições realizada no ano de 2011, com duas turmas da 3º série do Ensino Médio matutino, a partir da explanação sobre a fotógrafa canadense Dina Goldstein. Dina nasceu em Tel Aviv, Israel, em 1969, é uma fotógrafa pop surrealista que trabalha no viés do editorial e do documentário. De acordo com o site da artista, as fotografias destinam-se a não produzir uma estética que ecoa os padrões atuais de beleza, logo, buscam arrancar os sentimentos de vergonha, raiva, choque e empatia do observador, a fim de inspirar a reflexão sobre a condição humana.

Na série “*Fallen Princess*” (2007-2010) ou Princesas Decadentes, a artista criou uma série de fotografias inserindo as princesas de contos de fadas em situações reais, contemporâneas, com comportamentos que afetam principalmente as mulheres, retratando o que acontece após o final dos contos. De acordo com o site da fotógrafa, a série nasceu de uma profunda dor pessoal, quando enfureceu com o “e viveram felizes para sempre”, alimentado desde a infância. A série cria metáforas sobre os mitos dos contos de fadas, forçando o espectador para contemplar a vida em uma possível realidade, como percebemos na obra *Snow* (2008), onde Branca de Neve com quatro filhos pequenos no lugar dos anões, posa perplexa diante da cena: casa, filhos, cachorro e um marido em frente à televisão que dá a impressão de estar alheio a tudo (Figura 1).

Aplicando a Abordagem Triangular proposta pela brasileira Ana Mae Barbosa (1987), através da contextualização, leitura de imagens e do fazer artístico, realizou-se atividade com estudantes de 3ª série do Ensino Médio, através da apreciação das dez obras da série *"Fallen Princess de Dina Goldstein"*. Dialogamos acerca dos contos de fadas infantis, referenciando os Irmãos Grimm, com os contos que inicialmente foram criados para literatura adulta e não infantil, sempre com abordagens críticas, estreitando a relação da ficção com a não-ficção.

Em sala de aula, foram realizados debates acerca destes contos, o impacto e a influência que a imaginação infantil acarretou na adolescência com a idealização de príncipes e princesas perfeitos e finais felizes. Os contos e as imagens foram contextualizados através de das experiências dos estudantes, relacionando com a contemporaneidade. Logo após, foram realizadas as produções artísticas. A atividade prática proposta foi à criação em grupos de uma história de contos de fadas, onde a princesa, personagem principal, estaria vivenciando uma situação cotidiana e atual.

Após realizaram os desenhos dos figurinos e dos objetos de cena e, com o roteiro finalizado, ensaiaram a cena como representação teatral. Por conseguinte, foram realizadas pelos estudantes as fotografias e como reflexão geral do processo, houveram debates entre os estudantes e uma exposição na unidade escolar.

Na fotografia "Princesa grávida" (Figura 2) a estudante encontrava-se realmente em estado gestacional, no entanto, não foi abandonada pelo príncipe como na criação do conto, e dirige-se para o final feliz com a concepção. Assuntos como a gravidez na adolescência, abandono e responsabilidades foram abordados e discutidos em sala, proporcionando um espaço para debates e questionamentos.

Em "A princesa operária" (Figura 3) a história criada baseia-se na queda monárquica da princesa, tendo esta que encontrar um trabalho para lhe dar sustento. Como na vida no palácio não aprendeu habilidades que lhe proporcionasse uma profissão, o que lhe restou foi um emprego de operária, carregando entulhos de construções. Porém, como diz o ditado popular: "Pode-se perder o reinado, mas nunca se perde a majestade"; a princesa trabalha com um longo e bordado vestido, com a coroa a lhe emoldurar o rosto angelical.

O conto de fadas "Cinderela" a ira da madrasta malvada e suas duas filhas não foram suficientes para fazer com que Cinderela desistisse de seus sonhos. Já na visão dos estudantes, (Figura 4), a Cinderela, revoltada com a situação do impedimento de provar o sapato de cristal, ameaça a meia-irmã de cortar seus cabelos, caso não permitam que seu sonho de mostrar-se ao príncipe torne-se realidade; mostrando que tudo foi causado devido à inveja, um dos grandes males vivenciados entre os estudantes.



Figura 1 - Snow. Dina Goldstein (2008).

Figura 2 - "Princesa grávida". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria

Figura 3 - "A princesa operária". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.

Em “O consumo” (Figura 5), Cinderela, que na história original perdeu seu sapato de cristal à meia noite no baile, não se desespera com o ocorrido e vai ao shopping comprar cinco pares de sapatos para completar seu guarda-roupa desfalcado. Este fato, bastante debatido em sala de aula, refere-se à abordagem consumista, reflexo contemporâneo da visão de que tudo pode ser descartado e substituído. E o príncipe? A princesa, tendo sapatos novos, não precisa mais dele!

A produção cênica para “O casamento” (Figura 6) baseia-se na história de Cinderela e suas meias-irmãs malvadas. Esta cena retrata o “...casaram-se e viveram felizes para sempre”. No entanto, o esperado dia do casamento da Princesa não acontece da forma como ela desejava: o príncipe, não tão perfeito assim, comparece alcoolizado e as meia-irmãs malvadas transformam-se em mais malvadas ainda, abordando a princesa com fúria. Uma querendo matá-la com uma afiada faca em suas costas e a outra apenas querendo roubar o que a torna digna, a coroa. No final inesperado, a princesa desiste do casamento e quer, por um longo tempo estar longe de príncipes que viram sapos.

O enredo de “A vingança” (Figura 7) é a reviravolta no conto da Bela Adormecida que, após despertar do sono profundo, ao invés de correr para os braços do príncipe, decide vingar-se da bruxa má. Com a velha vassoura em punhos, aguarda o momento propício para desfilar o golpe fatal e “adormecer” a bruxa malvada para a eternidade.

“Iphone” (Figura 8) é um dos reflexos da pós-modernidade: adolescentes, jovens e muitas vezes crianças, desde cedo possuem celulares, objetos dos quais não largam facilmente. Em sala de aula essa abordagem foi bastante comentada, pois, inclusive, existe uma Lei, aprovada pela Câmara dos Deputados do Distrito Federal, nomeada PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, de 2007 (Pompeo de Mattos) aprovada em maio de 2008, que veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. O uso do telefone em sala de aula prejudica o aprendizado do estudante, desviando a atenção e perturbando o ambiente escolar, pois não é um material didático pertinente às aulas, exceto quando solicitado pelo professor para uso de câmeras, calculadoras ou mesmo pesquisas condizentes com o ambiente escolar.

Na fotografia “Pele para sapato” (Figura 9), o grupo de estudantes abordou além do consumismo, questões ambientais de uso de animais como cobaias em tratamentos medicinais. Neste enredo, Cinderela decide desenhar e produzir seu próprio sapato, outrora esquecido no baile. A princesa vai à mata caçar o animal para posterior produção de um sapato novo, assinado por ela, que, na contemporaneidade, é autossuficiente para conseguir tal façanha. Com essa abordagem, o grupo provocou a discussão da contrariedade do conto inventado com a



Figura 4 - "A inveja da madrasta".
Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.
Figura 5 - "O consumo". Fotografia digital.
(2011). Fonte: própria.
Figura 6 - "O casamento". Fotografia
digital. (2011). Fonte: própria.



Figura 7 · "A vingança". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.

Figura 8 · "Iphone". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.

Figura 9 · "Pele para sapato". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.

Figura 10 · "Vassoura? Quero Land Rover!". Fotografia digital. (2011). Fonte: própria.

atualidade, questionando o papel da “Cinderela” na atualidade e propondo uma personagem vilã.

A predileção dos jovens por carros potentes velozes é um fato marcante na contemporaneidade. A fotografia “Vassoura? Quero Land Rover!” (Figura 10) explicita o desgosto por não possuir poder aquisitivo para adquirir o objeto de desejo, tendo que se satisfazer com transportes públicos. Outro fato discutido foram os meios de locomoção, trânsito, poluição e consumo desenfreado.

As fotografias realizadas pelos estudantes retrataram em sua grande maioria fatos fictícios levantando questionamentos antes impensáveis, em como seria se essas princesas, sempre tão irretocáveis, tivessem que enfrentar as angústias da vida real?

As imagens das produções artísticas foram tratadas utilizando recursos de edição, modificando o formato tradicional de 10x15 para 1x1, buscando qualidade visual através de uma imagem mais elaborada e que dialogasse com o cotidiano do aluno, fazendo referência às imagens do aplicativo *Instagram*.

Conclusão

A experiência artística realizada refletiu ações e maneiras de pensar conforme o cotidiano do aluno. Percebe-se que sentimentos violentos e discriminatórios tornam-se uma constante em todos os trabalhos, assim, a arte pode proporcionar uma reflexão sobre a prática dentro de ensinamentos transversais. Os contos de fadas não conseguem refletir uma realidade que se assemelha com as vivências dos estudantes, em muitos casos, as mensagens transmitidas se apresentam opostas e excludentes.

Este estudo proporcionou uma quebra de paradigmas, como também um olhar crítico na realização do trabalho teórico-prático. Neste sentido, o fazer artístico desconstrói a predisposição da concepção das imagens pré-estabelecidas, dialogando com o estudante sobre a realidade social e sobre os desafios que futuramente terá. As atividades escolares não visam à formação de artistas, mas buscam ampliar o conhecimento e a sensibilidade dos estudantes tornando-os indivíduos criativos e críticos inseridos no contexto da sociedade.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (2001) *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez,
- Goldstein, Dina. (s/d a) [Consult. 2014] Disponível em: <URL: [http:// www.dinagoldstein.com](http://www.dinagoldstein.com).
- Goldstein, Dina. (s/d a) [Consult. 2014] Disponível em: <URL: [http:// www.fallenprincesses.com](http://www.fallenprincesses.com).
- PPPP — *Projeto Político Pedagógico Participativo da Escola de Educação Básica Pedro Maciel*, 2014.

Como motivar a exploração artística no pré-escolar?

How to motivate art exploration at pre-school children?

JOÃO PAULO QUEIROZ* & MARIA SUZETE BILA**

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

*João Paulo Queiroz, Portugal. Conselho editorial.

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

**Maria Suzete Bila, Moçambique. Mestrado em Educação Pré-escolar Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa (ESEAG). Licenciatura em Educação Básica (ESEAG) Literaturas Africanas. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (UEM). Curso de Professora Primária, Instituto Magistério Primário, Munhuana, Maputo (IMPM).

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: suzy.bila@hotmail.com

Resumo: Apresenta-se uma ação de exploração lúdica junto de alunos do pré-escolar, partindo dos princípios abrangentes de educação pela arte. As pinturas de alguns autores do século XX, junto com a leitura partilhada de um livro infantil despoletaram o uso de diferentes técnicas expressivas visando aprendizagem sensorio motora e a expansão do potencial criativo. **Palavras chave:** educação pela arte / pré escolar / criatividade.

Abstract: *We present an action of ludic exploration on a group of pre-school children. The action drags on broader principles of art education. The works of some XX century artists, together with a shared reading of children book, allowed the use of different expressive technics envisaging sensory and motor learning and the expansion of the creative potential.* **Keywords:** *education through art / pre-school / creativity.*

1. Introdução

Este artigo aborda uma prática de projecto numa sala de creche, onde o brincar e a arte se combinaram na busca de sentidos para a aprendizagem. Trata-se de utilizar criativamente os contextos artísticos contemporâneos, e deles extrair *schema* cognitivos e interativos suscetíveis de enriquecer a relação da criança com o seu meio. A arte será então uma ferramenta do pensamento do pedagogo tendo em vista uma educação integral.

Não se trata de, muito claramente, de ensinar arte contemporânea às crianças de 3 anos. É antes o desafio da utilização dos recursos expressivos, gestuais, e da relação expandida que algumas instâncias na arte contemporânea trazem para o educador, e para a sala de expressão plástica.

Ao mesmo tempo, demonstra-se que uma maior e mais abrangente cultura artística da parte do educador, e uma abertura aos novos modos de pensar e de interrogar o meio que os artistas trazem ao mundo, contribuem para que o educador lance mão de recursos educativos mais inovadores, envolventes e eficazes. Ao mesmo tempo, fica claro que uma cultura humanista traz mais aptidões para que o educador seja mais aberto à criatividade, à inovação, à interdisciplinaridade, à tolerância, à integração da diferença, à solidariedade. A arte é mais do que objetos, é uma toda uma filosofia perante a vida que desenvolvida de modo abrangente e integrado, da mais tenra infância, passando pelos anos de educação média, e também pela aprendizagem informal, ao longo da vida, conduz as gerações a um grau mais interventivo, inconformista, crítico, e resistente à alienação que ameaça o estilo de vida contemporâneo (Read, 1974).

É possível integrar nas atividades desenvolvidas por crianças muito pequenas, os contributos expressivos de ressonância cultural, juntamente com aproximação lúdica aos processos expressivos de desenvolvimento pessoal.

A arte tem sido reconhecida pelo seu potencial enquanto promotora da aprendizagem significativa (Eisner & Bird: 1994).

Considera-se que na educação, a arte, tal como a ludicidade, deve ser encarada como vivência interna, em que a integração do sentir, pensar, agir estão presentes na realização de atividades. Ela também tem a função integradora do pensamento, intuição, sensação e sentimentos, configurando um ato educativo completo:

A Educação artística deve ser, antes de mais, a educação da espontaneidade estética e desta capacidade de criação que a criança manifesta, e muito mais que qualquer outra forma de educação, não pode contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou ideal completamente elaborados: a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recreada pelo sujeito que a procura (Piaget, 1954: 22-3)

Trata-se de explorar caminhos de mediação de um pensamento artístico e informado. Realizámos essa mediação através da prática de projeto, com intenção de fazermos um caminho coerente nas respostas educativas proporcionadas às crianças, em relação a valores e competências ligadas com a participação, a resolução de problemas e a iniciativa através duma aprendizagem pela ação e descoberta.

2. No começo

Através de observação atenta, no sentido de observar o modo de exploração e de interação das crianças com o meio, conseguimos ter uma maior contextualização dos seus interesses e capacidades. Percebemos, entre muitas outras coisas, que algumas crianças tinham ainda dificuldade em identificar o quente, do frio, da sopa, outras não experimentavam tocar em alguns materiais e a maior parte não conhecia as cores.

Sendo um grupo que não demonstra os interesses de forma espontânea, guiámos as crianças pelo caminho da exploração e do diálogo, e por isso definimos situações, trajetos e cenários, tendo como pressuposto a construção de um currículo emergente. Alguns objetivos foram traçados no sentido de desencadear propostas para desenvolver os sentidos e construir aprendizagens, outros para estimular as crianças a usarem suas diferentes linguagens, desafiando-as com atividades articuladas e interligadas no domínio da literatura, música, dança e plástica.

Sabemos que a primeira etapa da relação estabelecida entre as crianças e a arte se centra em aspetos sensoriais e manipulativos. Por esse motivo, focámo-nos na cor, no som e na manipulação de materiais que provocam sensações táteis, tendo em vista a construção de significados e exploração lúdica.

Seguidamente, utilizámos alguns recursos da expressão artística contemporânea procurando trazer para o plano interativo das crianças alguns recursos expressivos aí presentes. Recorremos a obras e a processos de autores como Piet Mondrian e Jackson Pollock, de modo justificado na relação com os materiais plásticos. As crianças interagem com os materiais de modo mais experimental e envolvendo mais partes do corpo, de modo mais exposto à surpresa do acaso e com um potencial de descoberta muito superior ao maior encerramento sensorial e expressivo que o mundo dos adultos apresenta. O universo plástico é próximo da garatuja da fase sensório motora (Piaget, 1983), anterior à representação da figura humana ou coexistindo no imaginário a nível simbólico. Esta não apresentação do eu que está presente nesta fase da infância podemos encontra-la nestes dois pintores.



Figura 1 · Experiências com riscadores. Fonte: própria.

Figura 2 · Riscando a caixa. Fonte: própria.

Figura 3 · Digitinta no azul vermelho e amarelo. Fonte: própria.

3. Existem cores no escuro?

Colocámos uma caixa na sala.

A caixa foi pintada pelas crianças e explorada durante uma semana de várias maneiras e com materiais diferenciados. Vimos, num primeiro momento, que o contacto da criança com os materiais, o seu mundo expressivo, seja do ponto de vista verbal, plástico ou corporal, desperta o desejo pela descoberta.

Uma das maneiras das crianças obterem informações é fazendo pesquisa direta sobre os objetos ou fenómenos para observarem, explorarem, compararem e assim os descobrirem e conhecerem. Apoiámos essa exploração, observando, registando e intervindo em momentos adequados.

Um dia fizemos uma surpresa: colocámos a caixa no centro da roda, fechámos-a e cobrimo-la com um pano grosso de forma a não se ver nada dentro. Mostrámos a uma criança de cada vez. As reações foram muito engraçadas: *não tem nada; está lá a bruxa!* Cada criança via na caixa o seu universo e dava-lhe o seu significado.

De repente uma vozita exclamou: *Está escura!* E todas as crianças quiseram ver o escuro.

Depois do escuro ter sido visto, acendemos a lanterna e à pergunta: *O que veem agora?* respondia-se *Tem luz, ... tem luz...* Continuámos ainda algum tempo com o jogo de retirarem e colocarem objetos, com luz e sem luz.

Depois de explorarem a luz e a sua ausência na caixa, contámos uma pequena história sobre a luz e o escuro.

Descobrimos que quando está escuro não vemos a cor dos objetos porque falta luz.

4. As cores "vermelho, amarelo, azul" de Mondrian

Depois de várias histórias contadas que envolviam as cores, as crianças realizaram atividades de dança, música, desenho e jogos de identificação de cores com objetos pessoais onde puderam representar com as suas várias linguagens. Durante o jogo mostrámos um objeto novo: a imagem da obra de Mondrian e questionámos-los: *Quem adivinha as cores desta pintura?*

- *São as cores do Elmer* (história já conhecida); *Encarnada, Amarelo; Vermelho, Riscos, encarnados; É da cor dos sapatos da Marta; Azul. Algumas crianças repetiam o que a última dizia.*

Comparámos as cores do quadro com as roupas e objetos da sala, de forma lúdica. Depois apresentámos o nome que o artista deu à pintura: "Vermelho Amarelo Azul", e colocámos a obra à disposição das crianças, sem forçar.

No dia seguinte, com a ajuda das crianças preparámos as mesas para a



Figura 4 · Digitinta no azul, vermelho e amarelo. Fonte: própria.

Figura 5 · Espreitando o escuro. Fonte: própria.

Figura 6 · Pintura usando berlines. Fonte: própria.

pintura e desafiámo-las a escolher as cores do pintor. Todas colocaram à volta da mesa as três cores primárias. Espalharam as cores, mas como sobrava um quadrado uma das crianças quis colocar o verde.

As cores e as formas representadas nas mesas foram elaboradas com a técnica de *digitinta*, depois decalcadas para o papel de jornal e coladas posteriormente resultando num painel que ficou exposto para os pais e todos verem.

5. As cores do "Vermelho, Amarelo, Azul"

O desafio agora era procurar as cores da pintura de Mondrian nos jogos de construção.

A exploração de outro material e forma de fazer, faz a passagem da apropriação da cor e das formas pelas crianças.

Entretanto, e com a pintura já pronta conversámo-nos:

— *É vermelha como a minha camisola.*

— *Olha, o prato... uma criança foi correndo para a casinha buscar o prato vermelho*

— *Quem mais tem vermelho na roupa?*

Começaram a olhar para a roupa e descreveram algumas cores que estavam no *quadro*.

6. Explorando novos recursos expressivos

Através da história *Olivia vai ao Museu*, iniciámos uma nova fase do projeto. Conta a história de Olivia, uma porquinha, da sua família e dos seus amigos que «é boa em montes de coisas», como os meninos, e gosta de ir aos museus. Raramente tem sono e sonha ser uma artista de sucesso. No museu encontra obra de Degas e Pollock. Olha para a obra com o nome "Ritmo de Outono" e tenta pintar como Pollock.

As crianças ficaram entusiasmadas com as aventuras da porquinha. Em seguida mostrámo-lhes a reprodução "Ritmos de Outono," e de uma forma heurística desafiámo-nos as crianças a descobrirem como é que o artista pintara o quadro.

Procurámo-nos estimular e possibilitar atividades para as crianças fazerem novas descobertas no sentido da desconstrução para a construção, apresentando-lhes novos materiais e levantando questões sobre eles.

Estas atividades desenvolveram-se no decurso de vários dias, mas as crianças não perderam o contato com a obra nem o "espírito de experimentação". Para isso recorremos à comunicação lúdica.

— *Será que usou Lápis de Cera e de Côm?*

Sobre uma grande folha de papel chão as crianças pintaram com lápis de cera e de côm. Foi interessante a partilha de materiais entre elas e o gosto de experimentar o espaço...



Figura 7 · Pintura usando a técnica digitinta.

Fonte: própria.

Figura 8 · Pintura com rolo. Fonte: própria.

— *Será que pintou com as mãos?*

Espalhar a tinta com as mãos, perceber como elas mudam de configuração através da cor, como através sentem a plasticidade da matéria e conhecer as suas possibilidades no traço em que os dedos se transformam em dez lápis!

— *Será que usou guache com rolo?*

Desta vez apareceu outro material e outra técnica que as divertiu imenso. O rolo foi para alguns metaforizado em carro, com o respetivo barulho *brrum brrum* do motor a sulcar a tinta. Outros, mais tímidos a manipular o material, não faziam rolar o material no início e exclamavam: *Não anda!*

— *Será que pintou com berlindes?*

O movimento e o som dos berlindes que rolavam era observado com muita atenção no companheiro, sobretudo pelo efeito diferente resultante. Algumas crianças paravam para verem o dinamismo das outras.

— *Será que usou aguadas?*

Diluímos guache, arranjámos folhas de papel aguarela de cor.

As crianças molharam os pincéis na tinta e sacudiram com força para cima da folha. Repetiram o processo com várias cores, até cobrir o papel.

Observámos o grande envolvimento das crianças perante uma tarefa tão difícil.

Uma criança foi buscar o livro onde está representada uma obra de Pollock e e outras se juntaram para o observar.

7. Descobrir como Pollock pintava

Observaram os trabalhos feitos e os “Ritmos de Outono” de Pollock.

Os mais crescidos disseram que o pintor fazia igual a eles.

Muitas crianças acreditavam que Pollock pintava com berlindes.

Outras diziam que Pollock pintava com guache.

Dois meninos disseram que Pollock pintava com as mãos.

Fomos então ver quem tinha razão vendo um filme do Pollock a pintar...

As crianças comunicaram entusiasmadas aquilo que tinham visto do Pollock. Falavam com o corpo, apontavam para as pinturas e uma até encontrou um elemento material que tinha inventado para pintar: pinte também com o tubo de tinta!

— *Deixa cair a tinta*

— *Dança como a Guida.*

— *Suja tudo.*

— *Pinte o meu quadro com tubo de tinta como o Pollock*

Depois fizemos uma dança que chamámos “Dança Pollock” onde fizemos

movimentos lentos e rápidos...e nos divertimos a valer!

8. Avaliação: já sabemos como o Pollock pintava

- *Salpicava tinta.*
- *Os quadros estavam deitados no chão e eram muito grandes.*
- *Às vezes pintava com os tubos de tinta.*
- *Não tinha medo de sujar.*
- *Não tinha medo de estragar a pintura.*
- *Dançava a pintar.*

Como as crianças já tinham visto como o Pollock pintava, num grande papel cenário pintaram em grupo ao som da música que o pintor também ouvia quando pintava (Louis Armstrong).

Os referentes artísticos explorados nestas atividade, as obras de Mondrian e Pollock, conseguem transmitir liberdade de expressão e de pensamento e a ideia de que na expressão plástica não existe certo ou errado, feio ou bonito, que não importa dançar a pintar, que não faz mal sujar enquanto se pinta. Que o que deve existir é a sensibilidade, a percepção e a imaginação.

A aproximação das crianças ao universo expressivo destes autores permitiu explorar os mais diversos recursos expressivos, e o desafio gratificante de conseguirem recriar as mesmas por elas próprias.

Conclusão

Fica uma convicção, que é o de se ter potenciado a necessidade e a liberdade de criar sem limites para expressar ideias e sentimentos. Sobretudo se não forem ignoradas as suas linguagens e não se anular os avanços expressivos com tarefas mais estereotipadas que inibem a capacidade de se exprimir.

Com este prática de projecto constatámos que podemos trabalhar com crianças pequeninas as actividades de uma forma integrada articulando a expressão plástica, a literatura para a infância e o movimento).

Acreditamos que a participação das crianças em cada uma das fases da prática de projeto as fez ganhar uma importante compreensão acerca das suas próprias competências e participação — “O que faço, digo e penso é importante.”

A participação percebida a participação dos pais, sentida através dos seus comentários sobre aquilo que os filhos construíam ou aprenderam. Em consequência, os pais mostram maior interesse pelo trabalho dos filhos e assim participam muito mais.

Aprendemos que certos elementos do trabalho de projeto são valiosos e

significativos para as crianças de dois anos, enquanto que em outros elementos percebemos que não é o momento adequado à sua exploração, daí mencionarmos “práticas de projeto” e não “trabalho de projeto.”

Continuamos a pensar que temos de adequar e modificar constantemente a nossa intervenção, buscando novas formas para tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças, através de experiências e provocações cuidadosamente planeadas e apoiadas.

Referências

- Eisner, Elliot W., & Bird, Lois Bridges (1998). *The kind of schools we need: personal essays*. San Diego, CA: Elsevier Science Publishers.
- Falconer, Ian (2001) *Olívia*. Editorial Notícias. Lisboa Tradução João Lopes
- Katz, Liliane; Chard, Sylvia (1997) *Abordagem de Trabalho de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.
- Piaget, Jean (1954) *Education artistique et la psychologie de l'enfant in Art et Education: Recueil d'essais*. Paris: Unesco. P 22-23.
- Portugal, Departamento do Ensino Básico (1997) *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Read, Herbert (1974) *Education Trough Art*. New York: Random House.
- Stern, Arno (1974) *Aspectos e Técnicas da Pintura da Criança*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional. Tradução de Lya Freire. P31-43

For.Mar: um projecto de desenvolvimento do raciocínio espacial através da cooperação

For.Mar: a project of spatial reasoning development through cooperation

JOSÉ PEDRO TRINDADE* & SARA BAHIA**

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

*José Pedro Trindade, Portugal. Professor, designer.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe, Passeio dos Heróis do Mar, nº 100, Parque das Nações, 1990-529 Lisboa, Portugal. E-mail: jose.pedro.trindade@hotmail.com

**Sara Bahia, Portugal. Professora, Faculdade de Psicologia, Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade | 1649-013 Lisboa.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Unidade de Investigação do Instituto de Educação. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: sarabahias@gmail.com

Resumo: Com base na metodologia da aprendizagem cooperativa procurou-se desenvolver a capacidade de visualização e a criatividade de um grupo de 32 alunos do 3º ciclo de uma escola privada do Distrito de Lisboa. Para a realização da atividade era necessário a integração de conteúdos da Educação Visual e da Matemática. Os resultados mostraram melhorias em termos de formação de conceitos, visualização e comunicação de ideias. **Palavras chave:** aprendizagem cooperativa / abstração / criatividade / visualização.

Abstract: Based on a Cooperative learning methodology For.Mar (Formsea) sought to develop visualization and creativity of a group of 32 students from the 3rd cycle of a private school of the District of Lisbon. The accomplishment of activity required the integration of contents from Visual Education and Mathematics. The results showed improvements in terms of concepts formation, visualization and communication of ideas.

Keywords: cooperative learning / abstraction / creativity / visualization.

1. Introdução

A atividade artística que se apresenta teve como objectivo promover competências de visualização e de criatividade num grupo de alunos adolescentes através de uma estratégia de aprendizagem cooperativa. A investigação mais recente no domínio da educação tem demonstrado que o desenvolvimento de competências dos alunos e da sua motivação dependem: a) do reconhecimento de que o processo de aprendizagem é mais importante do que os resultados da aprendizagem; b) das expectativas dos professores de que todos os alunos podem aprender; c) do controlo e poder de decisão que os alunos têm sobre a sua aprendizagem; d) do apoio que professores e colegas dão na sala de aula; e) das oportunidades para a cooperação; f) da pouca divulgação das classificações do desempenho dos alunos; e g) do interesse que o conteúdo curricular suscita ao desafiar e promover competências cognitivas elaboradas (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009). As experiências educativas que consideram estes factores surtem impacto no desenvolvimento de competências cognitivas e socio-emocionais necessárias à vida adulta dos alunos. Morrel (2012) considera que a literacia crítica e a interpretação de imagens são duas importantes competências da sociedade atual.

2. Fundamentação teórica

As imagens são esquemas que permitem assimilar uma ampla variedade de percepções, acções e ideias (Gruber, 1981). A sua compreensão, descodificação e assimilação permite apreender, reconstruir e conhecer o mundo (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005) e possibilita a criação de novas ideias com base na combinação de concepções anteriormente não relacionadas (Cornelius & Casler, 1991). Podem ser estáticas ou de transformação (e.g. Piaget & Inhelder, 1966) e reprodutivas ou antecipatórias de acordo como o que foi observado ou imaginado (e.g. Bovet & Voelin, 2007). Deste modo, a manipulação de imagens conduz à visualização e à abstração. A visualização é definida como o processo de representação da informação com o objetivo de reconhecer, interpretar e comunicar padrões e estruturas (Buttenfield & Mackaness, 1992). A abstracção consiste na representação mental de objectos ou acontecimentos que não possuem uma realidade concreta (Mercer, 2002). À capacidade especializada responsável pelo uso de imagens e relações visuais na resolução de problemas, na compreensão matemática e na velocidade de processamento denomina-se raciocínio visual (e.g. Carroll, 1993). A sua utilização permite fazer inferências, imaginar, completar informação que não se vê, ouve, lê a partir de padrões já conhecidos ou novos com base na informação fornecida pelos sentidos (Primi,

2002), atribuir significado ao que vemos, ouvimos, lemos ou sentimos e construir produtos criativos (Eisner, 2002). Nesta acepção, a criatividade é a capacidade para produzir, fazer ou tornar algo em qualquer coisa nova e válida, tanto para si, como para os outros (Pope, 2005). Constitui-se como um construto multidimensional que resulta da confluência da flexibilidade, originalidade, elaboração e fluência (e.g. Torrance, 1988). Para Kerr e McKay (2013) as pessoas criativas apresentam um alto desempenho nas áreas das artes e tecnologias bem como uma capacidade interpessoal elevada.

A aprendizagem cooperativa consiste na implementação de estratégias e práticas com base na interdependência de um grupo em torno de um objetivo comum e na responsabilização individual pelo contributo para o grupo, com o intuito de promover a partilha de ideias, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências sociais (Slavin, 2013). Implica divisão do trabalho em sub-tarefas e resolução de sub-tarefas separadas para posterior união dos resultados parciais num trabalho final (Dillenbourg, 1999). O trabalho de cooperação envolve, assim, a necessidade de solucionar conflitos e coordenar pontos de vista e respostas; construir significados e múltiplas representações; experimentar; dar e receber explicações; integrar num todo complexo, e, também, a internalização de processos inter-sociais; transformação e apropriação; assimilação socialmente orientada e coordenada; mediação interpessoal e construção de um significado partilhado de conversas, conceitos e experiências (e.g. Phillips, 1995; Webb & Palincsar, 1996). Promove níveis elevados de compreensão bem como a explicação e justificação de ideias com base na interação com os outros (Patrick, Bangel, Jeon & Townsend, 2005). Implica a estruturação e organização da informação, a consciência do que se sabe e de como se sabe, a consciência dos outros (Dillenbourg, 1999), a necessidade de encorajar o acesso a materiais diferentes, assegurando responsabilidades adequadas e espaço para o trabalho autónomo (e.g. Robinson, 2003; Slavin, 1990).

3. Método

Com o objectivo de promover competências de visualização e de criatividade num grupo de alunos adolescentes procurou-se projetar uma atividade no âmbito da educação artística tendo como base a aprendizagem cooperativa. A formulação da atividade teve em conta os princípios de motivação apresentados por Wigfield, Tonks, & Klaua (2009): um forte investimento no processo e não tanto no produto, na avaliação do desempenho dos participantes, expectativas elevadas por parte do dinamizador da atividade, incentivo ao poder de decisão e à capacidade de controlo dos alunos, apoio do dinamizador e participantes,

oportunidade de cooperação e resolução de um problema desafiante que exigia o uso de competências cognitivas elaboradas.

Participantes

Participaram no estudo 48 alunos do 3º ciclo de uma escola privada do Distrito de Lisboa. Os alunos foram seleccionados por terem um desempenho excelente (classificação 5 valores) nas disciplinas de Educação Visual e de Matemática na medida em que o objeto de estudo se centra no desenvolvimento do raciocínio visual, ou seja, na capacidade de manipular de imagens e relações visuais, na compreensão matemática e na velocidade de processamento (e. g. Carroll, 1993) bem como na criatividade que segunda Kerr e McKay (2013) resulta da confluência das artes com as ciências. Os alunos foram divididos aleatoriamente em dois grupos: o experimental com 32 alunos e o controlo com 16 alunos. O Grupo Controlo realizou o pré e o pós-teste no mesmo horário que o Grupo Experimental e fez visitas a museus durante essa semana. O Grupo Experimental realizou uma atividade que visou a promoção de competências de visualização, de abstração e de criatividade através de uma estratégia de aprendizagem cooperativa.

Procedimento

A atividade que o Grupo Experimental realizou decorreu durante 30 horas ao longo de uma semana dedicada ao desenvolvimento de projetos, “Semana do Mar”, de uma escola privada do Distrito de Lisboa. Na proposta “For.Mar: uma perspectiva espaço-temporal do mar como um “Bem Comum” procurou-se que os participantes construíssem, desconstruíssem, reconstruíssem e combinassem imagens estáticas e de transformação, reprodutivas e transformatórias com base numa variedade de percepções, acções e ideias (e.g. Gruber, 1981; Löwgren & Stolterman, 2005) através de uma divisão de trabalho em que cada um tinha de resolver individualmente e em conjunto sub-tarefas com o objetivo de unir num só todo os resultados parciais (Dillenbourg, 1999). As tarefas implicavam visualização, ou seja, a representação da informação, o reconhecimento de padrões e estruturas (Buttenfield & Mackaness, 1992) e a abstração através da representação mental de objectos imaginados e antecipação das suas transformações (e.g. Piaget & Inhelder, 1966).

O enunciado explicitava que os participantes tinham de formar uma construção 3D e outra 2D para representar três ideias: (1) o Mar como um “Bem Comum”; (2) a evolução do ser humano, e (3) o equilíbrio. Foi explicado que teriam de proceder à decomposição de um cubo em prismas tendo sido espe-

cificado que cada grupo de 4 participantes ficaria responsável por um oitavo do cubo. Cada construção teria que ter estabilidade e resistir ao vento. Cada grupo recebeu como materiais, uma placa de polipropileno alveolar de 3mm, abraçadeiras para ligar as faces dos prismas, fita métrica, marcador preto, furador, berbequim, x-acto, cartão para proteção do corte, lápis, marcadores de feltro de cor e, ainda, folhas A3 quadriculadas e isométricas para representar a planificação das construções e calcular o melhor aproveitamento da placa com base em competências de cálculo matemático e antecipação espacial. Os participantes tiveram de registrar fotograficamente todas as fases do processo para realizar um vídeo com a duração de 3 minutos e por esta razão também utilizaram uma máquina fotográfica. Ao longo da atividade os participantes deveriam de fazer inferências, imaginar, completar informação a partir de padrões (Primi, 2002), atribuir significado ao que iam desenvolvendo e construir produtos criativos (Eisner, 2002). De forma a valorizar as produções de cada grupo o professor convidou uma investigadora e um arquiteto especializado na construção de espaços e produtos que utilizam os conhecimentos aprendidos nas unidades de trabalho do módulo, padrão e estrutura modular. A formação dos grupos teve em consideração as características dos alunos ao nível da autonomia, ritmo de trabalho, cálculo matemático e raciocínio espacial, combinando alunos dos 3 anos do 3º ciclo.

Na fase inicial do projeto os grupos demonstraram dificuldades na antecipação das soluções mas de imediato reagiram e encontraram estratégias que tinham sido experimentadas durante o início do ano letivo na disciplina de Educação Visual. Um dos grupos depois de ter achado as medidas do quarto do cubo, 60cm, tendo apenas uma solução das três soluções pedidas no desafio, tomou a iniciativa de começar a construir os prismas. O aparecimento dos primeiros poliedros desencadeou uma reação em cadeia, promovendo o aparecimento de várias ideias e as suas possíveis combinações. A manipulação e combinação dos sólidos geométricos conduziram o trabalho dos restantes grupos. As competências de visualização promoveram a organização das tarefas e o encontro de estratégias para superar obstáculos. Naturalmente cada grupo planificou as tarefas de acordo com a vontade de cada um dos elementos do grupo (Figura 1, Figura 2). Todos os grupos completaram o espaço cúbico com os prismas projetados e formaram os três conceitos. No último dia, na hora de maior afluência de alunos e professores ao refeitório, o professor desafiou todo o grupo a formar uma composição com todos os poliedros e como resultado deste desafio os alunos deram origem a uma mão, a mão que permitiu a evolução da espécie humana, a mão que cuida do equilíbrio do ser

humano e dos seus recursos naturais porque a terra e o mar são o Bem Comum do ser humano.

Avaliação da eficácia

A eficácia da atividade foi avaliada através de dois testes e um questionário de papel e lápis e de uma entrevista. O teste de raciocínio espacial era, à semelhança da investigação sobre a temática (e.g. Borella, Meneghetti, Ronconi, & De Beni, 2014), constituído por itens de testes de raciocínio visual, visualização espacial e rotação mental. Os 17 itens foram utilizados em estudos anteriores (e.g. Revez, Mamede, Lopes & Bahia, 2004). O teste de criatividade aplicado foi o Teste 3 da bateria de Testes de Pensamento Criativo de Torrance com 30 itens para preencher em 10 minutos. As respostas foram avaliadas com base nos critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração com uma consistência inter-juízes de 95%. O questionário visava conhecer a opinião dos alunos sobre o processo e sobre a atividade proposta, os pontos fortes e fracos, incidindo sobre aspetos motivacionais e emocionais e procurava conhecer a sua perceção sobre o que atividade desenvolveu e os conhecimentos que implicava. As entrevistas foram realizadas no último dia da semana aos alunos de cada um dos grupos de trabalho por um observador externo. Procuraram conhecer as opiniões dos alunos sobre a estratégia de aprendizagem utilizada e a perceção do que os alunos tinham desenvolvido ao longo da semana.

4. Resultados

Foram comparados os resultados do Teste de Raciocínio Espacial e Teste de Criatividade entre o pré e o pós-teste em ambos os grupos. Verificaram-se diferenças significativas no desempenho dos participantes do grupo experimental e não no grupo de controlo entre o início e o final da intervenção ($F(1) = 20,11, p < 0,001$), como se pode verificar na Figura 3.

Relativamente à criatividade, os resultados no TTCT do grupo experimental mostram diferenças significativas no pós-teste ($F(1) = 10,80, p < 0,01$) devido à melhoria na dimensão da Fluência ($F(1) = 3,85, p < 0,069$).

Como produto final para exposição no exterior do colégio, os grupos resolveram expor a mão gigante como resultado do envolvimento de todos. A mão, construída com base nos paralelepípedos de cada grupo e que revela elevada criatividade em termos de fluência de ideias e sua adequação, flexibilidade e originalidade.

No que concerne os questionários os alunos quantificaram de forma clara a sua apreciação pela atividade com uma nota de 4.7 em 5. Uma das mais valias referidas foi precisamente a oportunidade de trabalhar em grupo, embora



Figuras 1 e 2 · Processo de cooperação durante a atividade

3 dos participantes tivessem manifestado desagrado trabalharem com alguns colegas. O crescimento pessoal quer em termos de aplicação de conhecimentos e de raciocínio quer em termos de interação com os colegas foi a descrita por todos os participantes. Todos os alunos relataram que um dos aspetos inovadores da atividade foi a oportunidade de trabalhar com um berbequim. A importância dos conhecimentos das disciplinas de Educação Visual e de Matemática foram referidos por todos, sem exceção, como sendo necessários para a realização da atividade. Outros explicitaram que a atividade permitiu aplicar conhecimentos de Língua Portuguesa, de Formação Humana e de História. A maioria mencionou que teve inicialmente dificuldade em visualizar a tarefa e as subtarefas.

As entrevistas revelaram o entusiasmo dos participantes pela atividade. Os aspetos relatados por cada grupo foram o desafio da proposta e a mobilização de diferentes áreas do conhecimento: "Tivemos de utilizar todos os conhecimentos que aprendemos até hoje". Um outro aspeto mencionado relaciona-se à obrigatoriedade de um trabalho cooperativo para resolver o problema inicial: "Foi a primeira vez que trabalhámos verdadeiramente em conjunto". Nas entrevistas todos referiram ainda o papel do professor dinamizador explicando: "O professor interveio muito pouco no que o nosso grupo fez. Estava sempre a vigiar e assim que percebia que não estávamos a conseguir superar um obstáculo, aproximava-se, procurava encontrar a origem do problema, conversava connosco e unia de imediato o grupo de forma a encontrar as estratégias mais adequadas."

Da observação do dinamizador, de um professor co-adjuvante e dos outros observadores externos que acompanharam o processo de forma pontual foi possível verificar que ao longo da semana os participantes debateram calorosamente ideias entre si e que alguns se dispersaram e não cumpriam a tarefa que tinham acordado. No único grupo em que não houve qualquer conflito os vários elementos não conseguiram encontrar um compromisso e atrasaram a realização das tarefas. Da observação foi também possível verificar a dificuldade inicial de antecipação dos produtos finais da tarefa bem como a dificuldade em utilizar na prática as competências de matemática que os alunos possuíam, em particular, no cálculo final do cubo.

5. Discussão

Os resultados mostraram que o grupo experimental apresentou melhorias significativas no Grupo Experimental no pós-teste. A atividade proposta ao longo de 30 horas concentradas numa semana parece ter melhorado significativamente o raciocínio espacial, visualização espacial e rotação mental. Em termos de criatividade a capacidade de gerar mais respostas foi a dimensão

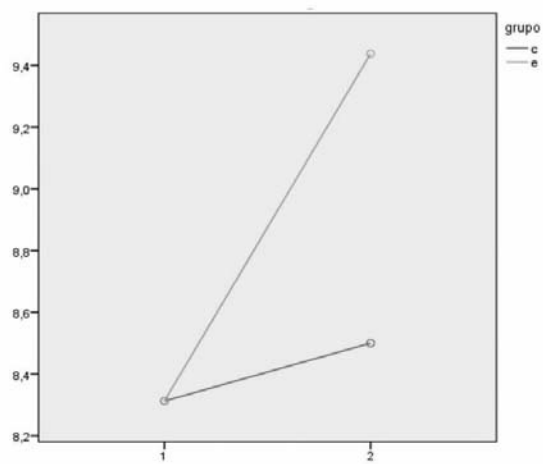
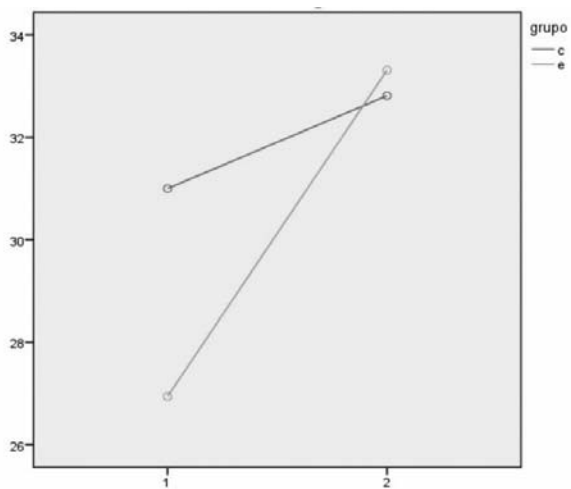


Figura 3 - Média Marginal Estimada dos Grupos Experimental e Controlo no pré e pós-teste no Teste de Raciocínio Espacial

Figura 4 - Média Marginal Estimada dos Grupos Experimental e Controlo no pré e pós-teste no Teste de Criatividade



Figura 5 - Produto final conjunto

que melhorou significativamente após a atividade, reforçando a relação entre competências visuais, matemáticas e criativas (e.g., Kerr & McKay, 2013).

As respostas aos questionários revelam que os alunos perceberam a tarefa como determinante para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais e a consciência que os alunos têm da complementaridade dos conhecimentos que vão adquirindo nas várias disciplinas. Pelas entrevistas foi possível compreender o papel que o dinamizador da aprendizagem cooperativa desempenhou no desenvolvimento de projectivos conjuntos. Neste caso o professor esteve constantemente atento às dinâmicas e ao modo como os alunos iam desenvolvendo as várias fases do trabalho. Procurou criar situações que envolvessem todos. Só assim foi possível conhecer o momento limite no qual o grupo precisava de ser desbloqueado. Esses momentos ocorreram mais frequentemente por pequenos conflitos no desempenho dos papéis delineados e o professor interveio de forma a reforçar emocionalmente os elementos do grupo. O professor também resolveu problemas que incidiam nas ideias que

estavam a ser avançadas, identificando o problema e dividindo-o de forma a viabilizar a sua resolução e evitar que o grupo entrasse em conflito (e.g. Webb & Palincsar, 1996). Na mesma lógica, orientou o tempo e lembrou com frequência as competências de aprendizagem cooperativa, nomeadamente a importância da responsabilização individual e compromisso para com o grupo (e.g. Slavin, 2013).

6. Síntese conclusiva

A atividade proposta mostrou ser uma mais valia em termos de desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, aliando como apontam Kerr e McKay (2013) competências de visualização, de criatividade e de interação social. Revelou como é importante proporcionar oportunidades para conjugar conhecimentos interdisciplinares, encorajar o acesso a materiais diferentes, encontrar compromissos comuns e responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens individuais e conjuntas. Como referem Wigfield, Tonks, & Klauda (2009) o processo parece ser mais importante que os resultados para que a aprendizagem seja motivadora, envolvente e autônoma. O clima relacional da sala de aula em que professores e alunos se apoiam suscita o verdadeiro desafio que leva ao tão almejado desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Referências

- Borella, E., Meneghetti, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). Spatial abilities across the adult life span. *Developmental Psychology*, 50(2), 384-392.
- Bovet, M. & Voelin, D. (2007). O papel da imagem mental no raciocínio operativo: auxiliar ou estruturante? *Educar, Curitiba*, 30, 107-130, 2007
- Buttenfield B. & Mackaness, W. (1991). Visualisation. In D. J. Maguire, M. F. Goodchild and D. W. Rhind (eds), *GIS: Principles and Application*. Vol. 1 London, Longman: pp. 427-443.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, NY: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cornelius, G. & Casler, J. (1991). Enhancing creativity in young children: Strategies for teaching. *Curriculum and Teaching*, 6 (2) 67-72
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gruber, H. (1981). *Darwin on man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hetland, L. & Winner, E. (2008). Studio Thinking. In V. Lindberg & K. Borg (Eds.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (pp. 47-57). Stockholms Universitets Förlag.
- Kerr, B. & McKay, R. (2013). Searching for Tomorrow's Innovators: Profiling Creative Adolescents. *Creativity Research Journal*, 25(1), 21-32.
- Löwgren, J. & Stolterman, E. (2005). *Thoughtful interaction design: a design perspective on information technology*. Mass.: The MIT Press.

- Mercer, J. (2002). The Cognitive Development and Academic Achievement. In W. C. Lubenow (Ed.). *The Review for the Study of College Teaching*. Vol. 1. (1-14). New
- Morrell, E. (2012). 21st-century literacies, critical media pedagogies, and language arts. *The Reading Teacher*, 66(4), 300-302.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K., & Townsend, M. R. (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning With Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1) 90–108.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'Image Mentale chez L'Enfant*. Paris: PUF,
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. London: Routledge.
- Primi, R. (2002). Complexity of geometric inductive reasoning tasks: Contribution to the understanding of fluid intelligence. *Intelligence*, 30, 41-70
- Revez, J.M., Mamede, P., Lopes, V.M. & Bahia, S. (2004). Os mistérios da Disciplina de Geometria Descritiva desvendados por alunos com um desempenho excelente. *Sobredotação*, 6, 139-154.
- Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282–292). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E. (1990), Ability Grouping, Cooperative Learning and the Gifted. Point-Counterpoint-Cooperative Learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (3). 3-8.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). NY: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). New York: Routledge.

Unindo e articulando questões sociais e cultura local nas aulas de Arte do Ensino Médio

Uniting and articulating social issues and local culture in art classes of high school

ALINE FERNANDA HUBER VICENTE LIBERATO*

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

*Brasil. Professora de Artes Visuais para Ensino Medio — Santa Branca/ Brasil.

AFILIAÇÃO: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, Escola Estadual Professor Waldemar Salgado. Rua João Pessoa Nº12, Bairro Centro, Santa Branca, São Paulo, CEP: 12380-000 Brasil. E-mail: e045457a@see.sp.gov.br

Resumo: Este projeto, desenvolvido no Ensino Médio, trouxe para estudo e discussão, bonecos da cultura do Vale do Paraíba; obras do artista Portinari; histórias, costumes e tradições da cidade de Santa Branca e diferentes linguagens artísticas, repercutindo no processo criativo dos alunos, gerando produções estéticas significativas e promovendo transformações na relação dos jovens com seu entorno e história.

Palavras chave: arte / cultura local / processo criativo / ensino médio.

Abstract: *This project, developed in high school, brought for study and discussion, bonecos culture Paraíba Valley; works by the artist Portinari; stories, customs and traditions of the city of Santa Branca and different artistic languages, reflecting the creative process of the students, generating significant aesthetic productions and promoting changes in the relationship of young people to their surroundings and history.*

Keywords: *art / local culture / creative process / secondary education.*

Começando a conversa

Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia. — Tolstoi

A “aldeia” da qual falo/parto é a cidade de Santa Branca, no interior do estado de São Paulo/Brasil: pequena, rural, pacata, tradicional, com forte cunho religioso e de uma beleza e poesia ímpares, sendo inclusive chamada de “cidade presépio”, pois se parece realmente com um presépio devido a sua topografia montanhosa que lembra a cidade de Belém, na Palestina, onde nasceu Jesus. Com aparência de antiguidade, tendo por fundo, ora o céu sempre azul, ora colinas verdejantes, com clima saudável, o ar muito puro e um potencial hidrográfico ainda preservado pela população, esta cidade, guarda e propaga costumes e tradições antigas, “conservadoras e simples”, por vezes tão distantes do jovem contemporâneo, perfil dos meus alunos.

Atuando numa Escola Estadual de Ensino Médio Regular e de EJA (Educação de Jovens e Adultos), via-me diante de alguns alunos que nunca haviam saído de sua cidade, outros que não tinham acesso à luz elétrica, que não tinham (nem tem) acesso a atividades artísticas e ou culturais, uma vez que em Santa Branca não há cinema ou teatro e o lazer/diversão são as festas populares e religiosas ou rurais, além do “famoso” passeio e conversa na praça.

Partindo dessa proposta de Tolstoi, considerando o contexto apresentado acima e o fato de meus alunos há quase 10 anos na escola, não conhecerem muito sobre arte brasileira, resolvi reunir no projeto de arte que iria desenvolver com eles estas questões:

- elementos da cultura popular tradicional do Vale do Paraíba (onde a cidade de Santa Branca está localizada), vislumbrando na técnica da construção de bonecos de carnaval de São Luiz do Paraitinga, uma linguagem viável e significativa, pois estava presente também no carnaval da cidade;
- elementos da história da arte brasileira, por meio das obras de Portinari, que através de sua pintura revelou a situação social de seu povo, as alegrias, as músicas, as brincadeiras de criança, as festas e santos de devoção;
- as histórias/problemas/ambiente/cotidiano dos alunos, visando inserir a realidade destes na sala de aula, assim como validar e valorizar seus saberes e interesses, as lendas e histórias locais;
- diversas linguagens artísticas, buscando ampliar os conhecimentos, nutrir estética e tecnicamente dando oportunidade de escolha aos alunos, pois durante o desenvolvimento do projeto puderam conhecer, apreciar

e realizar desenhos, pinturas, gravuras, vídeos, graffiti (que permitiu que a linguagem dos jovens fosse mais uma vez ouvida e utilizada), além da dança, da música e do teatro.

Acreditando que meu papel como professora de arte é ser mediadora entre a arte, a cultura e os alunos, instigando, sensibilizando, provocando, enriquecendo, fazendo proposições a fim que o repertório, a poética e o fazer se ampliem e ganhem consistência e qualidade, fundamentei-me também nas citações abaixo para desenvolver minha proposta:

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

Descobrir a própria poética é deixar que as marcas/pensamentos pessoais se expressem numa série de trabalhos que ajude a apurar a própria poética, seja ela nascida nos processos de criação individuais ou colaborativos. Entretanto, mesmo em jovens artistas, nem sempre é possível perceber a “processualidade” da poética, pois é a potencialidade da vida que a vai modelando (Suzigan, Picosque, Makino, Martins e Pereira, 2009).

... a escola é lugar e o momento em que se pode estudar e verificar os modos de produção e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral. Deste modo, o aprendizado da arte vai incidir sobre a elaboração de formas de expressão e comunicação artísticas (pelos alunos e por artistas) e o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura universal. [...]

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual, etc) o educando amplia sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. [...]

Aprendemos a demonstrar nosso prazer e desprazer, gosto e rejeição, por imagens, objetos, sons, ruídos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos, informações com as quais interagimos e nos comunicamos na vida cotidiana... gradativamente damos forma e sentido as nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar — e também de fazer — às diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. Por isso, que mesmo sem perceber educamos-nos esteticamente no convívio com as pessoas e as situações da vida cotidiana (Ferraz e Fusari, 2009).

1. O início do projeto

No mesmo momento em que iniciava o projeto com os alunos, iniciava em São Paulo a exposição “Guerra e Paz”, de Candido Portinari que trazia de volta ao Brasil os painéis de mesmo nome, doados à ONU pelo governo brasileiro, há mais de cinquenta anos.

Sendo conhecedora e grande admiradora do trabalho, poética e temática do artista e considerando que suas pinturas e desenhos retratavam e abordavam os conteúdos e assuntos que queria e necessitava ver discutidos e inseridos nas aulas/projeto, apresentei-o aos alunos e assim iniciamos a conversa.

Partindo dos painéis tão divulgados pela mídia, foi possível gerar discussões, provocações e reflexões com os alunos sobre as questões por trás dos trabalhos e da forma como foram construídos e expostos ao público. O encanto inicial motivou uma visita à exposição no Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo que serviu para definir ser este o artista de referência e estudo para o projeto a ser desenvolvido.

Afinal, um artista que, através de suas pinturas e “poesia”, revelou ao mundo o Brasil e seu povo e continua atraindo e motivando tantos outros, era perfeito para representar a arte brasileira e suscitar o estudo e encontro com a cultura popular local.

Muitas outras atividades culturais relacionadas aos trabalhos ou temática do artista foram visitadas e apreciadas pelos alunos durante o decorrer do projeto: espetáculos de dança, teatro e orquestra, possibilitando também o deslocamento para a “capital” e espaços diferenciados e consagrados na cultura e na arte. Tudo isto com o intuito de repertoriar e ampliar os conhecimentos e o contato com diferentes linguagens da arte.

1.1 O encontro de sonhos e realidades

Ver, apreciar e sentir de tão perto os “imensos” trabalhos do artista, seus estudos e resultados finais só fez crescer a curiosidade e a vontade de conhecer mais e melhor a vida deste pintor tão brasileiro e sensível às questões e cotidiano de seu povo.

A proposta então era realizarmos uma pesquisa sobre a vida do artista, seu processo de trabalho e suas obras. Materiais como livros, sites, reproduções, fotografias, postais, filmagens e materiais obtidos de minha visita ao Museu Casa de Portinari, na cidade de Brodowski foram disponibilizados para que os alunos pudessem construir a base do projeto. As peças, músicas e balés também enriqueceram e trouxeram um maior conhecimento sobre estas questões.

Toda a pesquisa foi socializada e muitos comentários foram apresentados pelos alunos e assim, começava o encontro entre os sonhos e as realidades do artista com os sonhos e realidades dos alunos. Essas realidades tão “comuns” vieram despertar interesses, curiosidades e possibilidades por eles mesmos desconhecidas.

Os alunos que eram tão “passivos” a essas realidades, passaram a valorizar e perceber o “simples”. O “simples” que muitas vezes era tido como motivo de vergonha, de acomodação e até mesmo como destino/vocação/tradição,

passou a ser visto como ponto de partida para o possível, para a mudança, para o crescimento e oportunidade. Oportunidade de fazer, experimentar, expressar, movimentar, acreditar, sonhar, construir novas realidades, viver...

Mesmo sendo e estando em uma cidade pequena, de interior, há história; as tradições, festas e costumes são importantes, ricas e podem/devem ser valorizadas, mostradas, expostas. Os personagens e pessoas da cidade passam a ser reconhecidas e relacionadas com os personagens e figuras retratados pelo artista e assim, o olhar dos alunos para este cotidiano e contexto se modifica, amplia. O sentimento de pertença e de reconhecimento toma forma e vai se consolidando, se interiorizando em cada um dos jovens envolvidos no projeto.

1.2 A cultura local se insere

Diante deste cenário e aproveitando minha participação numa oficina de “construção de bonecos” (técnica de confecção de bonecos de carnaval) na cidade de São Luis do Paraitinga, interior de São Paulo, muito conhecida por seu carnaval tradicional (bem próximo do carnaval de Santa Branca), vislumbrei mais uma possibilidade de aliar arte e cultura por meio de uma nova linguagem.

Uma “oficina” de construções de bonecos foi montada e os alunos aprenderam a técnica de produção, para depois transformarem nos personagens escolhidos por eles. Para confeccioná-los foi preciso pesquisar obras, moradores, o espaço disponível e o material que melhor expressasse as características destes. Guarda roupas e baús da família começaram a ser visitados e “assaltados” e cada um foi contribuindo com o que tinha de material ou de informação, com sugestões e dicas, “roupas” e objetos que pudessem melhor caracterizar o retratado.

Histórias de famílias, fotografias, moradias e moradores antigos começaram a surgir, de forma tímida, nas conversas e discussões e assim, a história familiar de muitos começa a ser socializada, conhecida e valorizada.

A esta altura, o pátio da escola se transformara num grande ateliê de arte. Os alunos podiam trabalhar livremente utilizando materiais recicláveis (definido no coletivo) tais como: papéis, tecidos, plástico, arames, canos de PVC, madeira, papelão, goivas, massa corrida, fitas adesivas, jornais, tintas, colas, para suas construções.

A sala de aula se expandia, pois outros espaços foram utilizados para produção e armazenagem dos bonecos; os horários se ampliaram, pois o desejo de produzir e ver o trabalho ganhando forma e detalhes se sobrepunha ao período de aula e fazia com que muitos nem quisessem ir embora ou os traziam de volta em períodos contrários.

Curiosidade despertada, motivação, movimento e presença assídua dos



Figura 1 · Alunos trabalhando na construção de bonecos, utilizando diversos materiais. Fonte: Própria.

Figura 2 · Alunos trabalhando na construção de bonecos, utilizando fita adesiva. Fonte: Própria.

Figura 3 · Alunos trabalhando com massa acrílica. Fonte: Própria.

Figura 4 · Alunos pintando os bonecos. Fonte: Própria.

alunos culminaram numa empolgação geral, mobilizando funcionários, professores de outras áreas de conhecimento, pais de alunos e outras pessoas da comunidade que, ainda sem muita clareza, foram contribuindo com o que sabiam ou com o que podiam; compartilhando horários de aula, acompanhando grupos, orientando os alunos, sugerindo idéias, organizando espaços, coletando materiais diversos, abrindo a escola em finais de semana para continuidade do trabalho, dando consistência ao projeto com seus conteúdos/informações.

Nesta etapa foi de grande valia o envolvimento da professora de Educação Física que auxiliou e orientou os alunos quanto aos conhecimentos sobre o corpo humano, suas proporções, articulações, músculos, peso e movimentos.

Era a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo e colaborativo acontecendo diante de meus olhos. Era a comunidade presente, participando, colaborando, se envolvendo e se emocionando. Era a cultura popular que desfilava nos carnavais da cidade ganhando vida e significado no espaço escolar e, principalmente, na vida dos alunos.

1.3 Uma nova linguagem se manifesta

À medida que os bonecos foram sendo concluídos, surgem perguntas e dúvidas, como por exemplo: “Onde ficarão os personagens? Como serão apresentados?”

Para os alunos, era preciso um cenário onde ficassem em destaque, quase que entronizados. Surgiu então a idéia de criar painéis que serviriam de fundo para estes trabalhos: vieram, os graffitis!!!! Com eles, uma linguagem atual da juventude e das ruas adentra a escola.

Esta arte considerada como “marginal” começa a ser vista de outra forma, por outro viés e com isto, vai ganhando reconhecimento. A forma de expressão dos jovens fora da escola, ganha status de arte, de expressão artística, de comunicação de ideias, sentimentos e valores. Ganha respeito. Aqueles que até então eram vistos como “pichadores, delinquentes” passam a ser vistos como produtores de arte.

Essa valorização é explicitada também nos muros da escola que se tornam suporte para os trabalhos e espaço de visitação e apreciação dos moradores do entorno e transeuntes.

Novas pesquisas e discussões ocorrem, pois o “cenário” precisa dialogar com as figuras, suas expressões e características. Para isto é preciso conhecer o contexto de cada um dos personagens, mas também é preciso conhecer e utilizar a técnica e os materiais específicos do graffiti, assim como os elementos da linguagem visual (formas, cores, texturas, proporções, perspectivas, composições, etc) de maneira a tornar as imagens mais elaboradas, poéticas e artísticas.



Figura 5 · Alunos montando boneco, preocupados com anatomia. Fonte: Própria.

Figura 6 · Alunos encontram semelhanças pessoais com boneco montado. Fonte: Própria.

Figura 7 · Fachada da escola com graffiti realizado por alunos. Fonte: Própria.

Figura 8 · Aluno realizando graffiti. Fonte: Própria.

A alfabetização e a nutrição estéticas se aprofundam.

Os alunos se apropriaram de diversas linguagens e técnicas para realizar seus estudos e compor seus trabalhos, efetivando seu processo criativo pessoal, fazendo escolhas, pensando e propondo uma apresentação, já que a esta altura, havia sido acordado que faríamos uma exposição aberta ao público, ao final do projeto.

Conclusão — Produtos, conquistas e resultados

Estudos, pesquisas, pinturas, boneções, painéis, vídeos, graffittis, entre outras produções dos alunos encontravam-se armazenados em diversos espaços da escola à espera de uma exposição.

Uma data é marcada e a semana que a antecede torna a escola uma paisagem repleta de alunos de anos e turmas diferentes se organizando e montando os trabalhos para a visitação de pais e comunidade em geral. O pequeno corredor, espaço escolhido para a mostra dos trabalhos, tem suas paredes cobertas, seu piso forrado e torna-se grande aos olhos dos que montavam e também dos que o visitaram: estava repleto de sonhos, ideias, olhares, percepções, falas, técnicas, cores, linguagens, tamanhos, formatos, histórias, arte, cultura e vida!

Foi um momento de encontro, de celebração, de oportunidade de aproximar o público das manifestações artísticas e de compartilhar a produção com o outro.

Os saberes tradicionais se aliaram aos saberes atuais e tecnológicos. Por meio deles se expressar, crescer, compartilhar e, assim como Portinari, apresentar seu entorno, seu modo de vida, seu olhar, sua sensibilidade e a riqueza da Arte.

Materiais e linguagens simples e rústicas entrelaçaram-se ao acadêmico, ao formal. A escola abria seus portões a todos que quisessem vir, aproximando-se mais ainda da comunidade na qual está inserida e da comunidade à qual atende. A escola abria-se à riqueza do conhecimento e ficava ao alcance de todos.

Além disso, o relacionamento entre alunos, professores, funcionários e direção, mudou de perspectiva deslocando-se do individual para um trabalho coletivo e colaborativo, convergindo energias e esforços para objetivos e ações comuns.

Voltando meu olhar para o resultado final do projeto e seu percurso, percebo que mobilizamos muitos, resolvemos problemas e situações adversas usando criatividade, união e crença na proposta de um projeto didático em Arte. O patrimônio histórico/cultural material e imaterial da cidade e seus moradores, ganhou visibilidade e foi discutido, socializado, refletido, conhecido, apreciado e valorizado. A cultura e os costumes locais ultrapassaram os limites “da vergonha/da acomodação/do interiorano-caipira” e se tornaram conteúdos de estudos, mote de experiências estéticas e artísticas.

Nem que eu falasse/explanasse durante uma semana inteira sobre tudo o que



Figura 9 · Alunos de escolas públicas municipais visitando a exposição. Fonte: Própria.

Figura 10 · Professora e alunos apreciando as obras durante exposição. Fonte: Própria.

estudamos, vimos e fizemos, os alunos não teriam aprendido tanto como aprenderam experimentando e vivenciando eles mesmos, pois como nos diz Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece... a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2001).

Em meu olhar de professora de Arte ficará para sempre registrado a história de um projeto que nasceu de um sonho e se transformou na realidade de muitos. Na memória ficarão os fatos vivenciados, as dificuldades enfrentadas, os figurinos emprestados, a tecnologia que às vezes falhava, os horários alterados, os lanches improvisados, os sábados e domingos dentro do ambiente escolar, os alunos incansáveis em sua ânsia de ver logo tudo pronto, as risadas, as lágrimas e principalmente o brilho nos olhos daqueles que puderam experimentar, ser tocados de forma tão especial.

Permanecerá a certeza do quanto a Arte: linguagem, expressão, comunicação, sensibilização, área de conhecimento, inerente ao Homem, pode concretizar sonhos, contar histórias, modificar pessoas, transformar lugares, unir saberes e apresentar idéias, sentimentos, pensamentos; ler e melhorar o mundo!!!

Referências

- Ferraz, Maria Heloisa C. T. & Fusari, Maria F. R. (2009) *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. Maria Heloísa C. de T. Ferraz, – 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez.
- Larrosa Bondia, Jorge (2001) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Campinas [Consult.2013-05-28] <http://miniweb.com.br/atuabilidade/info/textos/saber.htm>
- São Paulo (Estado) (2009) *Secretaria da Educação. Caderno do Professor: arte, ensino médio — 2ª série, volumes 2 e 4 / Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira — São Paulo: SEE.*

Arte-educação: o despertar de olhares para a valorização do patrimônio histórico

Art-Education: The awakening of look to the appreciation of the historical patrimony

CLÁUDIA MATOS PEREIRA*

Artigo completo submetido a 1 de junho 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.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: claudiamatosp@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo demonstrar um trabalho realizado com turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em duas escolas particulares da cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, Brasil. As aulas motivaram os alunos para o conhecimento de bens tombados pelo patrimônio histórico e despertaram um olhar indagador e amoroso com a cidade — um 'reencantamento' espacial. **Palavras chave:** Imagem e cultura / patrimônio histórico / educação artística / Juiz de Fora / FUNALFA-UFJF.

Abstract: *This article aims to demonstrate a work with a group of students at the 6th grade of Elementary School II in two private schools in Juiz de Fora city, Minas Gerais state, Brazil. The classes motivated the students to the knowledge of properties considered protected by the historical patrimony and aroused an inquiring and loving look to the city — a spatial 'reencantment'.* **Keywords:** *image and culture / historical patrimony / arts education / Juiz de Fora / FUNALFA — UFJF.*

Introdução

Aprender a ‘ver’ — não basta somente ‘enxergar’ — o arte-educador é alguém capaz de provocar um *start* na visão de mundo dos alunos. Através do despertar de um *olhar indagador*, o aluno começa um processo de descobrir a si próprio, conscientizar-se do mundo e contextos que o cerca. Assim poderá estabelecer novas relações e criar possibilidades de alterar realidades até atingir a fase adulta, por assimilar, mediante a sensibilidade e percepção, novas estruturas de pensamento, da imaginação e da criatividade, ao colocá-los em prática. Desta forma, a arte é uma possibilidade que se apresenta ao indivíduo de se relacionar com o mundo percebendo ‘o algo a mais’ que existe além da vida racional, automatizada e dominada pelos condicionamentos sociais.

O presente artigo tem como objetivo demonstrar um trabalho realizado com turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em duas escolas particulares da cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, Brasil: o Colégio Stella Matutina e o Colégio Nossa Senhora do Carmo. Estas aulas motivaram os alunos para o conhecimento de bens tombados pelo patrimônio histórico da cidade. Através da utilização da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2008), referência em arte-educação no Brasil, o trabalho em sala de aula foi incentivado, a partir do calendário: “*Calendário 2011 — Pantaleone Arcuri: Construtora e Companhia Industrial,*” idealizado pelo artista plástico e professor de arquitetura da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) Jorge Arbach, juntamente com o arquiteto e professor da UFJF, Marcos Olender, responsável pelos textos. Este calendário foi publicado pela FUNALFA (Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage, órgão da Prefeitura Municipal) e UFJF. Cada aluno teve em mãos as imagens de edifícios do referido calendário (Figura 1) que compõem o conjunto de alguns bens tombados pelo patrimônio histórico da cidade e isso possibilitou que eles se deparassem com uma triste realidade: passavam pelas ruas em que estes bens se situavam, desconheciam estes edifícios, ignoravam, nem sequer prestavam atenção a este patrimônio.

Três cartazes “*Juiz de Fora para Sempre*” (Figura 2, Figura 3, Figura 4) também foram mostrados aos alunos em sala de aula, além do calendário. Estes cartazes sobre o “Inventário Arquitetônico das Edificações Tombadas de Juiz de Fora”, foram publicados com o apoio: da UFJF, da Faculdade de Engenharia, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, da Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE/JF), da Fundação Centro Tecnológico de Juiz de Fora e realizados com a coordenação do professor Julio Cesar R. Sampaio e projeto editorial de Jorge Arbach, em conjunto com os monitores e alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF, que contribuíram

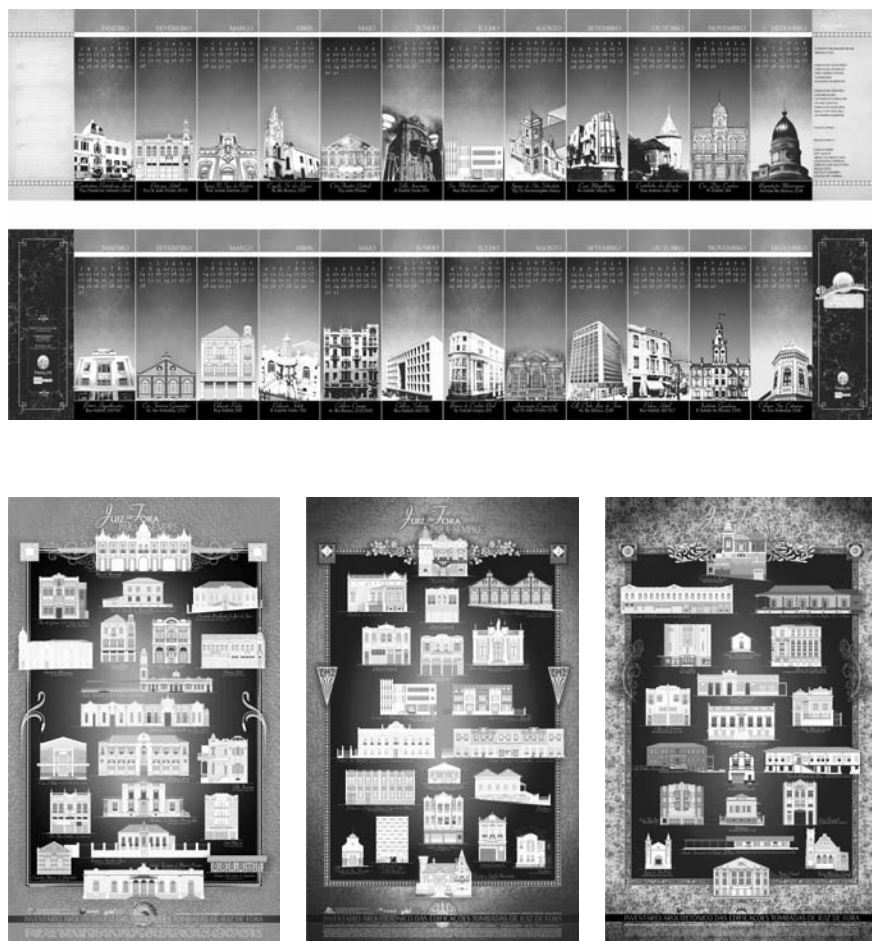


Figura 1 · Calendário 2011- Pantaleone Arcuri. (Frente e verso).
Fonte: imagem cedida pelo artista Jorge Arbach (2011a).

Figura 2 · Sequência de três cartazes: "Juiz de Fora para Sempre."
Fonte: imagens cedidas pelo artista Jorge Arbach (2011b).

Figura 3 · Sequência de três cartazes: "Juiz de Fora para Sempre."
Fonte: imagens cedidas pelo artista Jorge Arbach (2011b).

Figura 4 · Sequência de três cartazes: "Juiz de Fora para Sempre."
Fonte: imagens cedidas pelo artista Jorge Arbach (2011b).

com desenhos e tratamento das imagens, em suas aulas da disciplina envolvida: AURO52 — Técnicas Retrospectivas II.

O calendário, em conjunto com os cartazes, apresentam imagens que revelam história e memória de uma cidade que merece ser preservada.

A Educação Patrimonial é uma iniciativa que vai muito mais além do conhecimento histórico do patrimônio de um local — fundamenta-se na conscientização: do que representa o sentido de ‘pertença’ do ser humano a seu espaço; a significação da paisagem natural e urbana na construção temporal da integração do homem a este ‘seu lugar’; das memórias, tradições e cotidianos partilhados que sedimentam o ideário, o imaginário, práticas e hábitos que compõem as memórias individuais na formação da memória coletiva de uma comunidade — formam a sua identidade. Estes percursos configuram as cartografias afetivas de uma cidade. Acredito que não há como incentivar a valorização de um patrimônio sem que haja a sensibilização do olhar e envolvimento para com esta conscientização.

Para Halbwachs (2006: 71-72), o indivíduo participaria de dois tipos memórias: a de sua personalidade e vida pessoal e a outra, externa, condizente a memórias partilhadas com um grupo ou sociedade. Assim, a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas. O autor afirma que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros,” mesmo que seja em eventos ou locais em que somente nós estivemos envolvidos (Halbwachs, 2006: 30). Trabalhar os conteúdos históricos, mediante as narrativas, a memória e o envolvimento, são as tônicas neste trabalho desenvolvido nas duas escolas. As aulas de arte que ministrei com esta temática, desenvolveram-se com o seguinte propósito: sensibilizar e criar uma atmosfera de envolvimento dos alunos para o conhecimento do patrimônio histórico da cidade e, através de um *olhar indagador* e afetivo apreciar os bens tombados pelo patrimônio, realizar desenhos sobre estes ‘lugares’ de maior significação e afinidade pessoal. O fazer artístico pode enfatizar na prática, este envolvimento.

1. Contextualizar — apreciar — realizar

A Proposta Triangular foi utilizada como metodologia em sala de aula, em seus três componentes fundamentais: contextualização, a apreciação e o fazer artístico. Para Ana Mae (2008:26), “não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações,” assim ela recomenda a introdução da arte em todo o currículo, transversalmente, para interligar territórios e provocar múltiplas interpretações.

Nestas aulas, a história, assim como a educação para o patrimônio, partilham esta abordagem conjunta com a arte.

A civilização atual, bombardeada pelas imagens e rapidez da tecnologia, concentra a visão, a audição e atenção dos alunos, muitas vezes, e a cada momento, aos celulares, tablets, computadores, enquanto estão nos percursos de carros, ônibus, metrô, etc. Às vezes a cidade, seus edifícios e ruas passam despercebidos para eles.

1.1 Contextualização

A contextualização foi o ponto de partida para o início da abordagem em sala de aula. Foram repassadas orientações teóricas sobre a importância do patrimônio histórico da cidade. Narrativas sobre a história da cidade, chegada dos imigrantes e o contexto da época foram essenciais para a localização do espaço temporal. A seguir, foi realizada uma breve explicação sobre o que é patrimônio e o que são bens tombados pelo patrimônio. Houve um panorama geral de como as leis de preservação iniciaram na cidade. A ação de artistas e personalidades locais, na defesa e preservação do patrimônio, também foi ressaltada. Os calendários apresentavam os edifícios tombados e construídos pela Companhia Pantaleone Arcuri, já os cartazes, de uma forma mais abrangente, apresentavam todos os demais edifícios tombados — tratava-se de todo o patrimônio edificado (Choay, 2010: 12). Arte/arquitetura e história aqui caminham juntas.

1.2. Apreciação

A FUNALFA cedeu-me cerca de 40 calendários e 3 cartazes para utilização em minhas aulas. Assim, em 4 turmas de 35 a 40 alunos, (2 turmas de cada escola), os cartazes eram fixados no quadro central das salas e os calendários, entregues individualmente a cada aluno, que podiam visualizar durante todas as aulas as imagens dos edifícios da cidade. Ao final das aulas, os calendários eram recolhidos para a utilização em outras turmas.

A apresentação das imagens dos edifícios desencadeou nova percepção aos alunos — o olhar se deslocou da invisibilidade rotineira do cotidiano urbano, para a apreensão visual de um bem tombado pelo patrimônio histórico, que adquiriu novo sentido à sua capacidade cognitiva e levou-os a um 'redescobrimto' de edifícios e de ruas da cidade. Estamos na civilização da imagem e esta, contribui com a memória e com as narrativas da história.

Os edifícios do passado contribuíram para o estudo sistemático das formas plásticas, do seu desenvolvimento e de sua classificação. As pesquisas dos antiquários acompanharam as

dos naturalistas e participaram com elas na criação de uma civilização da imagem: instrumento de análise do mundo e suporte da memória (Choay, 2010: 222).

A imagem, como análise e suporte da memória, é um pilar no ensino da arte nas escolas. A imagem é uma linguagem universal, utilizada na contextualização espacial, histórica e possibilita uma percepção mais abrangente da cidade, neste caso. São os elementos, os vestígios de uma cidade que a definem como um produto social (Fijalkow, 2002: 13). O calendário apresentado aos alunos contém pequenos e breves textos de Marcos Olender (2011) sobre Juiz de Fora, que inicia dizendo que se alguém perguntasse sobre os principais edifícios da cidade a um morador, dificilmente alguma obra da Companhia Construtora Pantaleone Arcuri ficaria de fora desta abordagem. Esta construtora, fundada em 1895, decorre da imigração de italianos para a cidade, que construíram diversos edifícios de grande importância local. Ele prossegue ao dizer: “para nos tornarmos cidadãos precisamos, em primeiro lugar, nos reconhecermos no lugar, na cidade em que vivemos, reconhecermos também todas aquelas marcas que ela deixou em nossos corpos e espíritos”. Ele comenta que esta publicação em material, como o calendário, ajuda a realizar este reconhecimento acerca dos bens tombados pelo patrimônio histórico.

A cidadania é mais um ponto fundamental a se desenvolver nos alunos. Para Cláudia Pereira:

Falar de memória coletiva transcende ao próprio conceito, quando se expande o horizonte para o sentido mais universal ligado ao homem, enquanto ser biopsicossocial-cultural. A ‘carga genética vivencial’ eticamente partilha a consciência de que o patrimônio e a memória social, os resquícios, produtos, rastros, indícios simbólicos, fazem parte do universo, contexto e história humana: pertencem à sua verdade – à sua condição intrínseca de ser-no-mundo. Ser cidadão (Pereira, 2013:160).

Para Ralph Smith (2008:100) uma proposta de qualidade, em busca da excelência para o ensino da arte, seria uma “luta para esta conquista.” Significa, para o autor, uma luta para conquista/descoberta de contextos, com os quais os alunos aprendessem a sentir a arte, a compreendê-la historicamente, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir por meio do espírito crítico. Este é um ideal e uma estratégia a se utilizar em arte-educação, com a qual concordo e esta, vem a reafirmar e reforçar a perspectiva de Ana Mae para o ensino da arte, que caminha no mesmo sentido. A “necessidade cultural” é para Pierre Bourdieu (2007: 9), “um produto da educação, da ação da escola.”

1.3 O fazer artístico — o *olhar indagador em ação*

Com os calendários em mãos, os alunos despertaram a curiosidade sobre a localização de cada edifício e perceberam em que rua, em que bairro, estes se situavam.

Abaixo de cada imagem, havia o respectivo endereço. Vários diálogos e perguntas surgiram durante as aulas — alguns alunos moravam bem próximos dos edifícios e se deram conta de que não haviam observado as fachadas; outros já comentavam que um de seus familiares, já havia narrado algum fato importante sobre o edifício. Diversos alunos descobriram que realmente desconheciam grande parte destas construções e então, pediram aos pais que os levassem aos locais para conhecerem durante a semana, ou no fim de semana. Percebe-se o surgimento do *olhar indagador*.

Alguns alunos visitaram edifícios e fotografaram para mostrar aos colegas em sala de aula. Estas iniciativas partiram deles próprios. Os diálogos e comentários foram enriquecedores e motivaram mais as turmas.

Creio que este ‘despertar’ e a motivação em ‘conhecer, apreciar’ foi um ‘fermento’ que criou um ‘efeito mágico’ (Eisner, 2008:79-84) para o interesse e realização das atividades. Uma série de questões surgiu neste processo, não só sobre a história e arquitetura da cidade, mas também sobre as atividades exercidas nestes locais.

1.3.1 Atividades

As atividades foram orientadas na seguinte sequência, após a primeira fase da contextualização e da entrega do material:

Cada aluno deveria eleger uma das imagens do calendário e realizar um desenho linear com caneta nanquim ou esferográfica sobre papel. A proposta era revelar a sua visão particular do edifício — não seria a mera cópia de uma imagem (Figura 5, Figura 6 e Figura 7).

Na aula seguinte, cada aluno deveria eleger outra imagem e realizar um desenho usando materiais de sua preferência como lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, aquarela, etc, revelar outros ângulos do edifício e utilizar a imaginação. A proposta era recriar o edifício e usar a cor (Figura 8, Figura 9).

Em outra aula a seguir, os alunos deveriam, previamente, durante a semana, andar pela sua rua, pelo seu bairro e eleger uma casa ou prédio antigo, significativo ou de interesse, para representar em aula, através do desenho. Não seria um bem tombado pelo patrimônio e sim, qualquer construção escolhida afetivamente pelo aluno. A proposta era pesquisar para criar. Poderiam fazer um esboço prévio, ao desenhar em frente ao local e levar para a aula, a fim de realizar o desenho proposto, ou fotografar o local escolhido para olhar a imagem em sala

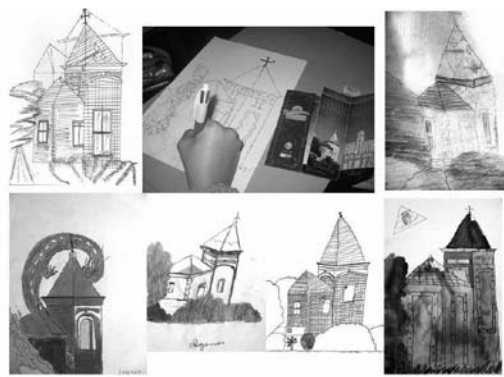


Figura 5 · Alguns desenhos dos alunos do 6º ano, de 10 e 11 anos de idade. Castelinho dos Bracher. Fonte: própria.

Figura 6 e 7 · Montagens: desenhos dos alunos do 6º ano, de 10 e 11 anos de idade. Fonte: própria.

Figura 8 · Montagens: desenhos dos alunos do 6º ano, de 10 e 11 anos de idade. Fonte: própria.

Figura 9 · Montagens: desenhos dos alunos do 6º ano, de 10 e 11 anos de idade. Fonte: própria.



Figura 10 · Desenho de um aluno — última etapa da aula, antes da exposição; Fonte: própria.

de aula e desenhar (Figura 10). Alguns alunos desenharam a vista olhando através da janela de seu quarto, outros fotografaram. Isto foi muito interessante. As aulas eram momentos de partilha de informações e de troca de ideias e experiências. Todos tinham histórias para contar sobre suas escolhas. Isso permitiu o intercâmbio entre locais e bairros diferentes em sala de aula, entre os colegas.

A última etapa foi realizar uma exposição nas escolas.

1.4. Análise crítica — avaliação

Os alunos participaram efetivamente de todas as etapas, produziram as atividades e demonstraram grande interesse em expor seus trabalhos. Realizaram também uma auto avaliação, o que foi muito positivo. A motivação, o interesse e o desejo em participar da exposição revelam uma satisfação na realização das atividades e principalmente, o envolvimento com conteúdo apresentado nas aulas de arte. Outras turmas e séries das escolas, ao tomarem contato com a exposição, expressaram grande interesse também pelo tema, expressaram o desejo de realizar as mesmas atividades e fizeram várias perguntas sobre os edifícios retratados e sobre a cidade.

Conclusão

O processo de trabalho em sala de aula despertou o *olhar indagador* destes alunos para o conhecimento, reflexão, expressão artística, recreação, através da imaginação, mas principalmente, conscientizou-os sobre o que é ser cidadão e sobre a importância da preservação da história e memória da cidade, que

formam a memória coletiva local (Halbwachs, 2006). Foi possível perceber um ‘reencantamento’ com a cidade — o que é gratificante. A conscientização e sensibilização para o patrimônio é fundamental nas escolas, pois os jovens atuais serão os sujeitos históricos do futuro. Segundo Ana Mae (2009) “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte”.

Referências

- Arbach, Jorge; Olender, Marcos (2011a) *Calendário 2011 -Pantaleone Arcuri: Construtora e Companhia Industrial*. Juiz de Fora: FUNALFA, UFJF.
- Arbach, Jorge; Sampaio, Julio (2011b) *Juiz de Fora para Sempre*. Três cartazes, nº 1, nº 2 e nº 3. Juiz de Fora: UFJF, FADEPE, Fundação Centro Tecnológico.
- Barbosa, Ana Mae (2008) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2008) “Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte.” In: Amaral, Lilian; Barbosa, Ana Mae. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP. pp.19-44.
- Bourdieu, Pierre (2007) *O amor pela arte*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Choay, Françoise (2010) *Alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70.
- Eisner, Elliot (2008) “Estrutura e mágica no ensino da arte.” In: Barbosa, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. pp.79-95.
- Halbwachs, Maurice (2006) *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Pereira, Cláudia (2013) Centro Cultural Bernardo Mascarenhas: de ícone industrial a Espaço de Cultura. In: *Revista Vox Musei: Arte, Patrimônio e Museus*, volume 1, número 1, janeiro-junho. pp.160-173. ISSN 2182-9489.
- Smith, Ralph (2008) “Excelência no ensino de arte.” In: Barbosa, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. pp. 97-112.

A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental

The interdisciplinarity in the processes of teaching and learning of art, mathematics and portuguese language in elementary school

SUELI PERAZZOLI TRINDADE* & ORTENILA SOPELSA**

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

*Sueli Perazzoli Trindade. Brasil, professora e pesquisadora.

AFILIAÇÃO: Escola Publica Estadual. E-mail: Sueli.trindade@unoesc.edu.br

**Ortenila Sopesla. Brasil, professora e pesquisadora. Graduação: Pedagogia, Doutorado em Educação.

AFILIAÇÃO: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Rua Getúlio Vargas, 2125 – Flor da Serra, Joaçaba – SC, 89600-000, Brasil. E-mail: ortenila.sopesla@unoesc.edu.br

Resumo: Esta pesquisa qualitativa, abordagem participante, tem por objetivo investigar a interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem de arte, matemática e português no Ensino Fundamental, e envolve duas professoras e os alunos do quarto ano. Para as professoras, a pesquisa proporcionou maior interlocução entre os alunos, melhora na produção de texto, compreensão matemática, e aprendizagem significativa.

Palavras chave: interdisciplinaridade: ensino-aprendizagem / arte / matemática / língua portuguesa.

Abstract: *This qualitative research, participant approach, aims to investigate the interdisciplinarity in teaching and learning of maths and Portuguese art in the elementary school, and involves two teachers and their students of the fourth year. For teachers, the survey provided greater student interaction, improvement in the production of texts, mathematical understanding, and meaningful learning.*
Keywords: *interdisciplinarity: teaching and learning / art / math / Portuguese.*

Introdução

Este estudo enfatiza a integração de estudos, reflexões e ações na prática pedagógica, com fins de superar o ensino fragmentado. Nesse sentido, autores como Morin, Nicolescu e Japiassu observam a possibilidade de serem apresentadas novas experiências no ensino formal, por meio da interdisciplinaridade.

Para Japiassu (1976: 74), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” A fim de repensar e ressignificar a educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade, é preciso que o professor compreenda a teia de relações existente entre sujeito e objeto. Tal concepção pauta-se na articulação entre a teoria e a prática, do todo que se liga a tudo. É no aprender a aprender que o professor transforma sua ação numa prática pedagógica transformadora e pode contribuir na aprendizagem significativa do aluno, já que este será envolvido na pesquisa, no ensino e na aprendizagem, de forma contextualizada. Nessa compreensão, sentimos a necessidade de oportunizar a professores e alunos estudos e ações que proporcionem a ressignificação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento, nas práticas pedagógicas.

Este artigo é parte de um estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante, com o objetivo de investigar a possibilidade da interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina no Brasil, no quarto ano do Ensino Fundamental, a qual envolveu duas professoras titulares e seus alunos. A coleta de dados ocorreu mediante entrevistas semiestruturadas com as professoras e 10% dos alunos; grupos de estudos com as professoras; diário de campo; e atividades de ensino planejadas coletivamente.

Vale ressaltar que o presente estudo está vinculado ao Projeto “Estratégias e Ações Multidisciplinares nas Áreas de Conhecimentos das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, na Mesoregião do Oeste Catarinense: Implicações na Qualidade da Educação Básica — Sistema Integrado CAPES — SICAPES/2013/2016.”

1. Interdisciplinaridade: a contextualização dos saberes por meio da arte, matemática e língua portuguesa nos processos do ensino e da aprendizagem

Em virtude da existência de um ensino e aprendizagem fragmentado que isola o objeto do seu contexto natural, organizado na separação e acumulação de

saberes, torna-se necessária a religação das disciplinas e a contextualização da singularidade para a construção do conhecimento significativo. A partir desse cenário de ensino, inicia-se a estimulação do “desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes que se torna um imperativo da educação” (Morin, 2005: 24). Para tanto, é necessário ter como princípio a transformação e a transposição nas fronteiras do conhecimento, por meio da organização que liga os saberes em sua diversidade contextual.

A interdisciplinaridade surgiu no final do século XX em razão da necessidade de justificar a fragmentação causada por uma epistemologia positivista. Considerada pela ciência da educação uma relação interna entre a disciplina matriz e a disciplina aplicada, ela passou a ser aceita na educação por ser vista como uma forma de pensamento. Essa articulação com diferentes dimensões do conhecimento viabiliza a criação de uma rede de saberes. Nesse entendimento, Nicolescu (1999: 34) observa que a,

Interdisciplinaridade é a interação existente entre duas ou várias disciplinas. Esta interação pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia e da metodologia.

A atitude interdisciplinar nos processos do ensino e da aprendizagem ocorre quando o aluno entra em contato com o conteúdo e, por meio das atividades propostas, estabelecem-se a contextualização e a articulação do seu contexto social, desenvolvendo, assim, a reconstrução dos saberes e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Quando o professor proporciona ao aluno estudos, reflexões e ações que envolvem o contexto histórico, social e cultural, o aluno consegue ressignificar o conteúdo escolar, socializar e interagir nas vivências do cotidiano. Segundo Freire (1996: 28) enfatiza:

O homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a se desenvolver, ao mesmo tempo em que também se desenvolve, por meio de uma rede de colaboração na qual a ajuda é recíproca.

Como professoras, percebemos a importância dos saberes contextualizados que o ensino da arte proporciona nos processos do ensino e da aprendizagem. Proporcionar aos alunos a construção do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares possibilita a religação dos saberes e a percepção de que as partes formam o todo, e o todo constitui as partes do conhecimento. Nesse sentido, Barbosa (1991: 15) assinala:

Arte é cognição, se refere aos naturais processos educacionais, nos quais a arte deve estar relacionada, de maneira semelhante às demais áreas de conhecimento, no que cada uma das áreas possui suas especificidades referentes ao dado cognitivo. Uma educação humanizadora, que transcende, contextualize e ressignifique a arte no processo do ensino e da aprendizagem.

Uma vez que se configura o conhecimento da arte por meio das ações interdisciplinares, pressupõe-se uma mudança que pode transformar a maneira de pensar e agir nos processos de ensinar e aprender. Para Hernández (2007: 28), “ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo que possamos repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido.” Portanto, na tendência contemporânea do ensino da arte, a finalidade da aprendizagem vai além do desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, percepção estética, contemplação, leitura e forma, por isso, necessitamos da contextualização dos saberes para uma compreensão crítica da arte, por meio da articulação com as diferentes disciplinas do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, descrevemos, a seguir, as atividades desenvolvidas coletivamente com professoras e alunos envolvidos. Na primeira atividade, escolhemos a pintura rupestre da Pré-História criada com tintas naturais, e a pintura de Alfredo Volpi. A princípio, solicitamos aos alunos a leitura da obra de arte (Figura 1), envolvendo o período histórico da arte, material, técnica, poética e o contexto social e cultural. Optamos por criar pinturas com tinta têmpera feita de ovos. Articulamos o ensino da matemática, envolvendo a forma bidimensional, figuras geométricas, medidas de peso, fração e proporções (Figura 3). Na disciplina de língua portuguesa, desenvolvemos textos e poesias, tendo como base o livro “As três partes”, de Kozminski (1986), articulados à obra do artista supracitado.

Apresentamos, a seguir, a Figura 1, pintura rupestre, a Figura 2, pintura de Alfredo Volpi, e a Figura 3, pintura com tinta de ovos, com a participação de professoras e alunos envolvidos.

Ao final dessa atividade, os alunos apresentaram seus relatos. O Aluno 1 enfatizou: “fazendo tinta com ovos, aprendi que ele é um aglutinante que funciona como cola que junta às partículas do pigmento, e assim fica tinta.” O aluno 3 assim se manifestou: “Depois que a professora apresentou as obras de arte e nós fizemos a releitura com pintura, ficou mais fácil escrever a poesia e a paródia.” Referente a esse tipo de atividade, Barbosa (1978: 13) afirma que:

A interdisciplinaridade é a possibilidade de superação do dualismo que separa de um lado a teoria da educação e, do outro, o material meio de origem artística, por meio de um processo dialético, que conduziria a novos métodos como resultados da interpenetração entre Arte e Educação.

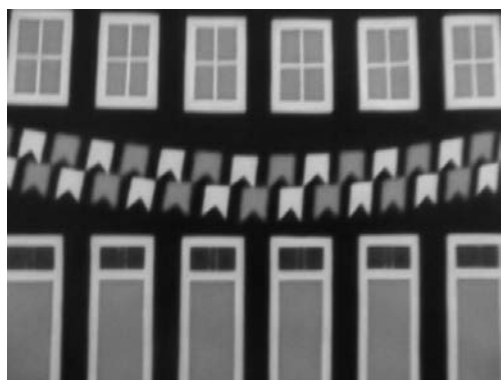
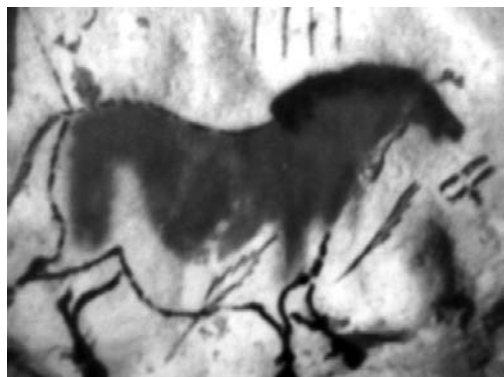


Figura 1 · Pintura rupestre, Lascaux, França. Fotografia de Getty Images. Fonte: Cardoso (2013).

Figura 2 · Alfredo Volpi (1950), *Grande Fachada Festiva*. Fonte: Rosa (2000).

Figura 3 · Pintura de têmpera com ovos. Fonte: própria.

Nesse contexto, o aluno 5 relatou: “*entendi melhor o que é peso, quantidade e fração na matemática, fazendo a tinta [...]*”; e o aluno 6 observou: “*entendi pra que serve as figuras geométricas, e elas aparecem em todas as disciplinas que estudo, no desenho, no livro de leitura, no jogo de matemática, [...] Isso é legal!*” Era visível a empolgação na participação dos alunos. Como professoras, sentíamos que estávamos no caminho da transformação do ensino e, conseqüentemente, proporcionando aprendizagem significativa aos alunos.

Nas palavras de Gadotti (2004: 28),

A interdisciplinaridade propõe a construção de um conhecimento ainda mais abrangente, que ultrapasse as fronteiras das disciplinas, mas sem desconsiderá-las, sabendo que um dos maiores objetivos da educação é favorecer o desenvolvimento intelectual e autônomo do sujeito, de forma que contribua ao aperfeiçoamento e crescimento pessoal dele.

A segunda atividade nos instigou a estudar as diferentes paisagens geográficas nas obras de arte dos artistas Claude Monet, José Pancetti, Tarsila do Amaral, Candido Portinari (Proença, 1995) e Vick Muniz (Itaú Cultura, 2014), em seu contexto histórico, social e cultural, observando as principais características de cada paisagem. Para aprofundar o estudo, realizamos a leitura de imagem, fruição e produção artística articuladas à criação do Blog na Sala de Aula, com o intuito de estimular os alunos a pesquisar sobre o tema em diferentes áreas do conhecimento e socializar com a turma (Figura 4). Portanto, na disciplina de arte, criamos maquetes a partir da forma bidimensional (Figura 5) para a tridimensional (Figura 6), fundamentadas nas pinturas da arte moderna, e articulamos com o conteúdo de matemática medidas de comprimento e proporção, e na disciplina de língua portuguesa cantamos a música “Planeta Azul” (Chitãozinho e Xororó, 2006). Em seguida, solicitamos aos alunos que criassem uma paródia, conscientizando a preservação do nosso planeta.

Durante a realização da atividade, articulamos obras de arte com o conteúdo da matemática e da língua portuguesa. Na construção da maquete em grupo, o diálogo entre os alunos representa a interdisciplinaridade nos processos de aprendizagem. O aluno 2 questionou seu colega: “*qual a medida do isopor da maquete?*” Aluno 4 respondeu: “*a profe falou: — 50 cm de comprimento e 40 cm de largura, e as casas não podem ser grandes demais, e muito pequena.*” A aluna 7 observou: “*na paisagem marítima tem mais água do que terra, ela é salgada, e não dá pra tomar!*” Em seguida, perguntou à colega: “*Você sabe quantos litros de água tem no mar?*” O aluno 4, entusiasmado com a obra de arte do artista Vick Muniz, feita com lixo, ressaltou: “*Puxa!...Quanto lixo! Olha, as pessoas se escondem atrás*

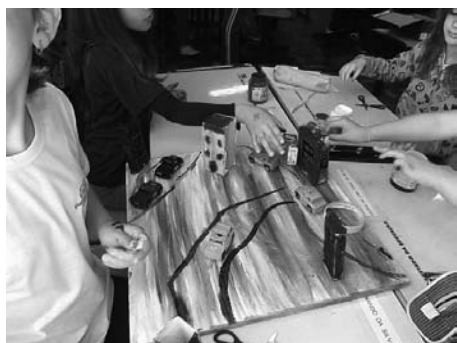


Figura 4 · Blog na sala de aula. Fonte: própria.

Figura 5 · Tarsila do Amaral, EFCB-Estrada de Ferro Central do Brasil. Fonte: Catálise crítica: livros, histórias e nossa opinião (2011).

Figura 6 · Paisagem Urbana. Maquete construída pelos alunos. Fonte: própria.

do lixo! De onde vem tanto lixo? O lixo vira arte? Então, com lixo, eu posso fazer arte?” A aluna 8 percebeu a possibilidade que as maquetes apresentam na escrita de textos e perguntou: “*Professora, o que vamos fazer agora com as maquetes? Vamos escrever um texto? Cada maquete pode ser um parágrafo do texto?*”

Ao observarmos as falas dos alunos, constatamos que estavam totalmente envolvidos na pesquisa das atividades, e isso estava proporcionando-lhes aprendizagem contextualizada com seu entorno. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998: 21),

Na linguagem da arte há criação, construção, invenção. O ser humano, através dela, forma e transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribuem significados a sons, gestos, cores, com intenção.

Na conclusão dessa atividade, os alunos ressaltaram a importância da interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem. A aluna 10 destacou:

agora eu aprendi que no mundo tem muitas paisagens, na cidade tem muitas casas e poucas árvores; no sítio é mais calma e tem muitas coisas boas pra comer e brincar; e no mar tem muita água que dá medo. A gente teve que medir, criar casas com caixas de papel com diferentes tamanho, pintar e escreve.”

O aluno 6 enfatizou:

eu gostei de fazer a maquete, porque é mais fácil aprender o que é tridimensional, aprendi o que é comprimento, largura, a altura, ver o tamanho das figuras que combina é legal [...] todos querem fazer alguma coisa, árvores, água, ponte, animais [...] esta paisagem é natural, porque aqui as pessoas ainda não destruiu e poluiu, então, a água é limpa, tem aves, animais e muitas árvores que é importante pra ter um ar limpo, elas filtram o ar. Aqui, escuta o canto dos pássaros, dá pra tomá banho no rio e até flores vivem dentro da água! Se nós não cuidar, essa paisagem vai desaparecer do planeta.

Na concepção de Parsons (2006: 196), “Aprendizagem faz sentido para os educandos, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida.”

As palavras do autor são retratadas nas falas dos alunos, a seguir. A aluna 9 relatou:

aprendi a escrever paródia com música, é legal; entendi que há muitas maneiras para escrever textos. Ficou fácil escrever a paródia, porque primeiro fizemos a leitura das obras

de arte, depois a maquete e cantamos a música, e falamos bastante coisas das paisagens, a aula foi legal.” Já o aluno 7 ressaltou: “a nossa maquete apresenta a cidade do lixo, as pessoas fizeram tanto lixo que não tem mais espaço. O prédio tem tanto lixo que sai pelas janelas. As pessoas se mudaram e continuam fazendo lixo. O planeta vai ficar assim, se as pessoas não cuidar.

Os relatos dos alunos vão ao encontro do pensamento de Morin (2011: 13), ao enfatizar que:

O pensamento complexo, ecologizado é capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.

É significativo mencionar a criação do *Blog* na sala de aula. Essa atividade estimulou os alunos a pesquisar, estudar e descobrir curiosidades sobre os temas estudados. Percebemos que as práticas pedagógicas se tornam significativas para os alunos, quando possibilitam uma aprendizagem articulada com as diferentes áreas de conhecimento. Os alunos trouxeram várias informações visuais e escritas e colaram-nas na página do *Blog* (Figura 7 e Figura 8).

Nessa atividade, os alunos relataram a relevância de buscar outros/novos saberes, ou seja, articular as diferentes áreas do conhecimento. O aluno 3 evidenciou:

o Blog na sala de aula é legal, porque a gente aprende mais coisas, a gente tem vontade de procurar mais informação sobre o assunto, a gente procura em revistas, livros de ciência e de história, jornais recortamos e colamos no mural, e assim aprendemos mais coisas, olhando e lendo o que os colegas trazem, é legal, porque cada grupo que trazer mais informações marca pontuação.

Nas articulações entre os processos do ensino e da aprendizagem, consideramos que o presente trabalho se torna relevante na ressignificação do conhecimento por meio da religação dos saberes. O ensinar e o aprender de maneira interdisciplinar transcendem as fronteiras de um saber fragmentado.

Na concepção das professoras envolvidas na presente pesquisa, houve maior interlocução entre os alunos, melhora na produção de textos e na compreensão matemática, na retenção da aprendizagem significativa, pois todo conhecimento construído em sala de aula foi contextualizado por meio da arte. Percebemos que a valorização da diversidade entre os seres humanos se torna primordial nas ações interdisciplinares, ou seja, ultrapassando



Figura 7 - Alunos colando informações na página do Blog. Fonte: própria.

Figura 8 - Página do Blog. Fonte: própria.

os limites das ciências, sem infringir ou adular a essência de cada um.

A construção do conhecimento adquire forma e espaço para a criticidade, autonomia, questionamento, contribuições e interpretações diversas. As professoras e os alunos sentiram-se partícipes do processo de ensinar e aprender.

Conclusão

Durante a pesquisa, percebemos que o processo é lento, porém crescente e qualitativo para as professoras e os alunos participantes, já que estes desconheciam as propostas de leitura de imagem e criação de obras apresentadas. No decorrer dos encontros, notamos as transformações dos participantes, os conceitos preestabelecidos foram sendo refletidos de forma que, ao final, o grupo sentia-se mais seguro e autônomo na leitura de imagens das obras de arte e na contextualização com outras áreas de conhecimento. As professoras assumiram a proposta e consideram que não é correto reduzir a leitura à mera avaliação da prática do professor. Oportunizar para que os alunos externem seus pensamentos e interpretações é fator relevante à apreciação artística.

Nesse processo, o professor faz o papel de mediador, prepara o aluno para a fruição, criação nos processos do ensino e da aprendizagem numa visão interdisciplinar. Isso pode trazer significativa contribuição no processo de desenvolvimento de leitura crítica de mundo presente na formação do ser humano. Faz compreender, também, que o ser humano não aprende apenas racionalmente, mas também com a intuição, as sensações e emoções. É um movimento que acredita na complexidade das relações, na auto-organização, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva nas diferentes áreas do conhecimento.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (1991) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (1978) *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva.
- Cardoso, Mônica (2013) *As cavernas mais incríveis do mundo*. São Paulo: iG, 2013-01-13. [Consult. 2014-04-25] Lascaux: a "Capela Sistina da Arte Rupestre" — Fotografia de Getty Images. Disponível em: URL: <<http://viagens.ig.com.Lascaux>>.
- Catálise crítica: livros, histórias e nossa opinião (2011) Categoria: Artes. *Tarsila do Amaral*: EFCB-Estrada de Ferro Central do Brasil. [Consult. 2014-05-23] Quadro postado em 2011-09-01. Disponível em URL: <catalisecritica.wordpress.com/category/arte/>.
- Chitãozinho e Xororó (2006) *Planeta Azul*. [Consult. 2014-05-24]. Clipe da música Planeta Azul, postado por Garotada Missionária, em 2011-07-15. Disponível em: URL: <<https://www.youtube.com/>>.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (2004) *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Freire.
- Hernandez, Fernando (2007) *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.

- Itaú Cultural (2014) *Vick Muniz*. Enciclopédia Itaú Cultural [Consult. 2014-05-23]. Disponível em: URL: <<http://www.itaucultural.org.br>>.
- Japiassu, Hilton (1976) *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kozminski, Edson Luiz (1986) *As três partes*. São Paulo: Ática.
- Martins, Mirian C.; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha T.(1998) *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Morin, Edgar (2005) *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (2011) *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Nicolescu, Basarab (1999) *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion.
- Parsons, M. (2006) *Currículo, arte e cognição integrados*. São Paulo: Cortez.
- Proença, Graça (1995) *Descobrimos a História da Arte*. São Paulo, Ática.
- Rosa, Nereide Schilaro Santa (2000) *Alfredo Volpi*. São Paulo: Moderna.

La universalización de la educación artística en la enseñanza argentina: Acciones estratégicas en la formación superior de docentes de arte

The Artistic Education universalization in Argentinean teaching: Strategic actions in the superior art teacher education

ALEJANDRA MADDONNI*

Artículo completo realizado el 29 de mayo e aprobado a 9 de junho de 2014.

*Argentina. Artista visual y docente investigadora en artes. Licenciada en Artes Visuales con orientación en Pintura. Profesora Nacional de Pintura. Instituto Universitario de Artes (IUNA).

AFILIAÇÃO: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Plástica. diagonal 78, # 680, La Plata, Argentina.

Resumen: Este artículo describe y analiza un conjunto de acciones puestas en marcha durante los últimos años en el ámbito de la educación artística en Argentina. El desarrollo estará centrado en la formación superior de los profesores de artes visuales y buscará demostrar la importancia de la redefinición de sus prácticas docentes como profesionales docentes comprometidos políticamente con la formación de ciudadanos críticos.

Palabras clave: educación artística / artes visuales / formación superior / Argentina.

Abstract: This article describes and analyzes actions as a whole spread out during the last years in the development of the Artistic Education in Argentina. This development is focused in the visual arts teachers' superior training and attempts to demonstrate the importance of the redefinition of its teaching practices as professional teachers politically committed with the formation of critical citizens.

Keywords: Artistic Education / Visual Arts / teachers' superior training / Argentina.

No hay nada más básico en una disciplina que su modo de pensar. No hay nada más importante en su enseñanza que proporcionar al joven una temprana oportunidad para aprender ese modo de pensar... Desde el primer momento el joven estudiante debe tener oportunidad de solucionar problemas, hacer conjeturas, probar, comprobar, cuestionar, tal y como ello se lleva a cabo en el fondo de la disciplina... aprender a pensar como los profesores, analizar problemas, hacer conjeturas, deliberar sobre las acciones de los alumnos, asignar sentidos y significados a esas acciones, poner límites o brindar ayuda... (Bruner 1969: 205).

Introducción

La educación artística argentina ha transitado por distintos momentos que se juxtaponen a lo largo de su historia. Desde una perspectiva tradicional, se centra en la transmisión de contenidos, pautas y valores anclados en los modelos estéticos centroeuropeos de los siglos XVII a XIX; generando una fuerte descontextualización histórica y territorial y en una concepción altamente receptivista del aprendizaje.

La posterior tendencia expresivista se enfocó en los aspectos subjetivos y expresivos de quien aprende y produce, concibiendo la educación artística en términos psicológicos individuales, por fuera del contexto social, histórico y cultural del alumno.

La etapa tecnicista vuelve a poner el centro en el desarrollo de habilidades y destrezas, precisando consignas para el manejo de técnicas y previendo de modo ajustado los resultados del producto final.

En la actualidad, la revisión crítica propone la formación de ciudadanos transformadores de la realidad, con capacidad de juicio valorativo y creativo. Cobra relevancia la capacidad interpretativa para la apropiación/ reelaboración crítica de la cultura, razón por lo cual, los contenidos son necesariamente contextualizados. Importa el “saber hacer” pero también el “saber explicar lo que se hace”. El docente propicia la producción de conocimiento y el alumno es un sujeto activo en esta construcción que realiza junto a sus pares.

Este modelo de formación crítica implica una fuerte vinculación con la realidad sociocultural del contexto, para lo cual se torna absolutamente necesaria la revisión de valoraciones y concepciones conformadas bajo el paradigma de la modernidad. Requiere un profesional de educación artística capaz de reorientar sus acciones educativas, entendiéndolas como hechos sociales, políticos y culturales.

La Ley Nacional de Educación (Nro. 26.206/06) establece la obligatoriedad de la enseñanza desde la sala de 5 años hasta el último año del nivel secundario. Por otro lado, reposiciona la educación de las disciplinas artísticas en los

distintos niveles, instituyendo el tránsito por al menos dos de los cinco lenguajes artísticos (música, teatro, artes visuales, danza y artes audiovisuales) a lo largo de la formación de los niños y jóvenes. Asimismo, indica acompañar la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy Argentina es el país que más invierte en educación en América Latina, alcanzando el 6.2% del PBI. También es el que más recursos destina por alumno. Esta situación compromete un trabajo intensivo para una mejor calidad educativa en las aulas (Figura 1).

De los programas vigentes que promueven la alfabetización mediática, cito dos. "Conectar Igualdad" lleva distribuidas 3,5 millones de netbooks a docentes y alumnos del nivel medio a lo largo de todo el país (Figura 2); con el objetivo de reducir las brechas digitales, educativas y sociales desde la escuela pública. Para acompañar esta transformación, el proyecto Aulas Digitales Móviles del Programa "Primaria Digital" prevé cubrir a lo largo del año 2014, 6.454 aulas con un carro digital móvil compuesto de 30 netbooks, un servidor, una computadora con mayor capacidad, routers, una pizarra digital, un proyector, una impresora, una cámara digital y un pen drive.

En este marco de transformaciones en la política educativa argentina actual, teniendo en cuenta los cruces y deslizamientos disciplinares que el arte contemporáneo ofrece y atendiendo las particularidades regionales; emerge la necesidad de repensar críticamente la enseñanza de las artes. El análisis que se presenta, recorta un conjunto de acciones llevadas adelante en el ámbito de la formación superior de los futuros docentes y profesionales en artes visuales.

1. Algunas perspectivas éticas y políticas de la cultura visual en el marco de la educación artística

En el marco del Congreso Ibérico de Arte-Educación que se desarrollara en el año 2001 en Portugal, Fernando Hernández expresaba en su texto que el currículum de las instituciones necesita de una nueva narrativa que dialogue con las situaciones cambiantes que afectan a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los saberes. Sujetos constructores e intérpretes se apropian interactivamente de esta Cultura Visual, dejando atrás al receptor pasivo. El autor retoma algunos perfiles de la cultura visual en base a la propuesta de Ross (2001: 136) de los cuales, selecciono los siguientes puntos:

- *Pensar lo visual en términos de relaciones de poder que involucran las maneras de mirar y de producir miradas y representaciones: La praxis artística*



Figura 1 - Encuentros presenciales. Fonte: Instituto nacional de Formacion Docente (s/d)

en la formación básica, secundaria y universitaria puede brindar a los estudiantes recursos que revelen los intereses del poder para ejercer una ciudadanía activa, comprometida y que respete las diferencias.

- *Entender las representaciones de la cultura visual como discursos que reflejan prácticas culturales y conocimientos particulares sobre cómo el mundo es comprendido y cómo se opera en él:* permite interpretar el devenir de las producciones artísticas como metáforas epistemológicas (Eco, 1970:89) situadas en un determinado contexto y tiempo, superando la tradicional visión teórica de la historia del arte.

Esto vincula la enseñanza de las artes visuales a un conjunto de finalidades que trascienden ampliamente los propósitos atados a la ampliación de las sensibilidades y el aprendizaje mecánico de técnicas disciplinares. El arte, como una forma específica de conocimiento, contribuye a apropiarnos de saberes específicos que ofrecen otros modos de interpretar la realidad y así, comprender y dar nuevos y diversos sentidos al mundo donde vivimos. A través del proceso perceptivo que compromete, se ponen en juego un conjunto de operaciones complejas como sintetizar, diferenciar, conceptualizar y metaforizar. Procedimientos estos, que contribuyen a la formación de sujetos críticos y transformadores de la sociedad, dando sentido a lo emergente e inconstante y otorgando un valor especial a la incertidumbre que permite la deliberación sobre alternativas posibles y la toma de decisiones al respecto.

La importancia de la presencia de estos procesos en la formación de los niños, jóvenes y futuros docentes de arte, impuso un urgente sistema de acciones vinculadas a acompañar a los profesores –en funciones o en formación– para la reinterpretación y organización de estrategias en el aula que den cuenta del cambio de paradigma no sólo desde una perspectiva didáctica que les permita repensar sus prácticas, sino y especialmente, epistemológica y política.

2. Acciones ante un proyecto educativo inclusivo

A fin de sostener y fortalecer la escolaridad de los jóvenes, principalmente en los sectores de mayor vulnerabilidad, el documento “Educación Artística Inclusiva” de la Coordinación Nacional de Educación Artística dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, describe un conjunto de acciones entre las cuales destacamos:

- La ampliación de la oferta a través de la implementación de nuevas secundarias de arte.

- La provisión de Centros Multimediales para el fortalecimiento de las clases y la constitución de las escuelas como nodos para el trabajo interinstitucional con la capacitación respectiva para sus referentes técnicos y docentes.
- Una progresiva articulación del nivel secundario con la educación superior y el mundo del trabajo.
- Acompañamiento en la redefinición de los Diseños Curriculares y en el desarrollo de estrategias para las aulas, teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) discutidos y definidos democráticamente con la participación de todas las provincias.
- Capacitaciones para docentes, directivos y supervisores en encuadres pedagógicos, didácticos, de actualización disciplinar y para el uso de las nuevas tecnologías.
- Implementación efectiva de un Postítulo de dos años en Especialización docente y TIC para los niveles primario, medio y superior que desarrolla contenidos, actividades y recursos de la Educación Artística con el uso de las netbooks en el aula.

En línea con la búsqueda de una educación inclusiva y de calidad para todos, uno de los objetivos planteados para la Formación Docente es asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes. En este sentido, destacamos tres acciones: facilitando la articulación entre las carreras de los Institutos de Formación Docente, las universidades y las escuelas, creando la especialización en lenguajes artísticos para docentes titulados en articulación con universidades y la ya nombrada Especialización en Artes Visuales y TIC.

3. La especialización docente en educación y TIC: las artes visuales y las nuevas tecnologías en la formación superior

Con el objeto de mejorar las trayectorias educativas de los alumnos, garantizando el derecho de todos a acceder a una educación de calidad y enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana, el Programa Conectar Igualdad trabaja en torno a la universalización del acceso a las tecnologías de la información y comunicación mediante la distribución de netbooks a alumnos y docentes del nivel secundario, de la modalidad educación especial y de los Institutos de Formación Docente.

Por otra parte, Educ.ar — Sociedad del Estado —, es el portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina que pone a disposición de docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones; contenidos, una



Figura 2 · Entrega de netbooks en escuelas. Fuente: ANSES.

plataforma de formación a distancia y otros servicios del mundo digital. De este modo acompaña y completa la distribución de las computadoras en el país con recursos, contenidos, instrumentos, seminarios, charlas, cursos y especializaciones a fin de integrar la tecnología en las aulas argentinas.

La modalidad de la carrera de Especialización en Artes Visuales y TIC es semipresencial, cuenta con un 70% de instancias virtuales y su duración es de dos años. Los cursantes comienzan con módulos comunes que los familiariza con el entorno virtual, para luego avanzar sobre los trayectos temáticos y propuestas educativas según la disciplina. El postítulo se concreta con la aprobación de 7 módulos y 2 seminarios intensivos.

Los contenidos y actividades a desarrollar en las clases de la Especialización en Artes Visuales y TIC para el nivel superior, superan la mera actualización de la formación profesional de los docentes en el uso pedagógico de las TIC, reconociendo el aula como un espacio común privilegiado para:

- Conocer la profesión y sus prácticas en contextos muy distintos a través del registro y la sistematización de experiencias, recursos y contenidos.
- La concurrencia de docentes produciendo y exponiendo imágenes digitales en un mismo espacio junto a otros colegas.
- Ampliar el campo de la experiencia de los educadores y profesionales visuales recorriendo las diversas manifestaciones del arte contemporáneo local, nacional y latinoamericano.
- propiciar la socialización del conocimiento, el trabajo reflexivo y grupal.

En la Propuesta Educativa I, los contenidos se presentan en torno a la percepción y la construcción de la mirada contemporánea, lo relacional y el rol del intérprete como opción pedagógica actual y en la producción, recepción y circulación artística visual, la construcción de sentido en el discurso visual y la cita, la alusión y la parodia en la producción artística visual contemporánea. Esta selección de saberes está estrechamente vinculada con los contenidos comunes del sistema educativo argentino que ningún alumno debe dejar de aprender en cualquier escuela del país — Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) —, más allá de las particularidades sociales o territoriales y a fin de superar las desigualdades educativas. Los NAP son el resultado de un acuerdo político nacional, logrado a través de una serie de encuentros e intercambios que se realizaron entre los años 2004 y 2012.

Los cursantes participan en foros de actividades de carácter obligatorio. Puede tratarse de intervenciones teóricas acerca de lo trabajado en la clase y



Figura 3 - Foto de la portada de la Especialización Docente en Educación y TIC

en base a la bibliografía propuesta que dispares variadas perspectivas y un intercambio activo entre tutor y cursantes. También se establecen como espacios para la creación de producciones visuales a través del uso de los programas de edición, los recursos y herramientas que ofrecen las netbooks, privilegiando el registro textual y visual del proyecto a través de una poética que dé cuenta de sus diferentes fases operativas y compositivas en función de la constitución de un discurso visual. Las condiciones de producción, circulación y consumo artístico contemporáneos y la incorporación de nuevos materiales, soportes y herramientas — digitales o no —, fundamentan la importancia de la reflexión durante la producción y fuera de ella.

En la propuesta educativa II, se busca poner en relación por un lado, las propuestas de enseñanza, herramientas o recursos tecnológicos y, por el otro, el conocimiento escolar referido a las artes visuales. En este caso, a lo largo de los foros, los cursantes organizan una secuencia didáctica enriquecida con TIC que transforme el abordaje de los contenidos en las aulas y que sea posible llevar adelante en sus respectivos espacios de trabajo. En esta instancia son especialmente importantes los procesos de autoevaluación y coevaluación que permiten no sólo reflexionar sobre la gestión de la propuesta didáctica propia sino sumar aportes y sugerencias a la producción de los colegas con el acompañamiento constante del tutor. La riqueza de este trayecto está dada por el contacto con la variedad de realidades que ofrecen las distintas provincias de nuestro vasto país, tanto referidas al contexto social, cultural y político, como de conectividad e infraestructura educativa.

Durante el último seminario, se trabaja en torno a la escritura del trabajo final integrador que da cierre a la carrera y que es defendido en el coloquio final. Su

objetivo es la producción y comunicación de saberes y reflexiones propias, realizados sobre las prácticas llevadas adelante en el aula con integración de TIC, a través de un texto vinculado al género de experiencias pedagógicas (Figura 3).

Conclusión

La complejidad de la formación de docentes en arte radica en que no sólo debe atender a todos los niveles y modalidades del sistema educativo sino que, además, la carrera frecuentemente forma artistas visuales que no se dedicarán a la educación formal. El desafío consiste en lograr un sistema integrado que articule la diversidad de aportes y experiencias.

En el marco de estos espacios de actualización docente, cobra especial importancia crear conciencia acerca del compromiso ético y político que les cabe a los profesores de los futuros docentes de arte que tendrán a su cargo la función estratégica de transmitir saberes significativos que contribuirán a la constitución de ciudadanos con capacidad de sumarse activamente y con igualdad de derechos a su sociedad de pertenencia. Por otra parte, esos profesores deberán estar preparados para trabajar con sus estudiantes en torno a los modos de preservación, circulación y sostenimiento del patrimonio cultural y sus bienes simbólicos.

Ser docente de arte en la actualidad supone posicionarse frente al arte y la cultura, considerando simultáneamente los saberes disciplinares propios de su campo y aquellos propios a los ámbitos pedagógicos e institucionales. El docente de arte deberá hacer del aula un lugar de intervención pedagógica promoviendo aprendizajes relevantes en cada alumno. Asimismo, deberá ser capaz de desarrollar acciones que promuevan la interacción en espacios vinculados con la cultura local y regional. Su labor se verá fundamentada y enriquecida a partir de una práctica activa en la producción e investigación de su disciplina (INFD, 2009: 24).

La experiencia descrita propone, por un lado, recuperar un profesional comprometido con una enseñanza de las artes visuales de calidad para todos los estudiantes del país, con acceso y uso progresivo e igualitario de las tecnologías de comunicación e información en las escuelas. Por otro, poner en valor la capacidad de reflexión y análisis de los profesores, como sujetos en capacidad de discriminar, investigar, producir y generar narrativas que se transformarán en insumos didácticos para sus propias prácticas y la de sus colegas.

Los miles de docentes del país, de todas las disciplinas y niveles involucrados actualmente en este Postítulo de carácter semipresencial, libre y gratuito; dan cuenta de sólo una parte de la labor emprendida para lograr la universalización de la educación y la ampliación de los derechos de todos los protagonistas del sistema educativo argentino.

Referencias

- Anses. Entrega de netbooks en escuelas. Fotografía. [Consult. 2014 05 30] Disponible en: <http://www.anses.gob.ar/noticia/mas-computadoras-de-conectar-igualdad-para-estudiantes-y-docentes-479>
- Bruner, Jerome S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Uteha.
- Consejo Federal de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, de Profesorados de educación artística*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consult. 2014 05 26] Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89809/Artistica.pdf?sequence=1>
- Eco, Umberto: (1962) *Obra abierta*, Barcelona: Planeta-Agostini, 1992.
- Especialización docente en educación y TIC [Consult. 2014 05 30] Fotografía de portada disponible en: <http://postitulo.educacion.gov.ar/>
- Instituto Nacional de Formación Docente INFD. Fotografía. [Consult. 2014 05 30] Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/inf/d/noticias/ultima-inscripcion-a-la-especializacion-docente-en-educacion-y-tic/>
- Hernández, Fernando (2001) *La necesidad de repensar la educación de las artes visuales*. Congreso Ibérico de Arte — Educación, Porto, Portugal [Consult. 2014 05 26] Disponible en <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>

Como constroem os professores as suas práticas de educação artística? Reflexões em torno da qualidade no ensino das artes

How do teachers build their practices in arts education? Reflections on quality in arts education

SANDRA ISABEL ROSADO FERNANDES*

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

*Portugal. Professora, Licenciatura em Professores do Ensino Básico — variante de Educação Visual e Tecnológica — Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação (ESELx).

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Línguas, comunicação e Artes. Campus de Benfica do IPL, 1549 — 003 Lisboa, Portugal. E-mail: sandrarf@eselx.ipl.pt

Resumo: Este artigo baseia-se numa investigação em curso que pretende relacionar os percursos de formação dos professores com as suas práticas de ensino das artes plásticas. Aqui, procuramos refletir sobre a qualidade na educação artística e as práticas de “excelência” no âmbito das artes plásticas, assim como, no campo da formação de professores, sobre os percursos formativos e de desenvolvimento profissional.

Palavras chave: Formação de professores / educação artística / percursos biográficos / qualidade na educação.

Abstract: *This article is based on an ongoing research that aims to relate the training courses of teachers with their teaching of the visual arts. Here, we try to reflect on the quality of arts education and the quality practices in the context of the visual arts, as well as in the field of teacher education, on training courses and professional development.*
Keywords: *Teacher education / arts education / biographies / quality education.*

De onde partimos

A presença da Educação Artística nas políticas educativas, e nos documentos oficiais que orientam os currículos, não garante a qualidade na sua implementação, tal como revela o relatório de Anne Bamford (2006).

Os constrangimentos, existentes nas escolas, à presença das artes, nomeadamente no 1ºCEB, onde esta situação é mais visível, a existência de um currículo formal, as diretivas do Ministério da Educação quanto à obrigatoriedade de um número de horas semanal de trabalho nas áreas ditas fundamentais, e a introdução das atividades de enriquecimento curricular, tem vindo a provocar a marginalização das áreas artísticas na prática dos docentes.

A minha experiência na formação de professores, no âmbito das artes plásticas, tem permitido observar diferenças significativas ao nível da intervenção pedagógica, quer dos estudantes (futuros professores e educadores de infância), quer dos cooperantes (professores e educadores experientes que acolhem os formandos nas suas salas). Estas observações despertaram interrogações acerca do que poderá estar na origem destas diferenças de qualidade, e levaram-me a refletir sobre como constroem os educadores e professores práticas de qualidade, e até de excelência, nesta área.

1. Uma questão de qualidade

No campo da educação artística, a questão da qualidade do ensino tem sido uma preocupação constante das agendas de investigação. Relatórios como o *Arts Education Partnership* (1997) ou o *Arts Education Research Agenda for the future* (1994), apontavam como grandes prioridades da investigação a identificação de boas práticas no ensino das artes, assim como dos métodos mais eficazes de desenvolvimento profissional dos professores nesta área (Thurber, 2004). Como linhas de investigação relativamente à concepção de qualidade sugeriam-se, por exemplo, as relações entre professores e artistas, o nível de preparação artística dos professores, ou a relação entre teoria e prática na formação dos professores (Thurber, 2004).

Nos EUA, vários estudos no campo das artes têm vindo a ser desenvolvidos. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education* é o mais recente estudo realizado no âmbito do *Project Zero*, da Universidade de Harvard. Esta investigação, desenvolvida em grande escala, permitiu compreender as concepções dos professores sobre o que para eles constituem experiências educativas de qualidade no campo da educação artística e as estratégias que utilizam para as desenvolverem com crianças e jovens.

Uma das principais ideias que emergiu neste relatório relaciona-se com a

procura da qualidade no ensino das artes. Segundo os autores, trata-se de um caminho pessoal que se faz com persistência. Por outro lado, é, muitas vezes, visto como um processo aberto, isto é, a procura da qualidade é uma constante e não algo que se alcance, pois à medida que os educadores vão atingindo os objectivos iniciais, surge a necessidade de ir mais além (Seidel *et al.*, 2011: 16).

Outra ideia emergente tem a ver com a questão da qualidade ser indissociável das finalidades da educação artística (o porquê do ensino das artes). São estas finalidades que justificam a inclusão das artes nos curricula escolares. Segundo Katz (1988) existem vários tipos de aprendizagem promovidos pelas artes: o conhecimento acerca das artes; as competências nas artes; as disposições para as artes; e os sentimentos acerca das artes.

Assim, algumas das características, apontadas no estudo, que definem a qualidade das experiências artísticas são: o envolvimento com processos e materiais artísticos, a exploração das grandes ideias sobre a arte e a experiência humana, e as experiências diretas com as obras de arte acabadas ou em desenvolvimento (Seidel *et al.*, 2011: 16).

Os programas de educação artística de qualidade devem perseguir os seguintes objectivos:

- Desenvolver disposições e capacidades, nomeadamente a capacidade para pensar de forma criativa e a capacidade de estabelecer relações;
- Ensinar competências artísticas e técnicas integradas em projetos artísticos;
- Desenvolver o sentido estético;
- Fornecer ferramentas que permitam a compreensão do mundo;
- Envolver os alunos com a comunidade, com as questões cívicas e sociais;
- Ajudar os alunos a desenvolver-se como indivíduos.

O conceito de qualidade, segundo Roldão (2007: 21) “relaciona-se (...) com uma preocupação de melhoria dos desempenhos profissionais”, no entanto a sua leitura pode ser feita através de visões muito diversas. Os dados deste relatório (Seidel *et al.*, 2011) levaram à caracterização da qualidade na educação artística segundo quatro pontos de vista — a aprendizagem, a pedagogia, as relações interpessoais e o contexto (espaço, tempo, recursos materiais).

A qualidade vista a partir das aprendizagens dos alunos revela que para as experiências educativas constituírem verdadeiros desafios artísticos, devem: ser relevantes para a criança, ou seja, apropriadas, interessantes e compreensíveis; ir ao encontro das suas necessidades em diferentes níveis de desenvolvimento, isto é, permitirem várias soluções; apoiar as crianças no processo de

exploração, seleção, combinação e escolha; serem estruturadas, em conjunto, pelos educadores e pelas crianças; proporcionarem trabalho prático que integre pensamento e sentimentos, mente e corpo; e levar a novas aprendizagens e novos desafios.

Do ponto de vista da pedagogia, as experiências de qualidade caracterizam-se por uma exploração dos verdadeiros processos artísticos, os artistas ou os próprios professores devem ser modelos para as crianças e participar nas experiências artísticas. A intencionalidade pedagógica dos professores é fundamental, assim como a flexibilidade face aos alunos. As aprendizagens devem ser relevantes e integradas em conhecimentos prévios.

Em termos das relações sociais, a qualidade das experiências revela-se através da cooperação entre pares e entre professores e alunos, do respeito pelos outros e pela comunicação e valorização de cada um. Isto permite que a criança desenvolva o sentimento de pertença a uma comunidade, assim como o sentimento de competência que resulta do facto do seu esforço provocar respostas positivas nos outros.

O contexto onde decorrem as experiências artísticas é composto por aspectos físicos e culturais. A funcionalidade, qualidade e estética dos espaço e materiais são apontados como muito relevantes para a qualidade das aprendizagens, assim como o tempo disponibilizado para a realização das mesmas. Devem ser dados à criança tempo, escolhas, materiais e um ambiente seguro, para que ela possa inventar e descobrir em vez de simplesmente desempenhar tarefas. Finalmente, as artes devem ser centrais nas aprendizagens, isto é, não só surgem como fundamentais para o currículo, em vez de serem consideradas como supérfluas, como devem fazer parte do seu quotidiano.

Como referem os autores deste estudo (Seidel *et al.*, 2011), a conceptualização sobre a excelência na educação artística constitui, por si só, um grande desafio. No entanto, e pela sua natureza, pode considerar-se que a educação artística pode proporcionar um “campo fértil” para explorar o significado da qualidade na educação em geral.

A reflexão e discussão sobre o que constitui a qualidade e como “atingi-la” é não só um catalisador da própria qualidade como um sinal da mesma: “(...) reflective arts educators ask themselves daily why they are doing what they do in the way they do.” (Seidel *et al.*, 2011: 14)

2. Uma questão de formação

Temos vindo a debater a questão da qualidade nas suas múltiplas dimensões. A investigação permitiu-nos caracterizar brevemente as práticas de qualidade em

educação artística. A questão que se coloca agora relaciona-se com a formação do professor, isto é, como é que um educador se torna um educador de qualidade ou um “excelente” educador na área das artes plásticas?

A formação de professores pode ser entendida em sentido restrito, isto é, trata-se da preparação profissional deliberada que se realiza em contextos educativos formais. Ou, em sentido mais lato, entendendo-se esta como a formação global dos indivíduos que pretendem tornar-se professores, que pode ter origens diversas, em formas de educação formais e não formais, pois, tal como nos diz Esteves (2002), não é possível deixar de admitir que a forma como os formandos reagem a um determinado modelo, sistema ou currículo de formação não será função apenas da sua exposição a este, decorrerá igualmente de conceitos e preconceitos, de valores e de atitudes de que cada um é portador e que são constitutivos da sua formação global com origem em diversas fontes, difíceis de identificar.

A mesma convicção é demonstrada por Sá-Chaves (1997: 7) ao afirmar que a “formação se realiza através de percursos diferenciados de acordo com as pessoas que dela são sujeito e objecto e os contextos em que ocorre.”

Seria, assim, ingénuo pensar que a formação inicial constitui a única etapa de formação para um professor. Segundo Formosinho (cit. por Canário, 2002: 55), “a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso (...). Ela ocorre ao longo do percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e que naturaliza.”

É, portanto, imprescindível que as escolas de formação estejam atentas a estas experiências prévias, trazidas pelos alunos, como forma de potenciar, por um lado, as práticas inovadoras e evitar, por outro lado, que se perpetuem práticas conservadoras, inibidoras da inovação pedagógica. Para além dos contextos formais, existem outros contextos relevantes para compreender a formação de professores que nem sempre são explorados (Zeichner, 2008: 265).

Em 2000, o Conselho da Europa reconheceu que “os sistemas de educação formal isoladamente não conseguem responder aos desafios da sociedade moderna, [registando] com agrado os contributos das práticas educativas não formais”, e apresentou como recomendação que os governos reconheçam a importância destas práticas para a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida abrange tanto a educação formal como a não formal, sendo vista como uma aprendizagem que tem lugar não apenas na escola, mas em diferentes contextos, ao longo dos anos.

A “educação não formal” compreende programas escolares flexíveis, assim como situações de aprendizagem informal altamente contextualizadas, e

com uma forte participação por parte dos indivíduos. Pressupõe a existência de um programa educativo que se adapta aos indivíduos e às circunstâncias em que decorre.

Por “aprendizagem informal” compreende-se toda e qualquer aprendizagem “acidental”, não estruturada, mas que representa a maior e mais importante parte da aprendizagem que realizamos ao longo da nossa vida. É controlada pelo próprio que decide o que quer aprender e por quanto tempo. O que torna este tipo de aprendizagem diferente não é apenas o local onde acontece, mas a motivação dos envolvidos. Esta aprendizagem é caracterizada por uma atitude voluntária do indivíduo, pela não sequencialidade, e pela auto-orientação segundo os seus interesses e as suas necessidades. A natureza desta aprendizagem é construída socialmente, na medida em que parte do diálogo estabelecido entre o indivíduo e o meio físico e sociocultural.

Apesar da investigação enfatizar a relevância de uma adequada formação inicial, só por si, esta qualificação dos profissionais não é suficiente para assegurar a qualidade da sua intervenção. Ao nível da sua formação, são apontados como factores importantes a qualidade dos formadores e dos currículos de formação (OCDE, 2001: 147). Ao nível da manutenção da qualidade do desempenho profissional, é necessário que os profissionais se envolvam em programas de desenvolvimento profissional. As ações de formação contínua permitem aos educadores colmatarem lacunas ao nível do conhecimento e das competências, que possam existir ou que necessitem atualizar.

Esta tendência é apontada por Vasconcelos (2009: 27) como positiva na formação de educadores de infância, verificando-se “uma acentuação progressiva de uma filosofia de formação permanente, isto é, não negando a importância da formação inicial, mas sublinhando uma filosofia de formação ao longo de todo o processo de desempenho profissional.”

Apesar da aprendizagem realizada na escola ser considerada central pelas comunidades, isso não significa que esta seja o local mais favorável para que a aprendizagem ocorra. Torna-se, pois, necessário compreender a educação, para além da sua componente formal e os percursos formativos dos professores muito para além dos cursos de formação inicial, “os percursos da educação e da formação terão de seguir, muito de perto, os percursos e a dinâmica da vida” (Tavares, 1997: 70).

Considerações finais

Na Conferência Mundial de Educação Artística que decorreu em Março de 2006, em Lisboa, promovida pela UNESCO, na sessão presidida por Douglas

Boughton, ficou claro que “a melhor forma de promover a educação artística é ter um bom professor de artes diante dos alunos”. Não existe melhor forma de promover a educação artística, e os seus benefícios, do que uma educação artística de boa qualidade ministrada por professores de boa qualidade.

A questão da qualidade do professor é, como vimos, bastante complexa. No relatório da OCDE (2011), onde se debate precisamente o conceito de qualidade na educação de infância, existe um consenso geral, de que a boa formação e a prática dos profissionais, são as chaves para uma educação de qualidade (Early *et al.*, 2007, cit. por OCDE, 2011).

É pois, na análise das práticas dos educadores e professores e nas suas narrativas biográficas que assenta o estudo que originou estas reflexões, que tem como objetivo traçar um roteiro de formação promotor da qualidade no ensino das artes plásticas.

Referências

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação de formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora/INAFOF.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- Katz, L. (1988). *Early childhood education: What research tell us*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- OCDE (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OCDE Publishing.
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Revista Educação & Linguagem*. São Bernardo do Campo: UMESP, Ano 10, V.1, n.15, jan./jun. 2007 (pp. 18-42).
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Seidel, S.; Tishman, S.; Winner, E.; Hetland, L. & Palmer, P. (2011). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, MA: Project Zero — Harvard Graduate School of Education.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora. (pp. 59-73)
- Thurber, F. (2004). Teacher Education as a Field of Study in Art Education: A Comprehensive Overview of Methodology and Methods Used in Research About Art Teacher Education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in Art Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. (NAEA- NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION).
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Zeichner, K. (2008). Introduction. Settings for teacher education. In M. Cochram-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd Ed.) (pp. 127-133). NY, EUA: Routledge.

Educação Visual: Que orientações educativas perante o hiato criado pela inconciliabilidade de Programa Disciplinar e Metas Curriculares?

Visual Education – What educational guidelines to the gap created by the irreconcilability of Discipline and Curriculum Targets Program?

SUSANA GABRIELA MARQUES NOGUEIRA*

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

*Portugal. Professora de Artes Visuais.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, InEd. Rua Doutor Roberto Frias, 4200-465 Porto. Portugal. E-mail: susananogueira@ese.ipp.pt

Resumo: Estando em vigor, com carácter obrigatório, as metas curriculares para a disciplina de Educação Visual no 3º ciclo, e tendo em conta que se mantém o programa existente como documento de referência para esta disciplina, foi feita a análise destes documentos, procurando expor as suas contradições no que se refere à construção de aprendizagens diferenciadas. Neste contexto, como orientar a ação docente?

Palavras chave: Educação Visual / Metas Curriculares / aprendizagem diferenciada.

Abstract: *Once in force, with mandatory, the curricular goals for the discipline of Visual Education in the 3rd cycle, and taking into account that keeps the existing program as a reference document for this discipline, the analysis of these documents was made, seeking to expose the contradictions with respect to the construction of different learning. In this context, how to guide the teaching action?*
Keywords: *Visual Education / Curriculum Goals / differentiated learning.*

Introdução

De todos los campos de estudio de nuestras escuelas, las artes son las que más destacan la diversidad, la individualidad y la sorpresa. (Eisner, 2004: 287)

No presente ano letivo foram implementadas, com caráter obrigatório, as metas curriculares para a disciplina de Educação Visual. Este documento, publicado em Dezembro de 2012, já foi alvo de diversas análises e pareceres, nomeadamente por parte de associações profissionais, como a Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica e da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, que põem em causa, essencialmente, a sua qualidade científica e pedagógica. Também o Conselho Nacional de Educação, numa recomendação sobre Educação Artística de setembro de 2013, refere a desarticulação entre programas e metas curriculares de Educação Visual.

Nesse sentido, neste artigo pretendo pensar e expor a essência destes documentos, seus objetivos, articulações e incompatibilidades, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo, no que concerne à promoção da realização de aprendizagens diferenciadas pelos alunos. No seu corpo central, este artigo organiza-se em torno de dois focos. No primeiro, é feita uma análise comparativa entre as metas curriculares e o programa disciplinar. Esta análise centra-se essencialmente na organização do currículo, nas orientações metodológicas e nos objetivos defendidos por estes documentos, na medida em que estes aspetos, tendo grande influência na prática docente, me parecem ser os que entram em contradições mais gritantes no que se refere ao assunto em análise. No segundo, são pensadas as orientações que podem/ devem balizar a ação docente, sendo feita a focagem em dois assuntos, recorrentemente utilizados para fundamentar ou enquadrar as práticas educativas. Refiro-me à defesa do livre arbítrio e do bom senso, que justificam todas as práticas, e à utilização do manual escolar como livro 'santo', com todas as respostas certas.

Da análise realizada às metas curriculares de Educação Visual e do Programa Disciplinar, depreendo que, enquanto as orientações programáticas apresentam propostas que permitem ao estudante construir a sua aprendizagem, de modo diferenciado dos restantes estudantes, as metas curriculares apontam para a obtenção de resultados similares por todos os alunos, em cada ano de escolaridade, com o intuito de uniformizar saberes.

Atendendo a que a incompatibilidade entre estes dois documentos cria um hiato, torna-se necessário pensar os fundamentos quer do programa, quer das metas curriculares, na medida em que estas enquadram a ação docente.

As questões que são apresentadas partem do pressuposto de que não existe uma educação neutra (Freire, 1973: 7) pelo que as ações educativas podem contribuir para a perpetuação da ordem social, nomeadamente convencendo “ (...) cada indivíduo social a permanecer no local que lhe é incumbido *por natureza*,” (Bourdieu & Passeron, 19-?: 282), ou para a transformação da realidade.

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize a sua real vocação: a de transformar a realidade. (Freire, 1973: 13)

Neste artigo, defendo que neste contexto, e atendendo aos paradigmas que atualmente conformam a escola, é essencial que a fundamentação para a ação docente parta de um campo de conhecimento decorrente da investigação produzida no âmbito da educação artística. Esta investigação, alicerçada na realidade das práticas educativas e nas experiências dos seus diversos agentes, deverá conformar as orientações educativas emanadas do Ministério da Educação e Ciência, assim como as práticas docentes no que diz respeito à sua fundamentação ao nível individual.

Há quem afirme que a criatividade expressa através da cultura é o recurso mais equitativamente distribuído do mundo. No entanto, existem estudos que mostram haver sistemas educativos que podem asfixiar a criatividade, ao passo que outros podem estimulá-la. Parte-se do princípio que a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade (quando os métodos de ensino e de aprendizagem a apoiam), mas os mecanismos do processo não estão bem documentados e, por isso, o argumento não é bem recebido por parte dos decisores políticos. Assim, torna-se necessário realizar mais investigação neste domínio. (Comissão Nacional da UNESCO, 2006: 16)

A coexistência de orientações tão divergentes no que concerne ao ensino da Educação Visual é, em parte, resultado da incapacidade demonstrada em afirmar opções educativas, devidamente fundamentadas no conhecimento produzido pela investigação realizada neste âmbito. Desta forma, abre-se espaço a orientações educativas que cumprem agendas políticas, que procuram que as aprendizagens realizadas na escola sirvam para avalizar e replicar modelos sociais. Como resultado, as necessidades de aprendizagem dos alunos e a educação para a construção de cidadãos conscientes e com sentido crítico não são devidamente consideradas nas agendas educativas.

1. Educação Visual — programa e metas curriculares em análise

1.1 Organização do currículo

A orientação que emana do programa de Educação Visual (publicado em 1991) e do Ajustamento ao Programa (publicado em 2001) é de que os conteúdos devem ser abordados ao longo de um ciclo, de modo não sequencial, podendo os conteúdos ser abordados em mais do que um ano de escolaridade, no sentido de adequar os conteúdos programáticos à organização de cada turma e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. As metas curriculares, não obstante a ressalva que fazem no seu texto de introdução, de que a sua “organização não implica que não se possam trabalhar, de forma intercalar e articulada, descritores de vários objetivos e domínios” apontam, claramente, para uma gestão rígida do programa, estabelecendo quais conteúdos devem ser abordados, e em que momento (Ministério da Educação e Ciência, 2012:2). Também se verifica que, em algumas situações, as orientações constantes no programa e as das metas curriculares não são coincidentes sobre os anos letivos em que devem ser abordados determinados conteúdos, como se pode inferir da leitura do Parecer e Recomendações da APEVT sobre a Proposta de Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica, 2º e 3º ciclos.

Nesse sentido, enquanto o programa permite que os conteúdos programáticos sejam geridos de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, dando um enfoque maior nos processos de aprendizagem, as metas curriculares determinam a sequencialidade das aprendizagens alcançadas pelos alunos, impondo uma normalização de conhecimentos e saberes, focando-se essencialmente nos produtos da aprendizagem.

1.2 Orientações metodológicas

De acordo com o programa de Educação Visual, as metodologias adotadas nesta disciplina devem centrar-se no ‘«processo de *design*»’ (DGEBS, 1991: 233) e no ‘«processo expressivo»’ (DGEBS, 1991: 234). Deste modo, estas metodologias permitem que a construção das aprendizagens parta das necessidades sentidas pelo aluno e da sua procura de soluções “O «problema» (...) vai-se definindo ao mesmo tempo que se desenvolve a sua solução (...)” (DGEBS, 1991: 233), assim como através do conhecimento e da formação da sua identidade pessoal “a materialização de sentimentos e emoções (...) que vão interferir com[o] o «eu» (...)” (DGEBS, 1991: 233).

Atendendo a que existe mais do que uma solução para o mesmo problema (Eisner, 2004: 239), as metodologias propostas no programa de Educação Visual permitem a construção de percursos individuais de aprendizagem.

Não obstante, há que ter em conta que as orientações metodológicas propostas neste programa disciplinar, estão longe de estar isentas de críticas. A quase ausência de orientações no que concerne ao “«processo expressivo»” (DGEBS, 1991: 234), sendo dado um maior enfoque ao “«processo de design»” (DGEBS, 1991: 234); a ausência de referências à arte e às suas especificidades, seja do ponto de vista da história, da fruição, ou da criação; a falta de alusões à cultura visual; são exemplos de algumas lacunas importantes deste documento, que são demonstrativas de uma procura de fuga a tudo o que é mais dificilmente mensurável, controlável, aferível. Neste sentido, de certa forma, as metas curriculares tornam explícitas algumas ideias que, no programa de Educação Visual, estavam apenas implícitas.

Poderemos dizer que as metas curriculares nos apontam claramente um caminho em que é dado um maior enfoque ao ensino do que à aprendizagem. Este documento, apresentando objetivos que os alunos devem atingir com uma sequência pré-definida, põe em causa a implementação destas metodologias, dando origem a metodologias de trabalho em que a progressão da aquisição das aprendizagens por parte dos alunos seja mais facilmente controlada e aferida pelos docentes. As aprendizagens realizadas não resultam da necessidade e da procura da construção de saberes, o que põe em causa a construção de aprendizagens significativas e, como tal, a consistência dessas mesmas aprendizagens.

1.3 Objetivos

Também no que concerne à intencionalidade relativa às aprendizagens que se pretende que os alunos alcancem, verificamos que enquanto o programa de Educação Visual aponta finalidades e objetivos que pretendem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em âmbitos como a perceção, a criatividade, a capacidade de expressão, a capacidade de utilizar meios de expressão visual, o sentido crítico, a capacidade de comunicação e o sentido social (dando assim um maior ênfase aos processos do que aos resultados), as metas curriculares (que como o nome indica, se centram mais nos produtos do que nos processos) apontam para que os alunos atinjam objetivos do âmbito dos domínios da técnica, da representação, do discurso e do projeto. Feita uma análise com o intuito de perceber se os domínios, os objetivos e os descritores indicados nas metas curriculares se enquadram e articulam com as finalidades e objetivos indicados no programa de Educação Visual, verifica-se que as metas curriculares incidem mais numas finalidades do que noutras, sendo que os seus domínios incidem exclusivamente nos âmbitos do saber e do saber fazer e ignoram o âmbito do saber ser. Verifica-se também que as finalidades que

melhor se espelham nas metas curriculares são as relativas ao desenvolvimento da percepção, enquanto que quase não há qualquer paralelismo entre os objetivos indicados nas metas curriculares e as finalidades relativas ao desenvolvimento do sentido social e da capacidade de intervenção.

2. Que orientações

Como se pode aferir, estes dois documentos, que deveriam ser orientadores para a ação docente, revelam-se incompatíveis entre si. Esta incompatibilidade, que se observa em questões de ordem formal, resulta do facto de estes documentos assentarem em perspetivas educativas que, do ponto de vista ideológico, se encontram em campos muito diversos. Da análise feita na secção anterior, inferimos que enquanto o programa de Educação Visual se rege por uma perspetiva construtivista da educação, as metas curriculares remetem-nos para a educação bancária, denunciada por Freire.

Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma «caixa» na qual o «educador» vai fazendo seus «depósitos». Uma «caixa» que se vai enchendo de «conhecimentos», como se o conhecer fosse o resultado de um acto passivo de receber doações ou imposições de outros (Freire, 1973: 15).

Perante o hiato resultante destas orientações contraditórias, que critérios devem orientar a ação pedagógica dos docentes?

2.1 Livre arbítrio e bom senso

Alguns docentes, em resultados do discurso e das políticas educativas implementadas, têm a percepção de que as disciplinas ligadas à educação artística são pouco valorizadas, sendo que a atenção se foca nas ações dos docentes de disciplinas que têm um peso simbólico maior no sistema educativo português.

Reconhecem que, em muitos países, as políticas educativas atribuem pouca importância à Educação Artística, o que se reflecte no atraso e desvalorização deste domínio do conhecimento (Comissão Nacional da UNESCO, 2006: 20)

Esta perspetiva, sustentando a opinião de que a atenção não está focada nas aulas de Educação Visual, justifica a defesa do livre arbítrio do docente na condução do processo educativo. O livre arbítrio, sendo de valorizar, deve ser balizado por fundamentos claramente definidos. O que deve ser questionado é o livre arbítrio que se fundamenta no bom senso, dispensando até as orien-

tações educativas do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O bom senso não tem critérios passíveis de terem uma definição universal, na medida em que a ideia que cada um tem sobre o bom senso é própria e diversa das dos demais sujeitos. Nesse sentido, fundamentar a ação no bom senso, implica uma perspetiva egocêntrica e arrogante sobre a ação educativa pelo próprio docente, na medida em que pressupõe que a ação docente não necessita de ser exposta, discutida e aferida pelos seus pares. Este ponto de vista implica a ideia de que não há ganhos para a ação docente com a sua exposição e discussão perante os seus pares.

Do meu ponto de vista, estas práticas, podendo ser confortáveis para os docentes que as implementam, resultam num empobrecimento da educação artística. Nesse sentido, não são a solução para as orientações contraditórias da tutela.

2.2 Os manuais escolares

Podemos procurar orientação para a nossa atuação nos manuais escolares. Aliás, o próprio MEC decidiu que as escolas deveriam adotar os novos manuais para a disciplina de EV, 7º, 8º e 9º ano, para um período de vigência de 6 anos (APEVT, 2012: 19), contudo há que ter em conta que os autores de manuais escolares também são condicionados pelas orientações do MEC, apresentando a sua interpretação sobre as mesmas. Nesse sentido, os manuais escolares abrem uma pequena janela para um mundo muito grande. Para além disso, os manuais escolares apresentam propostas de atividades desenhadas dos diversos contextos escolares, ignorando o facto de que a realização de atividades e o seu produto não são o objetivo das aprendizagens a realizar em Educação Visual. A realização de atividades descontextualizadas implica a recusa relativa às orientações metodológicas do programa disciplinar (onde fica o problema, que surge da necessidade?). Há também o risco de o manual servir como instrumento normalizador — todos os alunos, em todas as turmas fazem a mesma coisa, trabalham os mesmos assuntos, da mesma maneira, etc. Por fim, o manual, incluindo uma série de trabalho pré-feito, poderá assumir-se como um instrumento que esvazia o papel do professor, retirando-lhe o seu carácter reflexivo sobre a sua prática e remetendo-o para uma prática de executor. Nesse momento, o professor deixa de precisar de orientações, passando a guiar-se por diretrizes.

Assim, o uso do manual escolar como documento orientador para a prática educativa, parece-me pouco adequado, até porque requer que o manual escolar assuma funções que não são as suas e para as quais não foi concebido.

Conclusão — O conhecimento resultante da investigação em Educação Artística

Nos últimos anos os docentes têm sido empurrados para uma postura cada vez mais solitária e competitiva, fechando-se em relação aos seus colegas, em resultado de múltiplos fatores, como a avaliação de desempenho docente, da carga horária elevada, do elevado número de turmas e alunos, das tarefas e respostas a múltiplos âmbitos que têm de dar, etc.. Por esse facto, há um grande desconhecimento sobre o trabalho que os professores desenvolvem nas suas salas de aula, com as suas turmas, com os seus alunos. Assim, por um lado os professores vão tendo como modelo a sua própria prática, ou a dos seus antigos professores, o que é claramente insuficiente e inadequado, por outro lado, o desconhecimento e a ausência de debate em torno da atividade educativa desenvolvida pelos docentes, dificulta o desenvolvimento de investigações abrangentes e sistemáticas no âmbito da educação artística, que possam ser mobilizadas para a melhoria das práticas docentes nestas áreas.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2009: 19).

Desta forma, os professores terão “um lugar predominante na formação dos seus colegas” (Nóvoa, 2009: 17) e a investigação realizada no âmbito da educação artística, estando alicerçada na prática docente, terá condições para criar conhecimento consistente, capaz de influir e orientar a prática docente, assim como a sua fundamentação.

Sin investigación parece muy difícil cambiar no solo la consideración universitaria y escolar de esta materia, sino la propia concepción, o como he señalado en el segundo capítulo, la estructura de racionalidad en la que se fundamenta este conjunto de saberes que de forma genérica se denomina Educación Artística (Hernández, 2003: 89).

Referências

- APEVT (2012) *Parecer e Recomendações da APEVT Sobre a Proposta de Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica, 2º e 3º Ciclos*. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://apevt.files.wordpress.com/2012/07/parecer-final-metas-curriculares-ev-e-et-apevt.pdf>>
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (19-?) *A Reprodução — Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>>
- DGEBS (1991) *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 3º Ciclo*. Vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>>
- Eisner, Elliot (2004) *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 84-493-1519-0
- Freire, Paulo (1973) *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Editor José M. C. S. Ribeiro.
- Hernández, Fernando (2003) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. ISBN: 84-8063-416-2
- Ministério da Educação e Ciência (2012) *Metas Curriculares: Missão*. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: www.rbe.min-edu.pt/np4/file/558/metas_curriculares.pdf>
- Nóvoa, António (2009) *Professores — Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa. ISBN: 978-989-8272-02-7

¿Se puede enseñar arte? (Notas de Oteiza a Courbet, mientras Cage escucha)

Can art be taught?

MAGDALENA JAUME ADROVER*

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

*España, Doctora en Bellas Artes y Profesora de Educación Artística.

AFILIAÇÃO: Universidad de las Islas Baleares, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Área Didáctica de la Expresión Plástica. Ctr. De Valldemossa, Km 7,5, Mallorca, Islas Baleares, España. E-mail: [magdalena.jaume@uib.eu](mailto:magdalenajaume@uib.eu)

Resumen: ¿Se puede enseñar arte? Courbet respondía con una negación: no, no puede enseñarse arte; en arte no hay ni estudiantes ni maestros; cada cual debe aprender a comprender y expresar en arte su propia época. No enseñamos a mirar arte. Es el arte quien nos enseña a mirar. Para Jorge Oteiza, en el aula el artista debe transmitir una nueva mirada, “porque el mundo no cambia con el arte, sino con las personas que el arte ha cambiado”.

Palabras clave: Jorge Oteiza / John Cage / Sentido estético / Nueva percepción / Arte y transformación.

Abstract: *Can art be taught? Courbet's answer was no: art cannot be taught. When it comes to art, there are no students or teachers. Each one must learn to understand and express his or her own age through art. We do not teach how to view art. It is art that teaches us how to view. For Jorge Oteiza, in the classroom artists must transmit a new vision, “because the world does not change with art, but through people that art has changed.”*

Keywords: *Jorge Oteiza / John Cage / Aesthetic sense / New perception / Art & change.*

1. No enseñamos a mirar arte; es el arte quien nos enseña a mirar

Gustave Courbet publica en 1861 una carta abierta a los alumnos de su taller, titulada ¿Se puede enseñar arte?, en la que responde con una negación: no, no

se puede; en arte no hay ni estudiantes ni maestros; cada cual debe aprender por su cuenta a comprender y expresar en arte su propia época. La modelo que posaba en aquellos momentos en el taller era una vaca.

Una advertencia del escultor y artista vasco Jorge Oteiza (1908-2003) puede añadirse a la respuesta de Courbet:

Cada periodo experimental en arte amplía la facultad perceptiva, la sensibilidad audiovisual, que la educación debe anotar y transmitir oportunamente al estudiante y a los educadores, al niño. ESTO NO ESTÁ PREVISTA EN NUESTROS SISTEMAS DE EDUCACION. (Oteiza: s.d. 3)

No es una opinión opuesta a la de Courbet, sino complementaria. Para Oteiza, la tarea del arte, en cada época, no es la de formar artistas, sino la de ampliar la capacidad perceptiva de la gente. Y quienes están llamados a educar a la infancia y a los jóvenes hacia esas nuevas capacidades perceptivas son los propios artistas. Pero el objetivo de la enseñanza no es el arte, sino la nueva percepción del mundo y de la vida, que es lo que hará posible su transformación radical, incontenible. *Happy New Ears!*, no un feliz año nuevo, sino unas felices orejas nuevas, era lo que nos deseaba John Cage (Cage, 1968). Nuestra tarea es enseñar a percibir con nuevas orejas y nuevos ojos, no enseñar a hacer composiciones ni pinturas.

Porque el mundo no se cambia con el arte, sino con los hombres que el arte ha cambiado.

Si lo que se toma como objetivo de la enseñanza es el arte en si mismo, la valoración y el conocimiento de obras de arte en si mismas, y no la nueva percepción, o si se vive en una época mísera, la infancia será educada como sujeto aburrido, obediente, ordinario.

El niño ordinario, de baja mentalidad creadora, obedece y se agrupa. El niño extraordinario, de alta imaginación creadora, desobedece, se aburre, se aísla.

TODOS LOS EDUCADORES ACTUALES proceden de niños ordinarios, obedientes, aburridos. A las generaciones actuales les atienden en su educación precisamente LOS HOMBRÉS FRACASADOS DE MI GENERACIÓN. Algunos de ellos, evidentemente, atrasados mentales, estériles y estúpidos. (Oteiza, s.d. 3)

Para Oteiza, todo niño es extraordinario, pero una enseñanza desorientada lo confunde, hasta convertirlo en "un incapaz, en un subdesarrollado, en el hombre actual, subnormal, infradotado". (Oteiza, s.d. 1)

Oteiza, quien había afirmado que su material era el aire y que él tallaba

directamente el espacio, comparando su propio modo de trabajar con Miguel Ángel, quien decía picar la piedra hasta encontrar la escultura oculta en su interior, usó la misma imagen para expresar sus intenciones en la enseñanza infantil:

Hoy puedo decir que vuelvo a trabajar la piedra, pero que he cambiado de material, que busco otro tipo de material, otra piedra, en otro lugar de la sociedad, otra piedra con otra luz más valiosa dentro.

¿Qué es hoy el sistema ciego, cerrado, implacablemente cerrado, de la educación del niño y de la juventud, más que un gran bloque de piedra que nos aplasta al pueblo, al niño?

Esta piedra funeral, que contiene y aprisiona toda la energía y la riqueza espiritual de nuestro pueblo, es la piedra que el artista responsable tiene que esforzarse en romper, en convertir en arena, para, con esta arena, edificar una nueva educación, una nueva realidad, un nuevo hombre, un nuevo País, cuyos últimos latidos podemos aún percibir en nuestra tradición (Oteiza, s.d. 1).

2. La obra de arte construye la mirada

La obra de arte ya es de por sí un factor de educación. Porque no hay obra de arte que no se presente ante el espectador incómoda, nueva y desacostumbrada. El espectador debe crearse sus propias antenas para percibir la expresividad no intencional de la obra. No sirven las antiguas costumbres perceptivas, el arte sólo admite ser percibido por primera vez, con unos sentidos que se están inaugurando en el mismo momento de la percepción. Lo reconocido, lo reconocible, lo repetido no es arte –pero toda obra de arte auténtica, de cualquier tiempo, es moderna: aparece siempre desconocida, extraña a cualquier interpretación, desafiando con nuevas percepciones.

Mi música favorita es la música que todavía no he escuchado. No escucho la música que compongo. Compongo para escuchar la música que todavía no he escuchado (Cage: 47).

Para Oteiza, el educador tradicional ya no sirve. Sólo se puede educar a partir de una íntima relación con el artista nuevo. Así, el grupo de maestros es fundamental. Las clases deben ser impartidas por maestros y por artistas, pintores, arquitectos, escultores, músicos... Todo educador debe estar en contacto con el arte experimental de su tiempo, con artistas capaces de transmitir su investigación, y el maestro debe aplicarlo a la educación. Los nuevos educadores tienen que dotarse de saber estético, de facultad perceptiva, de sensibilidad, para transmitirla a los estudiantes, a esos “niños y adolescentes despiertos, encendidos, vivientes de futuro” (Oteiza, s.d. 1).



Figura 1 · Una de las ventanas de Josep Maria Jujol en la Catedral de Mallorca. Fuente propia.

Figura 2 · *Frottage* y toma de medidas. Fuente propia.

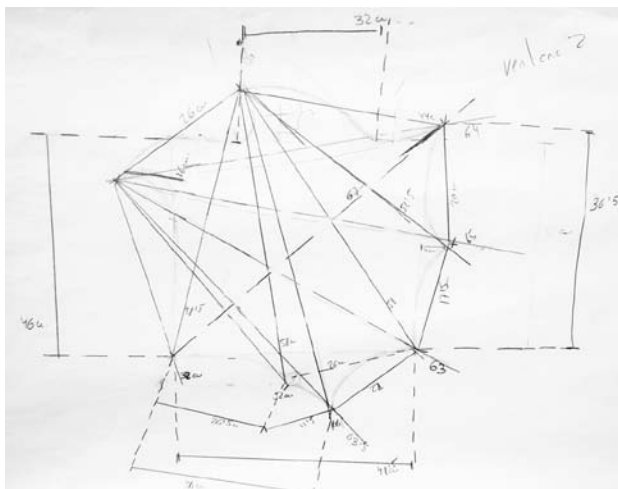
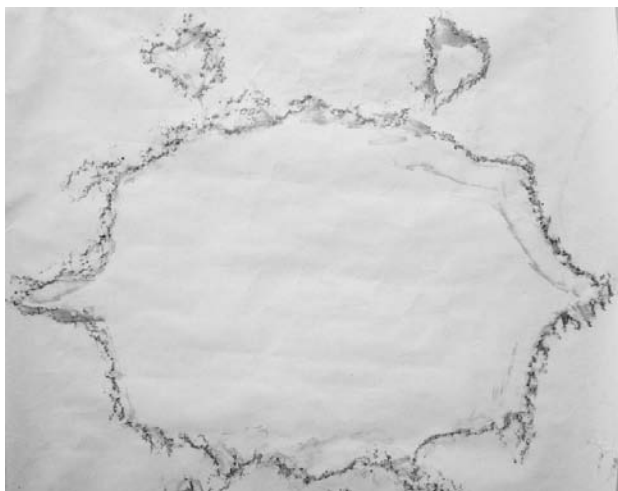


Figura 3 · *Frottage* del grupo: Sara Amat, Aina Amengual, Mar Barceló, Helena García e Irene Gay. Fuente propia.

Figura 4 · Toma de medidas del grupo: Ainhoa Abrines, Ainoa Servera y Teresa Vallès. Fuente propia.

El atraso gravísimo en que se encuentra la educación en todos sus grados es debida a su falta de contacto con el proceso artístico contemporáneo, al descuido total de su conocimiento y a la imposibilidad de su divulgación e incorporación al método de enseñanza por parte de los educadores (Oteiza, 1964-65).

Como material pedagógico, vale cualquier arte de cualquier época, y cualquier técnica, tanto las que ya no se usan como las que aún no se usan. Pero como docente, sólo vale un artista verdaderamente nuevo, experimental, el único que puede tener en sus manos la educación de la nueva sensibilidad por medio del arte.

Los artistas verdaderos son quienes toman su época exactamente en el punto donde ha sido llevada por los tiempos anteriores. Retroceder es no hacer nada, es actuar en pura pérdida, es no haber ni comprendido ni salvaguardado la enseñanza del pasado. Así se explica que las escuelas arcaicas de todo tipo se reduzcan siempre a las más inútiles compilaciones (Courbet, s.p.).

Para Oteiza, la educación de las escuelas de arte está gravemente incompleta, por su parcelación y por la incomunicación entre los distintos lenguajes del arte (plástica, cine, música, poesía...).

La crisis actual en la expresión creadora es crisis de conocimiento, de profundidad en la visión y el saber de las técnicas contiguas y paralelas de los lenguajes en el arte contemporáneo, en los que el artista necesita integrarse, aplicarse creadoramente, dominios que no conoce suficientemente y en los que no encuentra hoy acceso (Oteiza, 1963).

Se trata de educar la sensibilidad visual del hombre de hoy, dotándole de una nueva, rápida y profunda comprensión espiritual para todo lo que acontece en el espacio, en el marco de ciudad (Oteiza, 1961).

3. ¿Qué es esto?

Frente a la obra de arte no se percibe ningún contenido, se percibe su factura: en qué consiste materialmente, cómo ha sido hecha, cómo 'funciona', de qué otras obras procede, qué 'es'. Percibiendo la obra, el espectador comparte oficio con el autor, repite sus operaciones, aprende a hacer, no ha interpretar o criticar. El acercamiento a la obra debe pasar por una exhaustiva y rigurosa manipulación de ese *objeto* que alguien ha producido con alguna intención, debe seguir el rastro material del proceso de su fabricación, reconstruyendo los problemas y las cuestiones a los cuales pudo enfrentarse el autor; las intenciones, algunas conseguidas, otras frustradas, que le llevaron a esa solución concreta, a esa obra que ha llegado hasta nuestras manos. Toda obra de

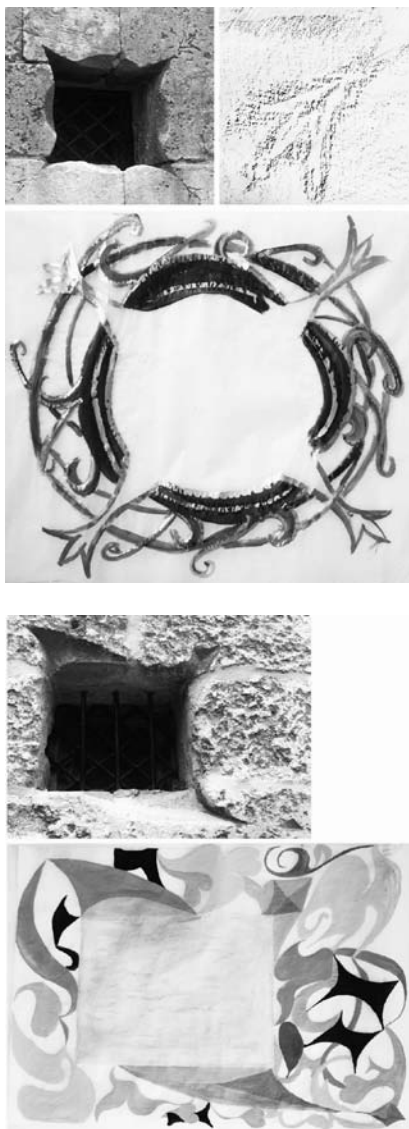


Figura 5 · Ensayo de policromía realizada por el grupo: Teresa Fajardo y Joana Moragues. Fuente propia.

Figura 6 · Ensayo de policromía realizada por el grupo: Diana Lozano y Carlos Ruiz. Fuente propia.

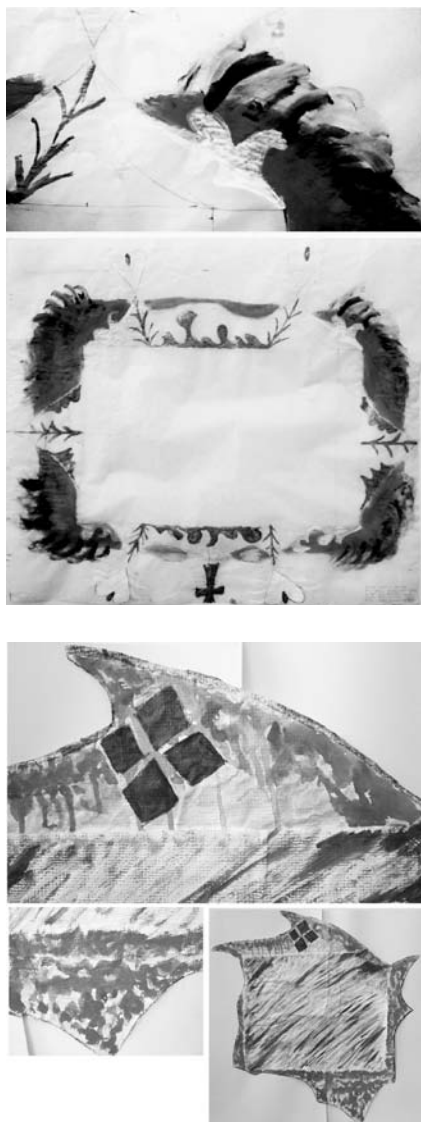


Figura 7 · Ensayo de policromía del grupo: Sara Amat, Aina Amengual, Mar Barceló, Helena García e Irene Gay. Fuente propia.

Figura 8 · Ensayo de policromía del grupo: Paula Covas, Sebastiana Galmés, Laura Maimó y Rosa Sánchez. Fuente propia.

arte es una respuesta concreta a unas dificultades concretas (Baxandall, 1985).

Las enseñanzas propuestas por Oteiza en “Ideas estéticas fundamentales” (Oteiza, s.d. 2) combina la manipulación analítica y estética de obras ya existentes junto con la invención. La intervención del arte en la enseñanza se produce en un núcleo formado por el Laboratorio y el Taller. El Laboratorio es el lugar íntimo para la teoría y la práctica experimental, sin límites; el Taller es el lugar para la práctica del oficio y la realización de los modelos elaborados en el Laboratorio. En el Taller, el trabajo tiene carácter individual, la creación es personal, debe ser hecha y asimilada por uno mismo, solo. En cambio, en el Laboratorio se trabaja y avanza en grupo, para integrarse en una disciplina de equipo y en la adquisición colectiva del sentido estético.

En la Universidad Piloto Infantil de Oteiza, el aprendizaje se da a través de los Juegos. Es un lugar dispuesto para la atención de los juegos y de su imaginación artística. Los cursos se dividen en ‘Juegos Jugando’ y ‘Juegos Contando’, desarrollados en diferentes lugares, al abierto o en cerrado, dependiendo de su finalidad. Es fundamental que la Universidad Infantil esté en contacto con los Talleres de los nuevos artistas, con el equipo de nuevos educadores y que éstos participen de las experiencias con los niños.

Oteiza, como Courbet, abandona la relación maestro-alumno en el interior del aula, por la relación abierta de trabajo de taller, donde todos asisten a la aparición de lo nuevo:

Poniendo al frente de cada materia a un artista actual auténtico, y organizando su clase como un verdadero taller de trabajo para el propio artista, éste se encontraría con un grupo de alumnos colaboradores, cumpliendo una misión directa, ejerciendo ya su profesión con sus alumnos, en la propia realidad pública (Oteiza, 1967).

4. Caso práctico: las ventanas de Jujol en la Catedral de Mallorca

A la ‘erótica del arte’ que reclamaba Susan Sontag no se accede a partir de palabras e interpretaciones, ni en contemplación pasiva, sino mediante una manipulación consciente y activa de la obra, que se opera con los ojos y con las manos. Abolir la distancia y los filtros culturales entre obra y espectador, e intervenir en la obra analizada. La imaginación sólo aparece después de un obsesivo, paciente, cándido trabajo de análisis material, hecho con las manos. Cuando no se puede contar con un artista creando directamente en el aula, a la manera del Picasso filmado por Clouzot, es la obra desconocida, la obra inconclusa, la obra maestra las que son idóneas para motivar el espíritu crítico y la nueva percepción.

Es una operación posible, porque sigue las recomendaciones de los “juegos

creativos" de Bruno Munari: "No es necesario dar explicaciones a los niños de lo que debe hacerse; lo hacemos nosotros, y los niños lo comprenden" (Munari: 154). Munari cuenta con la curiosidad siempre atenta de los niños, que miran lo que hace el adulto e, inmediatamente, quieren hacerlo y, haciéndolo, lo comprenden, se lo aprenden, se lo hacen suyo. Esta es la vía más directa, no para dar a conocer, sino para hacer conocer cualquier cosa, sin lecciones, ni restricciones, ni constricciones.

La práctica, o "juego creativo", que hemos seguido este año en el curso de Educación Artística y Estética en el Grado de Educación Infantil, del Departamento de Pedagogía y

Didácticas Específicas la Universitat de les Illes Balears, ha contado con el análisis de una obra interrumpida, como si el maestro-artista hubiera abandonado su obra para dejarnos proseguir y hacer.

Han pasado más de cien años desde que Josep Maria Jujol fue despedido, junto a Antoni Gaudí, de las obras de la catedral de Mallorca, abandonando sin terminar, entre otras intervenciones, las ventanas de ventilación de las capillas laterales. Unas ventanas, y un autor, maltratadas e ignoradas desde el mismo momento. ha hecho que esta investigación haya emocionado y provocado nuestra tarea. Y el que hubiesen quedado interrumpidas nos ha impulsado inmediatamente a proseguir su trabajo.

Del *frottage* de la superficie de piedra ha ido emergiendo, poco a poco, lo que los ojos solos no llegan a ver: el trazado de un corazón, de una cruz, un rombo, el comienzo de una llamarada...

Tras llevar los rastros al papel, a escala real, la ventana invitaba a intervenir. Como los niños de Munari, podíamos iniciar el ensayo de nuevas y posibles policromías, libres, con cualquier medio.

El ejercicio debía incluir:

- la elección de una de las 12 ventanas inacabadas, cinceladas sobre el muro gótico del exterior de la Catedral, realizadas por el arquitecto Josep M. Jujol en 1909 (Figura 1)
- el *frottage* del paramento exterior del muro, para copiar la ventana con sus relieves (Figura 2, Figura 3)
- el análisis gráfico, con croquis a mano alzada y acotación de las medidas reales (Figura 4)
- el dibujo a escala natural de la ventana
- y, finalmente, el desarrollo de posibles policromías (Figura 5, Figura 6, Figura 8).

Conclusión

Hay recursos intactos en los niños y en los adolescentes, de los que carecemos porque los enviamos a la escuela; (...) Nos hemos privado sistemáticamente de toda esa gente, probablemente porque no queremos que nos molesten mientras estamos haciendo lo que estamos haciendo. Pero, si existe una experiencia que conduzca más que las otras a la apertura mental, ésta es precisamente la de ser molestado por otro, la de ser interrumpido por otro (Cage, 2007: 167).

Referências

- Baxandall, Michael (1985), *Patterns of Intention*, New Haven: Yale Univ. Press. ISBN 0300037635
- Cage, John (1968) "Happy New Years!", en: *A Year from Monday*. Londres: Boyars. ISBN: 0714525405.
- Cage, John (2007) "Declaración autobiográfica" y "El futuro de la música", en: *Escritos al oído*. Murcia: Cajamurcia. ISBN: 978-84-89882-10-2.
- Courbet, Gustave (1986) *Peut-on enseigner l'art?* París: L'Échoppe. ISBN: 2-905657-11-1
- Munari, Bruno (1977) *Fantasia*. Bari: Laterza. ISBN: 978-88-420-1197-2.
- Oteiza, Jorge (s.d. 1) "Elorrio. (Investigación pura y aplicada)". Jorge Oteiza Fundazio Museoa. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (s.d. 2) "Ideas estéticas fundamentales". Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-38/17. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (s.d. 3) "Esta es la crisis actual..." Jorge Oteiza Fundazio Museoa. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (1961) "Comienza la organización de la Bienal de San Sebastián y la constitución del Instituto de Investigaciones Estéticas". Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-106/24. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (1963) "Los puntos esenciales para la Memoria Labeguerie-Malraux". Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-128/36. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (1964-65) "MEAV. Misión Experimental de Artistas Vascos. Laboratorios de Elorrio. Universidad Piloto Infantil", Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-128/37. Hoja mecanografiada.
- Oteiza, Jorge (1967) "Escuela Vasca de Vitoria". Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-117/11. Hoja mecanografiada.

Ensino da Arte bricoleur: matéria-prima, ferramentas e práticas sincréticas no Colégio Pedro II

*Art Teaching bricoleur: raw materials, tools and
syncretic practices in Colegio Pedro II*

ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES *

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

*Brasil. Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Mestrado em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística — 1996-1999, UERJ, Brasil.

AFLIAÇÃO: Colégio Pedro II — Campus Engenho Novo II. Rua Barão do Bom Retiro, 726, Engenho Novo, CEP: 20715-003, Brasil. E-mail: alexandre.historiadaarte@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta as práticas pedagógicas do *professor-bricoleur*. Observadas no Espaço Cultural do Colégio Pedro II, decorrem de ações desviantes que privilegiam a articulação de matérias-primas heteróclitas — considerando distintas temporalidades e procedências, sejam de ordem material ou temáticas — incluindo meios indiretos e subjetivações não-programadas.

Palavras chave: ensino / bricoleur / ferramentas / matéria-prima / sincretismos.

Abstract: *This article seeks to present pedagogical practices in visual arts that emphasize This article presents the pedagogical practices of the teacher-bricoleur. Observed in the Espaço Cultural do Colégio Pedro II, arising from deviant actions that favor the articulation of raw materials heteroclites — considering different temporalities and origins, whether material or thematic order — includes indirect means and unprogrammed subjectifications.*

Keywords: *teaching / bricoleur / tools / raw materials / syncretisms.*

1. Bricolagem como ferramenta para o Ensino da Arte

Apostar em temporalidades assíncronas e em recursos de distintas procedências na realização de práticas pedagógicas voltadas para o Ensino da Arte significa em grande medida respeitar a diversidade cultural, não obstante, representa também se associar ao pensamento do *bricoleur*. Assim sendo, parece recomendável trazer à luz inicialmente as seguintes considerações de Claude-Lévi-Strauss, que resumem assim essa maneira de encarar o mundo:

(...) *O conjunto dos meios do bricoleur não se pode definir por um projeto; define-se somente por sua instrumentalidade (...) os elementos são recolhidos ou conservados em virtude do princípio de que isso sempre pode servir* (Lévi-Strauss; 1970: 38).

Ora, a poderosa imagem moldada por este tipo de conduta aqui evocada como fonte de inspiração, serve para refletirmos justamente sobre uma pedagogia menos previsível e, por oposição, mais sensível às possibilidades do imprevisto, ou seja, enriquecida pelo diálogo constante exercido por muitas realidades e individualizações que passam a ser incorporadas como gratas surpresas a engenhos não planejados. Em outras palavras, tal proposta está mais comprometida com as solitudes dos processos do que com os resultados que visam atender expectativas predefinidas. Neste sentido, toda vez que se pensa em [re]adaptar ou se [re]engendrar determinadas práticas, submentendo seus anúncios aos universos presentes de cada ocasião — naturalmente formados por matices de origens diversas, iluminado por inúmeras histórias de vida, atendendo ao chamado de muitas individualidades –, estamos nos aproximando do exercício daquele que pensa em uma “*arquitetura sem projeto*” (Jacques; 2001: 25).

Defende-se nestas linhas também, em concomitância com o raciocínio já esboçado, o papel do *professor-artista*, que ao se colocar disponível criativamente nos termos aqui tratados junto ao exercício de suas funções, passa a assimilar e a entrar em acordo com as lições plásticas alusivas a condição de *bricoleur*. Talvez, o mais correto seja dizer que a função desempenhada por cada um destes educadores identificados por esta forma atuação se confunda com a de um colaborador, responsável por uma obra de cunho coletivo, portadora de uma essência inacabada, calçada em ressignificações, constituída de arranjos inusitados e procedimentos inesperados, sempre alimentada pelas distintas relações humanas e pelas subjetivações não desperdiçadas. Torna-se razoável assim pensar, pois estando suscetível às mais variadas formas de contribuições ofertadas pelos alunos, se servindo a cada momento de novas ferramentas e de matérias-primas heteróclitas, decorrentes justamente de interlocuções perma-

nentes, agigantam-se o instrumental e o *lôcus* de trabalho do professor. Assim, à medida que suas ações se inscrevem no espaço educacional conforme o agenciamento de apelos múltiplos dados ao acaso, desenham-se paralela e paulatinamente condições cada vez mais favoráveis para o advento de um cenário fértil, facultado ao logro de mesclas inéptas, se candidatando a perspectivas educacionais libertadoras.

Desse modo, cumpre dizer, torna-se cada docente um potente [re]inventor de suas próprias ações, se despindo da fiel figura preocupada em reproduzir algo que já exista, preferindo sempre dinamizar sua performance em função dos acontecimentos presentes a partir dos quais tudo pode ser [re]aproveitado. Com esta atitude, também promove-se a abertura para um espaço cada vez maior para a valorização de autorias compartilhadas, considerando-se o redimensionamento de temas a cada encontro, o sugestionamento de atividades práticas com a incorporação de materiais encontrados acidentalmente, atingindo-se também os jogos que envolvam a leitura de imagens e de obras, de modo que o ensino torne-se um ofício de cada momento, um “micro-evento”, sujeito a novas experiências, a misturas improváveis e a desvios de quaisquer natureza. Nestes percursos descontínuos, contaminado atravessamentos, as ferramentas passam a ser também os próprios corpos presentes, com as suas respectivas motricidades, reações, desejos e anseios, que se somam para formar um construto plural e polissêmico.

O cotidiano vivido, e não apenas aventado, mostra o quanto sua realização está no corpo dos seus sujeitos e que é nos corpos individuais e coletivos que se dá seu próprio acontecimento. (...) a partir desses e dos corpos coletivos se relaciona e constrói o mundo (Victorio Filho, 2012: 145).

Tais hibridações vêm à tona, pois são decorrentes de uma ampla articulação proveniente de uma intensa capacidade de observação, de valorização e reunião de elementos híbridos que, reencantados em permutas e trocas, sempre nos levam a novas descobertas. Respondem este conjunto de ações por uma atividade que tem o poder de afetar positivamente não apenas os alunos — no que tange aos quadros de autoestima e de autoconhecimento —, mas também a vida dos professores, que substituem atos repetitivos e *embrutecedores* (Ranciére, 2011) por um método revigorante, comprometido com a reciclagem e regeneração de ideias. Ao se colocar a favor dos devires e escolhendo os [des]caminhos do lúdico, repleto de imprevistos, acaba garantindo situações e oportunidades que libertam o Ensino da Arte das amarras de qualquer tipo de condicionamento

estabelecido à priori, assumindo o que podemos chamar de uma conduta fundamentalmente *transformadora* que, a rigor, traduz e resume a própria atividade do *bricoleur*.

Tal pensamento não é diferente da lógica das atividades desenvolvidas no Espaço Cultural do Colégio Pedro II, cuja a própria clientela, advinda de naturezas sociais e geográficas muito particulares, acaba servindo de estímulo constante a favor do movimento de inclusão das diferenças, a contaminar muitas ações pedagógicas de dentro e fora da instituição. A lição do *Mestre Ignorante* de Jacques Rancière, torna-se cara também a este núcleo educacional, reconhecendo-se aqui que neste modo de tratar o Ensino da Arte não há inteligência superior à outra, mas sim “inteligências desiguais”, extremamente instigantes na medida em que são únicas no seu estar no mundo, em suas potencialidades reveladas na participação em cada atividade, assim como no convívio com os outros. Neste sentido, estimular a evidenciação dos conteúdos consagrados pela História da Arte oficial ou tratar de uma determinada exposição apartados de cada realidade, não encontra aqui defesa alguma. Ao contrário, a prática desenvolvida neste espaço deseja apresentar uma reflexão sobre as vantagens de um discurso pedagógico horizontal, sempre investido do imponderável, onde as subjetivações reinem e se sintam à vontade para se colocarem à frente de cada situação proposta, servindo de ferramenta e matéria-prima de um processo que aqui se pode chamar de *apredizagem-ensino-bricoleur*.

É evidente aos olhos de todos que as inteligências são desiguais. (...) Observai as folhas que caem dessa árvore. Elas vos parecem exatamente parelhas. Observai mais de perto, para vos dissuadirdes. Em meio a essas milhares de folhas, não há duas assemelhadas (Rancière, 2011: 73).

A inversão dos papéis de quem aprende e de quem ensina aqui considerada encontra imediata ressonância e afinidade, portanto, com os textos de Jacques Rancière. Afinal, este jogo ou esta conversa não hierarquizada, já representa um caminho desviante que nos faz [re]pensar as formas de se preparar uma aula, atividade ou mesmo uma proposta pedagógica que seja menos hermética, considerando a devida atenção às potencialidades oferecidas em cada oportunidade de encontro. É oportuno lembrar que receber uma turma de qualquer segmento escolar, dos mais variados contextos, significa estar diante de um cenário antropológicamente denso, sendo naturalmente difícil desconsiderar tantas conjunturas, tratando-as como invisíveis. No âmbito do pensamento *bricoleur*, abrir mão de tantas possibilidades seria uma incoerência. Cada realidade, cada

contingência, por enriquecer sobremaneira o processo de trabalho, será sempre bem-vinda. Assim, cada novo grupo de *multivíduos* (Canevacci, 2013: 10) que surge, em função desta lógica aglutinadora, interessada o tempo todo em [re]adaptações, jamais deixará de se apresentar como atraente ou convidativa, ensejando trilhas antes não pensadas e provocando novos percursos, conforme as diversas “*florestas de signos*” (Ranciére, 2012: 15) que ora se apresentem.

Se de um lado o público visitante de muitas realidades inspira práticas pedagógicas que se asselham ao principal discurso deste texto, na outra ponta, a equipe dos professores de Artes Visuais do Espaço Cultural do Colégio Pedro II também é constantemente [re]sensibilizada pelos artistas de diferentes formações e repertórios. Muitas das exposições que estiveram em cartaz nos últimos anos ressaltam as qualidades e as características do *bricoleur*. Assim, para tratar do tipo de ensino aqui em evidência, vale à pena revisitar algumas das muitas mostras ocorridas neste verdadeiro *locus* de emancipação. Convergem para esta leitura, as exposições de Pablo das Oliveiras, Getúlio Damado, Marcio Goldzweig, Sergio César, Alex Brazil, Darcy Cardoso e recentemente Míriam Mirianda. Esta última, sob o título de “*Metaformofoses — O que Você quer Ser de Verdade?*” diz muito sobre o cotidiano transformador, próprio da atividade *bricoleur*. Não obstante, todas, sem exceção, extremamente ilustrativas deste pensamento desviante, proporcionado por meios indiretos.

Pablo das Oliveiras, além de apresentar seus “[Des]objetos” — reabilitando objetos coletados — encantou a todos com sua “*Cama de Gato*” (Figura 3), ressignificando assunto caro à lúdica infantil e à esfera popular (Figura 4); Marcio Goldzweig, atuando como um verdadeiro *bricoleur*, deslocando muitas expressões do cotidiano, passou a [re]inventar trocadilhos e ampliar seu instrumental de trabalho, emprestando às borrachas escolares outra função, conforme se evidenciou na mostra “*Figurinhas Carimbadas*”, (Figura 1 e Figura 2); O artista Getúlio Damado, ocupante de um ateliê ao ar livre em Santa Teresa e uma das sínteses mais significativas da *bricolagem* na cidade do Rio de Janeiro, participou da exposição “*Reciclarte*”. Transformando o “descartável” em poesia, nos induz a todo momento a produzir criativas reciclagens no âmbito do Ensino da Arte.

Na exposição intitulada *Favela: poéticas visuais* foram exibidas fotografias feita por moradores do Complexo da Maré, indóceis a quaisquer esterótipos, figurando na companhia dos trabalhos de Alex Brazil, Darcy Cardoso e Sergio Cezar. O resultado foi uma verdadeira *bricolagem* para se pensar e fruir a favela de várias maneiras.

No texto curatorial, podemos constatar o grande interesse de se abrir espaço para as práticas artísticas que se dedicam à favela.



Figura 1 - Inclusão de novas ferramentas e de novas materias-primas no repertório dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II em visita ao Espaço Cultural do Colégio Pedro II.

Figura 2 - Detalhe de aluna do Campus Engenho Novo II ampliando suas possibilidades de "bricolagem" em oficina no Espaço Cultural durante a exposição "Figurinhas Carimbadas"

(...) As favelas existem e persistem, ganham corpo e existência no tempo e espaço de nossa cidade. Ao mesmo tempo que nos encantam e seduzem para um mundo de simplicidade e beleza, as produções artísticas aqui apresentadas também documentam e alertam para questões sociais e políticas a serem discutidas pelas autoridades e sociedade em geral.

Também conhecido como o *arquiteto do papelão*, o miniaturista Sergio Cezar, com seu interesse por materiais heteróclitos, inspirado nas moradias dos morros cariocas nos mostrou, por meio de suas obras e oficinas (Figura 7), a possibilidade de um Ensino da Arte renovado pelo cotidiano, de modo coerente com os saberes da favela:

As construções numa favela e, conseqüentemente, a própria favela — jamais ficam de todo concluídas. A coleta de materiais também nunca cessa. A construção é quase cotidiana: é contínua, sem término previsto, pois sempre haverá melhorias ou ampliações a fazer (Jacques, 2001: 24).

Como uma rede de [re]encantamentos, em uma trama sempre em expansão, cada oficina com Miriam Miranda, também sintetiza o pensamento do professor *bricoleur* (Figura 5 e Figura 6). A partir de retalhos e tecidos, como podemos observar na obra “*Coração de Nós Marias*” (Figura 8), passamos a ter contato com uma produção coletiva que cresce pela inclusão de novas subjetividades. No texto de sua exposição, pôde-se ler:

O trabalho de Miriam Miranda cria técnica própria, investiga novos suportes, apropria-se do popular, testa novas possibilidades, frente ao reciclável e ao reutilizável, abre-se ao multicultural e à diversidade — celebra a vida, inserindo-se de forma primorosa e original na contemporaneidade.

2. Da bricolagem aos sincretismos: ampliando a compreensão sobre as ferramentas do Espaço Cultural do Colégio Pedro II

Para além das ressalvas teóricas sobre a lógica dicotômica apresentada por Massimo Canevacci acerca da *bricolagem*, o Espaço Cultural do Colégio Pedro II também parece ser afetado por práticas sincréticas. É natural pensar deste jeito, pois desde a sua fundação promove sucessivos encontros, mediações e sensibilizações que buscam a todo momento desfronterizar culturas, estreitando laços entre realidades aparentemente díspares, dissolvendo alteridades, visando eliminar possíveis abismos entre o familiar e o estrangeiro, ou a tudo que possa

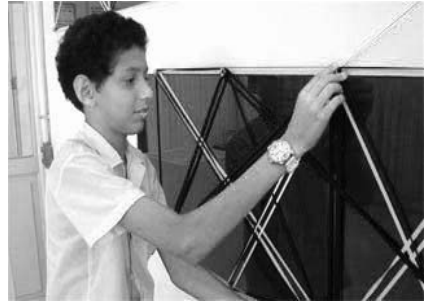


Figura 3 · Pablo das Oliveiras performando sua obra “Cama de Gato” feita especialmente para o Campus de Realengo.

Figura 4 · Aluno interagindo com a obra “Cama de Gato” feita com elásticos e o aproveitamento do próprio espaço, especialmente para o Campus de Realengo.

Figura 5 · Oficina dentro da exposição “Metamorfoses — O que Você quer Ser de Verdade?”: incorporação de novas subjetividades.



Figura 6 · Oficina com os professores de Artes Visuais dentro da exposição *"Metamorfoses — O que Você quer Ser de Verdade?"*

Figura 7 · Oficina com o artista bricoleur Sergio Cezar, a partir da exposição *"Favela — Poéticas Visuais"*

Figura 8 · Obra em expansão *"Coração de Nós Marias"* da artista Miriam Miranda na exposição *"Metamorfoses — O que Você quer Ser de Verdade?"*

ser, a princípio, interpretado desta maneira. Por este prisma, tais práticas se colocam como um complemento às formas de atuação próprias do Ensino da Arte *bricoleur* e não em posição de conflito. Sempre atuantes, ambas se revelam-se solidárias uma à outra, traduzidas e sincretizadas na própria filosofia deste núcleo. Assim, embaralhadas e miscigenadas, operam criativamente, em reciprocidade, questionando possíveis preconceitos, estereótipos e relativizando antagonismos que possam vir a surgir a cada visita. Assim, não se ignora o que Canevacci chamou de *Glocal*.

Tal palavra é fruto recíprocas contaminações entre global e local, cunhada justamente para tentar abarcar a complexidade multidirecional dos processos atuais. (...) O sincretismo é glocal. É um território marcado pelos atravessamentos entre correntes opostas e frequentemente misturadas, com temperaturas, salinidades, cores e sabores diversos. Um território extr territorial (Canevacci, 2013: 46).

Em entrevista recente concedida pela Professora Eloísa Sabóia, fundadora do Espaço Cultural, assim sintetiza esta lógica sincrética de pensar, quando se procurou saber sobre o principal papel do Espaço Cultural do Colégio Pedro II:

Acima de tudo é investir na formação de subjetividades não preconceituosas. Isto é na formação de seres humanos que não vão ver o diferente como uma alteridade ou de que não se gosta dentro de uma visão preconcebida. (...) Enquanto a gente se entender enquanto uma multiplicidade, enquanto uma pluralidade, isso tudo acaba. Cada um de nós é múltiplo. (Trecho da entrevista com a Profa. Eloísa Sabóia).

3. Considerações finais

Entre tantos deslocamentos aqui empenhados, foi objetivo privilegiar uma prática deslocada da sala de aula, não obstante, jamais desvinculada do Ensino da Arte, apresentando o Espaço Cultural do Colégio Pedro II, como espécie de fronteira entre as duas instâncias. Ao mesmo tempo, se buscou oferecer uma leitura que deseja não apenas divulgar as experiências aqui relatadas e lembradas, mas desocultá-las, como alternativa ou fecunda fonte de inspiração, aptas a receber novas ressignificações e sincretismos.

Considera-se, por fim, que o Espaço Cultural opera, desde suas práticas fundantes, favorecendo e atendendo a uma lógica de construção artesanal dos saberes, onde as formas de conhecimento emergem de modo espontâneo, formando-se a partir dos caminhos não sabidos, abrindo-se às surpresas advindas das amplas possibilidades de interação. Analogamente ao pensamento de

Claude Levi-Straus (1962: 38), é como se cada situação vivenciada pelo aluno e pelo professor tivessem liberdade similar a do artista-bricoleur cujos atos criativos desprezam planejamentos rígidos. A *bricolagem* inspira, transforma e regenera.

Referências

- Canevacci, Massimo (1996). *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel Ltda.,
- Canevacci, Massimo (2013). *Sincrétika: explorações etnográficas sobre as artes contemporâneas*. São Paulo: Studio Nobel,.
- Ranciére, Jacques (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes,
- Ranciére, Jacques (2011). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora,
- Frade, Isabela (2006). *A pedagogia do artesanato*. In.: Textos Escolhidos de Cultura e Arte Popular: Rio de Janeiro, Jacques, Paola Berenstein (2001). *A estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra,
- Lévi-Strauss, Claude. (1970). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP,
- Victório Filho, Aldo. (2012). *Corpo escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne*. Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras. Volume 12, p.143-152, (p.145). Disponível *on line*: www.curriculosemfronteiras.org

O Ensino da Arte num Território Intercultural: experiências originárias do PARFOR

The Education of Art in Intercultural Territory: experiences originating in PARFOR

JANAINA SCHVAMBACH* & CAROLINE LEAL BONILHA**

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

*Janaina Schvambach, Brasil. Professora e artista visual. Licenciada em Artes — Habilitação em Desenho e Computação Gráfica/ Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, UFPel.

AFILIAÇÃO: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), Área de Ciências Sociais Aplicadas. Avenida Senador Atilio Fontana, 591 E Bairro EFAPI, Chapecó — Santa Catarina, CEP 89809-000, Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

**Caroline Leal Bonilha, Brasil. Professora licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); e 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 relato de experiência propõe uma reflexão sobre a prática docente em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena em uma universidade brasileira, Unochapeco. A arte atuou como mediadora entre culturas populares, indígenas e conceitos da arte contemporânea, dissolvendo paradigmas tradicionais, como também, novas abordagens em relação ao ensino da arte em territórios não convencionais.

Palavras chave: Ensino da arte / Aldeia indígena / interculturalidade.

Abstract: *This experience report proposes a reflection on teaching practice in a Graduation in Intercultural Indigenous a Brazilian university, Unochapecó. The art acted as a mediator between popular cultures, and indigenous concepts of contemporary art, dissolving traditional paradigms, but also new approaches to teaching art in unconventional territories.*

Keywords: *education art / hamlet indigenous, / interculturalism.*

Introdução

O presente relato de experiência refere-se à prática do ensino da arte no curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Línguas, Artes e Literatura da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/SC/Brasil, voltado para os indígenas da etnia Kaingang. Dentre os componentes curriculares ministrados merecem destaque: Educação Artística IV — Conceitos e manifestações folclóricas brasileiras e regionais; Educação Artística V — Laboratórios de forma de expressão e Educação Artística VI — Objeto e método no ensino da Arte, arte contemporânea. Durante os 03 semestres, entre 2013 e 2014, a troca de experiências se efetivou numa perspectiva intercultural onde a arte, através de seus conteúdos, exerceu a função mediadora entre professora e alunos, sobre vivências comunitárias étnicas específicas e cultura não indígena.

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre as possibilidades do ensino em arte que ocorrem em tal ambiente, focando principalmente as relações estabelecidas entre folclore, conteúdo próximo e familiar à comunidade indígena, e arte contemporânea, distante e estranha a tais sujeitos. Muitos dos trabalhos desenvolvidos e das abordagens utilizadas tiveram sua primeira efetivação no ensino de arte no curso de Licenciatura em Artes Visuais/PARFOR/Unochapeco, experiência realizada no ano de 2012.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (Unochapeco, 2009), o curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi implantado no ano de 2009, no formato de regime seriado especial, onde as atividades acontecem nas sextas-feiras (tarde e noite), aos sábados (manhã e tarde), férias e recessos escolares, com aulas presenciais na Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu/SC/Brasil e visitas esporádicas no campus da universidade. Inicialmente os estudantes possuem uma formação generalista e após 2 anos, podem escolher dentro das seguintes especialidades: Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. Além de ser um projeto inovador e inédito, há uma inversão no formato tradicional de ensino superior, pois neste caso, é o professor que se desloca até o estudante, e passa a vivenciar uma nova realidade como parte de seu trabalho. Esse deslocamento gera a inserção em um novo ambiente cultural, impregnado de saberes, memórias e histórias.

Já o curso de Licenciatura em Artes Visuais/PARFOR/Unochapeco se apresenta como um programa emergencial do governo federal, 'Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica', em que visa a formação e aperfeiçoamento de professores que já atuam na rede escolar de ensino, tanto na esfera estadual como municipal e tem como objetivo preencher lacunas da

educação no ensino básico e fundamental, oferecendo ensino de graduação gratuito e de qualidade.

1. A arte como mediadora intercultural

O ensino da arte dentro de uma perspectiva abrangente e transversal pode proporcionar no educando experiências estéticas que extrapolam o mero fazer artístico. A arte passa a ser entendida nesse processo como meio gerador de uma nova consciência, e pode se tornar capaz de reelaborar e romper com valores e julgamentos pré-definidos. Portanto, é a arte que assume a responsabilidade de mediar as relações entre cultura, arte e sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1999) o ensino da arte deve ter suas habilidades e competências desenvolvidas dentro de três eixos norteadores: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Em todos esses eixos devem ter presentes a experiência de fazer e fruir arte, aliados à reflexão de tais ações. Nessa mesma perspectiva, Ana Mae Barbosa (2009) elaborou a Proposta Triangular como uma abordagem dividida entre o fazer artístico, análise das obras e a história da arte. A autora defende o ensino da arte dentro de uma concepção libertadora, onde a arte em consonância com o conceito do multiculturalismo (Barbosa, 2009), promove maior reconhecimento da diversidade cultural presente no país.

Segundo o prefácio do livro *A Imagem no Ensino da Arte* (Barbosa, 2009) escrito por Imanol Aguirr Arriaga, Ana Mae Barbosa propõem o estudo da arte popular:

A partir da necessidade de integrar a cultura popular na educação como via de urgência, para possibilitar a recuperação da dignidade das comunidades desfavorecidas ou simplesmente oprimidas. (Arriaga, apud Barbosa, 2009).

As etnias indígenas no Brasil desde o período da colonização vêm sofrendo perdas significativas e constantes em sua cultura, seja por fatores econômicos ou sociais, suas manifestações tem se tornando em muitos casos, oprimidas e minoritárias. Essas etnias sofrem uma hibridização nos modos de se fazer arte, ou de revelar suas produções simbólicas. Por isso, o critério estabelecido para definir o que é arte neste trabalho levou em conta a multiculturalidade em sua gênese, onde:

Quando o ensino respeita o educando não pode haver segregação de culturas, os hábitos e diferenças culturais devem ser respeitados e considerados, as diferenças são importantes na constituição do sujeito, especialmente em uma cultura híbrida como a brasileira (Garcez, 2014: 79).

Dentro desta perspectiva, a metodologia aplicada no ensino da arte no curso de Licenciatura Intercultural Indígena pretendeu relacionar questões da cultura popular nacional e regional — como elo de pertencimento entre o grupo — com conceitos e práticas da arte contemporânea como propulsora de novos fazeres e olhares estéticos. Também foram levados em consideração os temas transversais previstos nos PCN's (1999): pluralidade cultural, realidade socio-cultural e meio ambiente. Nesse mesmo viés, Ana Mae Barbosa:

Não espera que o ensino das formas artísticas mais usuais entre as elites sirva de ponte para acender à posição social ou cultural destas, ou para converter os ignorantes em especialistas. Seu interesse reside em que se faça efetivo o direito de todos ao controle sobre o sistema de valores que fundamenta o governo de suas vidas, em possibilitar a tomada de consciência das normas e valores que os afetam. (Arriaga, apud Barbosa: 2009).

Assim, a arte passa a ser entendida como mediadora em várias abordagens, pode ser potência geradora de significados para o ensino e estabelecer eixos em diversos contextos e culturas. A interdisciplinaridade neste sentido alcança consciência em se fazer arte com valor simbólico e democrático, alinhando artes e culturas diversas no mesmo nível de importância e qualidade, entendendo que o fazer artístico assume a concretização aplicada de tais conceitos e abordagens.

Experiência semelhante já havia sido vivenciada no curso de Artes Visuais / PARFOR, onde a metodologia também foi diferenciada, pois a relação professor-aluno se dava no âmbito professor-professor, e a abordagem no ensino da arte buscou referências no dia-a-dia da escola, propondo através dos conceitos da arte contemporânea, novos fazeres e reflexões, dialogando também com os conceitos da cultura visual (Hernández, 2000).

Já na abordagem com os indígenas, a arte foi ponto norteador, contribuiu para uma ação integralizadora quebrando paradigmas culturais, neste caso, cultura indígena x cultura ocidental-capitalista, valorizando assim, a diversidade sociocultural do Brasil e da região Oeste Catarinense. Dentre os conteúdos ministrados o conceito sobre folclore brasileiro possibilitou um intercâmbio de lendas, costumes e tradições (Figura 1) já entre os conteúdos sobre a arte contemporânea, desenvolveram-se trabalhos plásticos de extrema delicadeza e significação potente (Figura 2).

A Figura 1 mostra a exibição das comidas típicas indígenas e caboclas realizadas pelos estudantes: canjica, pão de cinza e carne de porco refogada. A canjica é um alimento proveniente do milho e pode ser doce ou salgada, em toda a região é comum, não sendo uma comida exclusiva do povo indígena; já o pão

de cinza só é produzido na aldeia e carece de um modo de fazer específico, pois não possui fermento e é feito literalmente em meio à cinzas de uma fogueira. Além dessas comidas, foram degustados outras especialidades: batata doce assada na brasa e pé-de-moleque. O objetivo desta aula foi a troca de experiências entre a cultura indígena, popular e tradicional, promovendo a interação entre os alunos e a difusão de seus fazeres culturais dentro de uma perspectiva de valorização da memória imaterial local.

Outra prática realizada foi a confecção de um livro-objeto que representasse a cultura indígena. Na Figura 2, a imagem mostra um dos estudantes apresentando seu livro que assumiu o formato de uma taquara (árvore típica da região utilizada na produção de flautas e sopros) e que em seu interior guardava histórias e memórias do povo Kaingang. O livro-objeto foi abordado dentro dos conceitos de arte contemporânea, onde ele passa a ser visto como objeto artístico que foge das tradicionais técnicas artísticas (pintura, gravura, escultura e desenho).

O objetivo desta prática foi proporcionar uma quebra de paradigma em relação aos conceitos tradicionais da arte e do livro, como também, provocar um novo olhar para a produção de arte com a temática indígena, assim, realizar uma prática híbrida entre culturas e seus significados.

Fruto da mesma prática descrita anteriormente, a Figura 3 mostra um livro-objeto que se apresenta com um livro tradicional, porém não possui folhas e apresenta elementos tridimensionais. As esculturas presentes no livro representam o animal tatu e um pássaro; a ilustração faz referência a lenda Kamé e Kairu sobre o surgimento do povo Kaingang. Na lenda os irmãos Kamé e Kairu criam os seres da natureza e as regras de conduta entre homens e mulheres, definindo assim a maneira como as metades deveriam se relacionar. Na lenda, ao chegar a um campo grande, os irmãos reuniram-se aos Kaingang e deliberaram casar homens e mulheres. Casaram-se primeiro os Kairucrés com as filhas dos Kamés, estes com as daqueles, e como ainda sobravam homens, casaram-se com as filhas dos Kaingang (Borba 1908: 22). Os Kamé trabalhavam durante o dia para fazer os animais que pertencem ao dia, já os Kairu, trabalhavam à noite, o sol pertence a metade Kamé, a lua à metade Kairu. Dessa forma,

O dualismo exposto no mito de origem kaingang, [...] apresenta duas propriedades classificatórias fundamentais. Em primeiro lugar, o dualismo Kamé e Kairu oferece um sistema de classificação abrangente, totalizante — os seres da natureza, incluindo os homens, possuem a marca das metades e carregam valores a elas associados, tais como: forte/fraco, alto/baixo, ímpeto/persistência. Em segundo lugar, o dualismo kaingang, em seu registro mitológico, oferece uma fórmula de organização social através do estabelecimento de regras de descendência e de casamento (Tommasino, 2001).



Figura 1 · Comidas típicas da aldeia: canjica, pão de cinza e carne de porco. Educação Artística IV. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Unochapecó. Fonte: própria.

Figura 2 · Apresentação do livro-objeto confeccionado no componente curricular: Educação Artística IV. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Unochapecó. Fonte: própria.

Figura 3 · Apresentação do livro-objeto confeccionado no componente curricular: Educação Artística IV. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Unochapecó. Fonte: própria.

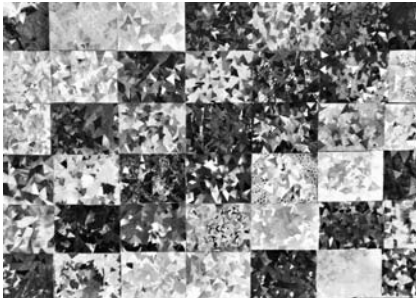


Figura 4 - Painel de cores: Educação Artística VI. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Unochapecó. Fonte: própria.



Figura 5 - Confeção de painel de cores: Educação Artística VI. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Unochapecó. Fonte: própria.

Ao realizar este trabalho, o estudante consegue expandir a maneira de representar sua cultura, vai além das típicas Artes Indígenas e ao mesmo tempo, representa a dualidade de sua crença, onde duas forças assimétricas complementam a visão da cosmologia indígena. Assim:

Pensar em “Artes Indígenas” representa considerar não apenas a diversidade de linguagens artísticas desses povos — que vão desde as visuais mais conhecidas como a plumária, cestaria, cerâmica, pintura corporal até a dança, a música, as performances rituais, entre outras — mas atentar para o fato de que há uma grande diversidade na forma como estes elementos são tratados pelas diferentes etnias. (Barbero, Stori, 2010: 305)

Outra atividade foi a criação plástica de um painel coletivo de cores que pudessem efetivar os conteúdos relativos ao estudo das cores e suas inter-relações com o espaço (Figura 4 e Figura 5). É importante ressaltar a coletividade na realização do painel, as cores foram recortadas de revistas e cada aluno ficou responsável por 6 pranchas no tamanho A4, o painel foi colocado nas instalações da escola da aldeia. Neste caso também podemos verificar o conteúdo aliado à prática, e uma nova significação para elementos tradicionais dentro de um contexto intercultural.

Conclusão

A experiência de se ensinar arte num contexto intercultural levou a criação de novos olhares e outras possibilidades quanto a metodologia do ensino, e a busca pelo respeito e igualdade entre as culturas provocou uma imersão entre contextos

e memórias. Dentro dessa abordagem, a troca de experiências entre professor e estudantes enriqueceu a comunhão de vivências culturais distintas. A hibridização de fazeres plásticos e estéticos provocaram um aprendizado além da ementa curricular, transbordaram os limites da experiência em se fazer arte respeitando a cultura indígena local e contribuindo para efetivação de sua expressividade.

Podemos afirmar que arte em uma sala de aula indígena se apresenta de maneira particular, livre de pré-conceitos e repleta de novas formas plásticas, onde a história e a memória local acabam norteando a experiência estética.

Referências

- Arriaga, Imanol. A. & Barbosa, Ana Mae (2009) ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a "incessante busca de mudança". In: BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbero, Estela P. B. & Stori, Norberto. (2010) "Artes Indígenas" — *Territórios de Diálogos*. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios" — 20 a 25/09/2010 — Cachoeira — Bahia — Brasil. Disponível em: <URL: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/estela_pereira_batista_barbero.pdf.>
- Barbosa, Ana Mae (2009) *A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barba, Telemaco (1908) *Actualidade Indígena* (Paraná, Brazil). Curitiba: Imprensa Paranaense.
- Brasil, Ministério Da Educação. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasil:. Disponível em: <URL: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>
- Garcez, Luciane. R. N. *Sobre uma Educação Interdisciplinar e Multicultural: partindo de um instrumento de mediação na arte-educação*. Revista Palíndromo 1. Disponível em <URL: http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/5_palindromo_garcez.pdf>
- Hernández, Fernando (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. São Paulo: Artes Médicas
- PARFOR. Disponível em: <URL: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>
- Tommasino, Klmlye. *Cosmologia e Mitologia*. Disponível em: <URL: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/289>.>
- Unochapeco. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*. Disponível em: <URL: <https://www.unochapeco.edu.br/indigena/o-curso/sintese-ppc#menu-sobre-curso>>

Speechant: Chanting & Speeching: Sistema de notação tipográfica para a educação de adultos

*Speechant — Chanting & Speeching,
Typographic Notation System for Adult Education*

JORGE DOS REIS*

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

*Portugal. Licenciatura Design de Comunicação, Universidade de Lisboa — Faculdade de Belas-Artes. Mestrado Sociologia da Comunicação, ISCTE Instituto Superior de Ciências do Trabalho da Empresa. Mphil Communication Art and Design, Royal College of Art. Doutoramento Design de Comunicação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes.

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

Resumo: O objectivo desta investigação é a construção e avaliação no terreno de um novo sistema de notação tipográfica para as vogais — ferramenta para a aprendizagem da língua inglesa, enquanto língua estrangeira, prioritariamente para adultos. O instrumento de análise — Speechant — Vowel Notation System — constitui um novo dispositivo que trabalha no contexto do material impresso; a fonte é a escrita e a notação tipográfica providencia um método visual que realiza a tradução da escrita para o som e do som para a escrita.

Palavras chave: Fonética / Notação / Música / Vogais / Tipografia.

Abstract: *The objective of this research was the construction and evaluation of a new vowel notation system as a tool for learning English as a foreign language, mainly for adults. The Speechant — Vowel Notation System is a new device that works with print; the source is written text and the notation provides a method to translate from written text to sound and from sound to written text.*

Keywords: *Phonetics / Notation / Music / Vowels / Typography.*

Introdução

O primeiro passo para a construção do sistema *Speechant* foi a constatação de que as vogais inglesas apresentam qualidades musicais. A escala musical varia em altura (*pitch*) — tendo em conta a frequência fundamental da vibração da onda sonora e o som das vogais varia em timbre — dada a frequência do espectro do som, produzindo vogais agudas e graves; as vogais apresentam igualmente variação ao nível da duração — vogais curtas (*lax vowels*) e longas (*tense vowels*); outras vogais, os ditongos, apresentam propriedades dinâmicas. Representar graficamente o timbre e a duração da vogal, no caso do monotongos e a linha melódica dos ditongos, é um método que permite aos alunos a diferenciação dos sons da língua inglesa, dada a enorme dificuldade de articulação e percepção fonética da comunidade adulta portuguesa e do próprio continente europeu, em particular o mediterrânico (espanhol, italiano, grego, entre outros).

A construção do sistema foi seguida por uma implementação rigorosa e intensiva em quatro salas de aula de alunos adultos. Esta estratégia obrigou ao desenho de um novo curriculum para a sala de aula tendo em conta que os professores envolvidos na fase de implantação do sistema tiveram que organizar os sons e as palavras a estudar utilizando materiais didáticos reformulados, como *flash cards* e *spelling boards* e abandonar os métodos convencionais de ensino.

O grupo experimental (que utilizou o sistema de notação tipográfica *Speechant*) e o grupo de controlo (que utilizou os métodos convencionais) estudaram os mesmos sons e as mesmas palavras nos mesmos períodos de tempo, formando dois grupos piloto que permitiram monitorizar a aplicação do novo sistema.

A subsequente avaliação da performance do sistema *Speechant* na sala de aula utilizou três frases longas, apresentadas em ortografia normal, sem o sistema de notação de vogais. Esta tarefa consistiu na leitura em voz alta das referidas frases (no final de três períodos específicos no processo sequencial de aprendizagem e de conteúdos abordados) sem que o professor pudesse corrigir a leitura da frase por do aluno adulto. Estas leituras foram gravadas em CD e classificadas por fonetistas experientes em sessões especificamente agendadas para a realização desta tarefa.

O resultado final revelou que o grupo experimental, que utilizou *Speechant*, progrediu mais do que o grupo de controlo, sendo possível concluir que este novo sistema de notação tipográfica ajudou os alunos adultos a vencer as suas dificuldades.

1. Três alfabetos fonéticos

Vamos analisar três alfabetos fonéticos que constituem referências para a notação no campo da poesia tipográfica. Foram criados por três autores de grande importância

no contexto da arte e do *design* na Europa. O primeiro é Kurt Schwitters, artista, *performer*, tipógrafo e poeta sonoro; o seu trabalho pioneiro com a voz e com a tipografia de estilo construtivista é de tal forma experimental e inovador que a construção de um alfabeto fonético nos parece natural. O segundo é Jan Tschichold, que sendo um *book designer* e uma figura ligada ao *design* para a leitura, iria ramificar as suas preocupações em torno da legibilidade na direcção de um projecto de âmbito fonético e tipográfico. Finalmente, o último autor deste conjunto é Herbert Bayer, professor na *Bauhaus* e *type designer* que, no desenvolvimento do seu trabalho, se interessou pela evolução do alfabeto. Bayer explorou o código alfabético e pôs em causa as convenções estabelecidas, no que diz respeito à estrutura de cada letra.

Schwitters é autor de um alfabeto que revela as características performativas básicas da voz, constituindo objecto de desenvolvimento ao longo da sua obra. A sua sonata fonética *Ursonate* seria o culminar de um conjunto de experiências que relacionam, em permanência, o registo tipográfico (enquanto notação) com o registo fonético.

O alfabeto fonético de Schwitters (Figura 1) revela racionalidade e uma grande economia de meios de expressão. Elaborado para a língua alemã, este abecedário tem como característica formal a diferenciação de pesos gráficos entre as vogais e as consoantes, colocando um ênfase didáctico muito vincado nos diferentes sons que as vogais alemãs registam.

Podemos constatar elementos gráficos que se assemelham a acentos sobre as vogais, sem com isto abdicar do trema em letras como o ‘o’ ou ‘u’. Mas um dos aspectos mais interessantes é a relação entre as duas consoantes ‘sh’ em palavras como ‘warshaus’ onde apenas se regista um fonema, assim anotado por Schwitters num símbolo único.

Jan Tschichold, um tipógrafo alemão da geração de Schwitters, dedicou toda a vida à tipografia, desenhando alfabetos e letras de grande legibilidade. O seu trabalho na área da fonética é praticamente irrelevante, uma vez que todo o seu entusiasmo se orientou para o *design* de livros, actividade que sobremaneira o caracteriza. Entre 1926 e 1929, desenharia um alfabeto único denominado *Universal Alphabet* (sem maiúsculas ou realizando a fusão entre maiúsculas e minúsculas), onde aplica um minimalismo evidente assinalado pelo uso de linhas puras concentradas no círculo e em rectas sem qualquer modulação e pelo facto da letra não apresentar patilhas (Figura 2). A passagem deste tipo de letra para a fonética admite algumas alterações formais como a eliminação dos fonemas multigráficos ‘ch’ e ‘sh’; a sua intenção era a de alterar a grafia do alemão para substituir ‘eu’ por ‘oi’; ‘w’ por ‘v’; ‘z’ por ‘ts’,

MŪ5JK JM LĒben dĒR VŌLKER AM 2.JŪLJ
20 ŪHR dJAJGJERT JM OPERNHaus
WARSHaus BERŪHMTER dJAJGENT WERKE
POLNJSHER MEJSTER PREJSE 1-5MK.

fŭr dĒN NEUEN MĒNSCHĒN EXISTIERT
NUR dAs glEichgEWICHT zwISCHĒN
NATUR UND gĒIST. ZU JĒdĒM ZEIT-

fŭr dĒN NOIEN MĒNŢEN EKSIStIRT NUR
dAs glaihgĒvIHT TsvIFĒN NATUR UNT
gaIST. TSU JĒdĒM TSaitPURKT dĒR

Figura 1 · Kurt Schwitters, *Phonetic Alphabet*, 1927 (Spencer, 1990)

Figura 2 · Jan Tschichold, *Universal Alphabet*, 1929 (Carter, 1995)

sendo que as vogais longas recebem na zona inferior um traço horizontal e o trema continua a existir.

Herbert Bayer, por seu turno, foi aluno na *Bauhaus* e depois director da oficina de tipografia da mesma escola em Dessau entre 1925 e 1928. Durante este período, as influências directas de Schwitters e Tschichold marcam o seu percurso, e iriam dar frutos nos Estados Unidos da América, para onde Bayer emigrou em 1938 e onde concebeu o alfabeto que vamos referir. O período, durante o qual H. Bayer foi aluno e depois professor na *Bauhaus*, constitui a base formal do seu *Fonetik Alphabet* (Figura 3), pois, estilisticamente falando, o atelier de tipografia e publicidade utilizava agora a ‘nova’ ou ‘elementar’ tipografia que Moholy-Nagy introduzira na *Bauhaus*. O vermelho e o preto eram as cores dominantes; outros elementos de composição incluíam letras [sem patilha] grotesca, a que mais tarde se juntou a *Futura*, trabalhando com fotografias e material tipográfico como pontos, linhas, travessões e retículos. O ordenamento no suporte respeitava agora, não as regras de simetria, mas o significado do texto, passível de ser apresentado na diagonal ou vertical.

O *Fonetik Alphabet* de 1959, concebido nos Estados Unidos da América, já no período pós-*Bauhaus*, é primordialmente um instrumento de modificação do alfabeto romano, pensado para a língua inglesa. Este alfabeto criou uma relação directa grafia-fonética, eliminando as imensas variações sonoras que uma mesma letra pode conter.

2. Construção do sistema de notação tipográfica *Speechant*

Speechant é um sistema que utiliza unicamente as letras do alfabeto — a ortografia tradicional (T.O. — *Traditional Orthography*). Este é um facto muitíssimo importante e incontornável quando o comparamos com exemplos anteriores que nunca passaram do estirador e que adulteravam e manipulavam o alfabeto na sua integridade. Ao construir e desenvolver o sistema um dos aspectos prementes seria o de nunca alterar a estrutura da tipografia. Este facto é muito importante para os alunos pois ao estudarem a pronúncia da língua inglesa não necessitariam de aprender um novo alfabeto: quando aprendem inglês com *Speechant* e quando lidam com esta língua no quotidiano não existe um processo de transição de um sistema para outro.

A marcação do timbre e a duração das vogais foi uma descoberta plausível para os alunos diferenciarem os sons da língua inglesa. Deste modo, temos vogais agudas (*high timbre*) e vogais graves (*low timbre*)

Um segundo aspecto de grande relevância na construção do sistema foi a constatação de que as vogais podem ser longas (*long tense vowels*) ou curtas

ǂEΛP ǂǂ 0 0 0
hink h̄h FORME ĒE
SARP S̄S ɔARKA ĀA
constitut tensīn īn

SERTAINly conditīn
kUSTOM WRIT̄h ̄h
SERTnly h̄Ā ̄n
identikl̄ TRANSit̄ ̄

n ALFABET ko-ORDINÆT̄h FONETIKS
nd VISīn wīl BE Æ MOR EFEKTIV
ul of kUMUNIKÆT̄īn

Figura 3 · Aplicação fonética de Herbert Bayer através do seu *Fonetik Alfabet*, 1959 (Spencer 1969)

	Long Tense Vowel Sounds		Short Lax Vowel Sounds	
High timbre				
	[i:]	she	[ɪ]	fit
	[ɜ:]	firm	[e]	let
	[ɑ:]	card	[æ]	bat
	[ɔ:]	saw	[ɒ]	cod
	[u:]	to	[ʊ]	put
Low timbre				

Figura 4 - Timbre e duração das vogais inglesa.
 Fonte: própria

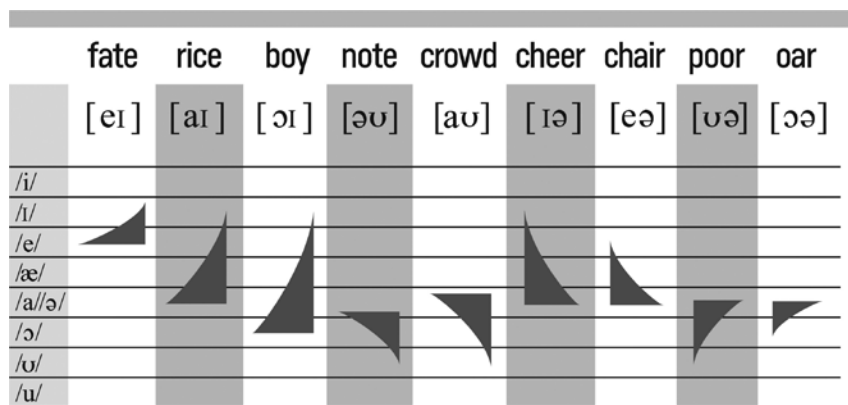
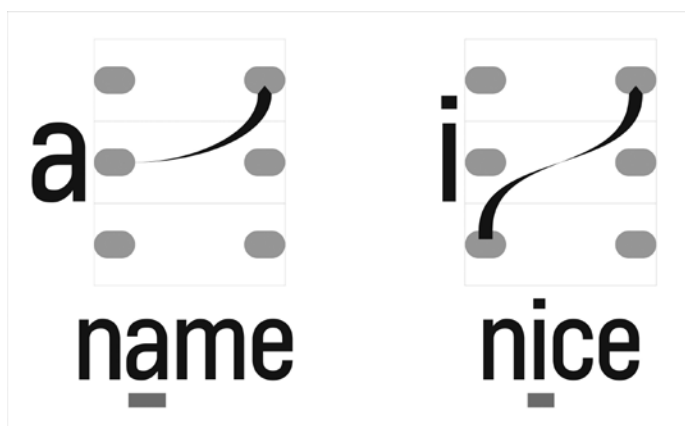


Figura 5 · Percurso sonoro dos ditongos presente nas palavras 'name' e 'nice'. Fonte: Própria

Figura 6 · Análise do percurso sonoro dos ditongos ingleses. Fonte: Própria

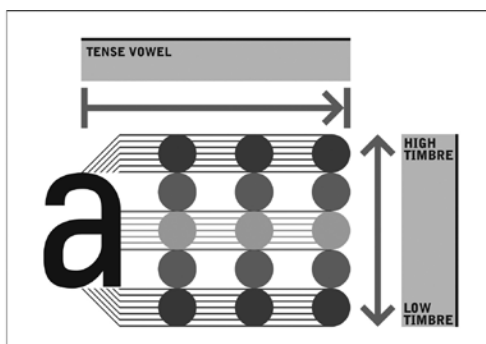
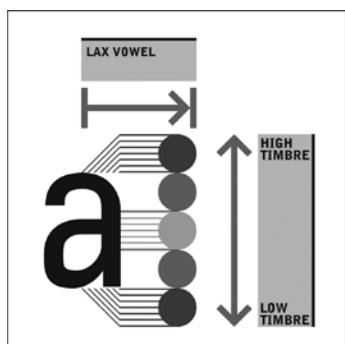


Figura 7 - Vogais curtas e vogais longas. Fonte: Própria

(*short lax vowels*), constituindo um outro paralelismo com a música (Figura 4).

Haveria então que organizar as vogais em termos de duração e de timbre: cinco vogais longas e cinco vogais curtas, organizadas de agudo para grave.

Outras vogais, os ditongos, são caracterizadas por uma linha melódica, alterando a sua sonoridade — de um som para outro. Este aspecto dinâmico foi abordado através da identificação de um percurso sonoro representado graficamente e que corresponde ao movimento sonoro que produzimos com a boca (Figura 5).

Com o objectivo de identificar a linha melódica de cada um dos ditongos foi necessário construir uma pauta de agudo a grave, para deste modo identificar os diferentes percursos entre as duas vogais implicadas no corpo de cada ditongo. Depois deste processo de observação seria possível representar a forma visual resultante e o percurso sonoro de cada ditongo, dando lugar a ditongos descendentes a ascendentes muito diferentes e que corresponde com rigor ao som perceptível e analisado (Figura 6). Deste modo, cada ditongo tem o seu design individual (que corresponde ao seu som).

3. Design final do *Speechant Vowel Notation System*

Numa alusão à música utilizaram-se pontos ou círculos para marcar a duração das vogais: um ponto corresponde à duração de uma vogal curta e três pontos definem a duração de uma vogal longa.

Os pontos e as barras cinzentas podem ser colocados num dos cinco níveis tímbricos identificados com o objectivo de representar o timbre específico e individual da vogal em causa, longa ou curta (Figura 7).

No caso dos ditongos, os pontos marcam o início e o fim do percurso sonoro, sendo que a barra cinzenta central é também utilizada com os mesmos propósitos. Esta barra é também utilizada para reforçar a forma visual do som, ligando ponto e grafema (Figura 8). É importante notar que o comprimento dos nove ditongos é idêntico ao das vogais longas tendo em conta que os ditongos são também considerados vogais longas ou *tense diphthongs*.

Tendo em conta o facto de que algumas letras como o 'r', entre outras, não são pronunciadas, o *Speechant* clarifica esta questão ao utilizar linhas brancas que diminuem a presença visual de uma letra específica, contudo não anulam a sua função ortográfica, mantendo o rigor da escrita ao não eliminarem a letra.

Durante o estudo empírico nas salas de aulas foi possível alterar e afinar o *Speechant* com o intuito de melhorar a sua utilização enquanto ferramenta tipográfica de notação fonética no campo educativo. Neste sentido, o sistema evoluiu e foi ao encontro de sons ainda não mapeados, desta forma englobando a totalidade dos sons da língua inglesa. Três sons são agrupados no contexto de sons especiais: o

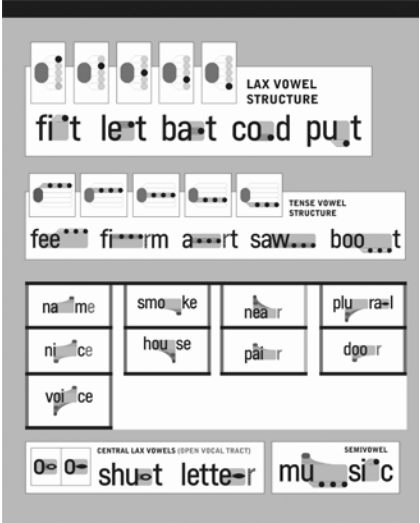
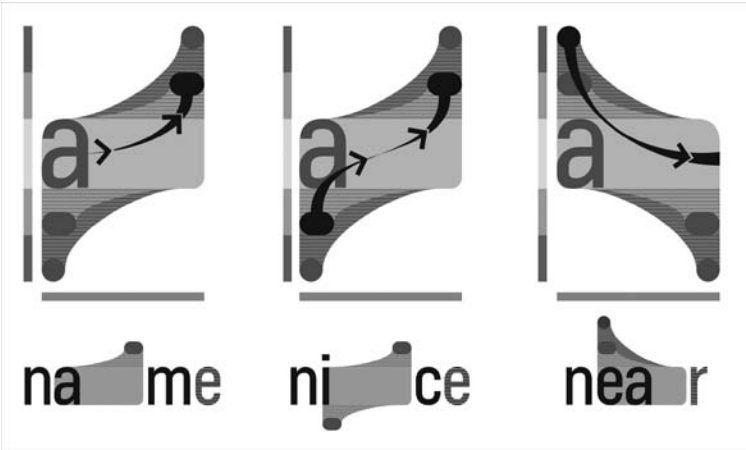


Figura 8 - Marcadores de percurso sonoro dos ditongos.
 Fonte: Própria

Figura 9 - Tipo de letra para *Speechant*. Fonte: Própria

Figura 10 - Lax vowels — monophthongs; tense vowels — monophthongs. Diphthongs; central lax vowels and semivowel. Fonte: própria.

som *schwa*, um dos mais comuns na língua inglesa, presente no início das palavras ‘*about*’ e ‘*obtain*’. Este fonema central, curto, fraco e verdadeiramente não musical tem uma representação gráfica específica que demonstra esta qualidade. Similar ao *schwa* em termos de abordagem é o som da vogal presente nas palavras ‘*but*’ e ‘*shut*’. Tal como o *schwa*, este som está situado no zona central, posição média no interior da boca, e são muito aproximados timbricamente, contudo, este último é ligeiramente mais aberto e é representado com um grafismo que se aproxima de uma boca semiaberta — tendo em conta que se tratam de sons centrais.

O último dos três itens especial é o som /ju:/ que utiliza a semivogal /j/. Havia que abordar graficamente este som que surge em diversas palavras da sala de aula e que junta dois sons para formar o fonema que está presente em palavras que os alunos adultos tiveram que estudar: ‘*value*’, ‘*news*’, ‘*music*’, ‘*student*’, ‘*Tuesday*’, ‘*you*’.

Não sendo considerado um ditongo, este fonema combina e representa a transição entre dois sons, sendo a vogal longa /u:/ o som terminal.

O segundo degrau na construção de *Speechant* foi o desenho de um tipo de letra original, racional, *sans serif*, geométrico, para poder receber os marcadores gráficos e assim ser um artefacto em perfeita adequação com os restantes elementos. Ligeiramente condensada, a fonte tipográfica para *Speechant* é caracterizada por uma modularidade assente numa estrutura racional de cinco níveis, que correspondem à altura do x deste tipo de letra, permitindo a justaposição dos cinco níveis tímbricos das vogais. Os ascendentes das letras, como seja ‘d’, ‘h’, ‘k’, e os descendentes ‘g’, ‘p’, ‘q’ correspondem a um único módulo ou nível superior e inferior, deste modo permitindo uma ligação consistente com os marcadores gráficos (Figura 9).

Depois de explicar com rigor a construção do sistema de notação tipográfica *Speechant* e o método de ligação dos marcadores de fixação sonora com o tipo de letra especificamente construído para este dispositivo é agora possível observar o sistema globalmente, subdividido em quatro grupos: 1. *lax vowels*; 2. *tense vowels*; 3. diphthongs; 4. central lax vowel + semivowel (Figura 10).

4. Estudo empírico — implementação na sala de aula

Depois da construção do sistema de notação tipográfica haveria que o testar na sala de aula. Foram necessários dois grupos piloto: um grupo experimental com alunos trabalhando e estudando inglês com o sistema *Speechant* e um grupo de controlo com alunos trabalhando e estudando inglês com o método convencional de aprendizagem da língua inglesa. O grupo experimental fornece informação sobre a performance do sistema *Speechant* e o grupo de controlo

permite comparar a evolução entre os alunos que utilizam e não utilizam este dispositivo. É importante referir que as mesmas palavras e os mesmos sons foram trabalhados sequencial e sincronizadamente entre os dois grupos e as duas professoras envolvidas nesta fase do projecto. Para comprovar as vantagens pedagógicas do sistema *Speechant* seria fundamental comparar a evolução e os resultados destes dois grupos. É ainda importante referir que o grupo experimental seleccionado teria que seguir o método de notação tipográfica *Speechant* e evitar de forma absoluta métodos convencionais, construindo um novo curriculum, onde a quantidade de sons, palavras e frases abordadas, teriam que ser planeadas em reuniões semanais com professores.

Os alunos apresentavam características similares nas duas escolas e nas várias salas de aula, sendo adultos, com idades compreendidas entre 22 e 58 anos, sendo todos *beginners* e uma muitíssimo pequena minoria de *false beginners*. As professoras são *non-native English speakers* com uma pronúncia satisfatória. A sala de aula apresenta uma estrutura convencional, geométrica, com o quadro negro no topo da sala.

A ordem e a quantidade de sons na sala de aula foram organizadas em três períodos que correspondem aos três primeiros meses de ensino: Outubro, Novembro, Dezembro.

A avaliação baseia-se em três frases que não utilizam o sistema de notação, apresentadas aos alunos numa superfície linear ortográfica. A tarefa consistiu na leitura em voz alta destas três frases, no final de cada um dos três períodos, sem correcção do professor, e gravadas em CD para que um grupo de fonetistas com experiência em *speech recognition* pudesse classificar as leituras.

O propósito destas três frases foi o de perceber o desenvolvimento da leitura dos alunos adultos: a frase 1 contém sons estudados no período 1; a frase 2 contém sons estudados no período 2 e a frase 3 contém sons estudados no período 3. A expectativa consistiu no facto do aluno dominar os sons já estudados quando foram apresentados nas frases-teste.

Conclusão — análise de resultados obtidos

A avaliação sugere que os alunos adultos que utilizaram *Speechant* evoluíram de forma positiva. O sistema funciona na sala de aula e os alunos adultos tiram proveito da sua utilização. Mais ainda, a comparação entre o grupo experimental *Speechant* e o grupo de controlo que utilizou os métodos de ensino tradicionais sugere vantagens na utilização de *Speechant* tendo em conta que a evolução do grupo experimental foi claramente superior.

Referências

- Carter, S. (1995) *Twentieth Century Type Designers*, London: Lund Humphries.
- Rée, J. (2000) *I See a Voice — A Philosophical History*, London: Flamingo.
- Spencer, A. (1996) *Phonology*, Oxford: Blackwell.
- Spencer, H. (1969) *The Visible Word*, London: Royal College of Art.
- Spencer, H. (1990) *Pioneers of Modern Typography*, London: Lund Humphries.

Algunos argumentos metodológicos hacia a los hijos de la Gama: Prospección y construcción poética

Some methodological arguments to the children of the Gama — Prospecting and poetic construction

JOAO WESLEY DE SOUZA*

Artigo completo submetido dia 25 de maio e aprovado a 9 de junho 2014

*Brasil. Artista Visual e Professor Universitario. Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Linguagens Visuais pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Máster en Producción e Investigación en Artes pela Facultad Alonso Cano de la Universidad de Granada (UGR).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Centro de Artes (CAR). Departamento de Artes Visuais (DAV). Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória ES, CEP: 29075 910, Brasil. E-mail: joaowesley@uol.com.br

Resumen: Transitando entre dos marcos distintos que abrigan medios de conocer antagónicos, la forma tácita y la discursiva, este texto busca explicitar estas diferencias terminológicas, definiéndolas con antelación, a través del apoyo de la filosofía. Tal hecho constituye el preámbulo hacia una intención de proposición metodológica, indicada a la enseñanza del arte, del rango secundario por delante.

Palabras clave: Metodología Prospectiva / Arte y Filosofía.

Abstract: *Moving between two different fields which harbors antagonistic forms of knowledge, the tacit and the discursive ways, this text seeks to explain these terminologies, defining before these differences, through the support of the philosophy. These facts establish the preamble to an intention to a methodological proposition, indicated to the teaching of art, from the secondary level ahead.*

Keywords: *Prospecting Methodology / Art and Philosophy.*

Introducción

Felices deben ser los hijos de la Gama (NB: El gamo reino, festividad de la tradición celta con fecha en 31 de octubre, también conocida como hoguera de Beltane), una vez que, solamente como frutos de esta vieja y olvidada fiesta pagana, pueden ser ellos, hijos de todos los padres y de todas las madres. Hacer arte es ser sujeto del mundo, disfrutando sin límites de las más diversas formas de interpretar su entorno a través de imágenes.

Consideraríamos que tanto los profesores cuanto sus alumnos lo son: un diseño individualizado de su propia burbuja fenomenológica (*Umwelt*), sus imaginaciones o modos de entendimiento de la realidad circundante, serían una respuesta, al modo de recepción específico de cada sujeto, a un mismo objeto-mundo. Tal concepción podemos observar cuando Oscar Castro García escribe en *Jakob von Uexkull. El concepto de Umwelt y el origen de la biosemiótica* (2009: 89): "(...) Un Umwelt que es propio de cada organismo, y que constituye el mundo subjetivo del cual extrae significación respecto a la conectividad entre los signos locales y los signos de dirección que constituyen el espacio, y los 'signos-momento' que constituyen el tiempo." Aun objetivando comprendernos, un poco mejor este, estar-ahí-en-el-mundo, relacionado con un estar dentro de esta burbuja fenomenológica, o *Umwelt*, veamos como Martin Heidegger presenta el concepto, *ser-ahí* (*Da sein*), en su conferencia "El Concepto de Tiempo", (1924):

El ser-ahí, entendido como ser-en-el-mundo, significa ser de tal manera en el mundo que este ser implica manejarse en el mundo; demorarse a manera de un ejecutar, de un realizar y llevar a cabo, (...) El ser-en-el-mundo está caracterizado como un "cuidar" (trato) (Heidegger, 1924: 10).

Podemos decir que tanto el *Umwelt*, el *ser ahí*, cuanto el *trato*, son conceptos que confluyen para el sentido de poner siempre, el sujeto, en el medio de una intermediación de experiencia, para entonces, de dentro de esta ubicación, desarrollar un saber empírico. Hacia a esto, necesitamos de profesores que puedan extraer conocimientos de esta situación relacional, habilitando sus alumnos a identificar conceptos, imaginaciones y posibilidades artísticas, aquí comprendidos como fenómenos que surgen en esta experiencia.

Haremos algunas consideraciones sobre los alumnos que se presentan a los profesores, en una clase cotidiana. En este caso, no desconsideramos, aquellos estudiantes insertados en la primera infancia, salvo algunos prodigios, porque en su poca edad, aun no tuvieron como acumular una producción de imágenes significativa en cantidad, puesto que, es sobre este acumulo de obras o ensayos

visuales, que se fundamenta nuestra propuesta metodológica, o sea, buscamos un método para ser aplicado de la enseñanza secundaria a delante.

El Arte como una forma de conocimiento

“(...) *El conocimiento tácito es en primer lugar como una forma de saber más allá de lo que se puede decir*”. Michel Polanyi (1983: 17). Antes de todo, deberíamos considerar este alumno que llega a nosotros, con un buen volumen de imágenes, no es simplemente una hoja en blanco, al revés, tiene algo que no sabe decir, pero siente que lo tiene. Tal saber, tiene la forma y modo de un conocimiento empírico. Veamos como comenta Immanuel Kant en “*Crítica de la razón pura*” (2012), sobre esta calidad del conocimiento:

La experiencia es un conocimiento empírico, es decir un conocimiento que determina un objeto por percepciones. Es pues una síntesis de las percepciones, que no está contenida en ella misma en la percepción, sino que contiene la unidad sintética del múltiple de la percepción en una conciencia (Kant, 2012: 100).

Las sensaciones se pueden organizar, *a posteriori*, en percepciones y estas, por su vez, también pueden recomponerse nuevamente y formar conceptos e ideas. Es decir el conocimiento empírico, estaría en el final de un proceso mental que tiene su origen en las sensaciones. O sea, todo empieza con la experiencia que tiene el cuerpo del sujeto, como soporte y fuente de este saber. En este caso, podemos decir que nuestro alumno en cuestión, posee algo que no logra expresar. Veamos como apunta esta dificultad, Johannes Hessen en su “*Teoría del Conocimiento*” (1925):

Lo que singulariza la certeza intuitiva es, precisamente, que no se puede ser probada de un modo lógicamente convincente (discursivo), universalmente válido, sino que sólo puede ser vivida por el sujeto que intuye (Hessen, 1925: 114).

Este argumento que presenta el conocimiento empírico como una forma específica de acceder a las ideas, podría nos autorizar a decir que: El arte es, entre varios modos de conocer, una forma específica de conocimiento, que tanto hace uso de la intuición práctica, cuando necesita de los medios de racionalización para su entendimiento y transmisión. De hecho, comprendemos entonces, la necesidad de una metodología adecuada que lleve en cuenta, esta cualidad del hacer artístico.

La academia del arte y el sistema discursivo.

La ausencia de la forma discursiva presente en la narrativa de los artistas, en la mayoría de las veces, es usada como argumento incuestionable, para alejar el arte y los artistas, de las temáticas consideradas “serias” y relevantes dentro del marco académico. Veamos como escribe Michael Polanyi en “*The Tacit Dimension*” (1966), sobre cómo la verbalización del hecho artístico, puede ser incomprensible al modo discursivo:

(...) sin embargo, los significados son los productos informales de una integración tácita en la cual, un punto de vista incorporado proviene de las pistas subjetivas para un todo (...) Para un intelecto incorpóreo, que no tiene experiencia con el dolor, o lujuria, o confort, las palabras de los lenguajes más naturales podrían ser incompresibles (Polanyi, 1966: 14).

Sin embargo, es comprensible que todo que escapa a este formato tan usual en la academia y en las dichas “ciencias”, sueñe incomprensible. Veamos un ejemplo de esta dificultad, cuando Ludwig Wittgenstein escribe en su *Tractatus Logico-Philosophicus*, (1921), sobre el límite del lenguaje como expresión del pensamiento:

Todo el significado del libro puede resumirse en cierto modo en lo siguiente: Todo aquello que puede ser dicho, puede decirse con claridad: y de lo que no se puede hablar, mejor es callarse (Wittgenstein, 1921: 14).

Todo lo que no si puede decir, en términos de un sistema de lenguaje lógico, es lanzado al campo de la metafísica, o sea, mejor es callarse. Delante de tal juicio que aleja el Arte para una periferia del campo científico, donde reina absolutamente el sentido lógico-discursivo, el arte y todo lo que “no se puede decir”, sigue sufriendo una subvaloración de este juicio instituido y anacrónico. Todavía, hay un discurso contrario al que hemos citado hasta ahora. Veamos como Friedrich Nietzsche niega toda esta certeza lógico-científica escribiendo en: *Sobre la Verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento* (2010):

(...) el investigador construye su choza junto a la torre de la ciencia para que pueda servirle de ayuda y encontrar él mismo protección bajo este baluarte ya existente. De hecho necesita protección, puesto que existen fuerzas terribles que constantemente le amenazan y que oponen a la verdad científica “verdades” de un tipo completamente diferente con las diversas etiquetas (Nietzsche, 2010: 34).

Toda esta lógica, atrapada a su correspondiente análogo, el sistema discursivo, así como las simplificaciones científicas sobre la complejidad de la

realidad, son los fundamentos convincentes sobre los cuales se erguó *la torre de la ciencia*. La ciencia, así como todos los sistemas que instituyen las grandes verdades, no disfrutaban de una estabilidad absoluta. Para reafirmar esta debilidad de los medios científicos de creación de estas certezas, frente a la complejidad del mundo, no podemos evitar de recórrenos, más una vez, a Friedrich Nietzsche en *ibídem*, (2010):

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas metonimias, antropomorfismos. En resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes (Nietzsche, 2010: 13).

Después de darnos cuenta de estas falsedades ¿que serían entonces las verdades y certezas científicas? Cuando empezamos a hacer estas preguntas, en este momento, estamos listos para buscarnos una metodología que venga a proporcionar alguno alivio para el arte en el ámbito académico. Vayamos al grano.

Para una metodología de convivencia responsable

El arte es dual, tanto puede hacer uso de la intuición cuanto también puede lanzar mano a estructuras racionales para ordenar sus *Campos de Imaginación Material* (NB: Término oriundo del concepto de *Imaginación Material* de Bachelard). El arte carga dentro de su propia naturaleza estas dos calidades distintas. Cabría entonces a una nueva proposición metodológica hacia la enseñanza del arte, establecer un discernimiento sobre estas actitudes. Distinguir con exactitud, el tiempo de la libertad creativa y el tiempo de la necesidad de ordenación discursiva, en teoría, debería permitir una circulación natural entre la intuición y la razón. En este caso, el sistema pedagógico de la escuela estaría sujeto a las necesidades específicas del alumno, y no al revés. Las escuelas establecen, a principio, su sistema y contenidos disciplinares, cabiendo al alumno, adaptar sus especificidades a este sistema nivelador que aplasta las diferencias individuales. Cabría entonces, a los profesores de arte, incorporar el personaje de *hijo de la gama*, hacia admitir este descentramiento, estableciendo un nuevo perfil, como sujetos demandadores y proponentes de diversos procesos educacionales simultáneos. En esta nueva e hipotética enseñanza de arte, los profesores no tendrían un programa general para todos los alumnos, pero sí, tendría que desarrollar un programa específico para cada uno de ellos. El sistema de ensino dejaría de ser homogéneo para explorar cualitativamente, una heterogeneidad fragmentaria y diversificada.

Volviendo al conflicto entre la intuición y la razón, podríamos decir que sería sobre este tránsito dudoso, entre estos dos polos de conocimientos anta-

gónicos, es que se encuentra, la substancia que habremos de tocar con nuestra propuesta metodológica. Sobre esta dualidad inherente a la dimensión del humano, vamos a observar lo que Friedrich Nietzsche escribe en *El nacimiento de la tragedia — O helenismo y pesimismo*. (2007):

Mucho se habrá ganado en el ámbito de la ciencia estética si alcanzamos no solo la comprensión lógica, sino la inmediata certeza intuitiva de que la evolución del arte está ligada a la duplicidad de lo apolíneo y de lo dionisiaco (Nietzsche, 2007: 99).

En este dilema, en elegir un mito u otro, sufren nuestros hipotéticos alumnos y profesores de arte. Observaremos entonces, lo que escribe Friedrich Nietzsche en *Ibidem*, (2007: 36): “Hay periodos en los que el hombre racional y el hombre intuitivo caminan juntos; el uno angustiado ante la intuición, el otro mofándose de la abstracción; es tan irracional el ultimo como poco artístico el primero”. Nietzsche habla de uno exagero de ambas las pretensiones, pues encontrar un método que contemple estas distinciones, no sería forzar una convivencia entre cosas que naturalmente no si mezclan. Pensamos a principio, en proponer una ponderación sobre “cuando” sería más adecuado y cómodo, para cada de una de estas cualidades, entrar en evidencia o no. Para esto deberíamos distinguir, a principio, estos referidos tiempos con sus necesidades específicas.

Prospección de sentidos hacia a la construcción de una inclinación poética

Para abrir una posibilidad de identificar los contenidos pre-existentes del alumno, su saber tácito, habremos de organizar un programa que contemple la analice e identificación de estas posibles substancias. Tal hecho debería ocupar la fase inicial de nuestro nuevo *Programa disciplinar abierto*. A esta fase de analice, donde el profesor juntamente con los otros alumnos, serían el público oyente de un seminario, en lo cual, un alumno presenta su producción visual en el orden cronológico, nombraremos de *Prospección de Sentidos*. Tomando como referencia el concepto de *Imaginación Material* de Gastón Bachelard, donde podemos relacionar imágenes con las substancias mitológicas fundamentales que permean el imaginario humano, tierra, fuego, agua y aire, observando las recurrencias formales y conceptuales que suscitan estos elementos, podríamos, en grupo, con la participación y aprobación del exponente, organizar los cuatros *Campos de Imaginación Material*. Ejecutada esta tarea prospectiva de nuestro programa, cada alumno tendría, al final, su producción visual situada, una cartografía de su territorio creativo, segundo el concepto de *Imaginación Material*.

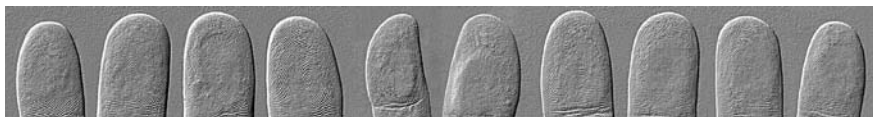


Figura 1 · Joao Wesley de Souza.
2004. *Cromlech*. Escaneamiento digital,
grabado. 3.5 x 18 cm.

La formación de los campos de imaginación material

¿Cómo podríamos explorar otras posibilidades de organizar estos campos de Imaginación, más allá de los cuatro elementos propuestos por Bachelard? ¿Sería la posibilidad de considerarnos el *Umwelt* que involucra estos alumnos y profesores una de ellas? Podríamos, en teoría, investigar que materiales o condición material, presente en nuestro alrededor inmediato, puede significar en términos imaginativos, para cada determinado grupo de sujetos. Cada *Umwelt*, propio a cada grupo de sujetos, posibilitaría, en teoría, configuraciones distintas de los *Campos de Imaginación Material*. Hacer uso de estas posibilidades específicas de cada lugar, corresponde a poder alumbrar con el conocimiento que el arte permite a través de su experiencia, estos fragmentos de la realidad, donde también, se insertan los sujetos en cuestión.

Proposición de parámetros conceptuales, teóricos y técnicos

¿Lo que podríamos hacer, en términos de dinámica de clase, con estos mapas-sujeto, o campos específicos de la *Imaginación Material* perteneciente a cada alumno? Quizá sea este el momento más adecuado para introducirnos algunas formalidades académicas, o algunos elementos indispensables y procedimientos habituales de la discursiva. Para hacer frente a esta posibilidad pedagógica, vamos a proponer algunos aparatos, o trampas teóricas, para una posible confluencia de los citados campos imaginativos del alumno, objetivando direccionar estas substancias hacia a una precipitación material configurada en la realidad.

Considerando la palabra como concepto, podemos percibir que, un concepto en sí mismo, es algo vacío y que carece de la experiencia humana para hacer sentido. Necesitamos de una presencia material, lanzada en el mismo espacio donde, también se inserta el cuerpo del sujeto, para vincular este mismo sujeto, a la responsabilidad autoral de este hecho estético. Tal estrategia, conllevaría al alumno a la necesidad de desarrollar una narrativa sobre su obra, posicionarse con una argumentación propia, en defensa y sostenimiento de su trabajo. En este contexto, tendría que convivir “críticamente” con sus compañeros

y profesores. Esta pedagogía permitiría una interacción crítica del alumno con su alrededor social inmediato. Esta práctica podría ser considerada un entrenamiento para la convivencia futura con el sistema de arte.

La formalización de los proyectos artísticos, o trampas teóricas, se caracterizan como falsedades ficcionales. Un proyecto como expresión del método discursivo, constituyó una ficción, o falsificación útil para la vida como apunta Hans Vaihinger en "*La voluntad de ilusión en Nietzsche*". (2010):

(...) Los juicios más falsos (entre los que se clasifican los juicios sintéticos a priori) son los más indispensables para nosotros; (...) sin una continua falsificación del mundo mediante el número, el hombre no puede vivir: La renuncia a los falsos juicios sería una renuncia a la vida. (Vaihinger, 2010: 69).

Mirando sin restricciones este nuevo argumento, y visto que algunas falsedades pueden ser útiles a la vida, el proyecto como un plan ensayístico hacia algo, aún por venir, permite tocar la realidad, como recurso simplificador de ella. Un proyecto artístico puede hacer uso de las recurrencias formales, conceptuales, materiales y hasta mismo de técnicas, hacia su organización inicial. En este caso estaríamos haciendo, así como lo hacen los científicos. Lo que distingue nuestra faena de ellos, es que nosotros no ocultamos los datos tácitos, cuando presentamos nuestros resultados.

Sobre el apoyo cultural y bibliográfico al proyecto

En la "*análisis comparada*" sobre las imágenes del sujeto, podríamos indicar en cual ámbito temporal y estético, se insertarían. Tal hecho sería el principio orientador sobre la construcción de la referencia bibliográfica del proyecto. No teníamos una bibliografía inicial para todos, la bibliografía se construye, a la medida de la necesidad que cada proceso artístico demanda. Siguiendo las mismas correspondencias estéticas el alumno podría también, relacionar a su proyecto, algunos artistas de cualquier recorte histórico, que estuviesen tratando de contenidos o temas similares.

Ha de ser breve el reinado del gamo

Debemos recordar que nada es permanente en un *Umwelt*, las cosas no lo son eternamente fijas, todo se mueve. En esta Metodología Prospectiva deberíamos educar nuestro alumno hacia superar a nosotros. Nuestra tarea y misión sería educar para la superación. La vida es llena de voluntad, el arte solamente es, más una expresión de esta fuerza.

Referencias

- Castro, G. O. (2009) *Jakob von Uëxkull – El concepto de Umwelt y el origen de la biosemiótica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Heidegger, Martin. (2014) [1924]. *El Concepto de Tiempo*. Conferencia pronunciada ante la Sociedad Teológica de Marburgo, Alemania, julio de 1924, Traducción y notas de Pablo Oyarzun Robles. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [28 de abril de 2014].
- Hessen, Johannes. (1925) *Teoría del Conocimiento*. Colonia: Universidad de Colonia.
- Kant, Immanuel. (2000) [1781] *Crítica a Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural.
- Nietzsche, Friedrich. (2010) [1873] *Sobre la Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Madrid: Editoriales Tecnos.
- Nietzsche, Friedrich. (2007) *El nacimiento de la tragedia – O helenismo y pesimismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Polanyi, Michael. (1983) *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Souriau, Etienne. (1965) *La correspondencia de las artes: Elementos de estética comparada*. trad. de Margarita Nelken. México: FCE.
- Vaihinger, Hans. (2010) *La Voluntad de Ilusión de Nietzsche*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Wittgenstein, Ludwig. (2014) [1922] *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edición Electrónica de Escuela de Filosofía ARCIS. <http://www.philosophia.cl/.../Wittgenstein/Tractatus%20logico-philosophicus.pdf> [22 de febrero de 2014].

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 retractor 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* requer aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

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 porquíssimas (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, perspectivas e exemplos do terreno.

Escopo

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

Idiomas português, castelhano, inglês

Apreciação

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

Datas importantes

○ 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



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 Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.



ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também

ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetônicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



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 (UFMS/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. Atualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVE

— 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 Bibliotecologia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artifice/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.



ÍLÍDIO 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 Sevilha 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, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi 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 de 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 (GPAEC), diretório do CNPq. Membro do Instituto

Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



MARTA DANTAS (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. 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

O terceiro número da Revista *Matéria-Prima* afirma-se como mais uma plataforma de disseminação e de registo na área da educação e ensino artísticos. Ao propor-se o desafio da *Matéria-Prima* está a lançar-se um repto de intervenção e partilha a três tipos de intervenientes na educação pela arte:

- Os professores, profissionais experimentados;
- Os que se iniciam na profissão, através da frequência de mestrados e estágios formativos;
- Os investigadores e professores universitários desta área.

Esta chamada coloca em cima da mesa a partilha das experiências didáticas em sala de aula, a pesquisa sobre práticas profissionais. Experiências, algumas bem-sucedidas, outras menos, porventura, todas com um mérito substancial, que é a vontade de estabelecer comunidade entre os interessados pela educação artística.

Este conjunto de textos poderá ajudar a cartografar práticas que se observam bastante distintas, entre as realidades dos países representados, Portugal, Espanha, Brasil, Argentina. Observa-se também que a prática dos educadores está longe de ser homogénea. É surpreendente determinar as diferenças entre contextos e regiões. Se umas são mais metódicas, e por isso consistentes, outras abrem-se à descoberta.

Em todas um ponto de encontro: a revista *Matéria-Prima*, que assim assume cada vez mais o seu nome como um desígnio de intervenção.

ISBN 978-989-8300-99-7



9 789898 300997 >