



**Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário,**  
Janeiro-Junho 2013, semestral, ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829

**MATÉRIA-PRIMA N.1**

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa  
Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes



# **MATÉRIA-PRIMA N.1**

**Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário,**  
Janeiro-junho 2013, semestral, ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829

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 1, número 1,  
janeiro-junho 2013, 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 1, número 1, janeiro-junho 2013, 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

**Periodicidade:** semestral

**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente cega pelo Conselho Editorial

**Direção:** João Paulo Queiroz

**Relações públicas:** Isabel Nunes

**Logística:** Lurdes Santos

**Gestão financeira:** Cristina Fernandes, Isabel Pereira

**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

**Composição gráfica:** Tomás Gouveia, Inês Chambel

**Impressão e acabamento:** DPI Cromotipo

**Tiragem:** 500 exemplares

**Depósito legal:** 361793 / 13

**PVP:** 10€

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

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

**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

[www.materiaprima.fba.ul.pt](http://www.materiaprima.fba.ul.pt)



Faculdade de Belas-Artes  
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Com o apoio



## **Conselho editorial / pares académicos do número 1**

### **Pares académicos internos:**

António P. Ferreira Marques, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
António Trindade, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Artur Ramos, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Elisabete Oliveira, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.  
João Paulo Queiroz, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Jorge Ramos do Ó, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.  
Luís Jorge Gonçalves, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Margarida Calado, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Maria João Gamito, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.  
Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

### **Pares académicos externos:**

Alexsandro dos Santos Machado, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.  
Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil.  
Ana Maria Araújo Pessanha, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.  
Analice Dutra Pillar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.  
Áurea da Paz Pinheiro, Universidade Federal do Piauí (UFP), Brasil.  
Belidson Dias, Universidade de Brasília (UNB), Brasil.  
Catarina Martins, Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal.  
Christina Rizzi, Universidade de São Paulo (USP), Brasil.  
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.  
Erinaldo Alves Nascimento, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.  
Fernando Amaral Stratico, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.  
Irene Tourinho, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.  
Isabela Nascimento Frade, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.  
José Carlos de Paiva, Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal.  
Lúcia Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.  
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.  
María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Espanha.  
Maria Cristina da Rosa, Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.  
María Jesús Agra Pardiñas, Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.  
Marilda Oliveira de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.  
Marta Dantas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná (UEL), Brasil.  
Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo), Brasil.  
Paloma Cabello Pérez, Universidad de Vigo, Espanha.  
Raimundo Martins, Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.  
Rejane Coutinho, Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus São Paulo), Brasil.  
Ricardo Marín Viadel, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada, Espanha.  
Ronaldo Oliveira, Universidade Estadual de Londrina, Paraná (UEL), Brasil.  
Teresa de Eça, i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (FBAUP), Portugal.  
Umbelina Barreto, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS), Brasil.



<b>Primeiro: a Matéria-Prima</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<i>First: raw materials</i> JOÃO PAULO QUEIROZ	15-21
<b>1. Dossier editorial</b>	<b>1. Editorial section</b>	23-79
<b>Visão de mundo e identidade docente: Produção de um objeto de aprendizagem como uma possibilidade de construção de identidades docentes</b> UMBELINA BARRETO	<i>Worldview and teaching identity: the production of a learning object as a possibility of building teacher identities</i> UMBELINA BARRETO	24-36
<b>Intuições para uma Pedagogia da Intuição no Ensino Médio: a Duração e os Sentidos da Educação por meio da Dinâmica das Cartas</b> ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO	<i>Intuitions for a Pedagogy of Intuition in High School: The Duration and the Senses of Education through the dynamics of Letters</i> ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO	37-45
<b>Lugares de resgate</b> TERESA TORRES DE EÇA	<i>Retrieval places</i> TERESA TORRES DE EÇA	46-55
<b>Porque ensinar História da Arte</b> MARGARIDA CALADO	<i>Why teaching Art History</i> MARGARIDA CALADO	56-62
<b>Experiências partilhadas em educação e arte: conversas entre pesquisas</b> LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE	<i>Shared experiences in education and art: among researches</i> LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE	63-71
<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: processos colaborativos e investigativos em artes visuais</b> ANA LUIZA RUSCHEL NUNES	<i>Institutional Programme of Teaching Training – PIBID: research and collaborative processes on visual arts</i> ANA LUIZA RUSCHEL NUNES	72-79
<b>2. Artigos originais</b>	<b>2. Original articles</b>	81-335
<b>Tiempo de enseñar = tiempo de experimentar: el profesor de arte como agente transformador</b> CELESTE GARRIDO MEIRA & BEGOÑA PAZ GARCÍA	<i>Teaching time = experiment time. Art teacher as a transforming agent</i> CELESTE GARRIDO MEIRA & BEGOÑA PAZ GARCÍA	82-90

<b>Como se organiza o meu corpo</b> SUSANA CONTINO	<i>How do I organize my body?</i> SUSANA CONTINO	91-100
<b>El libro de artista como vehículo y contenedor de experiencias de aprendizaje</b> ENRIC MAS BARCELÓ	<i>The artist's book as a vehicle and container of learning experiences</i> ENRIC MAS BARCELÓ	101-111
<b>Educación Artística y Arte Contemporáneo: Prácticas con adolescentes que no eligen las artes visuales</b> FERNANDO NELSON MIRANDA SOMMA	<i>Art Education and Contemporary Art. Practices with teens that don't chose visual arts</i> FERNANDO NELSON MIRANDA SOMMA	112-122
<b>Expressões da sociedade líquida: uma experiência de integração entre o ensino da arte e o saber sociológico</b> CRISTIANE HERRES TERRAZA & LEANDRO ANTÔNIO GRASS PEIXOTO	<i>Expressions of liquid society: an experience of integration between art education and sociological knowledge</i> CRISTIANE HERRES TERRAZA & LEANDRO ANTÔNIO GRASS PEIXOTO	123-131
<b>Curadoria, mediação e seus desdobramentos na formação de professores de arte e na sala de aula</b> CLAUDIA APARECIDA DE SOUZA & ROSELI APARECIDA SILVA	<i>Curator, mediation and their unfoldings in the formation of teachers of art and in the classroom</i> CLAUDIA APARECIDA DE SOUZA & ROSELI APARECIDA SILVA	132-141
<b>Conexão entre as linguagens artísticas: Uma reflexão sobre a imagem do caipira/matuto e a vida rural</b> LÍBNA NAFTALI LUCENA FERREIRA	<i>Connection between artistic languages: A reflection on the image of the countryman and rural life</i> LÍBNA NAFTALI LUCENA FERREIRA	142-152
<b>“Ele está piscando!” Olhar e ouvir crianças como matéria-prima do professor</b> ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI & MIRIAN CELESTE F. DIAS MARTINS	<i>‘It’s blinking!’ watching and hearing children as raw experience</i> ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI & MIRIAN CELESTE F. DIAS MARTINS	153-163
<b>Uma proposta de abordagem em Educação Visual em contextos de transitoriedade</b> LAURA M. DE S. M. BÁRTOLO VERÍSSIMO	<i>A proposed approach in visual education in contexts of transience</i> LAURA M. DE S. M. BÁRTOLO VERÍSSIMO	164-172

<p><b>Experimentação e confrontação do desenho pelo sujeito-aluno</b> SÓNIA PATRÍCIA AFONSO MORENO</p>	<p><i>Experimentation and confrontation of the drawing by the subject-student</i> SÓNIA PATRÍCIA AFONSO MORENO</p>	<p>173-181</p>
<p><b>O ensino contemporâneo das Artes Visuais frente aos fluxos polissêmicos da imagem</b> LEANDRO DE SOUZA SILVA</p>	<p><i>Teaching Contemporary Visual Arts forward flows polysemic image</i> LEANDRO DE SOUZA SILVA</p>	<p>182-189</p>
<p><b>Arte y creatividad en momentos revueltos: Proyecto artístico multidisciplinar: música, expresión plástica y corporal</b> NÚRIA BATLLE RULL &amp; REINA CAPDEVILA I SOLÀ</p>	<p><i>Art and creativity in times scrambled: Music, fine arts and body expression, multidisciplinary art Project</i> NÚRIA BATLLE RULL &amp; REINA CAPDEVILA I SOLÀ</p>	<p>190-197</p>
<p><b>Desenho realista de uma planta em contexto arquitetónico / Abandonar o Sistema de Símbolos / Transformação</b> LUÍS MANUEL MARTINHO VALÉRIO</p>	<p><i>Realistic drawing of a plant in architectural context / Symbol System Abandonment / Transformation</i> LUÍS MANUEL MARTINHO VALÉRIO</p>	<p>198-206</p>
<p><b>Avaliação crítica das expectativas de aprendizagem: Ensino de Arte nos anos iniciais e a Proposta Curricular para o Ciclo II e Ensino Médio</b> ROSÂNGELA APARECIDA DA CONCEIÇÃO</p>	<p><i>Critical evaluation of the learning expectations: Art Education in the early years and the Curricular Proposal for Cycle II and High School</i> ROSÂNGELA APARECIDA DA CONCEIÇÃO</p>	<p>207-213</p>
<p><b>Imersões e inversões na arte: por uma prática além da apreciação</b> MARCELA WANDERLEY GAIO</p>	<p><i>Towards a practice beyond art appreciation</i> MARCELA WANDERLEY GAIO</p>	<p>214-223</p>
<p><b>O ensino de arte na educação básica brasileira: uma abordagem prática pautada no cotidiano educativo das crianças pequenas</b> GISELI DAY &amp; JUCILENE MEURER</p>	<p><i>The teaching of art in the Brazilian basic education: an approach in everyday practice based education of young children</i> GISELI DAY &amp; JUCILENE MEURER</p>	<p>224-233</p>

<p><b>A Prática Artística em Ambiente Digital: Experiências e desafios dos académicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa</b></p> <p>ANSELMO RODRIGUES DE ANDRADE JÚNIOR &amp; ANA LUIZA RUSCHEL NUNES</p>	<p><i>Artistic Practice in the Digital Environment: Experiences and challenges of the academic Degree in Visual Arts from Universidade Estadual de Ponta Grossa</i></p> <p>ANSELMO RODRIGUES DE ANDRADE JÚNIOR &amp; ANA LUIZA RUSCHEL NUNES</p>	<p>234-245</p>
<p><b>Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte</b></p> <p>SUMAYA MATTAR</p>	<p><i>Experiences with art in elementary school: partnership between university and public schools in the training of art teachers</i></p> <p>SUMAYA MATTAR</p>	<p>246-252</p>
<p><b>Não me proteja do que eu quero! Parangoleando a formação dos Professores de Arte</b></p> <p>ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES</p>	<p><i>Do not protect me from what I want! Parangoleando training of Art Teachers</i></p> <p>ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES</p>	<p>253-263</p>
<p><b>GUIAR-TE!</b></p> <p>JÉSICA HENCKE</p>	<p><i>Steering you!</i></p> <p>JÉSICA HENCKE</p>	<p>264-275</p>
<p><b>Do autor à autoria: construção de uma caixa/relicário: projecto e Tecnologias de ourivesaria, 11º ano</b></p> <p>INÊS VESPEIRA DE ALMEIDA</p>	<p><i>From the author to authorship. Making of a box / Reliquary. Project and jewellery technologies, 11th grade</i></p> <p>INÊS VESPEIRA DE ALMEIDA</p>	<p>276-283</p>
<p><b>Deslocamentos pelo espaço da escola: narrativas em movimento</b></p> <p>FLORA SIPAHI PIRES MARTINS FIGUEIREDO</p>	<p><i>Moving around the school: stop motion animation stories</i></p> <p>FLORA SIPAHI PIRES MARTINS FIGUEIREDO</p>	<p>284-290</p>
<p><b>Ensino/aprendizagem da arte na contemporaneidade: uma análise crítica de materiais educativos virtuais</b></p> <p>ALENA RIZI MARMO &amp; BARBARA MARIAH RETZLAFF BUBLITZ</p>	<p><i>Teaching/learning of art in a contemporaneity: a critical analysis of virtual educational materials</i></p> <p>ALENA RIZI MARMO &amp; BARBARA MARIAH RETZLAFF BUBLITZ</p>	<p>291-299</p>
<p><b>Caixa de Pandora: da narrativa textual à narrativa visual</b></p> <p>SÔNIA MARIS RITTMANN</p>	<p><i>Pandora's Box: from textual to visual narrative</i></p> <p>SÔNIA MARIS RITTMANN</p>	<p>300-311</p>

<b>Enseñar a enseñar las artes: una experiencia manipulativa de la evolución de la fotografía en el aula</b> ANA SEOANE SUÁREZ & ROCÍO GÓMEZ-JUNCAL	<i>Teaching how to teach art: a manipulative experience on the evolution of photography in the classroom</i> ANA SEOANE SUÁREZ & ROCÍO GÓMEZ-JUNCAL	312-318
<b>Cadernos do Olhar: um lugar para a escrita na aula de Artes Visuais</b> KELLY CRISTINE SABINO	<i>Vision drawingbooks: a place for writing during the visual arts class</i> KELLY CRISTINE SABINO	319-328
<b>Seres imaginários: Expressão Plástica no 1º ciclo do Ensino Básico</b> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	<i>Imaginary beings: Arts in the Primary School</i> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	329-335
<b>3. Desafios da Matéria-Prima</b>	<b>3. The challenge of the raw materials</b>	337-360
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	338-341
<b>Manual de estilo da Matéria- -Prima — meta-artigo</b>	<i>Matéria-Prima style guide — meta-paper</i>	342-346
<b>Notas biográficas — Conselho editorial &amp; pares académicos</b>	<i>Editing committee &amp; academic peers — biographic notes</i>	347-357
<b>Chamada de trabalhos: III Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for entries: 3rd Matéria- -Prima International Congress</i>	358-359
<b>Assinaturas</b>	<i>Subscriptions</i>	360-360



# Primeiro: a Matéria-Prima

*First: raw materials*

JOÃO PAULO QUEIROZ

Como tudo o que é apresentado nesta revista, o desafio Matéria-Prima nasceu também dentro de uma sala de aula. Entre os alunos do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa, no decorrer da aula de Introdução à Prática Profissional II, debatíamos formas de apresentar e partilhar propostas concretas nos modos de materializar Unidades de Trabalho através da sua planificação e concretização, da sua gestão e da sua prática. Começámos por apresentar e debater os assuntos na aula, para depois apostarmos, todos, num novo formato mais comunicativo, o de Congresso, incidente sobre as “práticas artísticas na sala de aula.”

Trata-se de abrir o debate formativo e de partilhar experiências entre professores, investigadores ou pesquisadores, e os professores em formação: a primeira “matéria-prima,” em 2012, atingiu uma pequena “massa-crítica” capaz de despoletar novas dimensões de debate e partilha, em 2013, em âmbito mais internacional.

Alargámos, do primeiro para o segundo ano, a Comissão Científica do Congresso para representar mais instituições, passando a abranger com grande expressão muitas instâncias de formação de professores e de centros de pesquisa sobre ensino artístico, à escala ibero-americana. Beneficiámos também da experiência e dos contactos tornados possíveis pela gestão de outros eventos internacionais na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, que têm vindo a tornar muito consistente a ligação entre países de articulação privilegiada como são Portugal, Espanha e Brasil.

Com a metodologia aprendida em outros periódicos académicos que temos gerido (revista *Estúdio*) pudemos adotar os cuidados e os modos de revisão que tornaram possível a edição desta nova revista: os pares académicos internos e externos, a seriação dos textos por arbitragem cega, todo um conjunto de critérios e de cuidados que a revista *Matéria-Prima* assume.

Nas páginas que se seguem apresenta-se primeiro um **dossier editorial**, com artigos de pares académicos da revista que foram por nós desafiados a publicar.

Na secção seguinte, dedicada aos **artigos originais a concurso**, apresentam-se os artigos selecionados por arbitragem cega pelos pares académicos, após chamada de trabalhos.

Uma vez estabelecida a seleção e apreciado o conjunto de artigos, verifica-se que podem ser agrupados segundo três eixos temáticos:

- *Pós modernidade e cidadania,*
- *Práticas supervisionadas e modelos curriculares,*
- *Inovação e recursos educativos.*

Os artigos foram assim sequenciados. A revista encerra com páginas de informação aos autores e de desafio para os próximos números e eventos.

Voltando ao Dossier Editorial, apresenta-se seis artigos de autores convidados da Matéria-Prima, especialistas de projeção internacional: Umbelina Barreto, Alexsandro Machado, Teresa de Eça, Margarida Calado, Luciana Gruppelli Loponte e Ana Luiza Ruschel Nunes.

**Umbelina Barreto** apresenta um curso de formação de professores de Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. É uma proposta pedagógica que promove ressignificações de objetos do quotidiano, ou que utiliza maletas de professor, também artista itinerante, entre três escolas em simultâneo. Os recursos educativos convocados surpreendem pela diversidade e capacidade de envolvimento.

**Alexsandro Machado**, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina (Pernambuco, Brasil) descreve uma experiência no exercício docente: desafia os alunos a escrever cartas para si próprios, mas para daí a cinco anos. Alexsandro cumpre a sua promessa e envia as cartas aos seus autores, cinco anos depois, registando a retroação gerada e meditando sobre os processos de auto conhecimento e formação da identidade adolescente.

**Teresa de Eça**, presidente da APECV, Portugal, introduz o projeto de ativismo materializado na plataforma *Inter-acción* pelo grupo *Célula 3*, um projeto de alternativa às fórmulas estabelecidas de debate e disseminação. A sociedade está em perigo de perder a capacidade de se emocionar e a precisar da subversão do “vírus artístico.” Reivindica o projeto *A/R/Tography* (de Artist/ Researcher / Teacher) preconizando a o conceito de educação expandida e ‘edupunk’ (Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, Irwin & Kind, 2008), sem esquecer a herança brasileira de Oiticica e de Paulo Freire.

**Margarida Calado**, coordenadora do Mestrado em Ensino da Universidade

de Lisboa, coloca em debate a pertinência da aprendizagem da História da Arte re- vendo as razões pelas quais o seu ensino deve permanecer no currículo do ensino secundário. Quem deve ensiná-la? Quem a tem ensinado? Colocam-se em linha diversas perspectivas dos mais diversos autores para uma conclusão muito atual.

**Luciana Gruppelli Loponte**, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta um balanço de nove projetos de investigação, entre teses de licenciatura, mestrado, pós doutorado, onde se fazem estudos verticais (sobre a formação pedagógica num só curso, ou sobre casos de educação formal) ou comparativos entre cursos de formação de professores (ex. Rio Grande do Sul versus Ceará). Também se discute a participação de artistas plásticos e teatrais nas práticas letivas, abordando as dinâmicas do professor / artista ou a interação com os serviços educativos.

**Ana Luiza Ruschel Nunes**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, apresenta o PIBID, Programa Institucional de Iniciação à Docência e às Artes Visuais (CAPES) que reuniu, em 2012, c. 200 escolas superiores brasileiras em c. 300 projetos de pesquisa junto de escolas da rede pública, desenvolvendo quatro tipos de projeto: trabalhos de pesquisa no terreno, com cerca de 50.000 bolsheiros. Realizam-se pesquisas sócio antropológicas do contexto escolar, projetos de planeamento e intervenção pedagógica, prática em sala de aula, e finalmente a disseminação da experiência adquirida e supervisionada.

A secção seguinte desta revista, de originais a concurso, foi sequenciada, segundo os três eixos temáticos já apontados, em leitura posterior dos artigos aprovados.

No primeiro eixo, *Pós modernidade e cidadania*, questionam-se as instâncias de formação para a intervenção, a prática em contextos de sustentabilidade, de valorização patrimonial local e identitária, de inserção de contextos particulares como a racialidade, a violência, ou a interação com as estruturas e plataformas informais, ou com os desafios da literacia crítica e da cultura visual.

No segundo eixo, *Práticas supervisionadas e modelos curriculares*, são apresentados tanto questionamentos sobre as estruturas curriculares instituídas como olhares sobre as práticas supervisionadas e formação de professores, e também propostas letivas dos próprios estudantes em formação pedagógica pós graduada.

No terceiro eixo, *Inovação e recursos educativos*, estão congregados os artigos que apresentam perspectivas inovadoras, em alguma medida, de práticas de desenvolvimento curricular.

Abrindo a secção de artigos a concurso, e o eixo das comunicações que exploram temas da pós modernidade e cidadania, começa por se apresentar o artigo de **Celeste Garrido Meira & Begoña Paz García** (Espanha) “Tiempo de enseñar = tiempo de experimentar” onde é exemplificado, com grupos diferenciados,

o papel criativo e motivante na proposição de experiências enriquecedoras.

**Susana Contino**, de Portugal, no artigo "Como se organiza o meu corpo," apresenta uma aplicação da abordagem *High-Scope*, de David P. Weinkart, combatendo situações de exclusão social e, neste caso, tomando como tema de exploração o transplante de órgãos manufaturados na aula, no contexto do ensino primário.

Em "El libro de artista como vehículo..." o autor **Enric Mas**, de Espanha, propõe a exploração do livro de artista em ambiente letivo como uma atividade detonante de expressão, de saída para novas propostas, e de recordação das experiências.

**Fernando Miranda**, do Uruguai, no texto "Educación Artística y Arte Contemporáneo" traz-nos uma experiência lectiva em três Liceus de Montevideo, sob o nome "*Muérdago*," uma planta parasita, e dela tomando como mote o desafio de os adolescentes se apropriarem dos conteúdos e os transformarem segundo os próprios interesses, favorecendo o surgimento de novas narrativas.

O artigo "Expressões da sociedade líquida" de **Cristiane Terraza & Leandro Peixoto** (Brasil), toma como pretexto para escapar à lógica de preparação para exames, através da interdisciplinaridade com outras disciplinas, como sociologia, e a exploração do tema da "sociedade líquida," de Sigmunt Bauman, incentivando assim o pensamento divergente expresso através de narrativas visuais.

As autoras e supervisoras de formação de professores, **Claudia de Souza & Roseli Silva**, do Brasil, no artigo "Curadoria, mediação e seus desdobramentos na formação de professores de arte e na sala de aula," mostram como as ações de curadoria podem ser inseridas no currículo, expandindo os espaços de sentido e as possibilidades de disseminação das experiências.

O artigo "Conexão entre as linguagens artísticas" de **Líbna Ferreira** (Brasil) introduz a identidade rural como um tema de exploração criativa, através da revisitação das obras de Almeida Júnior, pintor oitocentista dedicado a retratos e "cenas de género" da ruralidade caipira.

As autoras **Estela Bonci & Mirian Martins** (Brasil) no artigo "Ele está piscando!" apresentam, em descrição muito vívida, as estratégias empreendidas para escapar ao esquematismo estereotipado e favorecer a expressão e a expansividade juvenil.

Em "Uma proposta de abordagem em Educação Visual em contextos de transitoriedade," de **Laura Veríssimo** (Portugal) discute-se um tema importante, mas sempre esquecido: o da intermitência de professores motivada pela sua precariedade contratual. Apresentam-se propostas de exploração prática capazes de contrariar representações estereotipadas e dar ao aluno mais iniciativa e originalidade no pensamento e na expressão.

Os artigos originais prosseguem em torno da temática que aborda práticas supervisionadas ou o debate de modelos curriculares.

**Sónia Moreno** (Portugal) no texto “Experimentação e confrontação do desenho pelo sujeito-aluno” aborda a prática do desenho na sala de aula como uma ferramenta de construção e expressão subjetiva.

O artigo “O ensino contemporâneo das Artes Visuais frente aos fluxos polissêmicos da imagem” de **Leandro Silva** (Brasil) debruça-se sobre a interação entre a cultura visual contemporânea e a prática letiva.

**Núria Batlle e Reina Capdevila i Solà** (Espanha), no artigo “Arte y creatividad en momentos revueltos” apresentam um projeto interdisciplinar (música, expressão plástica e corporal) concretizado no centro de formação de professores da Universidade de Barcelona. Nesta investigação-ação exploram-se táticas anti-aborrecimento, investindo nos terrenos da criatividade, performance, livro de artista, instalação.

O texto “Desenho realista de uma planta em contexto arquitetónico” de **Luís Martinho Valério** (Portugal) expõe as dificuldades sentidas ao propor a uma turma o “desenho em contexto arquitetónico” e descrevendo as alterações à planificação ocorridas em função da percepção da sua adequação à realidade encontrada.

**Rosângela da Conceição** (Brasil), no artigo “Avaliação crítica das expectativas de aprendizagem,” debruça-se criticamente sobre as modificações curriculares introduzidas no ensino da arte, no ensino médio, no Estado de São Paulo, em 2008 e 2011.

A secção de artigos originais prossegue, desta feita em torno do tema inovação e recursos educativos.

**Marcela Gaio**, (Brasil) em “Imersões e inversões na arte,” traz a experiência no ensino da disciplina de Artes Plásticas, no ensino básico, em uma escola pública do Rio de Janeiro, através de uma apropriação lúdica e teatralizada de obras de arte.

Em “O ensino de arte na educação básica brasileira” as autoras **Giseli Day e Jucilene Meurer** (Brasil) trazem ao debate do ensino artístico o ensino infantil, no caso, das crianças entre 1,5 e 3 anos de idade.

**Anselmo Júnior e Ana Luiza Ruschel Nunes** (Brasil), em “A Prática Artística em Ambiente Digital” abordam a exploração de meios digitais na formação de professores na licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O artigo “Experiências com a arte no Ensino Fundamental,” de **Sumaya Mattar** (Brasil), defende que os professores sejam também professores-autores, apresentando dados de uma situação de formação pedagógica na Universidade de São Paulo.

**Ana Luiza Guimarães** no artigo “Não me proteja do que eu quero!” recolhe de Hélio Oiticica práticas remanescentes do desafio A/R/Tography (Irwin & de Cosson, 2004), com inquietação e interferência crítica.

O texto “GUIAR-TE!,” de **Jésica Hencke (Brasil)**, apresenta o projeto com o

mesmo nome desenvolvido na formação de professores na Universidade Federal de Rio Grande do Sul, também descrito por Umbelina Barreto, na secção editorial.

**Inês Vespeira de Almeida** em “Do autor à autoria” apresenta soluções práticas desenvolvidas em contexto de prática supervisionada em disciplina Tecnologias de ourivesaria do 11º ano.

Em “Deslocamentos pelo espaço da escola” **Flora Figueiredo** (Brasil) aborda a vantagem de o artista cruzar propostas com a escola, com exemplos da primária. O “atelierista”, ou artista residente, desafia os alunos a inventarem deslocações corporais novas com recurso ao *stop motion*. A experiência da “Escola Viva” é inspirada nas práticas das escolas italianas da província de Reggio Emilia.

**Alena Marmo e Barbara Bublitz** (Brasil), no artigo “Ensino/aprendizagem da arte na contemporaneidade,” colocam em perspectiva os recursos possibilitados pelos serviços educativos de instituições de arte contemporânea na internet.

Em a “Caixa de Pandora,” **Sônia Rittmann** (Brasil) descreve um objeto de aprendizagem que cruza as fronteiras entre a *boite en valise* de Duchamp e o livro de artista, sendo um artefacto despoletador de emoções e expressões.

**Ana Seoane e Rocío Gómez-Juncal**, em “Enseñar a enseñar las artes” recuperam as tecnologias analógicas trazendo a fotografia estenopeica como recurso didático na formação de professores.

O artigo “Cadernos do Olhar” de **Kelly Sabino** contribui com um caderno portefólio de registo e de desenhos, de experiências, desafiando a escrita lúdica, e o ensaio de pequenas poesias concretas, junto de alunos do 6º ano.

**Carla Frazão** (Portugal), em “Seres imaginários” consegue colocar ao alcance expressivo de crianças do ensino primário a figuração expressiva de criaturas alegres e monstruosas, carinhosas e expansivas.

Uma nota final de agradecimento a esta última autora, Carla Frazão (que pude acompanhar na orientação do seu mestrado em educação artística, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa), cujo trabalho com alunos do 5º ano, os seus “bichos,” resultaram não só numa expressiva tese de mestrado, mas também num manancial figurativo que veio a dar, algo inesperadamente, origem ao símbolo adotado para o congresso Matéria-Prima, e ainda às capas deste número e do próximo da Revista *Matéria-Prima*: uma simpática e curiosa osga, daquelas que, com aparente curiosidade e grande liberdade, circulam pelas paredes, graças a estruturas epidérmicas nano tecnológicas.

Fica este lema visual de liberdade, que é o nosso desafio: de fazer, da *Matéria-Prima*, o apoio do que pode ser, com um exercício constante da criatividade, sempre apoiada em humanidade, conhecimento e debate.

## **Referências**

Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2008).

Communities of A/r/tographers engaged in living inquiry. In J. G. Knowles & A. Cole (Eds.). *International Handbook of the Arts in Qualitative Social Science Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

1.

# Dossier editorial

*Editorial section*

# Visão de mundo e identidade docente: Produção de um objeto de aprendizagem como uma possibilidade de construção de identidades docentes

UMBELINA BARRETO

Conselho editorial

**Resumo:** Este artigo aborda uma proposta pedagógica desenvolvida no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, em um curso de formação de professores de Artes Visuais em exercício nas redes de ensino, envolvendo uma experiência de aprendizagem na elaboração de um objeto de aprendizagem, realizado no desenvolvimento do curso, como uma possibilidade de construção de identidades docentes.

**Palavras chave:** proposta pedagógica / formação em exercício / objeto de aprendizagem / identidades docentes / experiência de aprendizagem.

**Title:** *Worldview and teaching identity: the production of a learning object as a possibility of building teacher identities*

**Abstract:** *This paper refers to the pedagogical proposal developed at the Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil, in a training course for teachers of Visual Arts in-office educational networks, involving a learning experience in the construction of a learning object, held in the development of the course as a possibility of building teacher identities.*

**Keywords:** *pedagogical proposal / training course / learning object / teacher identities / learning experience.*

## Um caminho para a construção da experiência

Focalizar uma proposta pedagógica para alunos/ professores em exercício na Escola Básica brasileira (referente à Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Técnico), como uma experiência de aprendizagem desenvolvida no percurso de formação do curso

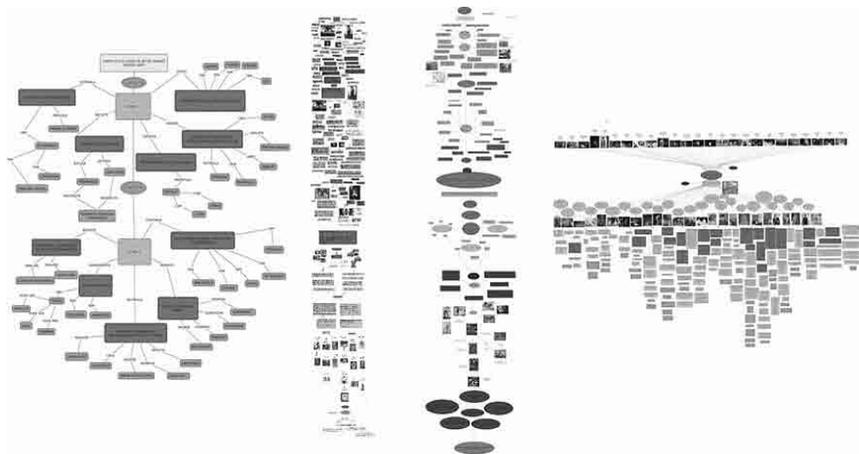
de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância (licenciaturas brasileiras referem-se à formação de professores para a educação básica), envolvendo a construção de identidades docentes em interlocução com a visão de mundo dos sujeitos participantes, em deslocamento e sobreposição, pode parecer, a princípio, uma tentativa de construção/ desconstrução de valores que apresenta uma diversidade micrológica de difícil compreensão.

Pensar na apresentação da proposta de um modo metafórico, na busca de uma representação significativa para o dilema inicial da escrita, pode envolver a possibilidade de o texto ser dado como a tentativa de criar um roteiro para a realização de uma narrativa de um diálogo de surdos e cegos. Nesse caminho, é certo que se correria o risco de o percurso textual ser visto como aparentemente absurdo, e, nesse contexto, como algo, simplesmente, inoperante. Primeiro, por ser centrado na visão de mundo de um aluno duplamente em curso, em uma formação docente em deslocamento de sua atuação na educação como professor leigo, segundo, por ser um aluno que está, por um lado buscando a estabilidade, e por outro a transformação, mas em processos concomitantes. Embora eu tenha pensado na adequação e impossibilidade do uso da metáfora inicial escolhida, reconheço com alívio que esta é uma façanha que, felizmente, Werner Herzog já realizou de um modo magistral em seu filme documentário, “Terra de silêncio e escuridão,” de 1971.

Entretanto, trazer o filme de Herzog como metáfora para introduzir a proposta a ser focalizada no texto, pode ser significativo na medida em que o documentário realizado pelo artista é também uma sequência de descobertas de novos mundos por pessoas que desconheciam suas identidades perceptivas, e que, aparentemente, são mundos conhecidos e experienciados por todos nós. Ou, são mundos que têm a possibilidade de ser conhecidos, vividos e experienciados, mas, necessariamente, nem sempre fazem parte de nossa experiência de vida, apesar de nos referirmos a eles cotidianamente como se os tivéssemos vivenciado.

Pensar em como cada sujeito constrói a sua visão de mundo, a qual se apresenta com frequência como uma imagem dada e acabada, e, em como a construção da experiência pode transformar essa visão de mundo em um processo, ampliando a autoconsciência e a compreensão de nosso próprio lugar na partilha com o outro no compartilhamento dos espaços coletivos, e, principalmente, a enfatizar a responsabilização no modo como temos habitado o mundo; pode ser essencial para se focalizar uma produção de conhecimento realizada na formação de professores em exercício, em que se relaciona o saber/ fazer e o ser no próprio processo do conviver.

Sabe-se que, com frequência deixa-se de perceber o espaço em que estamos



**Figura 1.** Mapas conceituais realizados por Neusa Vinhas durante o curso de formação. Imagens retiradas do CmapTools (software livre compartilhado entre universidades para elaboração de mapas conceituais).

inseridos, pois o mesmo vai sendo soterrado por um fazer cotidiano amarrado em suas próprias memórias, tornando-nos cegos e surdos ao que nos rodeia. Do mesmo modo, pode-se também deixar de vivenciar o tempo presente, e, em consequência disso, as mudanças do mundo passam a não corresponder mais ao nosso mundo, não tendo significado em nosso fazer. Por outro lado, a partir da percepção dessa imobilidade que se reflete de forma imagética em nossa visão de mundo, e vai minando a nossa presença/ ação, pode-se voltar a encontrar o caminho da construção da experiência, tornando o mundo um lugar novamente significativo, pelo simples fato de se tornar possível construir em nosso cotidiano novas formas de habitá-lo.

Trazendo essa reflexão para o universo da escola brasileira, focalizando o desencantamento de um professor que foi perdendo a vontade de reconstruir a cada dia os valores de sua própria jornada, e que, desta forma, foi se alienando de seu processo identitário, tem-se justamente aí a perspectiva inicial da proposta pedagógica desenvolvida em um curso de formação de professores de Artes Visuais, que envolveu a elaboração de um objeto de aprendizagem como uma possibilidade de construção das identidades docentes de seus autores.

A experiência que subscreve esta aprendizagem foi realizada intensivamente nos dois últimos semestres do curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, como componente curricular da disciplina Seminário Integrador, desenvolvida

durante os oito semestres do curso. O curso foi ministrado em parceria com a Universidade de Caxias do Sul, UCS, no âmbito da REGESD (rede de Ensino Superior à distância composta por Universidades da região Sul do Brasil), formada para atender a solicitação do Governo Federal de Formação de Professores Leigos em exercício, ou seja, a formação de professores de Artes Visuais em exercício na rede de ensino, entretanto, sem a formação específica na área de conhecimento.

Os alunos/ professores do curso desenvolveram durante o processo de formação, de forma subsequente, vários projetos de trabalho enfatizando o conceito de Ser Professor de Artes Visuais como um Pesquisador, os quais foram sendo apropriados em mapas conceituais elaborados por cada aluno, conforme Figura 1, na qual se apresenta quatro mapas de um mesmo aluno, sendo o primeiro sobre a própria estrutura do curso de formação, o segundo, o mapa do professor / pesquisador/ curador (a imagem deste mapa é de apenas um fragmento, pois esse foi desenvolvido durante todo o processo de formação), o terceiro, uma apropriação de uma proposta desenvolvida como um objeto de aprendizagem, e o quarto mapa, uma apropriação de repertório artístico a partir de um objeto trabalhado no curso.

Na etapa final, a partir da visão integrada de tudo o que haviam realizado no seu processo de formação, foi proposto um projeto de criação de um objeto de aprendizagem, a partir de uma reapropriação e revisão dos seus mapas, a incluir novos itinerários, construindo / desconstruindo seus cotidianos escolares, entrelaçando e fazendo dialogar distintas realidades, mas principalmente, de forma a atender às dificuldades inerentes ao exercício de sua disciplina ministrada na Escola Básica.

Os professores / alunos foram solicitados a construir sua própria experiência resignificando o seu local, ou locais de trabalho e o seu fazer, devendo considerar as diversas turmas e as diferentes etapas de desenvolvimento em que estavam a atuar, partindo da adequação/ inadequação da dimensão física/ estrutural de sua escola, no sentido de resignificar o seu engajamento e assumir a partilha da responsabilidade pela qualidade de suas aulas, com intervenções significativas, a aperfeiçoar e maximizar todo e qualquer recurso que pudesse vir a ser utilizado de uma maneira inovadora na construção do conhecimento artístico e com possibilidade de interlocução com as demais áreas do conhecimento.

Procurou-se trabalhar com os alunos / professores com algumas propostas que se apresentam nas reflexões sobre Ser Professor de Arte na atualidade na Escola Básica brasileira, e para isso se levou para a discussão o conceito de Projeto de Trabalho de Fernando Hernandez (2000), muito embora, as propostas não tenham prescindido do envolvimento com as reflexões de Ana Mae Barbosa

(2005), inserindo no universo dos alunos / professores a Proposta Triangular, também como um princípio de mudança de atitude presente em um novo perfil de professor, que se mostra atento a arte contemporânea propositiva, e às frequentes mudanças que transformam o mundo e, conseqüentemente, a visão de mundo dos sujeitos.

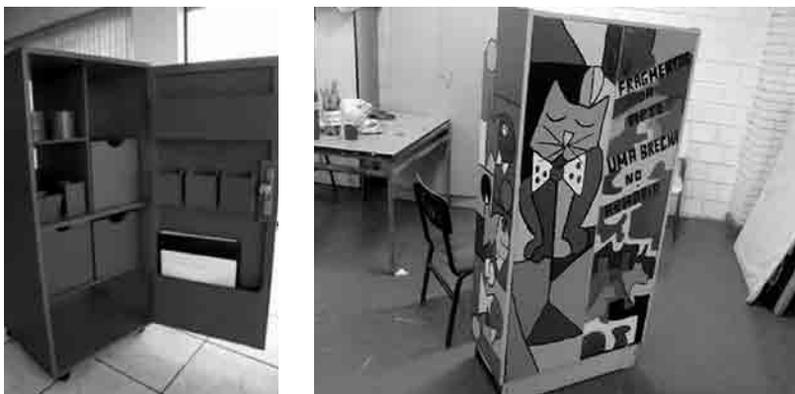
Desse modo, o processo reflexivo encontrou ressonância no papel de professor propositor enfatizado por Miriam Celeste Martins (2006), além de se desdobrar em uma dimensão ampla reflexiva em que se inseriu a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1997), trazendo a luz a incondicionável e necessária autonomia, enfatizando a generosidade e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, como fator principal na construção de conhecimento e identidades docentes.

Então, voltando à metáfora inicial e trazendo novamente o filme de Herzog, escolheu-se introduzir o leitor nesse texto, tal como a imagem inicial do filme, que nos coloca, reiteradamente, um grande salto de um esquiador pairando no ar em um "manto de neve" em que se pode "ouvir o silêncio," trazendo a ênfase na impossibilidade de se recuperar essa experiência, a não ser vivendo-a, como a imperiosa necessidade de entrega à experiência dessa terra exaurida, representada por um cotidiano escolar muito exposto e espetacularizado, que acaba por cair no silêncio e escuridão de quem não consegue mais ser visto ou ouvido, justamente por seu inverso, ou seja, por ser muito visto e ouvido e sempre da mesma forma. E, na sequência, depois do mergulho metafórico nessa impossibilidade, convida-se a uma viagem, tendo-se como referência a viagem trazida no filme pelo artista, como uma primeira experiência de um grupo de cegos-surdos em um pequeno avião, em que a experiência do vôo é mostrada como uma vivência corporal de um modo tão significativo, que, certamente, faz com que todos os que já tenham vivido experiências semelhantes, a revivam de outra forma, como se nunca a tivessem vivido.

### **1. A experiência proposta**

O curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância iniciou em 2008 abrindo "janelas" na disciplina do primeiro seminário integrador. As janelas abertas referiam-se tanto ao mundo externo como ao mundo interno, referiam-se ao local de trabalho de cada aluno / professor e às políticas nacionais e locais que envolvem o exercício da profissão de ser professor, e também a própria estrutura curricular do curso de formação, mas, principalmente, verificou-se posteriormente, que as janelas foram abertas a mundos que ainda não haviam sido experienciados pelos alunos / professores, apesar de neles estarem inseridos.

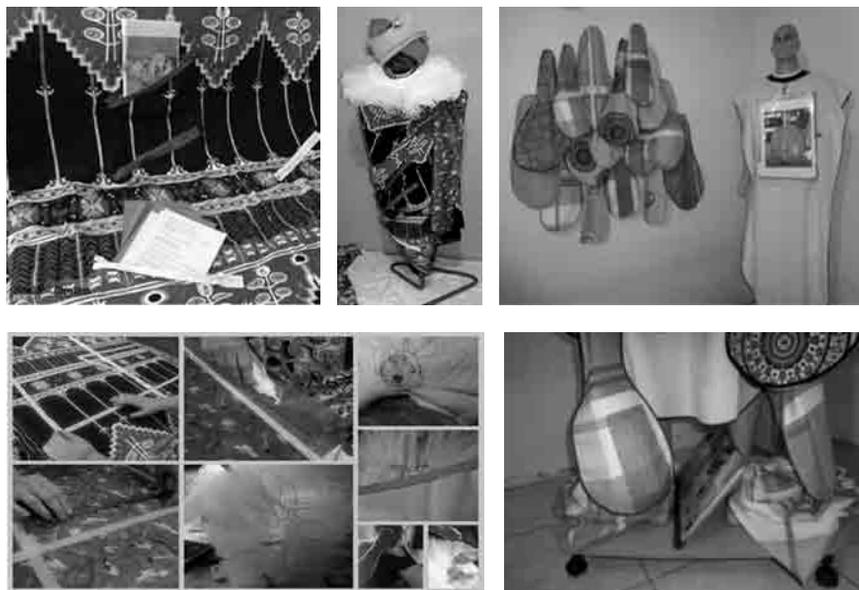
Na etapa final do curso os alunos / professores foram exortados a se sentir orgulhosos de seu feito e procurar expressar a importância da formação para suas



**Figura 2.** Objeto de Aprendizagem *Portas da Arte* e Objeto de Aprendizagem *Fragmentos da Arte: uma brecha no armário*. Fonte: arquivo dos autores dos objetos, Elenice Silva e Adriano Dreher, 2012.

vidas e também para a vida de seus alunos, através de uma construção que envolveu o aprendizado da coleta e a reorganização das escolhas que foram sendo realizadas durante a vida acadêmica. Para isso, foi essencial o fato do curso ter sido ministrado totalmente em um ambiente virtual de aprendizagem, pois os alunos podiam percorrer todas as disciplinas realizadas ao longo dos quatro anos de formação, tal como se percorre um mapa, com inúmeras entradas e com diversos itinerários conforme a definição de seus focos de interesse.

Essa experiência tornou possível a virtualidade de certo retorno no tempo, possibilitando aos alunos / professores construir novos itinerários para percorrer seu próprio mapa de formação, levando-os a fazer a crítica sobre a falta de compreensão em alguns momentos, e, a se surpreenderem com o seu rápido aprendizado em outros momentos do percurso já consolidado. Foi possível voltar a se maravilhar com a possibilidade de surpreender os seus alunos em trabalhos performáticos realizados durante o curso, em que a produção final foi o vídeo da encenação artística realizada. Mas, o grande ganho foi perceber de um modo concreto a complexidade envolvida na construção de um perfil de professor de Artes Visuais, o qual abarca um fazer prático, gráfico-plástico e tecnológico, articulado a um desenvolvimento ético / estético, aliado ainda, ao fato de ser essa formação o locus do desenvolvimento de uma reflexão teórico-prática realizada com a finalidade de se traduzir sempre em uma ação político-participativa, sem prescindir do caráter transformador de uma prática em interação direta com seu próprio contexto, mas sempre em interlocução com contextos semelhantes, embora, abrindo-se para outros diferentes e/ou distantes.



**Figura 3.** Fotografia e montagem do *Objeto ARTE: INSTRUMENTO DE VESTIR*, sobre rufos de gola e capulanas, e o *Objeto João Belo*, Instalação dos bolsos na parede ao lado de João Belo e os materiais no carrinho aos pés do objeto. Fonte: arquivos dos autores dos objetos, Lauralice Eberle e Rosane Kafer, 2013.

Foi muito difícil para os alunos / professores a apropriação consciente de um repertório já elaborado anteriormente e que teria de ser visto como outro, em um caminho realizado a partir de outros referenciais, tal como as buscas que se faz em um mapa. O mapa do professor / pesquisador / curador iniciado no segundo semestre do curso e continuado até o sexto semestre, através das experiências concretas de aprendizagem realizadas em visitas guiadas e viagens de estudo, sendo desdobrado a cada viagem de estudos realizada, deveria ser olhado por um outro ângulo, ou seja, a partir da escolha da imagem de uma única obra, definindo a escolha de um artista, envolvendo uma narrativa que o articulasse a três conceitos-chave, contemplando a arte e a cultura visual, além da relação com três contextos presentes no próprio mapa.

As escolhas realizadas pelos alunos/ professores foram rerepresentadas em uma prancha, elaborada por cada um de forma significativa para seus alunos e no contexto de sua própria sala de aula. Após esta etapa realizada individualmente, os alunos / professores trocaram experiências e entrelaçaram suas escolhas, agregando duas outras pranchas ao seu próprio trabalho, realizadas por dois colegas alunos / professores. E este foi o referencial inicial para começar a

definição de um objeto de aprendizagem que pudesse vir a dar sentido também a uma rede de professores, que até então eram cegos e surdos ao fazer do outro, ao imediatamente próximo, porém geograficamente distante.

Esta etapa do trabalho foi definida a partir de uma reflexão sobre a curadoria educativa em sala de aula no sentido de se perceber a finalidade da eleição de pranchas de imagem para o trabalho em sala de aula, enfatizando o compromisso com a construção do conhecimento em Artes Visuais e visando também à autonomia na construção do conhecimento dos alunos, de forma a possibilitar a apropriação dos meios de construir o conhecimento.

As pranchas escolhidas deveriam constituir um conjunto autônomo, que possuísse articulações claras e uma proposta de trabalho definida, que poderia ser usada por qualquer professor que assim o desejasse, a partir de um acesso local ou virtual. Nesse sentido, os alunos/ professores foram solicitados a levar em consideração relações entre o sujeito, o objeto, a escola e o currículo para a composição inicial do objeto.

Em relação ao sujeito foram evidenciadas as questões relativas à ética do professor, no sentido da definição do repertório que cada um já havia construído no desenvolvimento do curso, e da capacidade de trabalhar com as imagens selecionadas, com consciência das implicações do trabalho em sala de aula em relação à etapa de escolarização desejada, no sentido de se adequarem simultaneamente à proposta e à faixa etária correspondente.

Quanto ao objeto artístico, a chave seria a verificação da capacidade de trabalhar com o referencial inicial trazido pelas imagens escolhidas, procurando perceber o microuniverso que as obras manifestam dentro da arte, buscando os contextos de pertencimento e os contextos que as mesmas formam ao serem correlacionadas. Sem esquecer-se de pesquisar sobre as linguagens envolvidas na produção das obras — tradicionais e contemporâneas — desenho, pintura, gravura, cerâmica, escultura, fotografia, vídeo, performance, instalação — em formatos digitais ou analógicos, em planos bidimensionais ou tridimensionais, em imagens paradas ou em imagens-movimento.

Quanto ao contexto escolar, por ser o locus de utilização do objeto, é também definidor da autonomia pretendida, então, estando as imagens escolhidas entre um elenco de obras significativas na história da arte, em um segundo momento, poderiam ampliar as possibilidades de construção de conhecimento, em conjunto com as outras áreas do currículo escolar, mas sem a perda da especificidade da área artística. Desta forma, os alunos / professores foram solicitados a pensar em experiências concretas de aprendizagem, elencando quais seriam os eventos que poderiam ser articulados com o trabalho em sala de aula, tais como: uma visita a uma exposição, ao museu, a uma instituição cultural da

área, expedições com finalidade específica em outros locais da cidade ou a vinda de um artista à escola, na realização de uma residência artística.

Quanto ao currículo, foram retomadas as temáticas definidas em lei para serem desenvolvidas no currículo escolar, enfatizando o seu valor e a necessidade de serem trabalhados de forma adequada, enfatizando nesse caminho a inclusão e a promoção da multiculturalidade. Em relação à inclusão a ser trabalhada na arte, buscou-se enfatizar a necessidade de não se restringir a suprir as necessidades cognitivas dos alunos com necessidades especiais, mas a importância de pensar em todo o grupo a partir de diferenças expressivas individuais para a criação de espaços de sociabilidade. Além disso, a multiculturalidade foi vista como a implicação da coexistência harmônica das várias diferenças culturais.

## **2. Objetos de aprendizagem como identidades docentes**

Os objetos de aprendizagem foram realizados a partir da escolha de um eixo operacional e da escolha de uma fisicalidade específica, ambos relacionados a um conjunto de características físicas do local de trabalho de cada aluno/ professor, apropriadas por cada um, e um conjunto de propostas / projetos, novos e coletados, envolvendo o uso do objeto de aprendizagem que estava sendo elaborado.

A fisicalidade dos objetos teve como referência a arte contemporânea, como as “caixas valise” de Marcel Duchamp (1911-1914), ou os “Parangolés” de Hélio Oiticica (1960), objetos que se desdobram, ou que trazem diversas capas articuladas entre si. Também foi referência para a fisicalidade a ser construída, a obra do artista Claes Oldenburg (1929-), pois se considerou importante ter sempre em mente os referenciais do universo da arte articulados ao cotidiano de cada um, de forma que o objeto pudesse se relacionar com o espaço da escola, mas ao mesmo tempo, causar espanto, estranhamento e curiosidade. A necessidade era que se pudesse pensar em um objeto multifuncional que criasse um estranhamento em sala de aula e pudesse, simultaneamente, desconstruir o design tradicional das coisas, com a possibilidade de atuar na desconstrução da forma, e também da função dos objetos conhecidos e próximos.

Os alunos / professores compreenderam que a partir de uma apropriação incomum de coisas do cotidiano, o banal poderia ser transformado em objeto artístico construído pela ação inovadora e atitude criativa do professor de artes. Materiais comuns como tecidos, feltros, fechos, botões ou presilhas poderiam servir para criar formas articuladas ao universo da arte, como havia sido apreciado na obra do artista gaúcho Carlos Pasquetti (1948-), exposta na 8ª Bienal do MERCOSUL, visitada em uma experiência de aprendizagem realizada durante o curso.

Outras experiências de aprendizagem também foram significativas para as



**Figura 4.** Objeto *Malasartes* em viagem para a escola e experiência de aprendizagem com saída a campo e utilização dos recursos materiais presentes no objeto de aprendizagem *GuiArte*. Fonte: arquivo das autoras dos objetos, Neusa Vinhas e Jéssica Henke, 2012.

definições dos objetos de aprendizagem, tais como: a visita à exposição do artista carioca Ernesto Neto (1946-), no Museu de Arte Moderna de São Paulo, e as Obras e Terreiros da 29ª Bienal de São Paulo, bem como os Tatus-Bola do Centro Cultural São Paulo. Os Ateliers móveis da 7ª Bienal do MERCOSUL, e a vivência das Estações educativas de INHOTIM, ambas, experiências educativas realizadas durante o curso, também foram marcantes e significativas tendo sido referências importantes para a realização do trabalho.

Em uma turma de sessenta alunos / professores escolheu-se focalizar no texto três conjuntos de objetos de aprendizagem, que foram construídos a partir de distintos conceitos, tal como os objetos da Figura 2, construídos a partir da fisicalidade de um mobiliário educativo em interlocução com a imagem de uma obra de arte — *Portas da Arte* e *Fragments da Arte: uma brecha no armário*. Os dois objetos fazem uma referência aos tradicionais armários da escola, mas surpreendem por sua forma e função inédita. Ambos os objetos podem ser deslocados com facilidade, pois foram dotados de rodas.

O Objeto *Portas da Arte* foi realizado todo em vermelho, tal como a obra de Cildo Meireles (Rio de Janeiro, 1948-) *Desvio para o vermelho* (1967), que também é uma das imagens escolhidas para constituir o objeto, que é dotado de portas dos dois lados, sendo que, em um dos lados, a porta tem um espaço para a exposição das imagens. Os projetos que compõem o objeto apresentam questionamentos sobre a instalação como forma artística, enfatizando a possibilidade de um armário/ atelier móvel ressignificar o conceito de atelier tradicional, podendo o mesmo ser deslocado pela escola, mas, principalmente, constituindo-se como um objeto estranho ao ambiente escolar. A aluna / professora escreveu um texto sobre o objeto intitulado “É possível fazer arte com... uma proposta de ensino para romper as barreiras da criação,” em que focaliza

a necessidade do professor de Artes Visuais de compreender as diferentes expressões artísticas em uma visão de mundo centrada em seu próprio tempo, e possibilitar os diferentes processos de criação de seus alunos a partir de motivadores complexos, envolvendo a arte tradicional e também arte contemporânea, mas sempre a partir de uma visão contemporânea.

O objeto de aprendizagem *Fragmentos da Arte: uma brecha no armário* é um objeto realizado em conjunto aluno / professor e seus alunos, e partiu da ressignificação de um armário da própria escola em que o professor atua. Também é um objeto móvel, pois dessa maneira ele adquiriu uma personalidade própria, evidenciada pelo seu uso a partir de um deslocamento significativo, ou seja, partilhando o espaço de atelier como construtor deste espaço de trabalho. Um dos lados deste objeto está destinado à exposição de obras bidimensionais e o próprio objeto foi construído como uma pintura/ objeto tridimensional. O atelier construído como objeto é um espaço em que se privilegiam os fragmentos, as sobras e os restos, e com esta ênfase os alunos são provocados a construir suas obras a partir dos fragmentos do mundo como células da nova forma. O Objeto contém potes de diversas cores, cada um com fragmentos de objetos e restos ou sucatas da cor correspondente. As novas formas criadas com os fragmentos são construídas na paisagem, gerando também uma nova percepção do mundo contemporâneo.

O segundo conjunto é formado por dois objetos de aprendizagem desenvolvidos em uma referência ao conceito de corpo ou a sua representação — *Arte instrumento de vestir: sobre rufos de gola e capulanas e João Belo*, apresentados na Figura 3. É importante verificar que seus autores fazem uma referência a arte ocidental e o conceito tradicional de belo e ao multiculturalismo com uma referência a arte afro-brasileira. O objeto *João Belo* passou a se constituir como uma presença a ser identificada como um personagem pelos alunos e pelos professores da escola, e vai sendo acrescentado e transformado pelo uso dos professores, sendo ampliado o número de bolsões que o constitui.

Os bolsões são colocados nas paredes a partir de esperas feitas de velcro, criando um universo diferenciado a cada vez que é utilizado. A professora Rozane Kafer enfatizou em seu texto o Lúdico como estratégia para o ensino da Arte, trazendo a sua visão de mundo em que a ludicidade e o jogo são colocadas como possibilidade de aprendizado envolvendo a totalidade do sujeito.

No objeto *Arte instrumento de vestir: de rufos de gola e capulanas*, está presente o confronto positivo entre a arte europeia e a arte africana, a primeira trazida pelos rufos de gola e a segunda pelas capulanas, ambas representando e situando o significado do pensamento e do corpo para as culturas correspondentes. O próprio objeto de aprendizagem é uma obra vestível, e além de conter os diversos

materiais, projetos e textos, pode ser utilizado como material, pois diversas propostas da autora envolvem a utilização de tecidos coloridos. A preocupação da autora Lauralice Heberle é justamente a criação de um objeto de aprendizagem que possa ser um dispositivo para pensar a cultura afrobrasileira na Escola Básica.

E por fim apresenta-se dois objetos que trazem de distintas maneiras o signo da viagem e da investigação em sua proposta, tal como “Malasartes” e “GuiArte” vistos na Figura 4. Malasartes traz a visão de mundo e a construção / desconstrução da identidade docente de uma professora que se equilibra entre três escolas em sua jornada de trabalho e que sabe que pode criar com seus alunos uma performance coletiva na construção de um caminho feito de pequenos guarda-chuvas multicoloridos em um passeio entre uma escola e outra. Invertendo a mobilidade de um atelier de rodinhas para objetos a serem portados pelo professor, as malas do Malasartes ou a Sacola Arquivo como um Guia da Arte, denominada “Guiarte,” caracterizam um professor em mobilidade, que vai de escola em escola e outro que sai da cidade e vai ao campo para dar a sua aula.

A professora Jéscia Henke apresenta o Guiarte como um microcosmo autopoietico, a luz do conceito de autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela, e, a forma de utilização do objeto na escola é desenvolvida a luz das estruturas rizomáticas de Deleuze. Diz a autora que: “O objeto é definido como uma espécie de caminho / mapa em ação que se orienta através do pensamento contemporâneo e se desenvolve coletivamente, adensando-se em rizomas a partir de seu uso.”

### **Conclusão**

No texto procurou-se abordar uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores, de maneira que o leitor pudesse encontrar as conexões entre a visão de mundo dos alunos / professores e a construção de identidades docentes como um processo e, tal como o fez Werner Herzog no filme que se mencionou inicialmente como metáfora, propiciar uma experiência concreta, que pudesse ser fruída, não somente com a visão ou a audição, mas sim com o corpo inteiro, em uma construção / desconstrução da percepção.

Nesse sentido, a construção dos objetos de aprendizagem realizados em estreita relação com a visão de mundo de cada professor/ aluno, no desdobramento da formação, apresentaram um diálogo com o contexto cotidiano do universo escolar de atuação profissional de cada um, sem esquecer a complexidade presente no ser professor / pesquisador/ curador.

Todos os objetos de aprendizagem dos 67 alunos do curso foram construídos fisicamente e também virtualmente e estão disponíveis em uma página na internet, (<http://www.ufrgs.br/artesvisuaisregesd/index.html>) para serem

utilizados por todos os professores. Cada realidade e cada visão de mundo são diferentes e correspondem ao que cada aluno / professor propôs como possibilidade de mudança e desenvolvimento de seu próprio mundo. Alguns conseguiram implementar grandes mudanças em suas vidas e nos contextos cotidianos em que atuam. Para outros, micromudanças já se fazem sentir e de uma forma contínua. O importante foi perceber que nenhuma identidade docente está dada, mas que está em processo tal como a visão de mundo de cada um, que se complexifica conforme os valores de vida que vamos construindo através de experiências de aprendizagem que se constrói na partilha com o outro.

### Referências

- Barbosa, Ana Mae (2005). *Arte/ Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 85-249-1109-3
- Dreher, Adriano e Elenice Silva. (2012) *Fotografia dos Objetos de aprendizagem: Portas da Arte e Fragmentos da Arte: uma brecha no armário*.
- Eberle, Lauralice e Rosane Kafer.(2012) *Fotografia dos Objetos de aprendizagem: Arte instrumento de vestir: sobre rufos de gola e capulanas e João Belo*.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. ISBN: 85-219-0243-3
- Henke, Jésica e Neusa Vinhas. (2012). *Fotografia dos Objetos de aprendizagem: Guiarte e Malasartes*.
- Hernandez, Fernando (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed. ISBN: 85-7307-606-2
- Herzog, Werner (1971). *Terra de silêncio e escuridão. Documentário longa-metragem*. 85 minutos. Alemanha Ocidental: 1971
- Martins, Miriam Celeste (2006). *Objetos propositores. A mediação provocada*. São Paulo: UNESP.
- Vinhas, Neusa (2009-2010 — 2011-2012) *Mapas conceituais realizados por Neusa Vinhas durante o curso de formação. Imagens retiradas do CmapTools (software livre partilhado entre universidades para elaboração de mapas conceituais)*. [Consult. 20130531] imagem JPG. Disponível em <URL: <http://IHMC-PublicCMAPS> — REGESD — Licenciatura em Artes Visuais — Polo Porto Alegre — Neusa Vinhas >

# Intuições para uma Pedagogia da Intuição no Ensino Médio: a Duração e os Sentidos da Educação por meio da Dinâmica das Cartas

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

Conselho editorial

**Resumo:** O autor convidou seus estudantes do Ensino Médio a escreverem cartas para si mesmos a serem recebidas cinco anos depois. Após esse período, como combinado, os participantes refletiram sobre a duração e os sentidos da educação por meio de e-mails e encontros presenciais. A partir da obra de Bergson, uma Pedagogia da Intuição emerge como alternativa para um Ensino Médio que integre inteligência e sensibilidade.

**Palavras chave:** Pedagogia da Intuição / Duração em Bergson / Sentidos da Educação.

**Title:** *Intuitions for a Pedagogy of Intuition in High School: The Duration and the Senses of Education through the dynamics of Letters*

**Abstract:** *The author invited his high school students to write letters to themselves to be received five years later. After this period, as agreed, the participants reflected about the duration and senses of education through e-mails and meetings. From the work of Bergson, a Pedagogy of Intuition emerges as alternative to a high school that integrates intelligence and sensibility.*

**Keywords:** *Pedagogy of Intuition / Duration in Bergson / Senses of Education.*

## Introdução

O conhecimento pode ser gerado mediante a *intuição* e pela *inteligência*. Ambos são processos presentes no cotidiano escolar. Agregar essas duas dimensões talvez seja o esforço metodológico principal para integrar a experiência humana por meio da educação. Mas como integrar esses modos de produzir conhecimentos? Seria algum deles mais significativo para a vida dos educandos? Eles



Figura 1. Uma das caixas da Dinâmica das Cartas.

ocorrem por processos distintos? Poderiam eles ser aprimorados? São vivências educativas que poderiam retroalimentar-se?

Parece-nos que, na maioria das vezes, a rotina escolar transcorre sob a demarcação de um tempo mensurado e homogêneo. Tempo que se torna quantificável pelo seu desenvolvimento no espaço, frequentemente numa sala de aula. Contudo, concomitantemente, a educação escolar também pode durar sob um tempo vivenciado de uma multiplicidade qualitativa, experimentado de maneira profunda enquanto instantes indivisíveis. E isso pode ocorrer junto e ao mesmo tempo. Entre 1996 e 2000 e entre 2003 e 2005 trabalhei no Colégio La Salle São João, de Porto Alegre/RS — Brasil como professor do Ensino Médio. Em uma dessas aulas que precisam existir no intervalo entre sinais estridentes cronometrados em 50 minutos, que realizei uma experiência insólita e intempestiva com algumas turmas do Ensino Médio: convidei-os a escrever uma carta de si para si, a ser recebida pelo correio dali a cinco anos. Essa aula foi denominada “Dinâmica das Cartas.”

Nesta carta, cada um poderia escrever o que quisesse “dizer” para si mesmo, cinco anos mais velho. As cartas foram colocadas dentro de envelopes, devidamente lacrados e endereçados aos próprios remetentes. Os invólucros também poderiam ser recheados com fotos, bilhetes de outras pessoas ou o que mais o participante tivesse desejo de ali depositar. Todos os envelopes foram assentados dentro de uma caixa de papelão, que foi fechada e identificada com o número e o ano letivo de cada turma, bem como a data em que ela deveria ser aberta (Figura 1).

O meu compromisso era de zelar pela integridade das caixas, salvaguardando que ninguém teria acesso a seus conteúdos a não ser seus próprios autores. Além disso, eu me comprometia com cada turma a enviar as cartas pelo correio no prazo combinado e promover um encontro entre todos os participantes, cinco anos depois, quando só então conversaríamos sobre os sentidos dessa experiência.

No tempo combinado, as enviei todas pelo correio. Poucas cartas voltaram para minha casa. Redes sociais também foram usadas pelos expectantes participantes para lembrar-se das cartas que chegavam a suas casas e para me informar algum endereço que havia sido alterado com o tempo.

Cinco anos depois de escrita, cada carta retirada das caixas foi colocada dentro de um envelope maior. Dentro deste também inseri uma carta de minha autoria convidando cada um para me escrever correspondências ou e-mails dizendo como tinha sido a experiência de se reencontrar com o que havia escrito.

A partir do pretexto do reencontro dos participantes da Dinâmica, os incentivei a escreverem sobre a experiência de lerem suas próprias cartas. Com eles troquei e-mails e nos encontramos presencialmente a fim de pensarmos sobre a experiência que estávamos a realizar. Assim, sistematizamos mais de quinhentas páginas de diálogos sobre a experiência das cartas, distribuídas em três cadernos. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso do referido material para fins de pesquisa.

No dia combinado previamente nos encontramos na escola aonde havíamos convivido há cinco anos. Cento e sessenta pessoas compareceram para nossa “conversa”. Assim a participante A.V. analisa a experiência do reencontro em e-mail enviado no mesmo dia de sua realização:

*Sabe, a experiência de hoje foi plena demais, daquelas que horas depois ainda se tem reflexos e continua ecoando em ti, em mim, em mais vários. (eu to muita sentida nesse momento e não to considerando o fato de estar de tpm ou coisas do tipo. É pra lá da afetação da sensibilidade). Re-encontros são muito fortes (intensidade mesmo). A gente já costuma saber isso, ok?! É porque o tipo de re-encontro de hoje captura elementos excessivos e organizar tantas sensações, percepções, leva tempo e cuidado (Caderno de Correspondências com Participantes da Dinâmica das Cartas — Turma do ano 2003. Sapucaia do Sul, 2008. Doravante denominado de “CC, 2008”, linhas 2138-2147).*

Cada participante neste reencontro teve a oportunidade de compartilhar a experiência de “conversar consigo mesmo” de cinco anos antes. Muitas experiências foram relatadas. Alguns projetos realizados, outros frustrados, redimensionados. Mas o que “ficou” da experiência escolar? Qual a Duração do Ensino Médio?

### Qual a Duração do Ensino Médio?

Se o tempo é uma linha, somos novelo. Passado, presente e futuro não são tempos que se sucedem, mas se sobrepõem. F. C. deixa claro no fragmento a seguir que a vivência da espera de sua própria carta foi experimentada como rápida e lenta ao mesmo tempo: “Os cinco anos passaram tão rápidos, mas tão devagar ao mesmo tempo, que fiquei surpresa de finalmente (e tão rápido) recebê-la.” (CC, 2008, linhas 2503-2505).

Mas como pode um tempo ser experimentado de duas maneiras tão distintas e até contraditórias? O que parece ser uma percepção idiossincrática do tempo de espera para receber sua própria carta é na verdade a vivência de um tempo absoluto. Trata-se do encontro de F.C. com aquilo que *dura*.

A intuição da duração foi considerada por Henri Bergson o princípio e o cerne de sua obra:

*No meu entender, qualquer resumo dos meus pontos de vista os deformará no seu conjunto e os exporá, por isto mesmo, a muitas objeções, se não se coloca primeiramente e não se volta sempre àquilo que considero como o centro de minha doutrina: a intuição da duração* (Carta a H. Höffding — Apêndice do livro de Höffding sobre Bergson, ap. Leopoldo e Silva, 1994: 35).

Costa (2009) ressalta que a tradução do conceito bergsoniano de *durée* parece ser consensual para o termo *duração*. Isso porque em português “duração” abarca o sentido de um certo período de tempo, mas também a ideia fundamental de algo que persiste ou resiste, que “passa” continuamente de um momento a outro:

*Consideramos, ainda, digno de nota que, em termos etimológicos, no verbo latim durare — de onde provém quer o termo francês durée, quer os ingleses duration e durance, quer o português duração —, se encontrem presentes significados como “endurecer”, “fortificar”, “subsistir” e “perseverar” que, em termos filosóficos, remetem para uma metáfora com que Bergson se refere à “duração”. A “dentada” da duração deixa nos seres a marca da permanência temporal, endurece-os e fortifica-os, permitindo-lhes superar uma existência enquanto justaposição inconsequente de momentos desligados e autônomos e conferindo-lhes a perseverança do estofa mais resistente e substancial de todos: o tempo* (Costa, 2009: 4.).

Ser dono de seu próprio tempo é fortalecer-se por estar em consonância

com sua *duração*. E isso é ao mesmo tempo singular e universal. Singular à medida que me reconheço em minha autonomia. Universal à medida que me sinto mais vivo por estar conectado à alma do mundo.

'A Dinâmica das Cartas, por sua vez, se constituiu em um dispositivo de reflexão sobre aquilo que dura e, portanto, fortalece o vivo. O fragmento abaixo de um e-mail de C.C. ilustra isso belamente:

*(...) Não amei minhas ruínas porque não as respeitei, cometi um pecado historiográfico: o anacronismo. Justamente quando mais dentro do meu curso (História) estou. Não respeitei minhas ruínas porque esqueci que elas são datadas, tem e fazem parte de um tempo próprio — aquele tempo que vemos quando olhamos para as estrelas que não estão mais ali. Aquele tempo que não se repete. Se eu falava e escrevia com aqueles conceitos, era porque eu vivia aquilo, aquilo era coerente com aquele presente e foi parte importante da minha formação. Não é nem pode ser com o presente de hoje e tampouco posso medir aquele momento com meus instrumentos de hoje. Perceber isso me fez fazer as pazes comigo mesma (CC, 2008, linhas 3204-3213).*

Etimologicamente, a palavra respeito vem do latim *res-pectare* (Cunha, 2001: 678); re-espectar, re-ver. Pensar em duração é mirar com respeito a jornada da vida que está sendo percorrida, dando-se conta de que “aquele tempo que vemos quando olhamos para as estrelas que não estão mais ali” não pode ser medido porque ele é de natureza intensiva e não extensiva.

Durar significa continuar a ser. Para Bergson, a vida psíquica do sujeito é composta por sucessões e não por justaposições. Cometemos “pecados historiográficos” quando tentamos homogeneizar o tempo para tentar medi-lo. Nesse caso, tentamos esquecer de que cada vivência faz parte de seu “tempo próprio” e tentamos atribuir à duração uma forma ilusória e homogênea (Bergson, 2011: 82).

### **Intuições para uma Pedagogia da Intuição**

Deleuze considera a intuição bergsoniana como “um dos mais elaborados métodos da filosofia” (Deleuze, 1999: 7). Todavia, é importante não abordá-la como um sentimento, nem uma inspiração, nem um instinto, nem uma simpatia confusa.

Assim, se faz necessário distinguir instinto e intuição. O instinto é uma percepção inconsciente característica da vida animal e totalmente dirigido para a ação. A intuição é “o instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de ampliá-lo indefinidamente” (Bergson, 2005: 191). Ou seja, é um conhecimento imediato, consciente e voluntário, direcionado para a essência da vida e para a duração.

Inteligência e Instinto possuem uma vinculação diferenciada em relação à

natureza. A primeira possui uma relação indireta com a natureza. Trata-se de um processo que necessita de intermediações racionais e lógicas para produzir coisas úteis e práticas ao ser humano a partir da matéria, dos objetos. Assim sendo, ela não consegue penetrar na realidade movente da natureza. A segunda, por sua vez, possui uma relação simpática e íntima com a natureza, mas não consegue ultrapassar a materialidade em direção à consciência pura.

Sintetizando esse dilema, Bergson afirma que “Há coisas que apenas a inteligência é capaz de procurar, mas que, por si mesma, não encontrará nunca. Essas coisas, apenas o instinto as encontraria; mas não as procurará nunca” (Bergson, 2005: 164).

Durante a evolução da humanidade, a inteligência construiu um modo de pensar adequado à matéria inorganizada, considerando-a como descontínua e imóvel. Mas esse modo de produzir conhecimento continua sendo usado quando considera também o vivo organizado. Isso nos conduz a um vício original de supor que somente há este jeito de pensar, partindo de conceitos definidos para abarcar a realidade. Porém, nosso espírito pode seguir o processo inverso, aprendendo a realidade intuitivamente. Por isso que Bergson afirma que “Filosofar consiste em inverter a marcha habitual do trabalho do pensamento” (Bergson, 1984b: 31-32).

Para Bergson, a intuição é um conhecimento da realidade “para o interior mesmo da vida” (Bergson, 2005b: 191), uma “consciência, mas consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto” (Bergson, 1984a: 114). Ela é, portanto, resultado de um processo em que o sujeito contraria voluntariamente as propensões naturais do seu pensamento de pensar a matéria, procurando a duração e a possibilidade de mudança. Somente o método da intuição é capaz de pensar *em duração*, exercício que surge da intersecção de *eu* *eu profundo* e das necessidades da vida ordinária.

### Quais são os sentidos do Ensino Médio?

A literatura tem, enquanto arte, a potencialidade de criar mundos e encontros para que possamos experimentar outros modos de perceber e sentir a vida. Nesse sentido, o *duplo* tem sido usado como um recurso literário e simbólico, propiciando reflexões sobre contrastes ou contrários no próprio sujeito, ou nos personagens aludidos pela literatura.

Por meio de seu universo de realismo fantástico, o autor argentino Jorge Luis Borges talvez tenha criado uma das cenas mais geniais sobre o *duplo*, por meio do conto *25 de Agosto – 1983*. Em um e-mail datado de 29 de Maio de 2005, C. F. comparou a sua experiência por meio da Dinâmica das Cartas ao referido conto. Abaixo, um fragmento de seu relato:

*(...) Nessa função toda, lembrei de um conto do Jorge Luis Borges onde ele, um velho de sessenta anos, encontra consigo mesmo num banco de praça, um Borges então com vinte anos. O velho Borges sentava-se num banco na cidade de Boston. O jovem Borges sentava-se num banco em Genebra. E os dois ficavam ali conversando. Quem me dera, fiquei imaginando, eu pudesse marcar um encontro comigo mesma de tempos em tempos, só pra olhar um pouco pra mim e para os caminhos pelos quais eu andei (e continuo andando) (...)*

Como se fosse um conto de realismo fantástico, L. F., no e-mail abaixo, também relata as emoções que sentiu ao “conversar” consigo mesmo:

*(...) Fiquei meio assim de ler a carta, não era medo, nem alegria, era tudo junto... Uma emoção cor branca, que pode ser todas juntas ou nenhuma. (...) Parece incrível como eu, mesmo tendo mudado muito, sentia que ia mudar. Não sabia racionalmente, mas parece que sentia (...) Na carta eu basicamente conto como eu era em 2004 e me questiono como eu sou hoje. Coisas como música, série de TV e tal da época que eu continuo gostando, e não tem nada escrito explicitamente que demonstra que eu tenha mudado. Mas não precisa estar escrito, eu sei como eu era... só não lembrava! Eu era uma pessoa muito sonhadora (que levava fé mesmo!) e ia à luta. Hoje em dia eu posso até ser muito sonhador ainda, mas sou muito mais acomodado. Na carta, pergunto que faculdade eu curso (cuja resposta é nenhuma!). Veja bem: o L. F. de 2004 pergunta isso, ele nem cogita que eu não fosse estar em nenhuma. Mas estarei, por ele. No final, esse rapaz incrível e nem um pouco bobinho fala meio assim: “Se a vida não estiver como tu quiser, não se preocupe, eu sempre estarei lá pra te ajudar”... Olha só que viagem, eu acabo de descobrir que sempre vou poder contar com... eu mesmo! (sic) (CC, 2009, linhas 39-65)*

Esse duplo de si é acessado pela lembrança e expressa uma dimensão de si mais profunda e pura, existente em um tempo não mensurável. Esse *duplo* se difere em grau e em natureza daquele eu mais superficial e ordinário, preso às demandas do tempo presente.

Nesse sentido, é importante que se diga que, sem dúvida, não temos apenas um *duplo*. Quantos “L. Fs de 2004” não devem existir? Deve existir ainda os L. Fs. de 2003, os L. Fs. de 2002, os L. Fs. de 2001... Poderíamos ainda fracionar os “L. Fs. ” em meses, dias, horas, minutos, segundos... E assim nos daríamos conta que este esforço é inócua e sem sentido, pois o “L. F. de 2004” não se trata da relação de um L. F. com um tempo quantificável, divisível, homogêneo. O “L. F. de 2004” é uma referência à relação de um L. F. com um tempo qualitativo, indivisível e heterogêneo. Trata-se de uma lembrança pura.

Existem, portanto, infinitos “L. Fs” a serem acessados pela memória. Porém, apesar de o L. F. possuir todos eles sempre consigo, em sua virtualidade pura, um deles só pode ser atualizado quando nossa vida ordinária clama sua presença. O encontro com um *duplo* rompe a rotina do dia-a-dia como uma clareira na floresta, evidenciando dados imediatos à nossa consciência. Mas qual

dos "L. F.s" seria o "essencial"? É muito importante ressaltarmos que não podemos conceber o *eu profundo* enquanto uma essência imutável, um "L. F. Ideal", acessado por reminiscências, nos moldes platônicos. O *eu profundo*, em termos bergsonianos, só pode ser concebido *em duração*, ou seja, *em movimento*.

Acreditamos que, como em qualquer Pedagogia, podemos planejar seus objetivos, mas nunca seus sentidos. A Pedagogia da Intuição é uma obra educativa e artística. Ela objetiva, em outras palavras, ponderar inteligência com sabedoria; objetivos de vida com sentidos de vida. Ora, estabelecer um objetivo de vida é pretender chegar nalgum lugar. É traçar uma rota. Planificar. E, como geralmente temos pressa de chegar, buscamos a reta (que é a menor distância entre dois pontos) e o plano (porque desprendemos mais energia em terrenos acidentados). Assim, geralmente representamos um objetivo de vida como uma reta em um plano bidimensional. Olhando com bom senso, porém, percebemos facilmente que nada do que é vivo é reto. A reta é uma pretensão humana. Tudo o que é vivo, em convivência com os outros seres e suas ambiências, precisa buscar caminhos que contornem obstáculos, que se bifurcam e se entrecruzam. Pois

*(...) é em vão que se gostaria de conferir à vida um objetivo, no sentido humano da palavra. Falar de um objetivo é pensar em um modelo preexistente ao qual falta apenas realizar-se. É, portanto, supor, no fundo, que tudo está dado, que o porvir pode ser lido no presente. É acreditar que a vida, em seu movimento e em sua integralidade, procede como nossa inteligência, a qual é apenas uma vista imóvel e fragmentária que tomamos da vida e que se coloca sempre naturalmente fora do tempo. A vida, ela, progride e dura. Sem dúvida sempre será possível, deitando um lance de olhos ao caminho já percorrido, marcar-lhe a direção, anotá-la em termos psicológicos e falar como se tivesse havido persecução de um objetivo. É assim que nós próprios nos expressamos. Mas, acerca do caminho que iria ser percorrido, o espírito humano nada tem a dizer, pois o caminho foi criado ao mesmo passo que o ato que o percorria, não sendo mais que a direção desse ato ele próprio (Bergson, 2005: 55-56).*

Uma Pedagogia da Intuição pode contribuir efetivamente para que possamos, enquanto criadores e artistas de nossas vidas, visitar-nos sistematicamente em um ato contínuo de auto-criação e reflexão sobre os objetivos e os sentidos de nossas vidas e da vida dos educandos.

## Referências

- Bergson, Henri (1984a). *O Pensamento e o Movimento*. In Cartas, Conferências e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, p. 99-152. (Coleção Os Pensadores)
- Bergson, Henri (1984b). *Introdução à Metafísica*. In Cartas, Conferências e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural: 11- 39. (Coleção Os Pensadores)
- Bergson, Henri (2005a). *A Evolução Criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergson, Henri (2005b). *Cursos sobre a Filosofia Grega*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergson, Henri (2011). *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*. Lisboa: Ed. 70.
- Borges, J. L. (1998) *25 de Agosto, 1983*. Obras Completas de Jorge Luiz Borges. Lisboa: Editorial Teorema.
- Caderno de Correspondências com Participantes da Dinâmica das Cartas: Turma do ano 2003* (2008). Sapucaia do Sul.
- Caderno de Correspondências com Participantes da Dinâmica das Cartas — Turma do ano 2004* (2009) Brasília. *Caderno de Correspondências Participantes da Dinâmica das Cartas; Turma do ano 2000* (2005) Porto Alegre.
- Costa Carvalho, Magda. (2009) *A noção de “natureza criadora” no evolucionismo metafísico de Henri Bergson: estrutura e alcance de um projecto bio-filosófico*. Tese de Doutorado em Filosofia. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Portugal),
- Cunha, Antônio Geraldo da (2001) *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Deleuze, Gilles (1999) *BERGSONISMO*. São Paulo: Editora 34.
- Leopoldo E Silva, Franklin (1994) *Bergson: Intuição e Discurso Filosófico*. São Paulo: Loyola.
- Ribeiro, M. S. de S. (2012) *Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l’enseignante d’éducation infantine*. Tese de doutorado. Université du Québec à Chicoutimi. Québec.

# Lugares de resgate

TERESA TORRES DE EÇA

Conselho editorial

**Resumo:** Procuo pontes e caminhos para o desafio na educação formal e não formal apelando à responsabilidade social das instituições e dos indivíduos e encontro a arte educação e a educação cultural como uma alternativa para construir lugares de resgate cultural e social. Lugares de aprendizagem plena transdisciplinar e transcultural. Relato algumas experiências de investigação e de ação com comunidades de prática, baseadas em processos de A/r/tography e ativismo que norteiam a investigação no grupo C3, com o qual tenho refletido sobre o papel da educação artística na sociedade. Parto de memórias de encontros e diálogos entre organismos, instituições e pessoas, de relatos de experiências dialógicas entre escolas, museus e comunidades para apresentar o que poderiam ser lugares de resgate cultural, de conversa e de aprendizagem onde a cultura local e a cultura global se interpenetram nos interstícios de uma área que se define nas margens.

**Palavras chave:** A/r/tography / Comunidades de prática / ativismo / educação artística / entre-lugares / comparangoleiros.

**Title:** *Retrieval places*

**Abstract:** *I work in-between borders, looking for bridges and pathways to challenge education in formal and informal settings expecting commitment from institutions and individuals. And in this quest I may find arts and education as an alternative way to build new sites for social justice and cultural empowerment as transcultural and transdisciplinary learning sites. In this article I will describe some research experiences within communities of practice based on concepts of A/r/tography and activism that are leading the research group C3, with whom I had been discussing roles of arts education in the society. I start from memories of past encounters, dialogues and ideological experiences between schools; museums; and communities to present what could be places for cultural empowerment, through conversation and learning in the interstitial places of an area defined by its margins.*

**Keywords:** *A/r/tography / practice communities / activism / art education / between places / comparangoleiros.*

*... Sentimos a necessidade de resistir ativamente para criar outra narrativa de escola. Como comunidade temos que nos tornar visíveis, temos que atacar em todas as frentes nas escolas, nos museus, em centros culturais, nas comunidades. Apostar na educação infantil, apostar na arte como elemento de reconstrução social, nas mudanças de baixo para cima, no processo artístico como processo de investigação. RIAEA (2008: 8)*

## Comunidades de Prática

Nas ciências sociais grande parte da investigação é empírica, baseada em fenómenos reais, feita com experiências no terreno. Na investigação em Ciências da educação os investigadores costumam fazer estudos em contextos educativos com a colaboração ou a participação de professores, educadores e alunos.

Muitas vezes os professores, educadores e investigadores se sentem sozinhos, ou em guetos. É raro saírem dos seus círculos, e trabalharem em conjunto. Às vezes existem trabalhos de investigação onde participantes são convidados a colaborar, mas não passa de uma participação reduzida, pontual que termina logo após a conclusão da investigação sem haver desenvolvimento de futuras investigações conjuntas. O que ganham os investigadores e os participantes dessa investigação? Qual o impacto desse tipo de estudos? Tendo em conta estas preocupações existem vários autores, investigadores educadores e professores que se situam não só como dinamizadores e ou participantes mas também como elementos de uma comunidade de prática, onde todos são importantes para gerar conhecimento. Iniciarei este texto por esse conceito porque me parece que é uma possibilidade ética e responsável no campo da investigação em geral e em particular na investigação em educação e educação artística, os campos onde tenho trabalhado.

Atualmente, existe um grave problema relacionado com o tipo de partilha que se faz da investigação no mundo da prática. Quando existe disseminação passa por publicações periódicas, de teor académico, pouco acessíveis aos educadores, ou por comunicações em jornadas, seminários e congressos, numa base de comunicação passiva, sem grande margens para diálogo e interação. Acredito que esse tipo de divulgação seja muito importante, mas será o suficiente? Será que não poderíamos dar mais visibilidade ao que estamos a estudar, a experimentar? Será que não poderíamos envolver mais gente e obter opiniões diversificadas sobre o nosso trabalho? Será que utilizando os recursos das tecnologias de comunicação não poderíamos habitar redes abertas em vez de grupos cerrados? Maria Jesus Agra Pardinãs, investigadora da Universidade de Santiago de Compostela acredita que sim.

Maria Jesus Agra Pardinãs, ciente das dificuldades que existem em disseminar investigação e prática em arte educação, no ano de 2010, criou *Inter-Acción* na plataforma virtual Mydocumenta.com. A plataforma pretendia chamar metodologias inovadoras integrando teoria na prática através de processos e não de produtos.

*... me propongo realizar y liderar... un espacio como lugar de encuentro INTER-acción en el que te invitamos a participar. Este espacio de encuentro será virtual y permitirá poner en conexión trabajos de investigación aplicada que se están llevando a cabo en diferentes universidades de nuestra geografía (Agra-Pardiñas, 2010).*

Neste espaço virtual foi possível enlaçar grupos e comunidades de investigadores, professores e educadores que partilharam pesquisas, experiências e processos de trabalho e indagação relacionados com arte educação. Pretendeu-se abrir vias inovadoras, atuando como grupos críticos a partir da divulgação de trabalhos individuais e coletivos. Para Maria Jesus Agra-Pardiñas e as suas companheiras (Cristina, Carmen e eu) o espaço Inter foi a concretização das nossas ideias sobre a importância do fazer arte -educação e do agir arte e educação agora e aqui.

Embora o aqui tivesse resultado numa geografia complexa. Inter foi sobretudo um espaço de materialização de uma ideia, de que todo o caminho se faz com pequenos passos, com atores anónimos, com pequenos projetos, mas que coletivamente formam uma inteligência coletiva capaz de gerar processos de mudança, em suma com comunidades de prática. A plataforma Inter mostrou que era possível tornar visíveis múltiplas vozes com as quais se faz arte educação, não só através de registo escrito de resultados mas também e sobretudo através do registo sistemático dos processos utilizando todos os meios que os arte educadores utilizam no seu quotidiano. As fundadoras acreditaram que esse era o primeiro passo para uma aprendizagem interativa, construída a partir de uma rede que se vai tecendo. Nos projetos de Inter os participantes utilizaram instrumentos como foto-ativismo; performances; autobiografias visuais, ensaios visuais, ensaios animados, paisagens sonoras e instalações: um leque variadíssimo de meios que abria horizontes largos para a investigação e para a maneira como falamos ou 'escrevemos' sobre a investigação (Agra e Mesías, 2011).

Em Inter verificamos como as narrativas sobre as práticas educativas dos professores são fonte de informação e conhecimento (Agra-Pardiñas, 2010). Narrando as suas praticas escolares os protagonistas contam-nos as suas biografias profissionais, confiando-nos as suas perspectivas e reflexões acerca do que consideram uma boa prática de ensino, o papel da escola na sociedade contemporânea, os lugares donde ensinam, os critérios de intervenção curricular e docente que utilizam e os seus pressupostos. Com as suas histórias mostramos parte do seu saber pedagógico, prático e muitas vezes tácito ou silenciado, que foram construindo e vão reconstruindo numa multiplicidade de experiências e reflexões que realizaram e realizam sobre o seu trabalho. Ao analisar esses relatos estamos usando uma metodologia que nos trará conhecimentos únicos sobre trajetórias profissionais dos docentes implicados, os seus saberes, as sua dúvidas e perguntas, as suas inquietudes, desejos e desânimos. Um conhecimento essencial para a compreensão da educação ( Eça, Agra-Pardiñas, Trigo, Pimentel, 2010).

### C3

O grupo C3: Célula 3 foi criado pelas fundadoras de Inter-Acción como resposta a uma chamada da Rede Ibero Americana de Educação Artística (RIAEA) para a realização do seu segundo congresso. Baseando-se nas conclusões do primeiro congresso que tinha decorrido em Beja, Portugal em 2008, os elementos de C3 argumentaram que os congressos não eram a forma mais adequada de atuação para os arte educadores do espaço Ibero Americano que pertenciam à RIAEA.

O grupo definia-se no cartaz de divulgação pela Internet como um corpo integrado por células ativas que pretendiam realizar ações para tornar a arte visível numa sociedade de pessoas em perigo de perder a sensibilidade e a capacidade de se emocionar. Afirmava-se como um compromisso social de teor subversivo buscando novas estratégias de criação e debate criando células ativas autónomas multi-geográficas e inter- conectadas para lançar vírus artísticos.

#### **Nos interstícios de uma área que se define nas margens**

Para nós, elementos do C3, não tem muito sentido perder tempo com a demarcação de lugares e de fronteiras entre os campos afins da arte educação. Não tem sentido escavar os fossos existentes entre escolas, museus, centros culturais, centros sociais, centros terapêuticos onde se pratica arte educação. Interessam-nos os cruzamentos para percorrer os afastamentos. O que é realmente importante para nós não é perguntar porque estamos tão afastados da sociedade, mas sim saber quais os caminhos que podemos seguir para que arte educação e sociedade se encontrem de um modo transformador. Entendemos que os atores nos diferentes contextos têm que trabalhar juntos e para tal partimos de ideias como: criação de situações, *work in progress*, processo artístico e educação expandida desde o ponto de vista de movimentos de arte contemporânea colaborativos, ativistas e socialmente comprometidos.

Neste ponto seria necessário clarificar o que designamos por processos de arte contemporânea colaborativos, ativistas e socialmente comprometidos. Embora não possamos descartar as conotações modernistas e pós-modernistas do termo arte do vocabulário da arte educação, quando falamos arte ou processos artísticos englobamos todo o tipo de objetos, situações e processos pelos quais os indivíduos e as comunidades têm comunicado os seus sentimentos e interessam-nos sobretudo os processos artísticos colaborativos que desde o início da humanidade se observam em grupos sociais. Acreditamos que partir da prática das artes colaborativas as pessoas, individualmente ou em grupo utilizam perceções não lineares e desenvolvem inteligências emocionais encontrando modelos metafísicos e espirituais que os ajudam a ser e a estar no mundo. Interessa-nos resgatar os processos artísticos de indagar e de fazer

onde os participantes sejam os autores/atores principais na criação de situações geradoras de desconhecido e de flexibilidade. De entre estes processos poderemos trazer praticas de arte colaborativa que utilizam inúmeras formas de arte e são caracterizadas pela interação e pelo diálogo com a comunidade, tais praticas poderão ser comparadas a rituais, ou situações, de aprendizagem onde os participantes utilizam processos de criação artística e as suas relações com o aprender para exprimir ideias, vivências e emoções de modo a construir uma análise crítica das suas vidas e das suas culturas. Além disso tais formas de arte, socialmente comprometidas, integram também algumas finalidades da educação que são desenvolvidas em escolas, universidades, museus e outros lugares de educação não formal. Ao utilizarmos este tipo de arte comprometida estamos também dentro de linhas de investigação que se praticam em vários lugares das ciências sociais tais como métodos de investigação participativa ou colaborativa; investigação-ação; investigação baseada em artes e a/r/tography, trazendo assim maneiras diferentes de compreender a teoria e a pratica em arte educação (Irwin and de Cosson 2004).

### **A/r/tography**

Identificamo-nos com os conceitos de a/r/tography, tal como com os conceitos de investigação ação, investigação baseada nas artes; narrativa, etnográfica, investigação participativa / colaborativa. São apenas nomes, que podemos usar conforme o trabalho que estamos a desenvolver. Tendo em conta a necessidade de buscar espaços de criação e de educação partimos também dos conceitos artográficos proclamados por Rita Irwin (a/r/tography) criando espaços para situações entre as fissuras das instituições educativas e culturais. O conceito de a/r/tography pode ser descrito como sendo uma forma híbrida de investigação ação. Os a/r/tógrafos como contadores de histórias partem de processos de identidade, memória, reflexão, meditação, interpretação e representação (Irwin & de Cosson, 2004) para a procura do conhecimento, movendo-se na interface da produção artística, pesquisa e pratica pedagógica. A nossa pergunta constante como educadoras, artistas e investigadoras é de como nos podemos mover entre arte e educação do ponto de vista dos múltiplos discursos contemporâneos. Como podemos criar relações transformadoras entre as pessoas anónimas destituídas de poder de decisão e validação e as instituições elitistas que detêm as prerrogativas da certificação e validação dos conhecimentos e das artes, ou seja dos circuitos pesados da educação formal e dos circuitos elitistas da arte. Aí reside o nosso 'work in progress', uma montagem/colagem constante onde evocamos o nomadismo e a transiência. Estamos permanentemente em trânsito, as nossas geografias de arte e educação partindo do local e das pessoas reais

terão que ser obrigatoriamente cartografias em movimento, onde se possibilite a navegação, a imersão e a submersão. A educação e a arte como processos cruzados possibilitam esse nomadismo que em última instância facilita o caminho entre paisagens fracturadas, nas fissuras, encontramos estratégias de criação e de aprendizagem. Nestas geografias íntimas e fluídas entendemos a criação de situações ativas de aprendizagem através das artes onde o que interessa realmente é o sentido do ser e do estar. Os lugares únicos do experimentar para que seconstruam os conhecimentos a partir das combinatórias de experiências, informações, leituras, sensações e imaginações.

### **Ações como Situações ativas**

Temos trabalhado na criação de situações artísticas e educativas, das quais falaremos mais adiante. Essas situações têm sido colaborativas com a finalidade de promover o conhecimento de si e do outro, num enquadramento transdisciplinar e transcultural. A nossa força é de resiliência, não nos podemos definir como um grupo de educadoras ou de investigadoras formal, tampouco de artistas, trabalhamos e vivemos, entre lugares, embarcamos nas metáforas que vão surgindo no mar de possibilidades onde navegamos. Utilizamos aqui a metáfora do ‘navegar’, que fomos buscar aos estudos sobre comunicação pela Internet, porque não podemos deixar de nos situar também numa geografia global e virtual.

As situações que advogamos são baseadas na utilização da performance como pedagogia e estão também ancoradas no conceito de educação expandida e ‘edupunk’ (tradução do conceito ‘Do it Yourself’ para o campo educativo, apelando para o envolvimento dos utilizadores a partir da criação das suas próprias tecnologias e publicação livre da informação recebida, transformada e gerada por eles). Por educação expandida entendemos pedagogias relacionais colaborativas, que facilmente se aliam aos processos artísticos colaborativos como métodos de relacionamento com finalidades de aprendizagem em rede que se vão construindo de modo coletivo utilizando os recursos de tecnologias de comunicação com ferramentas digitais. Neste tipo de conceito educativo não existem barreiras entre produtor e consumidor, sendo a distribuição assegurada por sistemas de conteúdos abertos. São abordagens a métodos de aprendizagem a partir de pedagogias coletivas estruturadas em rizoma que podem promover múltiplos enunciados de conhecimentos e desenvolver capacidades e ferramentas através de relacionamentos de partilha, negociação e espaços auto-gerados através da ação. Neste sentido a pedagogia coletiva é composta por variados métodos de trabalho, como sistemas caóticos, mas que se organizam em função das necessidades de resposta a determinadas circunstâncias, contextos e limitações.



**Figura 1.** Comparangoleiros no Jardim Zoológico de Lisboa: ação situada no âmbito do programa do Jardim Zoológico de Lisboa 'Educar para conservar' para um público de professores; educadores do Jardim Zoológico de Lisboa e estudantes universitários de Biologia, Abril 2013.

Queremos voltar ao conceito de círculo de cultura de Freire (1973) onde se propunha um sistema dialógico de educação em que o papel do professor era o de facilitador ou coordenador de situações de aprendizagem. E as situações de aprendizagem são processos de incorporação.

### **Comparangoleiros: Uma comunidade de prática**

Comparangoleiros é uma rede de educadores/professores e artistas de vários países que realizam projetos de intercâmbio cultural com as suas comunidades; nas escolas onde trabalham, no bairro onde moram com familiares e amigos. Os projetos pretendem explorar o conhecimento de si e do outro através da arte contemporânea, especialmente inspirados na performance de Hélio Oiticica 'Parangolés', os participantes do projeto constroem situações/ações de aprendizagem onde as linguagens das artes se diluem, trabalhando pinturas habitáveis em espaços sonoros feitas a partir da pesquisa sobre as culturas locais de cada grupo (Figura 1).

A educação e a educação artística utilizam barreiras entre territórios estancos carregadas de discursos de poder e de valores de inferioridade e superioridade. Essas barreiras não têm que existir, na comunidade de prática 'Comparangoleiros' vivem-se lugares onde a arte educação se constrói e desenvolve como lugares de intersecção entre artes, culturas e ciências tentando compreender de que modo na praxis da arte educação eles se tocam criando híbridos. A pratica de comparangoleiros utilizando abordagens para a educação artística



**Figura 2.** Marcos Pinheiro explicando o conceito de Parangolé para professores de arte em Santiago de Compostela, com um parangolé realizado em 2012 por uma aluna da escola de Música Pardaugas, em Riga. Centro Galego de Arte Contemporânea, Santiago de Compostela, Março de 2013.

**Figura 3.** Cristina Trigo na ação 'Parangoleiros', Centro Galego de Arte Contemporânea, Santiago de Compostela, Março de 2013.

no 'entre lugares' (Mignolo, 2003; Silviano Santiago, 1979) a partir da indagação crítica que busca questionar certezas e modelos totalizantes contestando "abordagens que formulam uma compreensão da diferença tendo como referência um Outro exógeno, externo, procedimento que mantêm o princípio de uma unidade e coerência cultural interna" (Piscitelli, 2005: 55) (Figuras 2 e 3).

### Lugares de Resgate

Apolline Torregrosa, investigadora do GREAS no seu artigo introdutório para o número especial sobre educação artística da revista do CEAQ 'Sociétés' (Torregrosa, 2012) evocava os dois grandes mitos que coexistem na percepção contemporânea da educação; o mito de Prometeu que continua a educação do século dezanove, da escola gratuita e obrigatória para todos como um ideal de crescimento social e o mito dionisiaco libertador. A nossa educação 'moderna' funciona na lógica Prometeana da conquista do segredo dos deuses, procurando um ideal de progresso através de um amor abstrato pelo ensino e pelo saber — o livre Prometeu agrilhado e devorado pelo abutres das normas e regulamentos. Uma educação que corresponde à barbárie reducionista e ambientalmente suicida da nossa sociedade onde a lógica, a razão, o progresso, os valores de mercado, o sucesso económico e a competição são as orientações gerais. Uma educação que promulga o esplendor das letras e dos números de um modo ascético e desprovido de emoção. Por outro lado existe um mito que vê a educação como transformação social, libertação, educação para os valores, para a cidadania, e que na linha da 'escola moderna' apela para os afetos tentando quebrar o desencantamento que temos hoje sobre a educação. Entre esses dois mitos trabalham os educadores e os professores, tal como Apollinie eu acredito que nos interstícios que existem poderá haver lugar para imaginar um tipo de educação diferente onde as artes possam ter um papel aglutinador de criação de situações de aprendizagem multidisciplinar e transcultural. Algumas dessas situações estão a acontecer nas escolas públicas e privadas, em museus, em centros culturais, em espaços comunitários, com crianças, jovens e adultos por força da vontade de professores e educadores que um pouco às cegas experimentam outras maneiras de fazer arte e educação. Os investigadores têm muito a ganhar em promover, divulgar e colaborar com essas situações, mais do que partir de hipóteses ou perguntas de partida e problemas a resolver os futuros investigadores deveriam partir de questões mais ligadas aos contextos, partir de questões como por exemplo: ' Como posso saber o que acontece nos contextos educacionais onde quero trabalhar? Como posso envolver-me nas redes de projetos que existem? O que tenho eu para oferecer? Como posso dar o meu contributo a essas redes? Creio que se as linhas de investigação partissem

dessas humildes questões os estudos de investigação teriam mais impacto no terreno. Não se pede aos jovens investigadores para mudarem o mundo ou para responderem a questões muitas vezes impossíveis de responder, pede-se apenas que construam novos conhecimentos que possam ser úteis para as pessoas e as organizações que trabalham no campo da área da investigação.

### Referências

- Agra, M<sup>a</sup>. J. and Mesías, J. M. (2011). 'Questions before the words An Educational Space, a Stimulating Space', *International Journal of Education Through Art*, 7: 1 pp. 7–26.
- APECV. Recuperado em 1 Março 2013 de <http://www.apecv.pt/pareceres/conclusoesCIAEA2008.pdf>
- Eça, Teresa Torres; Agra-Pardiñas, Maria Jesus.; Trigo, Cristina; Pimentel, Lúcia Gouveia (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV.
- Eça, T. T., Pardiñas, M. J. A. and Trigo, C. (2012). 'Transforming practices and inquiry inbetween arts, arts education and research', *International Journal of Education through Art* 8: 2, pp. 183–190.
- Freire, Paulo (1973). *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury.
- Inter-Acción: [Consult. 2013-05-01] Disponível em <URL:[http://www.mydocumenta.com/index.php?projecto\\_token=9E66C14A28D32B8ADC76EED4A22BB2A8](http://www.mydocumenta.com/index.php?projecto_token=9E66C14A28D32B8ADC76EED4A22BB2A8)
- Irwin, R. & de Cosson, A. (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through Arts Based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. (2005). 'A/r/tography'. [Consult. 2013-05-01] Disponível em <URL:<http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>
- Mignolo, Walter (2003). Compreensão Humana e Interesses Locais: O Ocidentalismo e o Argumento (Latino-) Americano. IN: *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG: 181-238.
- Piscitelli, Adriana (2005). Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Claudia Lima e Schmidt, Simone Pereira. *Poéticas e Políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 43-66
- Projeto Comparangoleiros [Consult. 2013-05-01] Disponível em <URL: [http://www.mydocumenta.com/index.php?projecto\\_token=9630317ABF1293CEC5DD4AC096EF38C6](http://www.mydocumenta.com/index.php?projecto_token=9630317ABF1293CEC5DD4AC096EF38C6)
- RIAEA (2008). *Conclusões do 1º Congresso IberoAmericano de Educação Artística*. Porto:
- Santiago, Silviano (1979). O entre-lugar do discurso latino americano. In: *Por uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 11-28.
- Torregrosa, A. ( 2012). Reversibilité de l'éducation: De la raison à la résonance. Sociétés: Revue des sciences Humaines et Sociales. 2012/4, n° 118. (pp. 9-16)

### Contactar a autora:

teresatorresea@gmail.com

# Porque ensinar História da Arte<sup>1</sup>

MARGARIDA CALADO

Conselho editorial

**Resumo:** Dada a redução sofrida no ensino da história da arte no secundário, questionamos a sua necessidade nos cursos de artes, chamando a atenção para o facto de eminentes historiadores de arte como Joaquim de Vasconcelos e João Couto, já no início do século XX terem defendido a introdução da História da Arte no ensino liceal como elemento necessário ao conhecimento e valorização do nosso património. **Palavras chave:** História da arte / ensino liceal / ensino artístico / educação patrimonial.

**Title:** *Why teaching Art History*

**Abstract:** *Given the downsizing on the teaching of Art History at high school, we question the need of this background in art curricula, recalling that the most renowned art historians, like Joaquim de Vasconcelos and João Couto, at the early XX century, have asked for the introduction of Art History at high schools as the necessary element to the knowledge and to the valorisation of our heritage.*

**Keywords:** *Art history / high school teaching / art education / heritage education.*

A razão principal desta comunicação deriva do facto de que, cada vez mais, entram na Faculdade de Belas Artes, alunos que nunca frequentaram qualquer disciplina de História da Arte, ou seja, a actual História da Cultura e das Artes, e que mesmo os que a frequentaram, viram-na ser reduzida de três para dois anos.

Por outro lado, após a reforma de Bolonha, também as unidades curriculares de História da Arte foram drasticamente reduzidas nas Faculdades de Belas Artes. As questões que se levantam, a partir desta constatação, são várias e tentaremos responder-lhes:

1. É a história da arte realmente necessária para um artista plástico ou um designer?
2. Quem deve ou quem pode ensinar história da arte no ensino secundário?
3. Será que, em vez de reduzida, a história da arte deveria ser introduzida a nível do ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo, de acordo com o nível etário dos alunos?

A primeira pergunta parece-nos só ter uma resposta — a afirmativa. Todos os artistas, em todas as épocas olharam para o passado, mais remoto, ou mais

recente, para o reinterpretarem ou contestarem. Parecem-nos sobejamente conhecidos os casos de Goya relativamente a Velasquez, de DélaCroix relativamente a Rubens, de Manet relativamente a Goya, de Picasso relativamente a Velasquez ou de Francis Bacon relativamente ao mesmo Velasquez, não esquecendo os inúmeros renascimentos e revivalismos que marcam a história da arte ocidental. Mesmo o movimento Dada teve necessidade de pôr bigodes na Mona Lisa, ou seja, não foi capaz, simplesmente de ignorar o passado.

Por outro lado, o mesmo acontece relativamente ao designer. Costumamos chamar a atenção dos alunos para formas universais como a bilha, que se define a partir do Neolítico, ou para as cadeiras que encontramos representadas, por exemplo, na arte Cicládica (época do Bronze). Relativamente ao Design de Comunicação, realizámos este ano uma experiência com alunos do 1º ano, levando-os a pesquisar anúncios que tenham utilizado obras de arte consagradas, nomeadamente do período cronológico que a unidade curricular abarca. E eu própria fiquei surpreendida com os resultados. Já depois de terminado o semestre encontrei uma marca de pacotes de açúcar com as mãos de Deus e de Adão, retiradas da obra de Miguel Ângelo no tecto da Sistina (Criação de Adão).

Quanto à segunda questão, esta prende-se mais com a formação de professores em que a Faculdade de Belas Artes está envolvida, e tem sido objecto de um debate — embora não explícito — entre historiadores e licenciados pelas Faculdades de Belas Artes. A verdade é que a partir do momento em que surgiu nas Faculdades de Letras a chamada Variante em História da Arte e depois o curso autónomo de História da Arte, pareciam as pessoas provenientes destes cursos as mais aptas para o ensino da História da Arte. Simplesmente, a conveniência de horários e o que se pode chamar uma tradição de escolas, tem levado a que o ensino da História da Arte seja entregue a professores de História ou a professores de Artes Visuais, qualquer que seja o currículo das respectivas licenciaturas, ou seja, é possível que um licenciado em História nunca tenha frequentado História da Arte, e seja chamado a ensiná-la, enquanto relativamente aos licenciados em Belas Artes isso nunca acontece.

Mas actualmente a situação agrava-se. A formação de professores de Ensino Básico e Secundário agrupou o Ensino da História e da Geografia, o que obriga os licenciados a cumprirem os créditos necessários à entrada para o Mestrado, não havendo disponibilidade para a frequência de unidades curriculares na área da História da Arte. No Mestrado em Ensino das Artes Visuais temos «teimosamente» mantido, como opção, a unidade curricular de Didáctica da História da Arte, esperando que isso se traduza num reconhecimento da habilitação adequada para a leccionação da disciplina no secundário. Será sobre a terceira questão que nos iremos debruçar um pouco mais longamente.

O problema assenta de facto num ideal de formação que não valorize apenas disciplinas como o Português e a Matemática, mas vise criar cidadãos com uma formação humanística mais ampla.

Relativamente à Itália, onde o vasto património histórico-artístico, parece sobejamente justificar o estudo da História da Arte, que foi inserido nos chamados liceus clássicos em 1923, mas que contemporaneamente também enfrenta a redução ou até a extinção:

*...l'único investimento sicuro e altamente produtivo per il nostro futuro è quello destinato a educare una generazione di italiani che sai consapevole della Bella Italia, della sua cultura e della sua civiltà: fonte di ricchezza grazie anche a quei milioni di turisti che ogni anno vengono nel nostro paese (Seta, 2008: 8).*

É claro que nós não temos um património artístico tão rico como a Itália, mas a verdade é que associando património artístico a património natural e gastronómico, talvez possamos encontrar um motor de desenvolvimento para o país, mesmo a nível de interior. Já Machado de Castro, no seu *Discurso sobre as utilidades do Desenho* (1788: 10) afirmava:

*Deixo de ponderar as imensas somas, que só a Pintura, Escultura, e Gravatura tem levado para Italia, e França; tanto pelos Paineis, Estatuas, e Estampas que daquelas Regiões tem sahido para outras, como pelos inumeráveis Viajantes que a ellas vão, at-trahidos das maravilhas destas Artes; deixando naqueles felices Climas as riquezas que vão tributar ao Desenho. E não he isto proveitoso áquelles Estados?*

E o turismo mal tinha começado, comparado com a situação actual. Por outro lado, parece haver da parte dos jovens, cada vez menos respeito pelo património artístico, mesmo dentro das paredes de uma Faculdade de Belas Artes, onde tem havido obras que foram objecto de vandalismo, desde as intervenções políticas pós- 25 de Abril até às que agora se vêem em obras expostas.

Já Giulio Carlo Argan, em 1977, tinha afirmado que a escola *deveria ensinar aos jovens [...] a ter um mínimo de respeito pelo património artístico do país em vez de dedicar-se alegremente, como o faz a classe dirigente actual, à sua devastação*<sup>2</sup>, no que tem a concordância de Cesare de Seta (2008: 68).

É certo que os docentes de Educação Visual se esforçam no contexto das suas aulas (cada vez mais reduzidas em tempos lectivos) em apresentar os temas usando a História da Arte, o que nem sempre acontece com os professores de História, mas é verdade que se pretendemos uma verdadeira educação artística e patrimonial, devíamos dar mais tempo à história da arte em vez de a reduzir ou suprimir.

O ensino da História da Arte foi defendido, desde o século XIX por Joaquim de Vasconcelos, quer a nível dos liceus, quer a nível superior. Numa carta

escrita a António Augusto Gonçalves a propósito da sua nomeação para a cadeira de Desenho da Universidade de Coimbra, escrevia em 19/IX/1902: *Esta instituição deveria criar na faculdade de Philosophia o ensino da História da Arte Comparada; e organizar um Museu modelo em reproduções, como o possuem tantas Universidades alemãs (Bonn, etc.)* (1973: 184).

E em 1905, em carta de 22 de Dezembro (1973: 198-199) repete a ideia:

*Uma Universidade — a única do país, e sem um curso sequer elementar de história da arte nacional! Sem um Museu de modelos, como o possuem em grande escala, as suas irmãs mais modestas da Alemanha! N'estas ensina-se a história da arte, geralmente em três cadeiras — Arte clássica e archeol[og]ia com a filologia clássica — Arte medieval — Arte Moderna; não falando na História da Música, que tem cadeira separada.*

E em 1908 publicará um folheto defendendo o ensino da história da arte nos liceus. Em 1912, (carta de 1 de Maio, 1973: 222-223) voltará ao tema defendendo que a História da Arte deveria compreender duas partes: História da Arte e História da arte decorativa, mostrando-se disposto se a proposta não fosse aceite, a criar no Porto um *Curso libre de História da arte e arte decorativa*.

Tal posição tem de ser entendida no contexto da época, por alguém que tivera profundo contacto com a cultura alemã<sup>3</sup>, que persistirá na sua mente como um modelo a seguir, num período em que a valorização das artes decorativas estava relacionada com a «arte nova» e a valorização do artesanato artístico, ligada a instituições como o Museu de South Kensington, em Londres, ou o Museu austríaco, inaugurado em 1864 (Rodrigues, 2003: 56) ou, anos mais tarde, as Wiener Werkstätte, fundadas em 1903, e congregando arquitectos, artistas e designers com vista à produção de objectos de qualidade.

Em 1896, já Ramalho Ortigão testemunhara opinião idêntica (2006: 108):

É pelo culto da arte, e pela educação artística que esse culto compreende, que a produção industrial se especializa, se valoriza pela originalidade característica do produto, e transforma pela prosperidade, unicamente determinada pelo ensino, toda a economia de uma nação, como se evidenciou nos últimos tempos em Inglaterra, na Áustria, na Alemanha, por via da simples reconstituição dos museus e da multiplicação das escolas.

Na sequência desta defesa do património, e da educação artística como fontes para o desenvolvimento do país, também João Couto, em 1921, vem a público defender a introdução de uma cadeira elementar de história da arte nos liceus:

*A educação artística deve tender para criar no indivíduo um critério que leve a admirar, a apreciar justamente as obras de arte e, implicitamente, com a formação do gosto, despertar o desejo de as amar, de as conservar, de as proteger.* (1921: 11) E mais adiante acrescenta: *Há assim, uma necessidade imediata de começar a pensar seriamente na*

*educação estética da mocidade portuguesa, se quisermos formar o gosto e manter íntegra a riqueza do nosso património artístico* (1921: 15).

Considera João Couto nesta dissertação, que teve lugar no contexto do seu exame de estado na Escola Normal Superior de Coimbra, que apesar de se terem iniciado cursos de Arqueologia, História da Arte e Estética nas Faculdades de Letras, precisamente esse ensino *não pode deixar de resultar deficiente e pouco proveitoso* (1921: 16) porque os alunos não tinham qualquer preparação anterior.

Embora fosse positivo o Regulamento de Instrução Secundária (nº 6675 de 12 de Junho de 1920) que previa as excursões escolares e visitas de estudo, sendo *especialmente recomendadas visitas a museus, monumentos, locais históricos* (1921: 19) fazia muita falta o estudo da história da arte, pelo que *seria de uma evidente necessidade a introdução nos programas do curso do ensino secundário de uma cadeira de história da arte elementar*. (1921: 24) Essa cadeira seria colocada no V ano, porque os alunos já teriam estudado a história desses povos e melhor compreenderiam a matéria e deveria ter três horas semanais, duas de aulas teóricas e uma de visitas a monumentos e museus.

O programa estaria organizado em três partes: a primeira, correspondente ao período até ao Natal, basear-se-ia na recapitulação de conhecimentos com *um manual bem ilustrado de história geral da arte, de estampas e, se for possível, de modelos autênticos ou copiados, caso na cidade sede do liceu haja museus ou estabelecimentos onde funcionem cursos especiais de arte com farto material de ensino* (1921: 31). A segunda parte destinar-se-ia ao estudo dos monumentos e restos arqueológicos e artísticos existentes na cidade onde funcionasse o liceu e nos arredores. A terceira parte do programa constaria do *culto da arte e a sua definição deduzida numa síntese final*. (1921: 31)

De seguida, exemplifica o que se poderia estudar em Coimbra, dentro da metodologia proposta. E conclui dizendo que esta cadeira de história da arte elementar *procura acima de tudo despertar no aluno o culto da beleza, o respeito pelas obras e a admiração por aqueles que as souberam interpretar e executar* (1921: 41)

Na verdade nem os desejos de Joaquim de Vasconcelos nem os de João Couto tiveram concretização legal. A história da arte chegaria ao ensino secundário (não ao básico, a não ser integrada nas disciplinas de Educação Visual e História (Lopes, 2004: 13-18)) muito mais tarde e reservada aos alunos que pretendem seguir cursos artísticos, criando-se a disciplina de História das Artes (1991) que depois dará origem à História das Artes B, para os cursos Tecnológicos de Equipamento, Multimédia e Produção Audiovisual (2002) e à História da Cultura e das Artes para os cursos científico-humanísticos de Artes Visuais (Lopes, 2004: 20-21).

A este propósito e relacionando com as já extintas *competências essenciais*

previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, Lopes (2004: 37) concluiu: *A disciplina de Educação Visual não contempla, no seu programa, conteúdos específicos no âmbito da História da Arte, optando por uma visão exploratória dos aspectos estéticos e técnicos das realizações plásticas.* Para este autor, a disciplina de História é a única em que os conteúdos programáticos mais se aproximam das «competências essenciais» de foro histórico-artístico (Ibidem).

Simplesmente, nas Faculdades de Letras podem-se completar cursos de História sem passar pela História da Arte, o que eventualmente, em nossa opinião, comprometerá a leccionação destas matérias no ensino Básico e Secundário.

No entanto, por tudo o que ficou dito, consideramos que seria uma mais valia proporcionar o seu estudo no ensino básico e no secundário, reservando-a ainda, como opção, a todos os alunos do ensino superior.

No seu estudo que partia de um inquérito realizado a professores do ensino secundário também Lopes (2004: 38) concluiu:

*Se atentarmos nas dificuldades que os professores do ensino secundário indicam nas respostas ao inquérito, urge implantar em Portugal um programa histórico-artístico especializado que possa abranger toda a escolaridade obrigatória.‡*

O ensino da história da arte poderia contribuir para a valorização do património nacional e regional e deveria ser acompanhado, como muito bem é sugerido por Joaquim de Vasconcelos ou João Couto, por visitas aos museus e monumentos que se encontrem nas proximidades das escolas, proporcionando sempre o contacto directo com a obra de arte.

Um conhecimento razoável da arte nacional pode auxiliar o desenvolvimento do turismo, a originalidade da nossa produção a nível do design e do artesanato e contribuir também para o desenvolvimento das economias locais.

Poderíamos dar como exemplo o que se tem feito no Norte com a Rota do Românico, ou no Alentejo com a rota do fresco.

A história da arte é ainda um elemento fundamental na formação ao longo da vida, mas essa será uma problemática a abordar noutra ocasião.

#### Notas

1. Título decalcado da obra de Cesare de Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte*, 2008.
2. Tradução livre do italiano a partir da citação de Cesare de Seta.
3. Joaquim de Vasconcelos estudou num *Gymnasio* alemão, mas não pôde aí

- prosseguir estudos por causa da guerra franco-prussiana. Em 1876 viria a casar-se com Carolina Michaëlis. Sobre o assunto ver Sofia Leal Rodrigues — O pensamento artístico de Joaquim de Vasconcelos. *ArteTeoria*, nº 4, 2003, pp. 44-45.
4. O sublinhado é nosso.

## **Referências**

- Castro, J. Machado de — (1788) — *Discurso sobre as utilidades do Desenho*. Lisboa: Na offic. de António Rodrigues Galhardo, MDCCLXXXVIII
- Couto, João (1921) — *Uma cadeira elementar de história da arte nos liceus (Apontamentos)*. Coimbra: Coimbra Ed. (Dissertação para exame de estado na escola normal superior de Coimbra)
- Lopes, José Maria da Silva (2004) — *A história da arte no contexto escolar português. Repensar os currículos*. Aveiro: Theoria, poiesis, praxis, Universidade de Aveiro
- Ortigão, Ramalho (2006) — *O culto da arte em Portugal*. Lisboa: Esfera do Caos eds.
- Rodrigues, Sofia Leal (2003) — O pensamento artístico de Joaquim de Vasconcelos. *ArteTeoria*, Revista do Mestrado em Teorias da Arte da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, nº 4
- Seta, Cesare de — (2008) — *Perché insegnare la storia dell'arte*. Roma: Donzelli Editore, 2008 (Saggine, 115)
- Vasconcelos, Joaquim de — (1973) — *Cartas de...* Porto: Ed. Marques Abreu, Herd.ºs
- Vasconcelos, Joaquim de (1908) — *O Ensino da História da Arte nos Lyceus e as Excursões escolares*. Porto

## **Contactar a autora:**

margarida.calado@fba.ul.pt

# Experiências partilhadas em educação e arte: conversas entre pesquisas

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

Conselho editorial

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar discussões levantadas na pesquisa Arte contemporânea e formação estética para a docência e de um conjunto de nove pesquisas correlacionadas e suas conversas entre si. Tais pesquisas propõem indagar-se sobre modos de abrir espaços para a arte e a criação na docência, assumindo a dimensão estética como algo fundamental na formação docente em qualquer área de conhecimento.

**Palavras chave:** arte contemporânea / formação estética / docência.

**Title:** *Shared experiences in education and art: conversations among researches*

**Abstract:** *The aim of this paper is to present discussions raised in the research Contemporary Art and aesthetic education for teachers and from a set of nine correlated research works and the conversations among them. These studies intend to asking about ways to open spaces for art and creating in teaching, taking the aesthetic dimension as something fundamental in teachers education in any area of knowledge.*

**Keywords:** *contemporary art / aesthetic education / teaching.*

## Arte e docência

Os desafios de ensinar artes se intensificam diante das constantes transformações que a arte tem experimentado de forma acelerada no século XXI. No contexto educacional brasileiro, em que os problemas no campo da educação se acumulam, temos centrado nossos interesses de pesquisa em pensar a docência na Educação Básica e uma formação aliada às artes, à estética, em especial, com foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência. O objetivo deste trabalho, então, é apresentar considerações em torno dessas temáticas a partir de discussões levantadas na pesquisa *Arte contemporânea e formação estética para a docência* (pesquisa financiada com recursos do CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e de um conjunto de nove pesquisas

correlacionadas e suas conversas entre si. Tais pesquisas propõem indagar-se sobre modos de abrir espaços para a arte e a criação na docência, assumindo a dimensão estética como algo fundamental na formação docente em qualquer área de conhecimento.

Percorrendo as escolas, encontramos situações diversas, que envolvem desde aqueles docentes indiferentes e conformados diante da situação atual, moldando assim as suas práticas, até aqueles que não se deixam capturar pelas mazelas educacionais, buscando brechas de resistência e criação em seu trabalho. O nosso campo de atuação, embora diverso, situa-se no interesse por essas potencialidades e nos desafia a produzir pesquisas que não apenas coletam e analisam dados, mas que criam a partir do campo complexo e tenso da relação entre arte e educação. A inconformidade com um tipo de formação que prescindia de uma dimensão estética contagia essas investigações com uma atitude *artista* diante do que significa pesquisar em educação. Com suas problemáticas específicas, cada pesquisador busca e reinventa respostas menos óbvias e mais *estéticas* diante de inquietações pedagógicas cotidianas a partir de três eixos de discussão: formação inicial de professores e as artes visuais, movimentos de formação na escola e aproximações entre arte contemporânea e educação.

### 1. Formação inicial de professores e as artes visuais

Os estudos sobre a formação inicial de professores, conforme aponta Romanowski (2012), vêm ganhando importante espaço na área de formação de professores. Apresentamos aqui experiências produzidas em espaços de formação inicial de professores, na graduação, em cursos de Pedagogia e Artes Visuais, como também no ensino médio, em um curso de Magistério, que tem a arte e em especial a produção contemporânea em artes visuais como potência para pensar a formação de professores.

A pesquisa *Marcas, feridas, cicatrizes e a elaboração de um modo de ser docente em artes visuais*, em fase de conclusão, tem como objeto de estudo analisar os movimentos de formação feitos pelas alunas da primeira turma do curso de licenciatura em artes visuais de uma instituição de ensino superior, na região sudoeste do Paraná. Neste estudo, as artes visuais contemporâneas fazem parte de experiências de “aberturas” nos modos de ver das alunas, provocadas por imagens de artistas e viagens de estudos a museus de arte e também pelas escritas produzidas sobre os estágios de docência e as pesquisas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), criando movimentos de formação que marcam como cada aluna elaborou um modo de ser docente de artes. Essas experiências são vistas como expansão de possibilidades às alunas para perceberem de outros modos as realidades que vivenciam. Temas comuns ao dia a dia, como a



**Figura 1.** Visita a uma exposição de arte, no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Fortaleza/Ceará/Brasil, com alunos do curso de Pedagogia. Fonte: própria.

sexualidade, o corpo, o erotismo, a violência, o casamento, a maternidade fazem parte destas discussões. A abertura provocada pela produção dos artistas abre outras possibilidades para as alunas pensarem também sobre o seu modo de ser docente, aprendendo formas de pensar menos lineares e racionalizadas.

A experiência com a produção artística e também com a produção cultural em um determinado contexto é importante de ser analisada na formação inicial de professores que trabalham com a educação infantil e o ensino fundamental I, considerando que estes professores organizam todos os tempos e espaços de aprendizagem das crianças (Mamede, 2000). Esta preocupação é próxima ao objeto de estudo da pesquisa de pós-doutorado que vem sendo realizada na UFRGS intitulada *Formação cultural, estética, artística na formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS e da Universidade Federal do Ceará — UFC*. A pesquisa parte da seguinte pergunta: que conceitos são fundamentais para justificar a importância da formação cultural, estética, artística na formação inicial de professores e quais estratégias de ação podem aprofundar, ampliar e diversificar essa formação? O foco da pesquisa é o curso de Pedagogia, que forma para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo central é identificar conceitos e estratégias de ação para a formação cultural, estética, artística pertinentes à formação inicial de professores (Figura 1). Interessa saber com que base conceitual, em que medida ou de que maneiras o curso de Pedagogia, particularmente o da UFRGS e o da UFC, situados respectivamente no sul e no nordeste do Brasil, contemplam a formação cultural dos graduandos, aqui entendida como a formação no campo das artes ou da cultura artística, tomada esta em sentido amplo, em suas diferentes linguagens ou manifestações: artes visuais, teatro, dança, música, literatura.

A pesquisa de mestrado *Encontros coma artescrita: composições com alunas de curso Normal* (Görgen, 2012) foi realizada com alunas de Curso Normal, com idade de 14 a 18 anos, de uma escola de internato situada no município de

Estrela, interior do estado do Rio Grande do Sul. O principal objetivo da pesquisa foi propor um experimento com essas alunas, fazendo uso da escrita de cartas e da arte contemporânea em oficinas, como uma maneira de convidar as alunas a pensar sobre os processos de formação, na escola e na vida.

Foram realizados onze encontros entre 2010 e 2011, organizados a partir de exercícios de escrita, como também da recepção de obras de artistas contemporâneos que trabalham com a escrita, tais como León Ferrari, Mira Schendel, Elida Tessler e Jorge Macchi. Neste trabalho, a prática de escrita situou-se na proximidade do cuidado de si tematizado por Foucault (2004) e as oficinas como espaço de experimentação que pretendeu problematizar algumas verdades sobre os modos de ser professor, aluno e adolescente. O convite foi o de experimentar, a partir da escrita e da arte contemporânea, uma maneira de constituir-se sujeito e professor, com a possibilidade de inúmeras composições.

## **2. Movimentos de formação na escola: artes visuais, ensaios de teatro e docência em relação**

Considerando o ambiente escolar como um espaço de confronto e de luta entre forças de conservação (vontade de verdade) e forças de criação (vontade de potência), percebe-se que em lugar de fomentar atividades que permitam a abertura dos sentidos e as *forças criadoras* (Dias, 2011:15), algumas vezes nossas escolas trabalham na inversão desta perspectiva, permitindo que sejam privilegiadas práticas de adaptação e repetição, onde sobejam a mesmice e a inalterabilidade de procedimentos há muito superados.

Porém, o desenvolvimento de pesquisas que operam com a potencialidade da arte e da experiência estética para a formação, faz com que seja forte a aposta que intervenções com arte poderão atuar como uma provocação ao pensamento sobre educação, movimentando o lugar confortavelmente acomodado em que se encontra parte dos estabelecimentos de ensino. Para tanto, algumas vertentes dessa pesquisa tomam como ponto de partida a potencialidade da arte no âmbito da formação continuada docente e voltam-se para os espaços educacionais, procurando tensionar a relação entre arte e educação a partir da aproximação dos docentes de experiências com arte.

Aliados a esse entendimento, buscamos explorar os possíveis deslocamentos que a arte contemporânea pode provocar nos modos de se pensar as práticas pedagógicas na formação docente de uma escola de caráter tecnológico, espaço onde o termo educação é entendido prioritariamente como *ensino de técnicas específicas* para atuação no mercado de trabalho. O estranhamento e a desconfiança provocados pela presença da arte contemporânea em um meio marcado pelo viés da racionalidade técnica a serviço da exatidão prática e onde o estudo

das ciências humanas ocupa um lugar secundário, será aproveitado no desenvolvimento de ações que possam oferecer momentos de relação entre alguns docentes desse sistema de ensino e a arte contemporânea, provocando deslocamentos nos modos de pensar práticas em sala de aula.

Ao ensaiar um diálogo entre a formação de professores e as práticas teatrais, a pesquisa *Movimentos de formação na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro* (Abegg, 2013) investigou a potência das técnicas de ensaio dos atores para pôr em movimento a formação docente que acontece em uma Escola Estadual de Ensino Médio em Gravataí-RS. Na esteira de pensadores como Nietzsche (2001) e Foucault (2004) entre outros, pretende especular algumas das possíveis relações entre o teatro, a performance e a formação de professores. A inspiração teórica mais potente para este estudo está em Michel Foucault, e interessa aqui sublinhar a noção de *estética da existência* (Foucault, 2004, 2010a). Através desses conceitos, a pesquisa relata os movimentos que se operaram sobre a formação docente nesta escola por meio de oficinas de formação, inspiradas nos jogos teatrais. Através dessas oficinas, ensaiamos modos de ser docente, que se transformaram em *ensaios como forma de movimentar a formação docente*.

Assim, parece que na contramão do que está previsto, esses momentos de formação continuada docente, delineados pela presença de diferentes formas artísticas nas escolas, entre outras possibilidades, constituem um conjunto de forças de criação que pode mobilizar a comunidade escolar e a colocar em movimento a prática cotidiana dos docentes.

### **3. Aproximações entre arte contemporânea e educação**

Interessa-nos, como pesquisadores, investigar de que formas e com qual profundidade pode dar-se (ou não) a contaminação do fazer e da formação continuada docente de professores, mediadores culturais, artistas e professoras artistas a partir de experiências colaborativas em arte contemporânea e da abertura às transformações nos modos de pensar que elas podem acionar, especificamente a percepção dos próprios processos como atos de criação. Nossas pesquisas investigam, então, os fazeres artísticos e pedagógicos, bem como os possíveis encontros e tensões entre essas duas atividades, aproximando-as em termos de potencialidades para a formação. Assim, além do trabalho com adultos, a presença da arte contemporânea numa escola de Educação Infantil de Porto Alegre e a receptividade dos alunos em relação a essa aproximação também é foco de nosso interesse, com a ideia de pensar a arte a partir do olhar da criança. A investigação *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação* (Delavald, 2013), realizada com crianças de 4 a 5



**Figura 2.** Visita a uma exposição de arte com alunos da Educação Infantil, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Fonte: própria.

**Figura 3.** Helio Ferverza, artista plástico e professor universitário, apreciando produções realizadas pelos alunos da Escola Projeto, a partir de estudo de sua obra. Fonte: própria.

anos de idade de uma escola de Educação Infantil localizada na zona urbana de Porto Alegre, RS, em especial, recai sobre a perspectiva de analisar as potencialidades de encontros entre crianças e arte contemporânea, através do acompanhamento do adulto em suas conversas, percepções e criações, ressignificando sua relação com a arte e a vida (Figura 2).

Uma de nossas pesquisas parte da análise de relatos, em formatos diversos, de professores (da educação infantil ao ensino superior) e mediadores atuantes nas últimas quatro edições das Bienais do Mercosul (mostra realizada em Porto Alegre e que em 2013, está na sua nona edição), que tenham participado das *Vivências nas Escolas*, programa realizado no âmbito de seu Curso de Formação de Mediadores e que se concretiza a partir do planejamento e da execução conjunta entre mediadores e professores, considerando o contexto das escolas e as características das turmas envolvidas. O objeto de análise, neste caso, não é exatamente a ação em si, mas seus vestígios — tudo aquilo que se narra, escreve, compartilha sobre a experiência, e a partir destas reflexões, observar se há espaço para o processo (e não apenas para resultados) e para contaminações estéticas entre diferentes formações e metodologias no trabalho destes professores.

Outra de nossas pesquisas investe no encontro com um grupo de artistas e professoras para conversar sobre a potência da arte contemporânea na escola, não como conteúdo, mas como campo expandido (Krauss, 2008). Trabalha-se com a ideia de resistir ao que se encontra fixo e imóvel, indagar e duvidar do que está dado na educação e na arte, a partir da experiência desses sujeitos em uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre. Da conversa e do encontro para refletir sobre o que se faz e os transbordamentos dessas práticas para todos os sujeitos envolvidos, abre-se para a possibilidade de expansão do campo de atuação da pedagogia e da arte, tendo no pedagógico uma força potente (Figura 3).

A pesquisa *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas* (Born, 2012), que conversa com as já citadas, propôs investigar a formação e a atuação de professoras artistas que compõem o Ponto de Fuga — Coletivo em Arte, a fim de discutir a respeito das possíveis relações entre docência em arte na Educação Básica e fazer artístico. Um dos principais pontos da investigação foi a discussão sobre os modos de ser artista, que são tensionados entre a genialidade artística e a atuação de coletivos de artistas como descentralização da criação, buscando discutir a formação e a atuação do coletivo do qual fazem parte as professoras artistas. A partir desta trama, investiga-se os fazeres artísticos e pedagógicos das componentes do coletivo, bem como os possíveis encontros e tensões entre as duas atividades, colaborando para a construção de uma noção de artista mais próxima do contexto escolar.

### Docências artistas e conversas entre pesquisas

A nossa conversa entre as pesquisas sugere a ideia de uma docência artista, que atua em processo, a partir de esboços e registros incompletos, em encontros dentro e fora da escola. Docência artista, segundo o que Loponte (2005, 2006) nos provoca a pensar, não como modelo alternativo, prática de boa docência ou como saída para os problemas da educação, mas como exercício de modificação e criação de si mesmo e dos outros. Nesse sentido, características como a transversalidade e o caráter processual e colaborativo da arte contemporânea podem ser instrumentos de formação para a transformação do fazer docente.

Ao pensarmos em caráter processual e colaborativo, cabem observações em relação às pesquisas que aqui buscam seus encontros e algumas convergências. Todas têm em comum o fato de contarem com o nosso acompanhamento muito próximo como pesquisadores e de estarmos, de alguma forma, envolvidos nesse trabalho, pois nascem no nosso universo profissional e ganham corpo a partir de questões que vivemos e que buscamos compartilhar e problematizar, buscando o distanciamento necessário para estranhar o que nos parece tão familiar. Assim, interessa-nos não o que já sabemos e sim o não-dito, o erro, o que escapa, a forma como a experiência é narrada e interpretada, como se dá o processo para além dos resultados. Dessa forma, a nossa escrita (o que inclui o presente texto) configura-se como um processo de criação a partir da escrita e da narração de outros. Traçando um paralelo com as observações de Foucault (2010), pensamos que esta escrita — a do fazer do professor e também do pesquisador — é múltipla, construída e destruída para ser permanentemente reconstruída, em um trabalho de autoria coletiva. De forma colaborativa, partilhamos com o leitor nossas indagações a respeito dos desafios que as artes, em especial as artes contemporâneas, podem trazer aos nossos modos mais lineares de pensar a relação entre educação e arte (Loponte, 2012). Que esses desafios compartilhados se multipliquem na leitura.

## **Referências**

- Abegg, Fabiano Hanauer (2013). *Movimentos de formação na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação).
- Born, Patriciane Teresinha (2012). *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação).
- Delavald, Carini Cristiana (2013). A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação).
- Dias, Rosa (2011). *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- Foucault, Michel (2010). "A escrita de si." In: Michel Foucault, *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense: 144-162.
- Foucault, Michel (2010a) "Uma estética da existência" In Michel Foucault. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense: 290.
- Foucault, Michel (2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Görger, Neila (2012). *Encontros com a artescrita: composições com alunas de Curso Normal*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação).
- Krauss, Rosalind (2008). "A escultura no campo ampliado." In Ana Cavalcanti & Maria Luísa Tavora (org.). *Arte & ensaios*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ. p. 128-137.
- Loponte, Luciana Gruppelli (2012). "Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 20: 1-19. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125> Acesso em 2 de junho de 2013.
- Loponte, Luciana Gruppelli (2006). "Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente." *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FaE/UFGM, n 43: 35-55.
- Loponte, Luciana Gruppelli (2005). *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre, RS: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação).
- Mamede, Inês C. M (2000). *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará.
- Nietzsche, Friedrich (2001). *A Gaia Ciência. São Paulo: Companhia da Letras*.
- Romanowski, Joana Paulin (2012). "Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate." *Diálogo Educacional. Pesquisa em formação de Professores*, v.12, n. 37, set/dez.

**Contactar a autora:**

luciana.arte@gmail.com

# Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID: processos colaborativos e investigativos em artes visuais

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

Conselho editorial

**Resumo:** Este artigo é resultado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID-CAPES/DEB Edital nº02/2009, da área de Artes Visuais, implantado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Objetiva-se a articulação entre a Universidade e a Escola, com processos colaborativos e investigativos em artes visuais.

**Palavras chave:** PIBID / Artes Visuais / formação inicial e continuada / docência / colaboração.

**Title:** *Institutional Programme of Teaching Training — PIBID: research and collaborative processes on visual arts*

**Abstract:** *This article is the result of the Institutional Program to Teaching Training -PIBID-CAPES/DEB, Proclamation nº 02/2009, from the area of Visual Arts, at University of Ponta Grossa-UEPG. The objective is the articulation between the University and the School, between collaborative processes and research on Visual Arts.*

**Keywords:** *PIBID / Visual Art / initial and continued training / teaching / collaboration.*

## Introdução

O modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais de educação, vem sendo muito questionado na atualidade, sendo assim a formação inicial para a docência é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento o que exige do futuro professor nessa formação à disponibilidade para o aprendizado, do ensinar e aprender, da cultura escolar na qual ele se insere como profissional e como pesquisador de sua própria prática. O incremento acelerado às transformações rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias de comunicação e de produção em arte, são

elementos básicos para a construção do currículo escolar. Assim sendo, a inter-relação entre aprendizagem para a docência, e as ações compartilhadas com o profissional em atuação, entende-se, que a formação continuada deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os processos formativos de formação inicial e formação continuada para criar novas narrativas de formação e autoformação que promova o desenvolvimento profissional integrando as diferentes instituições.

Nesta direção é que nos propomos nesse projeto diante do desafio da graduação plena em Artes Visuais, porque ao analisar a formação inicial é preciso levar em conta as demandas de atuação do professor tanto em relação a função social depositada à escola, quanto em relação a necessidade emergente de aprender a ensinar e aprender a pesquisar na escola e universidade. Neste sentido pretende-se uma iniciação para a docência como práxis, desenvolvendo o saber científico especializado em sua reflexão teórico/prático. Isto supera a visão de que o futuro professor tem a incumbência de integrar e transpor tudo o que aprender na esfera do “saber” para a esfera do “saber-fazer”, negando-lhe a possibilidade de experiência a reflexão coletiva e colaborativa orientada sobre a totalidade complexa de prática educativa escolar em suas múltiplas dimensões. Para superar a visão tradicional ainda presente na escola e o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na universidade, o processo de formação inicial para a docência, requer a organização curricular escolar e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino escolar, como um campo de atuação comum compartilhado e colaborativo.

Neste sentido a iniciação a docência possibilitara a representação da tarefa educativa em construção durante a formação inicial superando o choque com a realidade complexa da prática: a vida cotidiana do ensinar e aprender Artes Visuais na escola e da sala de aula na qual o futuro professor terá que tomar decisões, este sem ter parâmetros de atuação por não vivenciar processos formativos no campo de atuação profissional para constituir-se em seu desenvolvimento profissional, é um desafio que vivenciamos.

Esse processo de implementação de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, como processo de aprendizagem para a docência no espaço da atividade profissional futura, ganhará consciência desse momento e atuará como “aprendiz crítico” se os professores (supervisores) e os formadores com repertório e já experiente, souberem ter uma escuta atenta do futuro professor com seu processo de crescimento formativo e forem permeáveis aos questionamentos e críticas que o acadêmico em formação docente possa vir fazer.

O Programa PIBID desafiou como Política Pública na melhoria das Licenciaturas no Brasil, e do Magistério em especial, pois alavanca o ensinar e aprender colaborativos com a mediação de professores, no intercâmbio e parceria em experiências de investigação-ação e documentação do trabalho pela pesquisa. Este trabalho de formação provoca desafios aos formadores, como o espaço de interlocução em que possam analisar a própria prática de formação inicial e da formação continuada, como também as práticas de outros formadores e suas narrativas pedagógicas para a atuação na Educação Básica.

### **O Programa Institucional de Iniciação à docência e as Artes Visuais**

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Os objetivos do Programa são: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

Entretanto as Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid apresentam à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados.. As instituições aprovadas pela Capes recebem bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto inscrito das Licenciaturas e nestas se insere a Licenciatura em Artes Visuais da UEPG / PR. Os bolsistas do PIBID foram escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. Assim são cinco modalidades de bolsa

oferecidas pelo Programa da Capes aos participantes do projeto institucional: 1.Iniciação à docência; 2.Supervisão; 3.Coordenação de área; 4.Coordenação de área de gestão de processos educacionais; 5.Coordenação institucional.

Atualmente, participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011.Sendo assim, o PIBID se transformou em uma Política Pública para a valorização do Magistério e as Licenciaturas.

Nesta direção em 2009 têm origem o Projeto PIBID de Artes Visuais, aprovado pelo PIBID/CAPES/DEB pelo Edital nº 002/2009. Isso serviu para lançar os objetivos gerais da formação para a iniciação da docência de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, compartilhada com os professores da Educação Básica, conhecedores da realidade e cultura escolar atuarem como co-formadores dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sendo a escola, a sala de aula e comunidade, o cenário para aprender investigando e atuando na iniciação à docência, no espaço de atuação profissional futura — o espaço da escola. Com 15 acadêmicos de iniciação à docência da instituição, se envolvendo no Grupo de Estudos compartilhado e colaborativo, num processo teórico pedagógico emancipatório a partir da problematização e conhecimento da realidade concreta da escola, da turma e sala de aula em que atuou, num processo de intervenção na prática pedagógica escolar de forma colaborativa e investigatória, mediada pelos projetos de ações I, II, III e IV, que passamos a configurar.

### **O PIBID e os processos colaborativos e investigativos em artes visuais**

O projeto conta com um grupo composto por dois professores que atuam no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e lotados no Departamento de Artes da UEPG/PR. Também participam 15 bolsistas acadêmicos do Curso de Licenciatura em Arte Visuais da UEPG e uma professora de Artes Visuais-supervisora PIBID selecionada por edital atuante na escola envolvida e pertencente da rede pública de ensino do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa-Paraná.

O Projeto I, foi dedicados a construção e realização de uma entrevista sócio-antropológica na comunidade do entorno da escola, numa pesquisa de campo objetivando conhecer a realidade do contexto escolar. Isto foi uma atividade procedimental de investigação-ação, através de um roteiro previamente elaborado para entrevistas com os pais e ou responsáveis pelos alunos das turmas envolvidas e com o professor de Artes Visuais da Escola (supervisor), que acompanhou os acadêmicos no decorrer dos dois anos, e com os alunos do

ensino Fundamental do 6º ao 9º anos. Assim, esta entrevista sócio-antropológica abarca seis eixos, visando a investigação-ação da realidade, dando origem a temas geradores, que segundo Freire (1987: 101) “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a uma realidade.”

Assim a pesquisa no primeiro momento foi realizada nas casas das famílias dos educandos (alunos de ensino fundamental) visando conhecer a realidade em situações concretas, contemplando os eixos:

- Constituição familiar — origem — direitos e diversos dos filhos lazer religiosidade;
- Trabalho dificuldades que enfrentam na vida. Violência;
- Saúde/doença; meio-ambiente infra-estrutura;
- Melhorias sociais participação em entidades de bairro;
- Expectativas em relação a escola — concepção pedagógica: papel do professor, conteúdo de artes visuais, metodologia e avaliação;
- Cultura, arte e educação — produção e criação — arte como bem e representação social-educação estética, artística, tecnológica e visual na atualidade.

Esse processo foi registrado um Diário de Campo de todas as etapas até chegarmos aos entrevistados, descrevendo os pormenores de tudo. Para Freire (1997: 73) “as entrevistas revelam desejos, frustrações, desilusões, esperanças, desejos de participação e frequentemente certos momentos altamente estéticos da linguagem popular.”

Todo esse estudo pelo envolvimento colaborativo da Grupo do PIBID, foi possível chegar ao “complexo de conhecimento” a ser trabalhado com os acadêmicos e professores para organizar os conteúdos escolares num movimento constante de ação- reflexão-ação, articulando temas da realidade dos educandos aos saberes científicos da instituição escolar, tendo a clareza da contradição das interfaces sócio-históricas do vivido, percebido e concebido da comunidade e dos alunos, e a relação do saber espontâneo vivido e o saber científico e artístico correlato (Vigotsky, 1989).

O acadêmico devesse buscar o tema e sub-tema de trabalho de Iniciação frente a proposta pedagógica emancipatória na escola, quanto a forma de abordagem e significado da formação cidadã dos envolvidos.

No Projeto II, com um total de 100 horas — distribuídas no segundo semestre do ano de 2011 esse projeto foi inserir a participação em reuniões de planejamentos da escola e de planejamento das aulas na organização da atividade prática educativa tendo em vista os temas levantados da realidade da comunidade

escolar detectada pelas pesquisa sócio-antropológica e que problematizados os dados constituíram-se em Rede Temática.

As observações participantes dos acadêmicos foram realizados permanentemente durante a execução do projeto num processo de planejamento, ação, observação, reflexão, e re-planejamento, através da Espiral Cíclica de Carr & Kemmis (1988). Esse aprofundamento de investigação-ação educacional subsidiada pelo autor citado acima, complementa de forma mais contundente a abordagem Dialética, pois estabelece uma “práxis” concreta vigilante e crítica da ação-reflexão investigada, geradora de uma nova ação crítica na prática educativa em relação aos saberes da arte..

A formação de iniciação para a docência num processo investigativo, contribui no sentido de elevar o nível de compreensão da equipe de pesquisa (supervisor-professor da escola, coordenador deste e acadêmicos em iniciação a docência) sobre a prática de ensino na escola alvo e o conhecimento sobre o contexto social em que esta inserido, ocorrendo um permanente processo empírico — reflexivo construindo as bases nucleares da proposta teórico pedagógica e metodológica deste processo formativo com pesquisa (planejamentos, ações, observações, e reflexões da própria prática para um planejar compartilhado em seminários e encontros de organização de trabalho educativo escolar em Artes Visuais).

Ainda segundo Carr & Kemmis (1988: 193) a investigação-ação propicia

*...un proceso social. Enfoca lãs prácticas sociales em la educación, los entendimientos cuyo significado solo puede compartir-se em El proceso social Del lenguaje y em la situaciones sociales, lo que incluye a lãs instituciones educativas.No solo implica que El investigador activo reconozca El carácter social de la educación,sino que además Le compromete a extender El proceso para que otros colaboren em todas lãs fases de la investigación-acción.*

Neste sentido, a prática de iniciação à docência a ser realizada na escola constituiu-se em ações colaborativas,desenvolvidas,planejadas e re-planejadas conjuntamente pelo coletivo dos membros envolvidos, tendo como base a premissa da investigação-ação educacional emancipatória, visando a reconstrução da prática pedagógica e educativa no ensino fundamental na área de Artes Visuais.

Já num terceiro momento com o Projeto III, com total de 200 horas entre participações em sala de aula e fora dela,buscou-se a preparação de material didático e a experientiação da atividade de docência de ensinar artes visuais. A sala de aula e outros espaços na escola foi o espaço principal de laboratório e de investigação e iniciação à docência, no sentido de auxiliar em colaboração com o professor de artes visuais, enquanto aprendiz de forma crítica.

O professor de arte da escola colabora na formação de iniciação a docência, a medida que possibilita ao acadêmico em formação inicial a planejar-agir-refletir e replanejar de forma vigilante, tencionando e expondo o licenciando a situações desafiadoras, considerando os saberes experiências, construídos ao longo da sua formação acadêmica e dos saberes construídos / vividos no processo permanente da ação-reflexão-ação compartilhada entre professores e acadêmicos em iniciação para a docência em Artes Visuais, na participação e no esclarecimento de dúvidas dos alunos em sala de aula; oficinas ministradas tendo em vista as temáticas elencadas da realidade concreta social dos alunos; participação dos acadêmicos em projetos da escola; contribuição de experiência com materiais alternativos para a criação e produção artística em sala de aula ou outro espaço da escola ou fora dela; participação na elaboração de material didático; colaborar na organização de atividades em espaços não formais de ensino; visitas em espaços culturais e artísticos na cidade e fora dela em museus, exposições em arte.

Cada observação e/ou participação o bolsista realizou o diário de professor (Pórlan & Martin, 1997), cujo registro servirá para análise e novas problematizações e avaliações. Produziram objetos pedagógicos com materiais áudio-visuais a serem utilizados em multimídias disponibilizada pelo governo estadual em todas as escolas do Estado do Paraná. Utilizaram os computadores dos laboratórios para produção em arte digital.

Também o acadêmico de iniciação a docência planejou e executou atividades de docência em Artes Visuais com alunos do ensino fundamental. Isto possibilitou o acadêmico vivenciar e inserir os alunos em atividades de docência que não tinham o caráter formal de regência em uma turma específica. Isto propiciou a continuidade de projeto IV, a ser realizado no segundo ano do projeto, com um total de 360 horas entre planejamento, pesquisa, execução e análise de docência com autonomia docente e responsabilidade como professor em exercício da docência colaborativa com o professor de arte da escola, com conhecimento em arte sob temáticas desenvolvidas e realizadas pelos alunos e bolsista de iniciação a docência sob uma curadoria, sob a tutoria dos acadêmicos bolsistas e os professores supervisores, socialização e aplicação do conhecimento da docência em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, e ainda de participação em uma coletânea da área de Artes Visuais do PIBID, como co-autores e autores com artigos de sua autoria e de co-autoria com previsão de lançamento em julho de 2013. Isso tudo encanta e reencanta a poética da docência inicial e continuada que deixa de ser solitária e disciplinar para ser complexa e multidimensional na perspectiva inter e multidisciplinar e transdisciplinar em que a arte e suas fronteiras expandem-se e são multireferenciais e

colaborativas não delimitando territórios fechados como lugares e sim como construção conjunta com o outro e com os outros na perspectiva ampliada das Artes Visuais e suas relações interdisciplinares para compreender e viver no mundo e com o mundo e pós-mundo.

### **Referências**

- Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1993) *Teoria Crítica de la enseñanza: La investigación Del profesorado*. Barcelona.
- Esteban, Maria Tereza; Zaccur, Edwiges (Org.) (2002). "A pesquisa como eixo de formação docente." In: *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, Paulo (2011) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2011) *Pedagogia da Autonomia*. 20ªed. São Paulo. Paz e Terra.
- Hall, Stuart.(2003) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP &A. 7ª ed. ou reimpressão.
- Hernández, Fernando (2005) "A Construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais." In: Hernández, F. e Oliveira, M. O. de (org.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM.
- Nunes, Ana Luiza Ruschel (2004) *Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Nunes, Ana Luiza Ruschel (2009) *Processos formativos e co-laborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de Artes Visuais: problematização e prática pedagógica emancipatória no ensino fundamental escolar*. Sub-Projeto do Programa Institucional de Iniciação à docência- PIBID-CAPES/DEB, PROGRAD. Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR.
- Pórlan; Martin.(1977) "El diario del profesor: un recurso para la investigación em aula." Sevilla: *Díada*, nº6, (Coleção Investigación e Enseñanza)
- Schores, Elizabeth; Grace, Cathy (2001) *Manual de Portfólio- um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vigotsky, L. (1987) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

### **Contactar a autora:**

analuizaruschel@gmail.com

2.

**Artigos originais**

*Original articles*

# Tiempo de enseñar = tiempo de experimentar: el profesor de arte como agente transformador

CELESTE GARRIDO MEIRA & BEGOÑA PAZ GARCÍA

**Celeste Garrido Meira:** Espanha, profesora de ensino secundario Colegio Salvador Moreno, Pontevedra. Artista visual. Licenciada en Bellas Artes y Máster en Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela.

—

**Begoña Paz García:** Espanha, profesora en el Mestrado de Educación Secundaria Obrigatoria Universidad de Vigo, Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas. Artista visual. Doctora en Bellas Artes.

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** Educar en arte es educar para la diversidad y la tolerancia, la docencia artística debe ser un tiempo para experimentar. A través de dos experiencias educativas una con adultos y otras con niños, podemos exponer cambios significativos en su aprendizaje entorno al volumen y las relaciones espaciales, fomentando la autoestima y la creatividad al tomar conciencia de unas capacidades plásticas latentes.

**Palabras clave:** experimentación / tiempo / creatividad / escultura.

**Title:** *Teaching time = experiment time. Art teacher as a transforming agent.*

**Abstract:** *Education in art is to educate for diversity and tolerance, artistic teaching should be a time to experiment. Through two educational experiences with each other with adults and children, can exhibit significant changes in their learning environment to the volume and spatial relationships, fostering self-esteem and creativity to become aware of latent visual capabilities.*

**Keywords:** *experimentation / time / creativity / sculpture.*

## Introducción

En nuestra comunidad no todos los profesores de arte son artistas con herramientas pedagógicas ni educadores con capacidades artísticas. El profesor en arte se habilita en diferentes contextos formativos según el nivel educativo

(infantil, primaria, secundaria, universidad), lo que genera distintos perfiles profesionales con sus debilidades y fortalezas, unos carecen de herramientas pedagógico-metodológicas (Bellas Artes, Arquitectura) y otros tienen poca experiencia artística (Ciencias de la Educación).

Partiendo de esta premisa los formadores de profesores en arte debemos cuestionarnos el papel que cumple en el sistema educativo el docente en arte, reflexionar sobre las competencias básicas que deben conocer, experimentar e interiorizar, y qué problemáticas han de afrontar en favor de una enseñanza artística de calidad.

A continuación vamos a desarrollar una reflexión sobre el estado de la educación actual y nuestra propuesta de mejora, para ello vamos a analizar tres temas que consideramos relevantes para una práctica docente en continua transformación. Estos tres bloques temáticos son: una enseñanza para la experimentación, una enseñanza para el desarrollo de la creatividad, una enseñanza en tres dimensiones.

### **1. Una enseñanza para la experimentación.**

El arte como medio de expresión y conocimiento está presente en nuestras vidas desde que nacemos, y debería acompañarnos en todo nuestro camino educacional enriqueciendo nuestro desarrollo personal, potenciando la creatividad y facilitando vías de comunicación con nuestro entorno.

En las distintas fases de desarrollo de la persona surgen bloqueos que desde la educación artística debemos trabajar. Por ejemplo, el cambio que se produce de infantil a primaria es muy acentuado, pasando de la expresión artística libre a centrarse en tareas más rígidas, como la reproducción, desencadenando en muchos niños actitudes de frustración que llevan a la pasividad o desinterés, potenciando a unos pocos e inhabilitando a muchos.

El sistema educativo también está contagiado por la volatilidad, por el cambio instantáneo propio de la *sociedad líquida* en la que vivimos, concepto desarrollado por el filósofo polaco Zygmunt Bauman y aplicado a ahora a la educación. “La cultura líquida moderna ya no es una cultura de aprendizaje, es, sobre todo, una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido” dice Bauman “...y ante este panorama es crucial transformar el sistema educativo, aunque la tarea de construcción de otra educación requiere pensarla de formas distintas”. (Bauman, 2013).

Esto implica tiempo, y éste es cada vez más escaso ya que el plan de trabajo responde a un ritmo frenético al tener cumplir programaciones con contenidos demasiado amplios. El tiempo de enseñar debe ser igual al tiempo de experimentar ¿acaso es posible transmitir la experiencia artística sin experimentación?

## 2. Una enseñanza para el desarrollo de la creatividad

Durante el siglo XX han sido muchos los pedagogos que han considerado la creatividad como uno de los pilares de la educación y es por esto que se ha ido introduciendo de manera transversal en las programaciones de las diferentes disciplinas, para tratar de formar a personas capaces de innovar, de pensar de manera divergente y de proyectar todo su potencial creativo en cualquiera de las tareas que les ocupen.

Es por ello que resulta paradójico el planteamiento de los libros de educación plástica y visual que se nos propone al profesorado para las diferentes etapas de primaria y secundaria, en general hay un alto porcentaje de láminas que están enfocadas a que el alumno desarrolle la capacidad de reproducción visual, ya sea esta reproducción cromática o formal, pero el objetivo no deja de ser la copia. Esta clase de planteamientos no dejan apenas margen a la creatividad y, de ahí, que muchos docentes desestimemos el uso de estos libros como material de apoyo en el aula.

Debería haber una revisión seria del material didáctico puesto que no sólo no potencian el pensamiento creativo sino que por el contrario, penalizan cualquier indicio de salirse de los parámetros establecidos, lo cual genera un retroceso en el proceso de interiorización y aplicación del pensamiento creativo.

Pongamos un ejemplo: Una de las actividades que un libro de texto para cuarto de primaria propone, responde a una imagen en la que se muestra un dibujo de la mitad de una hoja de un árbol realizado con lápiz de sanguina. El trabajo del alumno consistirá en reproducir simétricamente esa figura y colorearla empleando la misma tonalidad, tratando de dar a la hoja un aspecto otoñal. Algunos alumnos lograrán hacerla igual, valoración positiva, mientras que los que no alcanzan este resultado serán valorados negativamente y en consecuencia se sentirán frustrados.

La pregunta que surge es: ¿no sería más interesante que los alumnos pudiesen hacer un trabajo de campo, en el que se propusiese una salida al exterior y ellos mismos cogiesen varias de las hojas que caen en otoño, para luego observarlas y comentarlas con sus compañeros?

Cualquier niño podría llegar fácilmente a la conclusión de que las hojas son simétricas, también a que tienen tonalidades marrones, pudiendo hacer un estudio de la gama de colores que se nos ofrecen. Si a continuación les proponemos un trabajo en el que deban emplear las tonalidades marrones y el concepto de simetría para crear sus propias hojas, seguro que el trabajo sería más enriquecedor, y cada cual haría su propia hoja aplicando los conocimientos aprendidos. De esta forma los alumnos tendrían la posibilidad de confrontar las diferentes propuestas que pueden surgir a partir de un mismo planteamiento, es

decir, les estaríamos abriendo las puertas hacia la diversidad y mostrándoles cómo puede haber diferentes soluciones ante una misma propuesta.

Me viene inevitablemente a la cabeza una imagen del reconocido dibujante argentino Quino, quien en una de sus viñetas mostraba como una profesora proponía a sus alumnos traer pinzas de la ropa para hacer todos juntos una manualidad. Al día siguiente, cada niño camino de la escuela va imaginando lo que les gustaría hacer con las pinzas. Cada cual pensaba cosas maravillosas que podrían construir, un avión de pinzas, una caja, un hermoso abanico... Sus expresiones eran de emoción. En la siguiente viñeta los niños salen de la escuela sosteniendo en sus manos un lapicero de pinzas, todos llevan el mismo y parecía bonito, pero la mayoría había dejado atrás su expresión de emoción.

Muchas veces no se repara en la importancia de que el niño reconozca el hecho de que puede haber más de una opción posible, lo cual nos permite educarle en la diversidad y la tolerancia, enseñándole a aceptar las respuestas de los demás, aunque no coincidan con las nuestras. Lo contrario supone hacerles crecer en la idea de que sólo hay una opción correcta, lo cual limita enormemente su pensamiento en el futuro. Diversidad y tolerancia son las bases de una educación creativa.

### **3. Una enseñanza en tres dimensiones**

Debido a nuestra formación académica, que responde al sistema de licenciatura con sus correspondientes especialidades en nuestro caso escultura, tenemos una visión crítica entorno a la formación artística en temas relacionados con el espacio y el volumen.

En las programaciones de primaria el tema del volumen y las relaciones espaciales es muy general y los libros de texto ofrecen unidades didácticas poco innovadoras, por lo que el alumno se enfrentará a los contenidos de representación de la espacial, tan importantes en la enseñanza secundaria, con graves deficiencias formativas.

Como personas somos volúmenes que se relacionan dentro de un espacio con otros objetos. Desde el campo de la proxémica se estudia como las conexiones espaciales condicionan y configuran la forma en que establecemos relaciones con otras personas, con los edificios, con los lugares...

Un acercamiento al espacio es un acercamiento a nosotros mismos, nos ayuda a situarnos en un lugar a conocer e interpretar los diferentes códigos que nos facilitan la comunicación interpersonal. Debemos aprender a mirar y a sentir el entorno desde sus matices estéticos y formales, a identificarnos con nuestro propio volumen corporal, a construir un objeto con el que vamos a interactuar, a descubrir técnicas para modelar, a expresarnos, a jugar con las relaciones



**Figura 1.** Trabajo con volumen. Realizando estructura. Fuente: propia.



**Figura 2.** Trabajo con volumen. Modelando. Fuente: propia.

espaciales, los recorridos y las dimensiones que configuran nuestros lugares. Por todo ello entendemos que se debe promover una enseñanza que fomente además de lo visual lo táctil, y por extensión lo escultórico.

La mano como herramienta a la hora de ejecutar actos de la imaginación: modelar, tocar, dibujar... implican una relación táctil con el entorno, inspiran intimidad, cercanía, afecto... expresión. "La mano tiene sus propios sueños, sus deseos y su poesía", recuerda Bachelard (1994: 99).

Existe una poética de la mano que amasa, esto lo entendemos si pensamos en su diseño preparado para coger, agarrar, estirar, es un mapa dinámico de las posibilidades que alberga. La mano es la herramienta a través de la cual se pone en marcha todo proceso constructivo, un intermediario entre las ideas y la acción.

El profesorado debe formarse para afrontar el espacio como tema a trabajar en profundidad, para ello debe conocer técnicas que le permitan desarrollar con facilidad los contenidos específicos del tema.

### **3.1. Experiencia con adultos en el ámbito de la educación no formal**

Nuestra experiencia docente en ámbitos de la educación no formal con personas cuya formación académica no tenía nada que ver con la rama de arte, nos permite constatar que la expresión artística a partir de la creación y construcción de volúmenes, en contra de lo que al inicio todos los alumnos creen, ofrece posibilidades expresivas muy asequibles que responden a capacidades innatas muy poco o nada desarrolladas, y que cuando se ponen práctica descubren un potencial creativo personal importante.

Encinco sesiones de cinco horas cada una podemos desarrollar el conocimiento escultórico, apoyándonos en contenidos transversales que enriquecen y complementan la actividad. Para ejemplarizarlo vamos a describir un caso práctico.

El grupo pertenece al curso de “Atención a Infancia” dentro del proyecto de formación europeo ILES (Iniciativa Local de Empleo Social). El perfil de los 15 participantes era el siguiente. Una media de 25 años, algunos con formación específica en ámbitos educativos (pedagogía, educación infantil...) pero en general con la formación básica obligatoria, con poca experiencia laboral o largas estancias en paro. Su experiencia en educación artística era muy pobre, en general no habían realizado actividades plásticas fuera del ámbito escolar.

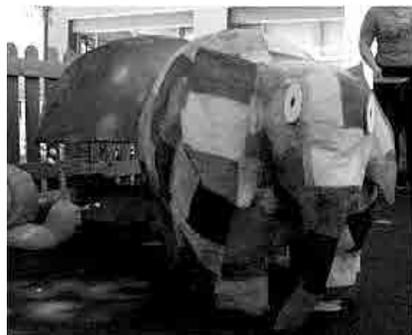
Se les plantea la *Construcción de un volumen con cartón* para utilizar como recurso en una actividad de animación a la lectura. En un primer momento todos se sienten incapacitados para construir. Un visionado de imágenes de otras experiencias formativas similares es un apoyo para generar expectativas, interés y cierto grado de confianza en sus capacidades.

El trabajo se desarrolla en pequeños grupos de tres o cuatro personas que deben o bien crear una historia o tomar como referencia un cuento para después elegir las piezas que se van a construir y que después utilizarán como elemento escenográfico.

Para su realización pasan por varias fases: diseño del objeto, realización de la estructura con cartón, modelado y pintado del mismo (Figuras 1 y 2).

Durante las sesiones los alumnos/a se van enfrentando a los problemas propios de un proceso de creación y van tomando decisiones y resolviendo sus bloqueos. Cada persona descubre capacidades que tenía ocultas como es la visión espacial o la destreza manual modelando con cartones (Figuras 3 y 4).

Es sorprendente y gratificante evaluar una acción educativa donde las personas toman conciencia de sus capacidades plásticas y artísticas. Nos demuestra el alto potencial expresivo latente en cada una de las personas que educamos a lo largo de nuestra trayectoria, y como trabajándolo adecuadamente

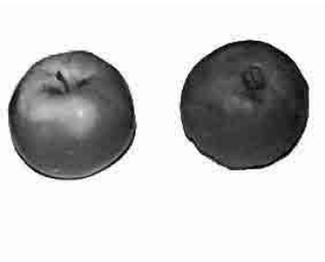


**Figura 3.** Trabajo con volumen. Trabajando el color. Fuente: propia.

**Figura 4.** Trabajo con volumen. Exposición del trabajo acabado. Fuente: propia.



**Figura 5.** Modelado con ojos tapados.  
Fuente: propia.



**Figura 6.** Resultados. Fuente: propia.

mejora su auto-conocimiento revirtiendo en una mayor autoestima al tener nuevos recursos y confianza en sus posibilidades de realización. Esto se refleja claramente en las valoraciones positivas de los alumnos, tras la fase práctica de la formación realizada en centros educativos (ludotecas, escuelas infantiles, centros de ocio, etc.) la gran mayoría pone en práctica el aprendizaje adquirido con resultados muy satisfactorios.

### 3.2. Experiencia educativa con niños en primaria

Como docentes de educación plástica y visual a menudo nos hemos preguntado por qué las personas, en especial los niños, tienen dificultades a la hora de sombrar objetos bidimensionales que han sido capaces de dibujar con un cierto grado de realismo, y consideramos que la respuesta podría estar en la falta de consciencia acerca del volumen real de las cosas y por tanto de la incidencia de la luz sobre éstas.

Trabajando con un grupo de niños de tercero de primaria, se les pide que jueguen con plastilina para hacerse con el material y después modelar el objeto que deseen. Durante el proceso, observamos como la mayoría construyen figuras planas, como si estuviesen dibujando con plastilina, en lugar de crear volúmenes. Cuando en un determinado momento de la actividad se les plantea el reto de poner sus figuras en pié, observan ensimismados como todas se van cayendo poco a poco hacia delante. Se plantean entonces dos cuestiones ¿Cómo hacerles comprender la tridimensionalidad? ¿Pueden las experiencias sensoriales, más allá de la visual, enriquecer las representaciones bidimensionales?

En un taller de *Creatividad Multisensorial* impartido por el Profesor Mauro Rodríguez durante una sesión del Máster de Creatividad Artística de la Universidad de Santiago de Compostela, éste decía que la persona que va a crear plásticamente debe tener un conocimiento previo multisensorial de aquello



**Figura 7.** Trabajos realizado el primer día.  
Árbol plano. Fuente: propia.



**Figura 8.** Trabajo realizado en la última sesión.  
Persona en volumen. Fuente: propia.

que quiere representar o interpretar. Proponía a sus estudiantes observar una manzana detenidamente, para a continuación tocarla con las manos y rozarla contra la piel de nuestro brazo, sintiendo así su textura, luego olerla durante unos minutos y por último comerla. Sólo así tendríamos un conocimiento suficientemente amplio de la manzana, como para empezar a trabajar a partir de ella y podríamos crear y transmitir nuestra experiencia con el objeto propuesto.

Éste mismo ejercicio es el que hemos llevado a cabo con los niños en una primera sesión del taller, con el objetivo de que vivan una experiencia multisensorial a través de este objeto.

En una segunda sesión se pretende que comprendan específicamente el volumen de la fruta y se les propone que modelen con los ojos cerrados una fruta que ellos mismos han elegido, con las mismas dimensiones que la original, tratando de visualizar su volumen y aprendiendo a representar una forma prescindiendo del sentido de la vista, lo que les obliga a centrarse en la forma del objeto (Figuras 5 y 6).

En la última sesión se plantea a los alumnos que vuelvan a hacer el mismo objeto del primer día, todo ellos construyen formas capaces de tenerse en pie (Figuras 7 y 8). Podemos comprobar cómo con un ejercicio tan sencillo ha sido posible adentrar a los alumnos en el campo de la escultura/tridimensionalidad, haciéndoles pensar y reflexionar acerca de la forma, del volumen y del espacio, pero sobre todo, enseñándoles a resolver problemas y a superar obstáculos en el desarrollo de sus capacidades.

### **Conclusión**

Si entendemos la educación artística como un espacio dinámico, participativo y creativo debemos introducir metodologías que enseñen al profesorado a enseñar, a proponer cambios, a gestionar nuevos recursos, a trabajar en grupo. Esto

requiere un perfil docente que asuma la investigación como una forma de entender la docencia, con inquietud por experimentar, consciente de las miradas que se generan en su entorno, motivador y motivado.

En esta comunicación hemos querido demostrar como a partir de dos pequeñas experiencias realizadas en diferentes ámbitos de la educación y con edades dispares (adultos y alumnos de tercero de la ESO), se pueden iniciar procesos de mejora en la práctica artística, desarrollando la creatividad y la capacidad de construir objetos tridimensionales en función de una idea u objetivo con materiales distintos. Con esto queremos poner en valor la experimentación como fase fundamental de la educación en arte, así como demandar una enseñanza pausada donde la consecución de objetivos se base en el aprendizaje significativo y no en la imposición de una programación establecida.

Como personas debemos recibir y por tanto reclamar una educación artística diversificada, rica en perspectivas y en contenidos, abierta al cambio, una educación pensada, discutida y experimentada, que siempre nos abra nuevos caminos.

### **Referencias**

Bachelard, Gastón (1994) *La tierra y los sueños de la voluntad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.  
MDZ + Cultura, (2013) *Sobre la educación en*

*un mundo líquido*. Entrevista a Zygmunt barman. [Consult. 2013-05-30] Entrevista. Disponible en <URL: <http://http://www.mdzol.com/nota/459308/>>

# Como se organiza o meu corpo

SUSANA CONTINO

Portugal, Mestrado em Ensino das Artes Visuais, Mestrado em Theatre Design and Performance Practice. Mestrado em Ensino Artístico pela Universidade de Lisboa. Licenciatura em Design Gráfico.

Artigo completo submetido a 3 de Junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** No âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular foi desenvolvido um projeto sobre o corpo humano na unidade didática Expressão Artística. O projeto assentou na premissa de um reforço dos conhecimentos apreendidos na unidade didática, Estudos do Meio, sobre o tema do corpo humano, através da aprendizagem pela experiência materializando os seus conteúdos. Ao nível da expressão artística o projeto visou desenvolver a criatividade, bem como, a aprendizagem da volumetria, a noção de escala e questões relacionadas com a tridimensionalidade.

**Palavras chave:** Enriquecimento-curricular / reforço / conhecimentos / materialização / expressão-artística.

**Title:** *How do I organize my body?*

**Abstract:** *The project aims to reinforce the knowledge gained in Science subject, through the development of an artistic project. The project approaches the human body and is based on the premise that active learning is an efficient education methodology. In order to develop artistic skills the project aims to develop creativity, as well as, volumetry skills, scales/sizes notions, and tridimensional problem solving.*

**Keywords:** *reinforce / art / human-body / active learning / skills.*

## Introdução

No âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular no ano lectivo de 2007-08 foi desenvolvido um projeto sobre o Corpo Humano com os alunos do 2º, 3º e 4º ano do ensino básico na disciplina de Expressão Artística. O grande objetivo assenta na premissa de reforçar conhecimentos adquiridos na unidade didática de Estudos do Meio, sobre o tema do corpo humano através da aprendizagem pela experiência materializando os conteúdos apreendidos no currículo formal. Os conteúdos que interessam ao projeto consistem, nomeadamente, na

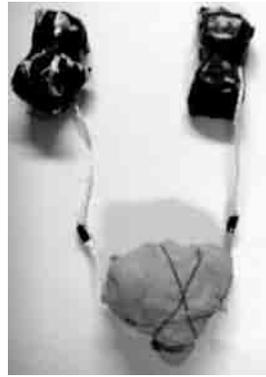
organização dos órgãos no corpo, com ênfase nas características formais dos órgãos constituintes do aparelho digestivo, aparelho respiratório e urinário. O projeto deu início com uma pesquisa através da criação de uma maquete à escala real (criança do ensino básico) (Figura 1). Foram disponibilizados materiais de desperdício para a construção tridimensional dos órgãos do corpo humano. O projeto foi realizado em três grandes etapas, cujos títulos passo a citar: *A criação de Órgãos*— que consistia na reprodução dos órgãos, no formato tridimensional, com materiais de desperdício. *O Plano da Cirurgia* — isto é, um plano da intervenção onde as crianças são convidadas a explorar a organização dos órgãos no corpo humano. E, por fim, *A Cirurgia — Transplante* — ou seja, os pequenos grupos de trabalho, procedem à organização dos órgãos anteriormente reproduzidos, no corpo da maquete. O transplante das peças criadas no corpo humano (maquete), enquanto terceira e última etapa, pretende consumir o projeto cuja finalização tem um carácter lúdico. Do ponto de vista da expressão artística, o projeto propõe a aprendizagem da volumetria, a noção de escala e questões relacionadas com a tridimensionalidade, através da tradução de uma imagem bidimensional para a sua criação tridimensional. É também considerado pertinente o manuseamento dos vários materiais, bem como, a tomada de decisão sobre os materiais escolhidos de acordo com a representação pretendida (questões de forma e textura) (Figura 5; Figura 10). Procura ainda desenvolver a criatividade, sensibilizar para a reciclagem, cidadania e ambiente promovendo o trabalho em equipa.

### 1. Desenvolvimento do projeto

A primeira etapa, assenta na criação tridimensional dos órgãos humanos. O grande grupo foi dividido em pequenos grupos de trabalho e, foram distribuídos por cada grupo, material reciclado e duas imagens de diferentes órgãos humanos. A partir deste material foi solicitado ao grupo criar um objecto tridimensional que fosse representativo, o mais fiel possível, ao órgão respectivo respeitando a escala real do mesmo (noções de escala estão relacionadas com a criança) (Figuras 2-10). Os objectivos e fundamentos da fase inicial consistem na aquisição de conhecimento sobre modelação da forma tridimensional, bem como, noções de volumetria e escala (Figuras 5-6), através da tradução de uma imagem bidimensional para um objecto tridimensional. Visa também desenvolver a criatividade, assim como, o enriquecimento da expressão plástica do aluno através do contacto com vários materiais e a tomada de decisão dos mesmos de acordo com a representação que se pretende ao nível da textura visual e da forma. Pretende-se igualmente na formação das crianças conceitos sobre reciclagem e noções relacionadas com o tema do ambiente.



**Figura 1.** Maqueta: Paciente.



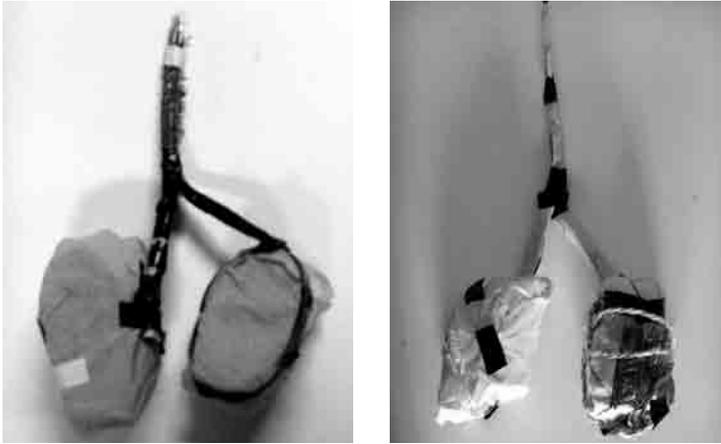
**Figura 2.** Etapa 1: Parte do Aparelho Urinário: Rins e Bexiga. Fonte: própria.

Depois dos órgãos terem sido reproduzidos para o formato tridimensional, a segunda etapa, consiste na organização dos órgãos do corpo humano, através de um plano de ação. Foi assim distribuído por cada grupo de trabalho uma folha de título “Plano da Cirurgia”. Nesta folha os alunos encontram um registo minimal dos membros superiores e inferiores do corpo humano. Este registo pretende ser completo pelo desenho dos diferentes órgãos e respectiva localização real no corpo, para que se proceda à etapa seguinte: a cirurgia (Figuras 11-14). Nesta etapa era pretendido a aquisição de conhecimento sobre as questões formais e sistémicas das imagens observadas e respectiva reprodução. Por fim, acrescentavam na mesma folha o nome da “equipa médica” e o nome dos “médicos” intervenientes. Os objectivos desta etapa assentam no reforço e materialização dos conteúdos apreendidos no ensino formal na unidade didática, Estudos do Meio, assim como, no ensino artístico na reprodução tridimensional dos órgãos na fase anterior.

Por fim, a terceira e última etapa, o projeto é consumado com o transplante dos órgãos criados, num modelo tridimensional à escala de uma criança do ensino básico, onde foram distribuídos os objetos tridimensionais representativos dos órgãos humanos (Figuras 15-18). Os objetivos desta etapa consistiram no encerramento do projeto de forma lúdica cujo fundamento assentou na consolidação a interiorização do tema de trabalho sobre o corpo humano. Foi ainda realizada uma exposição na escola sobre projeto desenvolvido com as várias etapas constituintes explicando deste modo todo o processo (Figura 19-20).

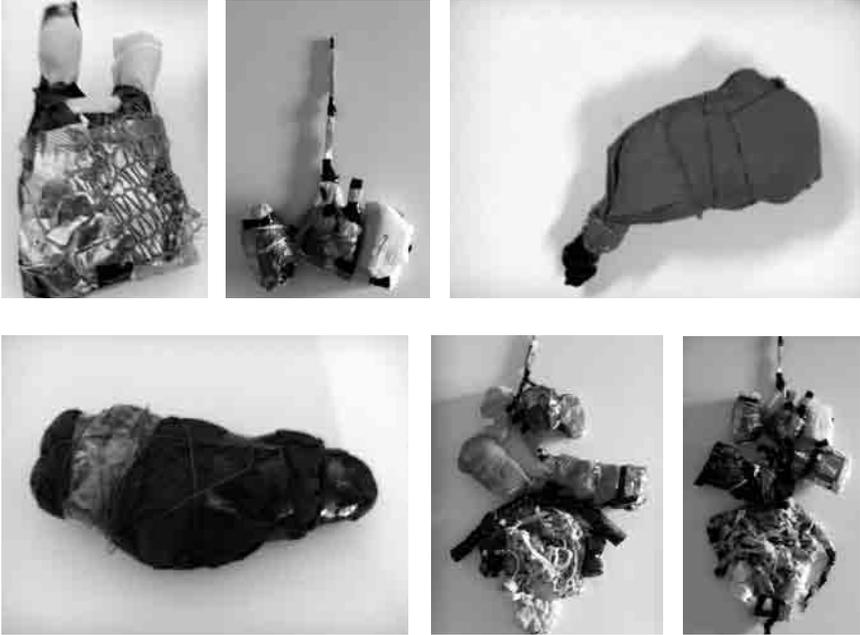
## **2. Aprendizagem através da experiência**

À luz da formação sobre o ensino das artes visuais e a minha atual experiência



**Figura 3 e 4.** Etapa 1: Parte do Aparelho Respiratório: Traqueia e Pulmões. Fonte: própria.

profissional numa escola de ensino básico cujo modelo pedagógico segue a metodologia *High-Scope* (Aprendizagem Ativa), verifico que o projeto que foi desenvolvido toca nalguns aspectos que importa aqui refletir sobre a aprendizagem através da experiência, tendo como principal foco a metodologia *High-Scope*. A abordagem *High-Scope* foi um modelo inicialmente criado que surge com a necessidade de trabalhar com as crianças “em risco” de bairros pobres em Ypsilanti, Michigan, nos Estados Unidos (Weikart, 1995). Este projeto foi iniciado por David P. Weikart, em 1970, para dar resposta ao insucesso persistente de alunos do Ensino Secundário provenientes de zonas desprestigiadas dos subúrbios. No entanto, foi mais tarde concluído que o insucesso escolar destes jovens estava relacionado diretamente com a inadequada preparação escolar que haviam tido ao longo do ensino básico (Weikart, 1995). Desta forma começou a ser debatido que o mais adequado seria atuar com o projeto *High-Scope* “Perry Preschool Project” (como foi inicialmente conhecido) desde logo a partir dos três, quatro anos nesta zona geográfica. Este modelo vem assim privilegiar duas características diferenciadoras face ao ensino tradicional: a primeira é que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia: com pessoas, materiais e ideias. O segundo assenta num papel ativo e respeitador do adulto cuja premissa consiste no ensino e orientação das crianças na construção da sua própria compreensão do mundo. Este modelo tem subjacente valores e princípios pedagógicos que assentam em proporcionar à criança um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, integrado numa rotina

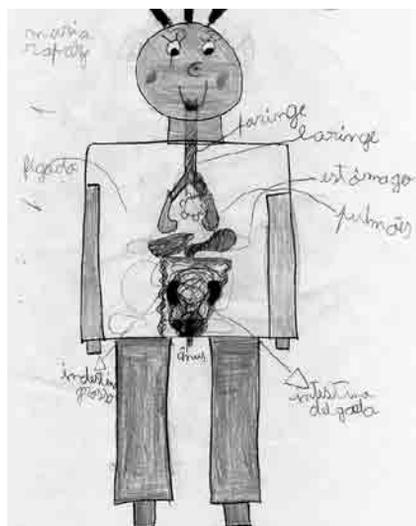


**Figura 5 e 6.** Etapa 1: Parte do Aparelho Respiratório: Coração; Traqueia Pulmões e Coração. Fonte: própria.

**Figura 7.** Etapa 1: Parte do Aparelho Digestivo: Estômago. Fonte: própria.

**Figura 8.** Etapa 1: Parte do Aparelho Digestivo: Fígado. Fonte: própria.

**Figura 9 e 10.** Etapa 1: Conjunto: Aparelho Respiratório, Digestivo e Urinário. Fonte: própria.



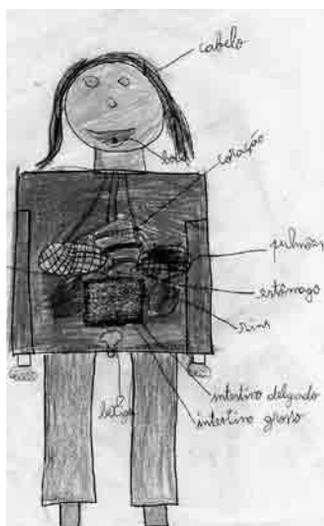


Figura 11 a 14. Etapa 2: Plano da Cirurgia. Fonte: própria.



**Figura 15 a 18.** Etapa 3: Cirurgia: Transplante de Órgãos. Fonte: própria.

diária consistente que integre o processo de planejar-fazer-rever, através de interações positivas entre adulto e criança. A avaliação diária da criança é baseada no trabalho de equipa e também consiste numa atividade cujo objectivo remete para a análise e compreensão da aprendizagem e da vivência da criança. Os princípios curriculares do modelo *High-Scope*, assentam na horizontalidade na interação adulto-criança, onde os adultos relacionam-se com as crianças não como chefes assumindo posições hierárquicas, mas como amigos e companheiros. Defende que os adultos devem apoiar as crianças nas suas atividades, encorajando-as a otimizar as suas próprias capacidades e a encontrar as soluções para os seus problemas. Em vez de punir e isolar, os adultos devem ajudar as crianças a discutir as situações com as quais são confrontados. Os conflitos são encarados como oportunidades que ajudam as crianças a desenvolver a sua socialização e a aperceberem-se do efeito das suas ações nos outros. Para o modelo da aprendizagem ativa, o ambiente físico da aprendizagem é de extrema importância. As crianças têm um desejo natural de perceber o mundo à sua volta e a metodologia da aprendizagem ativa visa estimular essa descoberta de forma espontânea e independente através duma preparação prévia do ambiente de aprendizagem. Os espaços são organizados em áreas temáticas e os materiais guardados e rotulados com símbolos perceptíveis, ficando totalmente acessíveis às crianças, com vista a serem usados autonomamente. O currículo *High-Scope* atribui uma grande importância ao planeamento estrutural da aprendizagem e à seleção dos materiais adequados. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, os adultos dividem o espaço de aprendizagem em diferentes áreas de interesse específicos. Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o que tinham planeado, levando assim a cabo as suas brincadeiras e jogos.

### 3. Conclusão

*Como se Organiza o Meu Corpo*, ao reforçar os conteúdos do ensino curricular, consiste num projeto que se propõe à metodologia High-Scope, reconhecendo que o “poder para aprender reside na criança, justificando deste modo o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, 1995: 1). Através da aprendizagem pela ação — viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da prática e da reflexão — as crianças constroem conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O projeto desenvolvido pretendeu ancorar o conhecimento sobre o corpo humano através de experiências chave que remetem para conteúdos teórico-práticos. Conteúdos de cariz científico,



**Figura 19 e 20.** Exposição sobre o projeto desenvolvido. Fonte: própria.

bem como artístico, através do exercício de reprodução de órgãos do corpo humano no formato tridimensional com preocupações de uma analogia ao nível da forma, textura e de escala.

Por fim, a prática da aprendizagem pela ação promove estratégias de interação positivas e fazem um reforço positivo constante no crescimento do aprendiz. Está centrado na riqueza e talento da criança, estabelecendo com elas relações verdadeiras, apoiando as suas brincadeiras e encorajando a criança na resolução dos seus problemas no decorrer do seu crescimento. Pretende proporcionar um ambiente seguro onde a criança se possa expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos (Weikart, 1995). O projeto *Como se Organiza o Meu Corpo* posto em prática por uma metodologia de aprendizagem ativa, propõe a consolidação dos conhecimentos apreendidos na unidade didática Estudos do Meio, encarando o currículo académico formal como ponto de partida, integrando-o com o currículo estético e artístico de expressão plástica.

### **Referências**

- Hohmann, Mary; Weikart, P, David (2007)  
*Educar a Criança*. Lisboa:  
 Fundação Calouste Gulbenkian.  
 ISBN: 978-972-31-0797-5

### **Contactar a autora:**

susana\_contino@yahoo.co.uk

# El libro de artista como vehículo y contenedor de experiencias de aprendizaje

ENRIC MAS BARCELÓ

Espanha, profesor e investigador en EINA Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona, Centro adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona. Licenciado en Bellas artes por la Universidad de Barcelona.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** Esta comunicación pretende develar la utilidad del libro de artista como artefacto capaz de generar, contener, fijar y difundir conocimientos y experiencias en el ámbito educativo a partir del trabajo realizado en más de una docena de centros durante los tres últimos años en el marco de un programa impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona.

**Palabras clave:** libro de artista / educación infantil / educación artística.

**Title:** *The artist's book as a vehicle and container of learning experiences*

**Abstract:** *This paper seeks to reveal the artist's book as a useful artefact which is able to generate, hold, fix and share knowledge and experiences in education observing the work done in more than twelve centres in the past three years under a program promoted by the City of Barcelona.*

**Keywords:** *artist book / child education / art education.*

## Introducción: Propuesta y antecedentes de la experiencia

Cuando en el curso 2010-11 me propusieron desde el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) participar en el programa *Comerç i Escoles* (Comercio y Escuela) existían dos precedentes a considerar.

En primer lugar, no se trataba de la primera edición del programa sino que ya llevaba diversos años implantado. Éste tenía (y tiene) como objetivo el acercar a los estudiantes de las escuelas participantes al comercio de proximidad y de este modo reforzar el tejido social de los barrios y potenciar valores y como el comercio responsable y la calidad de un servicio personalizado como el que el pequeño comercio de barrio promueve.

Para ello, y desde su página web, se proponen diversas actividades a las cuales las escuelas pueden decidir apuntarse. Entre ellas, y dentro del ámbito de la expresión plástica, la de mayor visibilidad era el diseño en el aula de puntos de libro bajo el lema del programa. Una vez recogidos y digitalizados, los puntos de todos los participantes son expuestos en las proximidades de la festividad de Sant Jordi. Asimismo los mejores diseños de cada escuela, elegidos por un jurado, son editados y repartidos entre los comercios del barrio para su distribución durante la citada festividad. En ediciones anteriores se habían ensayado, además, otros formatos de representación visual para que los niños y niñas expresasen sus vivencias con el comercio (juego, calendario,...) hasta llegar a la propuesta del libro de artista como contenedor de imágenes y testimonios relacionados con el programa que se me propuso elaborar.

En segundo lugar cabe citar también, como precedente, mi participación en otro programa anterior impulsado por el IMEB: *Mestres d'Art* (Maestros de Arte), donde se nos propuso a diversos artistas que planteásemos una creación propia que incluyera la participación de los niños y niñas de las escuelas participantes, recuperando la histórica relación maestro/aprendiz. En esta ocasión ya se trabajó sobre el libro de artista explorando sus posibilidades como instrumento de aprendizaje.

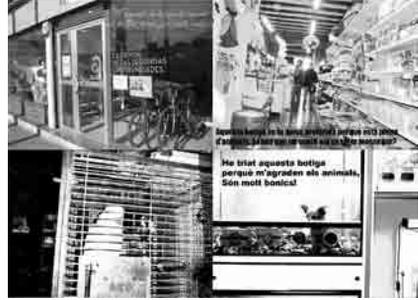
A partir de estos precedentes el encargo que recibo por parte del IMEB es el de utilizar el formato libro para dar visibilidad al trabajo de las escuelas que así lo deseen dentro del programa pero no a través del trabajo directo en el aula, como se hiciera en *Mestres d'Art*, sino de tal modo que sean los propios maestros quienes desarrollen este trabajo con unas mínimas directrices que se concretarían en tan sólo un par de seminarios.

En la presente comunicación pretendo relatar el modo en que se ha llevado a cabo esta experiencia, los ajustes y mejoras que han sido necesarios y los resultados en relación con los objetivos planteados en cada caso, que ayudaran a desvelar la utilidad del formato utilizado.

### **1. El libro de artista como instrumento**

Antes de entrar en el relato de la experiencia como tal y en el análisis de la misma es necesario detenerse unos instantes en hacer una breve puntualización acerca de la definición del libro de artista y en aclarar porqué se habla de libro de artista y no de libro, sencillamente, a la hora de plantear la propuesta.

Hablar de libro de artista como formato de trabajo responde a una voluntad clara, explícita y manifiesta de ampliar el campo de acción en tanto que se trata de un territorio de libertad. Frente a las definiciones más o menos cerradas que podemos hallar en el diccionario de lo que es un libro, respecto al libro de



**Figuras 1, 2, 3 y 4.** Las imágenes anteriores corresponden a los trabajos de cuatro grupos distintos. El primer grupo realizó un recorrido fotográfico por el barrio y acompañó cada una de las dieciséis imágenes de comercios seleccionada con una frase. El segundo grupo, además trató las imágenes con diferentes filtros y trabajó además distintas tipografías. El tercer grupo realizó diferentes actividades relacionadas con el comercio, desde dibujos a maquetas hasta juegos de rol y el último estuvo trabajando en torno al comercio desde las diferentes materias (matemáticas, lengua, sociales o plástica).

artista lo más frecuente es no hallar una respuesta unánime que lo defina. Lo apunta Bibiana Crespo en su estudio *Libro-arte. Concepto y proceso de una creación contemporánea*

*...estas piezas pueden ser únicas, numeradas en series o ediciones limitadas; pueden estar realizadas a mano o impresas por cualquier técnica de reproducción mecánica. Pueden adoptar diversos formatos, ya sea del libro tipo códex, el de acordeón, el de caja con hojas sueltas, el de rollo a la manera de pergamino, el de carpeta,... bien sobre papel, tela, plástico o cualquier otro material; pueden servirse del lenguaje o ser exclusivamente visuales; pueden tener un carácter documental, tener un hilo narrativo o, sencillamente, agrupar pensamientos y propuestas de acción de un artista (Crespo, 1999).*

El libro de artista puede tener muchas y diversas configuraciones y registros porque, de hecho, aunque pueda tener precedentes claros en obras anteriores, su principal periodo de desarrollo como disciplina tiene lugar a lo largo del siglo XX y al igual que otras disciplinas híbridas características de ese mismo periodo, persigue entre otras cosas la liberación de los cánones estrechos del academicismo y de las disciplinas artísticas más tradicionales. Este tipo de prácticas persiguen a su vez un acercamiento a la cotidianidad, desmitificando la figura del artista y aproximando el objeto artístico a un entorno extra-museístico, más próximo al espectador, llegando a ser incluso manipulable, interactivo o modificable por este.

Así pues, la definición de libro de artista, como también se pone de manifiesto en el estudio anteriormente citado (Crespo, 1999), será necesariamente abierta y hasta en cierto modo ambigua. Personalmente acostumbro a calificarlo como un artefacto artístico que narra o expresa su contenido de manera secuencial, generalmente por medio de lo visual para uso y disfrute individual (como un acto íntimo), aunque admitiría sin reparo que tal definición pueda no ser completa, o resultar ambigua o todo lo contrario.

Algunos autores lo definen por lo que no es "No son libros de arte, o libros de reproducciones de arte, o libros que ilustran textos literarios..." (Vanderlip, 1973) "no contiene muchas obras" (Higgins, 1985) "no están vinculados a las convenciones de la literatura o la crítica o la ilustración" (Guest, 1981), la mayoría lo describen como una obra en si mismo, concebida i/o elaborada por un artista en forma de libro, pero la definición que ha resultado clave para el desarrollo de este trabajo es aún más vaga y más simple y es la del artista Eric Watier "*Un livre = un plie*" (Un libro= un pliegue). En esta sencilla afirmación Watier recoge una idea esencial respecto al libro que aúna los postulados minimalistas sobre la multiplicación de las dimensiones del plano que se generan en el simple hecho de realizar un pliegue y la idea de secuencial y construcción narrativa inherente

al hecho de hojear las páginas de un libro al tiempo que pone en evidencia la unidad más elemental de la que se componen la mayor parte de los libros que conocemos y manipulamos a diario (el pliego). Es cierto que la definición de Watier excluiría algunas tipologías de libros de artista que han sido citadas con anterioridad (pergaminos, cajas, carpetas, ...) e incluso las más modernas versiones de libros digitales, tendentes a lo incorpóreo, pero el principio que sustenta su rotunda afirmación resultaba tentadoramente útil para un entorno educativo. El formato que finalmente se propuso a las escuelas era realmente simple y derivaba tanto de la sentencia de Watier como de la colección *16 pages in quarto* realizados por J.M. Ponty y sus estudiantes en la École nationale des Beaux-Arts de Bourges. Cada grupo de cada centro participante debía resumir en 16 páginas sus experiencias con el comercio de proximidad. Las imágenes y textos de estas páginas podían contener o no una narrativa y una continuidad, ser un compendio de referencias sobre diversas prácticas realizadas o construirse a partir de una propuesta específica para el libro. Los maestros y maestras definirían sus propuestas en las dos sesiones de seminario conmigo y finalmente estas serían impresas en un formato dinA2 y plegadas para confeccionar un libro en din A5 con todas las propuestas realizadas desde todos los centros.

## **2. Las tres ediciones del programa**

### **2.1. Primera edición (2010-2011)**

En esencia, para la primera edición del libro la actividad fue descrita tal y como se acaba de plantear. Todos los centros interesados en el programa (en general) recibieron un seminario sobre el libro de artista y sus posibilidades expresivas. Aquellos que quisieran participar en el libro debían enviar sus ideas vía correo electrónico para ser debatidas en un segundo seminario, realizado tan solo entre los centros que se apuntasen a la propuesta de libro de artista (que como he apuntado anteriormente, era una de entre otras de las que ofrecía el programa).

En la primera edición participaron cinco centros con ocho grupos entre P-5 y 6º de primaria (es decir entre 5 y 12 años) y lo hicieron con propuestas diversas: desde los que plantearon ejercicios específicos para el libro, los que aprovecharon trabajos realizados previamente a los que decidieron trabajar por proyecto y utilizar el libro para dejar constancia del conjunto de actividades realizadas sobre el tema (Figuras 1, 2, 3 y 4).

Si algo aprendimos de la primera edición es que los centros y sus maestros precisaban de un mayor acompañamiento a la hora de plantear sus trabajos. La vía del correo electrónico se manifestó insuficiente y el segundo seminario resultó poco operativo debido a la falta de propuestas recibidas.

El segundo conflicto tuvo que ver con la presentación y la distribución de los



**Figura 5.** En la escuela del Mar utilizaron diversos recursos para realizar la narración sobre su visita a uno de los comercios del barrio.

trabajos. Mientras que la propuesta inicial era presentar los pliegos sueltos para una mejor comprensión del proceso y que cada niño/a participante pudiese tener el suyo, desde la organización se consideró mejor presentar el libro completamente acabado e imprimir tan sólo un ejemplar por centro.

Técnicamente, la propuesta de imprimir recto-verso en formato dinA2 para después realizar los pliegos tampoco resultó viable debido al escaso número de ejemplares que se editaron, lo cual nos impidió imprimir en Offset y nos obligó a realizar una edición en impresión láser de los libros y a partir cada pliego en dos.

Sin embargo, se realizó una tirada de ejemplares a menor tamaño para que, en el momento de la exposición de los resultados, los niños asistentes a la misma pudiesen realizar su propio pliego y llevarlo consigo.

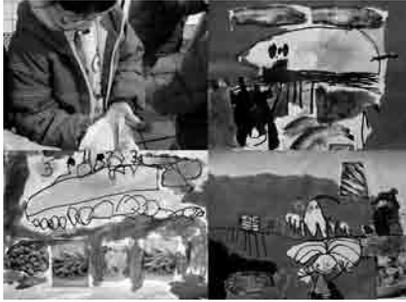
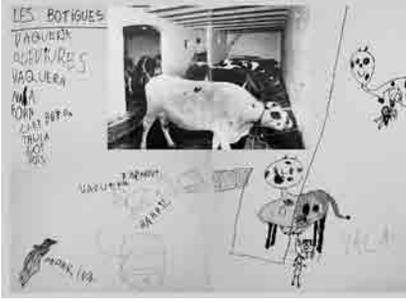
Así pues, vio la luz el primer ejemplar del *Llibre del comerç i les escoles* (El libro del comercio y las escuelas), con algunos deficiencias de maquetación debidas a la premura y a la falta de experiencia pero con resultados más que satisfactorios. Para la presentación del mismo se realizó un video en las escuelas para que fuesen los propios niños y niñas quienes explicaran el trabajo realizado. Lo cierto es que de esta solución, ideada en principio para hacer más amena la presentación de la exposición de los trabajos, también se desprendieron algunas conclusiones de mejora de cara a ediciones posteriores.

## 2.2. Segunda edición (2011-12)

Una de las conclusiones más evidentes que saltó a la luz a raíz del vídeo de presentación era que los niños no habían interiorizado suficientemente la idea de lo que estaban construyendo, es decir, que habían elaborado un conjunto



**Figuras 6 y 7.** Las propuestas de la Escuela La Maquinista fueron de las más variadas de la segunda edición.



**Figuras 8, 9 y 10.** Los y las estudiantes del instituto López Vicuña ayudaron a las maestras de la Escuela La Maquinista en la realización de los trabajos.

de imágenes sobre el comercio (y en ese sentido se cumplían los objetivos del programa en tanto que habían trabajado suficientemente los contenidos que se proponían) pero no visualizaban que el resultado de ese trabajo iba a ser recopilado en modo de libro, ni habían trabajado suficientemente el formato. Ello se debió en parte al hecho de que los propios maestros/as se habían encargado ellos mismos de la compaginación o bien la habían delegado en el coordinador de la publicación, es decir, en mi. Ese planteamiento podía ser debido a dos circunstancias distintas: La falta de tiempo (recurrente en los centros y sobre todo en lo referente a actividades de expresión plástica) o bien el pensamiento “él es el artista” (o sea, yo), cuando en realidad los artistas y verdaderos artífices del resultado final deberían haber sido los niños.

Para la segunda edición, pues, se decidió suprimir el segundo seminario y ofrecer una sesión de asesoramiento a cada centro para el desarrollo de su propuesta.

En esta ocasión participaron nueve grupos de cuatro escuelas y de nuevo las propuestas volvieron a ser de muy diversa índole.

La novedad de esta edición por lo que se refiere al programa en general era la introducción de visitas/taller de los niños a determinados comercios. Como el resto de propuestas (el punto de libro, las conferencias, el libro de artista,...) estas visitas eran opcionales pero lo cierto es que se obtuvieron muy buenos resultados siendo el tema de dos de las propuestas para el libro e introduciendo un

marcado acento narrativo en ambos casos, sobre todo en uno de ellos (Figura 5).

También, salvo en uno de los centros, se procuró acentuar el hecho de que la propuesta culminaba con la impresión del libro y esta idea caló más a fondo que en la anterior edición, en parte porque la sesión de asesoramiento al centro se convirtió en un par de ocasiones en una sesión de trabajo directamente con los niños/as y en parte porque se puso especial énfasis en que cada uno de los participantes debía poderse llevar a casa el resultado de su participación.

Del libro completo se editaron nuevamente quince ejemplares pero fue necesario reeditar quince más ya que hubo mayor demanda y satisfacción.

Igualmente se editaron los pliegos dispersos y en menor formato para su distribución en el momento de su exposición.

Los dos centros que repitieron experiencia trabajaron de modo más autónomo y eficaz debido a que los maestros y maestras habían entendido mejor la dinámica y los resultados que se esperaban. De los dos que se incorporaron por primera vez, uno se mostró especialmente original a la hora de realizar sus propuestas (Figuras 6 y 7).

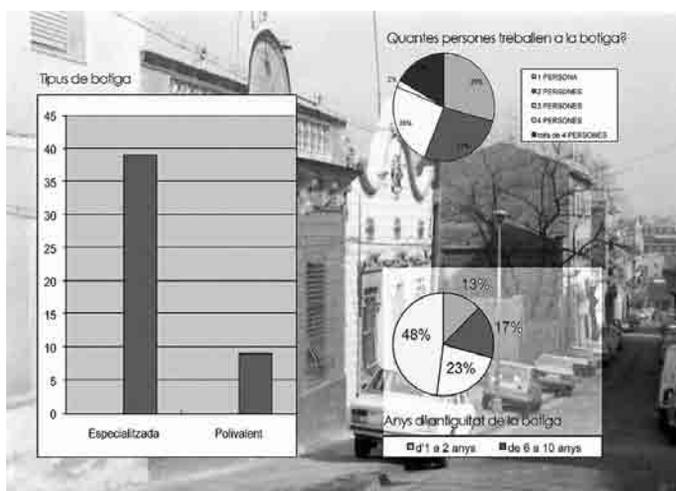
### **2.3. Tercera edición (2012-13)**

Tal vez debido al éxito de la segunda edición del libro o tal vez debido a la mayor acogida del programa en general, en parte por el éxito de las visitas/taller, en la última edición del libro de duplicó el número de centros participantes, de modo que hubo que reducir de dieciséis a ocho el número de páginas disponible para cada grupo, dieciocho en total, y con una mayor variedad de etapas, ya que por primera vez participaron también un grupo de secundaria (concretamente de 4º de secundaria) y un Ciclo formativo de grado superior CFGS), lo cual, lejos de ser un inconveniente, resultó de gran ayuda.

También se editaron un mayor número de ejemplares, cincuenta en total, lo que obligó a simplificar al máximo el trabajo de impresión y manipulación.

La experiencia de los centros que repetían fue determinante para poder gestionar la edición con eficacia. También se repitió la dinámica del asesoramiento personalizado en cada centro, aunque (salvo en un caso) no se realizaron sesiones directamente en el aula, sino que el contacto fue con los maestros y las maestras.

Cinco de los grupos optaron por aprovechar el formato para dar visibilidad a trabajos realizados con anterioridad, lo cual sirvió para escalonar la recepción del material para la edición y la intervención del grupo de los/las más mayores (los de CFGS en Educación infantil) contribuyó a enriquecer la experiencia puesto que se prestaron a dar soporte al centro con mayor número de grupos participantes a través de una propuesta de aprendizaje-servicio que se desarrolló exitosamente para beneficio de todas las partes implicadas (Figuras 8, 9 y 10).



**Figuras 11 y 12.** Cada grupo realizó diferentes propuestas según sus niveles y según sus intereses. Mientras los niños de primer curso de primaria realizaban esta narración en forma de fotonovela de su visita / taller a un horno, los y las estudiantes de quinto realizaban un estudio estadístico sobre el comercio de su barrio a partir de entrevistas.

Una vez más se produjo una notable variedad de propuestas, tanto por la diversidad de niveles participantes como por la voluntad de los centros de proponer nuevos trabajos (Figuras 11 y 12).

### 3. Conclusiones

La experiencia de estos tres años nos permite sacar algunas conclusiones respecto a la eficacia de los funcionamientos y los formatos:

1. La participación en un programa junto con otros centros resulta un elemento motivador para los/as maestros/as y los niños/as.
2. La reincidencia en la participación facilita el trabajo ya que se asumen mejor los objetivos y los procedimientos pero no implica la automatización de los procesos, de modo que las escuelas que repiten dentro del programa buscan experimentar cada edición dentro de las posibilidades que el formato les ofrece.
3. El libro permite diversidad de propuestas, aún cuando se unifiquen las dimensiones y se simplifique al máximo el formato.
4. El libro funciona como detonante, como estímulo y como soporte de otras actividades que se desarrollan mucho más allá de sus límites, sirviendo a la vez para la reflexión y el recuerdo sobre dichas actividades.
5. A pesar de la progresiva digitalización en la cultura visual de niños y niñas, el formato analógico continua siendo válido como soporte de actividades educativas, contribuyendo a generar experiencia, debate y conocimiento.
6. En el libro, la posibilidad de secuenciación, de utilización simultánea de imagen fotográfica y de creación plástica manual y la posibilidad de agregar textos multiplican las posibilidades para que los niños y niñas lleven a cabo el relato de sus experiencias.
7. La pervivencia de este tipo de programas durante diversos años ofrece a los centros una mejor capacidad de previsión y a las personas que los desarrollan la posibilidad de realizar constantes mejoras en beneficio de todos los participantes.

# Educación Artística y Arte Contemporáneo: Prácticas con adolescentes que no eligen las artes visuales

FERNANDO NELSON MIRANDA SOMMA

Uruguay, profesor Titular con Dedicación Total y Investigador universitario, Universidad de la República, Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes". Doctor en Bellas Artes / Educación Artística (Facultad de Bellas Artes — Universidad de Barcelona — Barcelona/España). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación — Univesidad de la República — Montevideo/Uruguay).

Artigo completo enviado a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** El artículo reflexiona sobre un proyecto de producción, desarrollo y comprensión de formas de educación artística, dirigido a adolescentes, en la ciudad de Montevideo, a través de una propuesta basada en la relación Arte / Ciencia / Tecnología.

**Palabras clave:** Cultura Visual / prácticas contemporáneas / contenidos educativos.

**Title:** *Art Education and Contemporary Art. Practices with teens that no chose visual arts*

**Abstract:** *This article reflects about a production, development and comprehension project of art education addressed to teens, in Montevideo, by a proposal based in the Art / Science / Technology relationship.*

**Keywords:** *Visual Culture / contemporary practices / educational contents.*

## Introducción

Las reflexiones acerca de la perspectiva de la cultura visual nos remiten a nuevas cartografías de la educación de las artes visuales. Si la cultura es inestable, móvil -y si los sujetos se establecen en ella con raíces desarrolladas en tierras diversas, cuyas fertilidades debemos buscar en nuestro cometido como educadores—, los desafíos son siempre renovados.

Hemos asistido a textos de autores preocupados por los acontecimientos culturales que definieron los modos surgidos del llamado giro de la imagen, o giro pictorial (Mitchell 2009), o giro icónico (Moxey, 2009; Agirre, 2011), donde

se reconoce el lugar de las imágenes visuales como espacio de narratividad. Esta superación de lo lingüístico implica el reconocimiento de la condición de lo visual y su posibilidad enunciativa. W. J. T. Mitchell ha referido a este giro enfáticamente:

*Lo que quiera que sea el giro pictorial, debe quedar claro que no se trata de una vuelta a la mimesis ingenua, a teorías de la representación como copia o correspondencia, ni de una renovación metafísica de la ‘presencia’ pictórica: se trata más bien de un redescubrimiento poslingüístico de la imagen como un complejo juego entre la visibilidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos, la figuralidad. [...]* (Mitchell, 2009: 23)

Tal descubrimiento tiene sentido en la comprensión de la experiencia estética fuera de del ámbito especializado, tal como sostiene Mitchell en respuesta a Boehm “...there is no doubt that a pictorial turn has also occurred at the level of popular perception, in relation to new technologies of production, distribution, and consumption of images” (Boehm & Mitchell, 2009: 114)

La cultura visual es una oportunidad para producir movimientos: desde el refugio de la solidez aparente de las disciplinas organizadas hacia las inseguridades alternativas respecto de lo que sucede a nuestro alrededor. Es una posibilidad para atrevernos a pedir algo más que aquello sobre lo que poseemos seguridad y evidencia tranquilizadora.

Así, realizamos la experiencia del proyecto “Muérdago”, en el Espacio de Arte Contemporáneo (EAC) de Montevideo. Llevado adelante por un equipo de trabajo de origen en la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), logró una alternativa educativa que relacionó la perspectiva de cultura visual — y las prácticas de arte y de representación contemporánea —, con la enseñanza secundaria.

### 1. Consideraciones iniciales

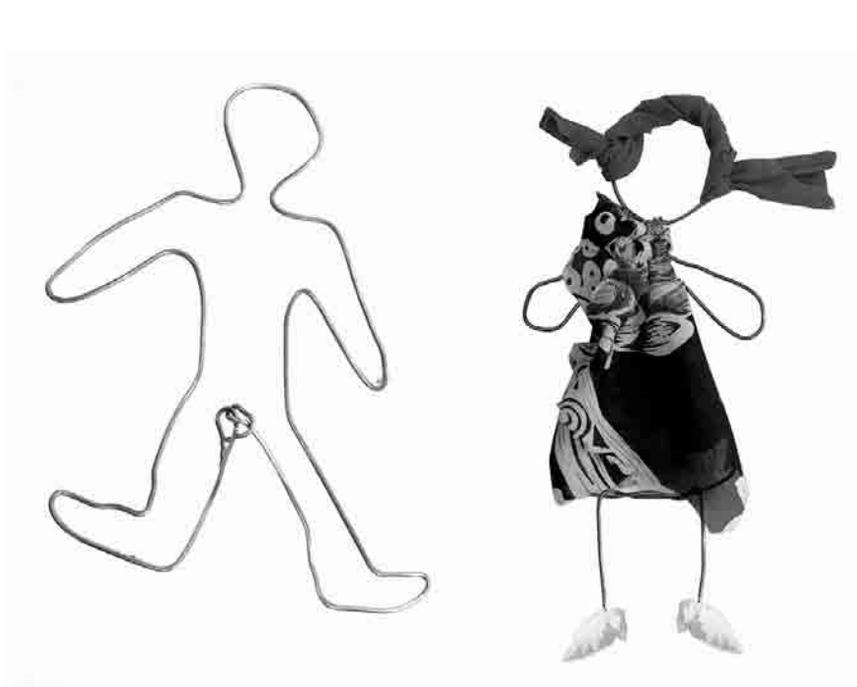
Se trabajó con grupos de los últimos años de Enseñanza Secundaria (Bachillerato) que no estuvieran vinculadas a las artes o ciencias humanas y sociales; adolescentes que hubieran elegido opciones biológicas y científicas para su formación.

A nivel de Bachillerato se debe elegir una orientación que eventualmente ha de preparar para estudios posteriores o universitarios; adolescentes de dieciséis años tempranamente se ubican respecto a las disciplinas.

Una de las hipótesis consideraba que los estudiantes que eligen tales alternativas se ubican distantes a la producción cultural y artística, y especialmente a las que tienen que ver con la contemporaneidad o fuera de las formas modernas de la pintura y la escultura.

El proyecto tendría éxito reconociendo que existen saberes de los estudiantes





**Figura 1.** Fotografía de Marcela Blanco. *A partir del video de registro de una acción performática adolescentes de 5º año de Enseñanza Secundaria, orientación Biológica. Montevideo, (2012).*

**Figura 2.** Fotografía de Sandra Marroig. *Muñecos producidos por adolescentes de 5º año de Enseñanza Secundaria, orientación Científica. Montevideo, (2012).*



**Figura 3.** Fotografías de Muriel Stathakis y selección del autor.  
*A partir del registro de una acción performática adolescentes de 5º año de Enseñanza Secundaria, orientación Biológica. Montevideo, (2012).*

que el sistema educativo no releva y que podrían surgir en este trabajo. Tal como escribe Fernando Hernández:

*Los jóvenes tienen otros saberes, saben de otras cosas, pero al no ser oficiales, al no formar parte de la comunidad de discurso de la escuela, no son tenidos en cuenta. En este sentido, se considera que desde pequeños, el discurso de la escuela es el que les marca, porque el que no sabe lo que se pide en la escuela, queda marcado y esta señal se interioriza. (Hernández, 2011a: 11)*

Para que el cambio pueda suceder hay que pensar que las personas tienen capacidad de representación y producción simbólica, condiciones creativas para dar sentido al mundo, y no sólo pueden hacerlo quienes el sistema cultural reconoce y autoriza. La formulación de Mitchell (2009), supone una relación compleja de los artefactos visuales y las imágenes con la posibilidad y lugar de otros creadores a todo nivel. El desafío para los profesores ha de ser rescatar formas, recursos y tecnologías para la educación de las artes visuales. Como sostiene Bourriaud:

*Lo que realmente importa es lo que hacemos con los elementos puestos a nuestra disposición. Somos entonces locatarios de la cultura; la sociedad es un texto cuya regla lexical es la producción, una ley que corroe desde adentro los usuarios supuestamente pasivos a través de las prácticas de postproducción (Bourriaud, 2007: 23).*

Las prácticas artísticas contemporáneas habilitan nuevas formas de producción, de relaciones subjetivas y con las imágenes visuales a favor de expresiones híbridas que podrían transformar la educación. Se muestra así la idea contemporánea que nos moviliza: reconocer la relación de las artes visuales con otras formas culturales y con distintas miradas disciplinares sociales o científicas. Espacios donde multiplicar alternativas donde los estudios de cultura visual han generado maneras de comprender y actuar con y desde los repertorios de imágenes y tecnologías visuales acerca de lo cotidiano (Hernández, 2007).

Es posible ir más allá de las imágenes de las artes visuales hacia la ampliación del alcance de su acción teórica y de actuación. Como sostiene Belidson Dias, las visualidades son articuladoras de nuestra vida diaria:

*[...] se tornaron productos y objetos materiales esenciales para nuestras vidas, entonces, [...] voy a denominar el tipo de cotidiano ampliado como 'cotidiano espectacular', [...] el espectáculo es la relación social, histórica y política entre las personas mediadas por la visualidad (Dias, 2012: 67).*

Las relaciones cotidianas con las imágenes han multiplicado su producción no profesional y los repertorios visuales se sostienen en las posibilidades tecnológicas y multimediales que son la condición dominante de la época actual:

*[...] toda persona pueda ser productora y distribuidora de materiales visuales y audiovisuales de todo tipo ha desencadenado un imparable proceso de <amateurización> de las prácticas creativas, que estadísticamente suponen una parte muy importante de los contenidos disponibles en la red (Prada, 2012: 39).*

No es posible abordar la educación de las artes visuales sin reconocer aquel cotidiano espectacular desde las imágenes publicitarias, corporativas, identitarias, o políticas. Tampoco evadir que se multiplican en soportes y formatos que trascienden fronteras físicas y se instalan en las identidades, a pesar de distancias geográficas, y en la cercanía y hasta intimidad de los sujetos y sus vínculos. En el mundo actual “las personas se interrelacionan unas con otras a través de las distancias y a través de los países.” (Padró, 2011: 128)

En el giro epocal, en la espectacularidad y en la inmaterialidad de las imágenes hay que preguntar qué consecuencias producen esas transformaciones, entre un mundo textual y un mundo audiovisual, con adolescentes. Se necesita incluir la crítica de las imágenes, artefactos y tecnologías que constituyen las formas en que los adolescentes producen sus propias visualidades, identificaciones y relaciones con otros sujetos y con el mundo.

La visualidad es la forma social en que nos relacionamos con las imágenes, hasta en lo que se nos muestra natural y cotidiano. Desde tales realizamos esta experiencia para la comprensión y acción con profesores de enseñanza secundaria y adolescentes.

## **2. El proyecto “Muérdago”**

Propuesto sobre la base de un laboratorio pedagógico en artes visuales, su formato puede ser el de una curaduría educativa en el EAC de Montevideo. Nos posicionamos desde la perspectiva de análisis y comprensión de la cultura visual y la construcción de identidades relacionales del arte contemporáneo con la intención de inocular nuevas maneras y alternativas educativas.

La perspectiva de cultura visual considera la importancia de la visualidad en la contemporaneidad, donde imágenes, artefactos y tecnologías que operan como medios tienen que ver con la significación, representación y narración que las personas realizan a nivel estético, ético y social.

Del EAC, como espacio expositivo, nos interesaban las prácticas artísticas y visuales; la realización y relación con las personas (sea espectadores iniciados en el tema, sea que no tengan contactos anteriores con estas prácticas culturales).

Desde mediados del XX el campo cultural ha reconocido la multiplicidad de identidades sociales y culturales y las distintas formas de narración relacionadas a las obras artísticas. Las artes han generado formas creativas y de lenguajes que

hacen complejas y confunden las modalidades en las que los profesores en general están entrenados, borrando los límites con otras producciones de lo social.

La condición formal y las maneras analíticas en que se ha abordado moderadamente la educación de las artes visuales no da cuenta ya del conjunto complejo de discursos que las producen. La perspectiva de la cultura visual y la condición relacional da oportunidades para que se revelen las construcciones de efecto sobre las personas.

Hay que ver las imágenes como enunciados de discurso, más allá de formalidad y apariencia, reconocer sus potencialidades educativas y cuestionar nuestra relación con las mismas. Es importante descentralizar la ocurrencia de lo artístico a nivel institucional y simbólico; indagar lo visual respecto a las biografías de las personas como representación y significado, con usos y finalidades diversos a lo artístico.

La pluralidad se impone en tanto no hay una forma de visualización única y probada como verdadera y se pretende la construcción de un espacio de expresión diversa y colectiva de esa pluralidad. En las producciones artísticas y culturales, las identidades individuales y colectivas tienen relación con las formas en que las imágenes y las obras son reconstruidas por los sujetos en calidad de espectadores. Pero también constituyen a éstos desde contenidos y referencias diferentes: estéticas, quizás, pero también sensibles, emotivas, ideológicas, conceptuales, etc.

“Muérdago” buscó la relación entre la producción de visualidad, las ubicaciones personales respecto a la ciencia y la tecnología, y las condiciones de mediación estética, ética y pedagógica. Nuestra mayor crítica posiblemente deba darse en que, en la educación vinculada a las instituciones culturales, la influencia de la estética analítica no ha permitido colocar estos asuntos en términos de la experiencia estética sino en lo formal del arte, su historia y la condición del artista.

La experiencia estética remite a públicos y a espacios públicos. Romper el compartimiento de las artes visuales lleva necesariamente a la condición de relación con la vida común y con diferentes entornos, en especial educativos.

Esos espacios públicos han sido modificados radicalmente en la transformación de lo urbano, las ciudades han variado sus características incorporando lo cultural como atracción y ocio, pero también como sitio en que acontece la creación y la ciudadanía; lo que debe atender las diversas y nuevas maneras de dar respuestas a sus habitantes.

Es necesario encontrar caminos que nos permitan un abordaje menos rígido para el análisis de la relación de los públicos con el arte contemporáneo. “Muérdago” buscó contravenir la imagen consolidada del arte en el marco institucional

del museo moderno investigando interacciones con públicos plurales, adolescentes especialmente relacionados a la formación científica y tecnológica.

### 3. Contexto y realización

Se localizó en tres institutos de Educación Secundaria (Liceos) de Montevideo, los N° 26, 65 y 68, considerando el cruce de los siguientes elementos de inclusión social y diversidad:

- Distancia geográfica y accesibilidad real respecto del EAC.
- Condiciones institucionales de pertenencia colectiva de los participantes.
- Contar con referentes que den respaldo a las actividades a nivel de profesores.
- Proyección de la experiencia.
- Relación de intereses y temas con las actividades artísticas seleccionadas de la Temporada N° 7 del EAC.

Habríamos de producir y analizar prácticas de mediación educativa en una institución especializada, mediante un programa de educación de las artes visuales. Buscamos dar lugar a la inclusión creativa de nuevos espectadores desde la diversidad de las identidades adolescentes, proponiendo un lugar de protagonismo en la producción visual.

Respecto de los tránsitos curriculares de estos adolescentes nuestro cometido iba más allá: a la producción de visualidades desde nuevas redes de trabajo y vínculos de colaboración.

El nombre de “Muérdago” se eligió por ser una planta parásita, la referencia a las ciencias biológicas fue inmediata: la intención era la de la apropiación de contenidos por los adolescentes y su transformación respecto a los propios intereses. Proponer la producción, el desarrollo y la comprensión de formas de mediación a punto de partida de “parasitar” los contenidos de las propuestas coexistentes con el proyecto.

Las referencias a la tecnologías, el trabajo con material reciclado, y las alusiones a la biología, de las propuestas expositivas el EAC, eran la excusa para la aproximación desde los intereses de formación de los jóvenes: ciento cincuenta estudiantes en grupos de siete a treinta y cinco según el caso.

Las líneas tenían la orientación general de la formación y la participación de las personas en torno a las manifestaciones artísticas contemporáneas sobre la base de las construcciones identitarias; las opciones de estudio curricular; y la formación de los profesionales que trabajan en las instituciones seleccionadas.

Para transformar las condiciones habituales, la visita a las salas habría de ser el desenlace del propio programa del proyecto. La fase inicial se realizó en

las localizaciones de los participantes, en sus propias aulas, con el fin construir lugares alternativos de ocurrencia de representación visual y favorecer la multiplicación de la relación con las imágenes en nuevos entornos. El espacio expositivo era la excusa y una referencia más y, al tiempo que las actividades se localizan de manera múltiple y diversa a la centralidad institucional y se desarrollan en diferentes contextos.

#### 4. Conclusiones

Este proyecto considera que la educación de las artes visuales ha de tomar seriamente su relación con lo contemporáneo desde la perspectiva de la cultura visual y la experiencia estética. Como sostiene Reyes González Vida:

*[...] el arte contemporáneo es un producto sociocultural y que una de las principales características que lo definen radia en la vinculación que existe entre sus artefactos artísticos y las circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales en que se inscribe (González Vida, 2007: 19).*

Esto permite que los estudiantes sean protagonistas de la producción visual, generando posibilidades de representación y construcción de significado. Los temas en la experiencia, si bien permiten el contacto con la producción artística contemporánea, trascienden la excusa de las obras referenciadas en el marco expositivo y son reutilizados en intenciones propias de los adolescentes; se ubican en temas transversales expresados en torno al cuerpo, la convivencia, el consumo y los elementos de identidad. Como refiere Rancière:

*La situación del arte hoy en día podría constituir perfectamente una forma específica de una relación mucho más general entre la autonomía de los lugares reservados al arte y aparentemente todo lo contrario: la implicación del arte en la constitución de la vida en común (Rancière, 2005: 20).*

Las prácticas contemporáneas despliegan nuevas formas de producción, colocadas también en la generación de situaciones que provocan relaciones diversas con los espectadores, modificando las consecuencias pedagógicas. Como expresa Fernando Hernández, la relación pedagógica:

*[...] se articula como un proceso que refleja un encuentro que por incierto se inscribe en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. [...] Porque la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser, juntos y en reciprocidad (Hernández, 2011b: 16).*

La educación de las artes visuales, desde la cultura visual, debe considerar el

potencial pedagógico de estas nuevas relaciones e inscribirlo en alternativas viables. No para producir nuevos cánones sino para permitir alternativas que ubiquen a los estudiantes en la posibilidad de la representación y la creación de sus propias narrativas.

## Referencias

- Agirre, Imanol (2011) *Cultura visual, política da estética e educação emancipadora*. En Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (orgs.) *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos*. Santa María: Editora UFSM. p. 69-111.
- Boehm, Gottfried.; Mitchell, William J. Thomas. (2009) *Pictorial versus iconic turn: two letters in Theory & Critique*, 50(2-3): 103-121.
- Dias, Belidson (2011) *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasilia: Editora de Pósgraduação em Arte da Universidade de Brasilia.
- González Vida, María de los Reyes (2007) *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de identidad cultural en el grupo verde de la escuela Alquería*. Tesis doctoral npublicada. Granada: Universidad de Granada [Consult. 20130215] Disponible en <URL: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1878>>
- Hernández, Fernando (coord.) (2011a) *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: Esbrina Recerca. Núm. 5 [Consult. 20130215] Disponible en: <URL: <http://hdl.handle.net/2445/15963>>
- Hernández, Fernando (2011b) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Consult. 20130215] Disponible en <URL: <http://hdl.handle.net/2445/20946>>
- Mitchell, William J. Thomas (2009) *Teoría De la imagen*. Madrid: Akal / Estudios Visuales.
- Moxey, Keith (2009) *Los estudios visuales y el giro icónico*. Estudios Visuales (6): 8-27 [Consult. 20130215] Disponible en: <URL: [http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num6/moxey\\_ev6.pdf](http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num6/moxey_ev6.pdf)>
- Padró, Carla (2011) *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Prada, Juan Martín (2012) *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal / Arte Contemporáneo.
- Rancièrè, Jacques (2005) *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: UAB/MACBA

# Expressões da sociedade líquida: uma experiência de integração entre o ensino da arte e o saber sociológico

CRISTIANE HERRES TERRAZA  
& LEANDRO ANTÔNIO GRASS PEIXOTO

**Cristiane Herres Terraza:** Brasil, professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Professora da Rede Marista: Colégio Marista de Brasília — Ensino Médio (atuando no 2º e 3º ano). Pesquisadora no Programa Maristão Faz Ciência, com orientação de grupo de pesquisa. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Especialista em Ensino da Arte, Mestre e Doutora em Arte pelo PPG-IdA/UnB — Brasília.

**Leandro Antônio Grass Peixoto:** Brasil, professor de Sociologia na Rede Marista: Colégio Marista de Brasília — Ensino Médio (atuando no 1º e 3º ano). Pesquisador e coordenador do Programa Maristão Faz Ciência, com orientação de grupo de pesquisa. Professor no Centro de Ensino Candanguinho — CECAN. Licenciado em Ciências Sociais e Bacharel em Sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília — ICS/UnB. Mestre em Educação para Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília — CDS/UnB.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** O presente trabalho relata experiências no âmbito do ensino secundário que visaram à ampliação das perspectivas de ensino da Arte, na busca pela interdisciplinaridade e integração com o saber sociológico. A proposta de integração aqui relatada objetivou construir contextualizações e reflexões capazes de ampliar a apreciação artística e consolidar conceitos e reflexões sobre fenômenos sociológicos.

**Palabras clave:** ensino da arte / sociologia / integração / realismo no séc XX / vida líquida.

**Title:** *Expressions of liquid society: an experience of integration between art education and sociological knowledge*

**Abstract:** *This paper describes experiences in the secondary school aimed to expand the perspectives of teaching art in the search for interdisciplinary integration with sociological knowledge. The proposed integration reported here aimed to build contextualization and reflections able to expand the artistic appreciation and consolidate concepts and reflections on sociological phenomena.*

**Keywords:** *art education / sociology / integration / realism in the twentieth century / life net.*

## Introdução

As experiências no ensino da arte podem ser múltiplas em termos de práticas e significados: o fazer, o expressar-se, o apreciar, a fruição. A adequação de cada prática dependerá, de certo, dos objetivos a serem alcançados nas diversas proposições educacionais estabelecidas pelas escolas e pelos sistemas de ensino. No caso brasileiro, mais especificamente na realidade do ensino privado de Brasília-Brasil, as práticas educacionais buscam atender prioritariamente as exigências dos exames de ingresso na universidade, o que por vezes acaba limitando as alternativas de ensino e aprendizagem de determinados componentes curriculares, entre eles a Arte.

Considerando essa realidade, o presente trabalho relata proposição de integração de saberes no ensino secundário entre os componentes curriculares de Arte e Sociologia, objetivando uma análise complexa de fatos e estéticas, o que pode vir a possibilitar maior protagonismo ao refletir sobre os fatos contemporâneos. A experiência que se destaca dentro dessa perspectiva refere-se a uma proposição avaliativa resultante da apreensão das tendências artísticas realistas no século XX, concretizadas em produções fundamentadas no conceito de liquidez, desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman. A experiência foi realizada no ano de 2012 com grupos de estudantes do terceiro ano do ensino secundário do Colégio Marista de Brasília.

Serão aqui apresentadas as fundamentações, metodologias, práticas e resultados da experiência de modo a afirmar a interdisciplinaridade como possibilidade de significação de saberes e consistência na aprendizagem em uma área de conhecimento — a Arte — que em nosso país ainda se configura como elitizada e supérflua.

### 1. Referencial Teórico

Nas atuais discussões sobre as práticas de ensino, a integração de currículo ocupa espaço privilegiado. Isto devido ao entendimento que a significação dos saberes, bem como o desenvolvimento de um aprendizado mais efetivo em seu significado social, voltado ao letramento (Soares, 2003: p.44) a partir de ações de integração de saberes.

Por meio de experiências e práticas de integração um fato ou um conhecimento, inicialmente específico, pode ser analisado de maneira complexa, de tal forma que a análise e as reflexões realizadas possam convergir ao desenvolvimento de competência para criticidade e atuação criadora.

As práticas de integração, que podem consistir desde a concepção curricular, fomentam uma percepção ampliada dos conteúdos estudados.

*O currículo integrado consiste, essencialmente, em ensinar para obter significado e compreensão. [...] Trata-se de ensinar e aprender determinados tipos de ideias com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. (Parsons, 2005: 295).*

Na legislação brasileira sobre as diretrizes educacionais, as práticas interdisciplinares são compreendidas como um pilar fundamental do processo de aprendizagem. A pedagogia de projetos se apresenta como uma alternativa para a integração entre os diferentes campos de saber, em um processo que possibilita ao estudante compreender as interfaces que um mesmo fenômeno ou objeto de estudo apresenta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino brasileiro versam tanto sobre a forma quanto sobre o fundamento das práticas interdisciplinares, de forma a oferecer subsídios aos educadores:

*A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. [...]a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados. Mais importante do que isso é o estabelecimento de metas comuns envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores (Arido, 2002: 17).*

As práticas interdisciplinares podem ocorrer tanto em um envolvimento de diferentes áreas em projetos únicos, como também podem se realizar por um único componente curricular, mediante abordagens que dialoguem com outros saberes. Em se tratando especificamente do estudo/ensino da Arte, Parsons (2005: 307) atribui ao componente — citando Feltovich e Spiro — a característica de disciplina “mal-estruturada”, no sentido de que esta não possui “um pequeno número de ideias básicas essenciais à disciplina para identificá-la em sua especificidade”, ao contrário “muitas de suas ideias importantes não são específicas da área e ela não tem regras que sempre funcionem”. O que resulta na reflexão de que sejam bem-vindas as possibilidades concretas de trabalho interdisciplinar.

Na ocasião do estudo sobre Realismos no século XX, a comparação com as teorias de Zigmunt Bauman (2001) sobre a liquidez da vida moderna ofereceu rica oportunidade de integração para o empreendimento de olhar múltiplo sobre as proposições estéticas e as possíveis reverberações críticas aos tempos atuais.

A abordagem de Bauman aponta para o processo de contínuas transformações processadas nas últimas décadas, como resultados da aplicação de um projeto de sociedade que vem sendo modelado desde o século XVII, mediante rupturas políticas, econômicas e culturais que desconstruíram as formas tradicionais da vida social. Segundo o autor, o projeto sólido de sociedade moderna resultou em um cenário de práticas, tendências e modelos sociais inconsistentes

e em contínua transformação. Nesse sentido, constrói-se a metáfora da liquidez, em uma alusão a fluidez e instabilidade desse estado da matéria.

*Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “auto-evidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de proceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da política para as “políticas da vida” — ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social (Bauman, 2001: 15).*

A constatação desse quadro serviu, na experiência pedagógica aqui em foco, como base para uma nova significação da abordagem dos Realismos ocorridos no século XX. Não se privilegiou apenas o enfoque nos contextos históricos e sociais peculiares a estes, nem mesmo as intencionalidades de suas criações ou a inventividade estética de cada um. Buscou-se ampliar as reflexões considerando, além dessas questões, a imbricação do pensamento gerador das estéticas estudadas à crítica sobre as realidades atuais.

Por estéticas realistas entendem-se aquelas que se referem à visão da experiência, representando de maneira não idealizada o cotidiano que se apresenta. Dessa forma, as correntes realistas apresentam as peculiaridades dos contextos sociais em que se inserem, por vezes de modo crítico, por vezes descrevendo e concordando com determinados parâmetros e práticas. O termo realismo adere à uma prática artística que recusa a idealização, enfatizando temas ligados ao homem comum, seu trabalho, sua vida cotidiana (Chilvers, 2001: 438).

## 2. Metodologia

O princípio motivador da prática integradora aqui relatada se constituiu na necessidade em atender de forma efetiva o que se estabelece como competência a ser desenvolvida, principalmente na escola secundária, a saber, “o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação aos padrões universais de conhecimento escolar até hoje constituídos” (Medio, 2004: 12).

Tomando esse intuito institucional como base, ressalta-se a necessidade de pensar contemporaneamente as questões da arte, mesmo em sua instância histórica, no sentido de criar significados que reflitam na tarefa de investigar a obscuridade do mundo contemporâneo, na prática da autonomia e na construção de identidade dos estudantes.



**Figura 1.** Quino, *Mafalda*, s/d. Fonte: <http://pulaumalinhaparagrafo.wordpress.com/2012/06/26/toda-mafalda/>

Na realização da prática pedagógica integradora o estudo dos Realismos no século XX — Socialista russo, Social americano, Muralistas mexicanos, 2ª fase moderna brasileira, Cena americana — serviu como estrutura na criação de possibilidades de olhar a realidade contemporânea. Incrementando a fundamentação crítica, o estudo do conceito de liquidez desenvolvido pelo sociólogo Zygmunt Bauman compôs as percepções sobre os fatos e fenômenos cotidianos.

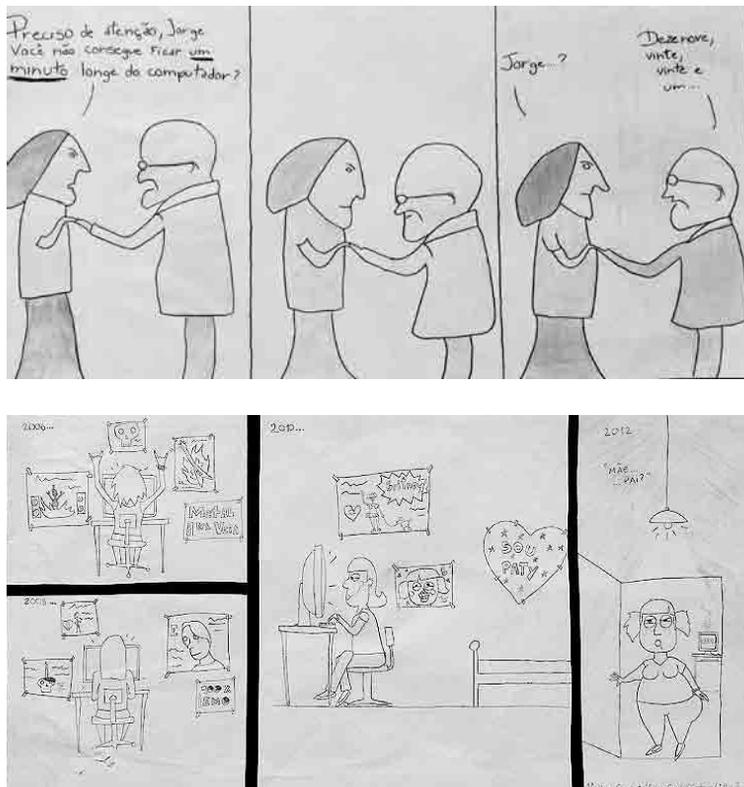
### 2.1. Introdução à proposição

Quando da relaização da proposta, inicialmente foram estudados os contextos e princípios estéticos de cada uma das proposições artísticas realistas do século XX já citadas. Assim, textos e imagens foram apresentados pela professora de Artes Visuais, seguido de pesquisas em grupo realizadas pelos alunos a fim de que se empreendessem comparações entre princípios estéticos e peculiaridades sociais, históricas e culturais de cada uma das conjunturas das quais surgiram as construções artísticas.

Essas comparações foram feitas à luz do conceito de Durkheim, citado por Bauman, sobre realidade, ao dizer que esta

*institui fora de nós certas formas de agir e certos julgamentos que não dependem de cada vontade particular tomada isoladamente; algo que 'deve ser reconhecido pelo poder de coerção externa' e pela 'resistência oferecida a todo ato individual que tenda a transgredi-la (Durkheim, apud Bauman, 2005:82).*

Simultaneamente, durante as aulas de Sociologia, houve uma série de estudos e abordagens sobre o conceito de liquidez a partir de quatro esferas da vida social: relacionamentos, política, tecnologia e consumo. A fundamentação teórica desses conceitos foi realizada por meio de textos extraídos das obras originais de Bauman, bem como de outros tipos de referência como resenhas e entrevistas de outros autores.



**Figura 2.** Produção artística de estudantes — Tecnologia e sociedade. (Ago/2012). Fonte: própria.

**Figura 3.** Produção artística de estudantes — Tecnologia e gosto (Ago/2012). Fonte: própria.

Em determinadas aulas também foram utilizadas referências artísticas, tanto musicais quanto visuais, de forma a contextualizar os conceitos dentro de uma perspectiva sensível e subjetiva. Posteriormente, por meio de produções textuais e debates, os estudantes tiveram a oportunidade de externalizar suas percepções acerca da abordagem do autor, resultando em materiais que foram postados na plataforma virtual da escola.

Após os trabalhos de cada componente curricular envolvido, criou-se a possibilidade de entrecruzamento entre os contextos e críticas apresentados pelas estéticas realistas e as análises da contemporaneidade efetuadas a partir do conceito de liquidez.

## 2.2. Desenvolvimento

Decorrente destes entrecruzamentos foi proposta aos alunos a confecção de história em quadrinhos em forma de tiras de três a quatro quadros que abor-dassem de forma crítica o cotidiano vivenciado atualmente, utilizando recursos formais como simplificação e precisão das formas, letras de textos sem serifa, textos sintéticos.

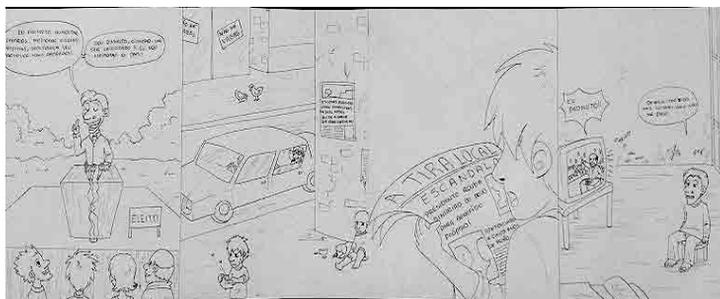
Os temas cotidianos deveriam ser pesquisados por cada grupo sobre a perspectiva da liquidez. Uma análise deveria ser constituída, empreendendo a criação poética/crítica. A fim de nortear os alunos na composição dos quadrinhos, foram também pesquisados autores como Quino e Bill Watterson, criadores dos personagens Mafalda e Calvin e Haroldo, respectivamente (Figura 1).

O trabalho de confecção das tiras foi efetuado extraclasse, de forma que os grupos não recebessem orientação presencial nesta construção imagética. Para que eventuais dúvidas fossem sanadas, além do roteiro de trabalho publicado no site da instituição educacional, foi aberto um canal de diálogo em uma das redes sociais de fácil acesso.

Nessa etapa, a intenção consistiu em integrar a perspectiva técnica ao saber e imaginação sociológicos. Tratou-se de instrumentalizar os recursos artísticos dentro de um arcabouço analítico de base sociológica, resultando no que Wrigth Mills apontou com artesanato intelectual:

*Como um artista “bricoleur”, o artesão intelectual está atento para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimento rígidas que levem a um “fetichismo do método e da técnica” (Mills, 2009: 15).*

Nessa etapa, a integração se consolidou em sua dimensão prática, da autoria e da produção, em um processo de produção técnica embasada em uma perspectiva de compreensão da realidade social.



**Figurs 4 e 5.** Produção artística de estudantes — Política e sociedade (Ago/2012). Fonte: própria.

### 2.3. Encerramento do trabalho

Os trabalhos foram apresentados pelos grupos em sala de aula, explicando aos pares o teor da crítica e de como o assunto foi abordado considerando o conceito de liquidez, além da explanação sobre a adequação dos recursos formais à intencionalidade de comunicação ao público.

Por fim, os trabalhos compuseram uma exposição no *hall* da escola, local de grande circulação dos alunos de outras séries, que puderam, então, tomar conhecimento da produção e, quiçá, serem envolvidos pelo empreendimento da crítica sobre os fatos sociais (Figuras 2 a 5).

O trabalho possibilitou um intercâmbio de ideias e a ampliação das discussões ocorridas no âmbito da sala de aula. Os resultados e os benefícios pedagógicos da prática ficaram evidentes pelo próprio retorno dos estudantes que, em geral, avaliaram-a positivamente.

## Conclusão

A associação do ensino da arte com outros saberes e campos do conhecimento representa uma possibilidade real, capaz de ampliar os horizontes do próprio cenário da aprendizagem. A poetização da Sociologia (Bauman, 2001) pode ser resultado desse processo. A compreensão dos elementos da vida social exige ao mesmo tempo um rigor metodológico capaz de traduzir objetivamente os fenômenos, bem como precisa indicar as nuances subjetivas das relações sociais. A arte, enquanto potencializadora das subjetividades pode então servir como recurso eficaz nesse processo.

Integrar saberes representa uma emergência na Educação. Em uma sociedade de transformações correntes, as habilidades constituídas na escola precisam capacitar os indivíduos à compreensão dos processos sociais em que são atores, passivos ou ativos. O relato de uma experiência integradora, no caso entre a Arte e a Sociologia, tem por objetivo comprovar que teoria, técnica, metodologia e subjetividade podem ser desenvolvidas em processos únicos, capazes de promover competências potencializadoras de um sujeito mais crítico e reflexivo socialmente.

A expansão de empreendimentos similares, bem como a abertura para análise/ discussão das experiências bem sucedidas, representa a expectativa desse trabalho, uma vez que os atores envolvidos nesta experiência indicaram a interdisciplinaridade como um aspecto demasiadamente positivo no processo de aprendizagem.

## Referências

- Arido, S. (2002). "Linguagens, códigos e suas tecnologias." *Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN. Brasília: MEC, SEMTEC*, 139-179.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Editor Ltda.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Jorge Zahar Editor Ltda.
- Chilvers, I., Cipolla, M. B., & de Campos, J. L. (2007). *Dicionário Oxford de arte*. Martins Fontes.
- Médio, O. C. P. O. E. (2006). "Linguagens, códigos e suas tecnologias." *Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*.
- Mills, C. W. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Zahar.
- Parsons, M. (2006). "Curriculum, arte e cognição integrados." *arte/educação contemporânea—Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 295-317.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.

# Curadoria, mediação e seus desdobramentos na formação de professores de arte e na sala de aula

CLAUDIA APARECIDA DE SOUZA  
& ROSELI APARECIDA SILVA

**Claudia Aparecida de Souza:** Brasil, Licenciatura Plena em Educação Artística e Pedagogia, Especialização em Linguagens da Arte.

**Roseli Aparecida Silva:** Brasil, Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes Visuais, Especialização em Linguagens da Arte.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Este artigo pretende apresentar e discutir a formação do professor, em específico o de arte, a partir de exposições realizadas no espaço físico da Secretaria Municipal de Educação de Jacareí/SP/Brasil, ao mesmo tempo em que apresenta a curadoria, o espaço educativo e a mediação como ações pertencentes ao currículo e que desdobram em práticas pedagógicas em sala de aula.

**Palavras chave:** formação / ensino de arte / mediação / curadoria / exposições.

**Title:** *Curator, mediation and their unfoldings in the formation of teachers of art and in the classroom*

**Abstract:** *This article intends to present and discuss the formation of the teacher, in specific of art, from exhibitions held in the physical space of the Municipal Secretary of Education of Jacareí/SP/Brasil, while the curator, space education and mediation as actions belonging to the curriculum and that deploy in pedagogical practices in the classroom.*

**Keywords:** *training / art education / mediation / curator / exhibitions.*

## Do que pretendemos tratar

É sabido que, de modo geral, o ensino de arte dentro da educação formal e, no caso, da educação básica pressupõe uma formação que transite entre a teoria e a prática artística, a fim de subsidiar a prática pedagógica do professor. Como formadores em arte atuando junto a uma rede de ensino municipal, também

temos essa abordagem. No entanto, esse texto pretende apresentar e discutir uma proposta de formação que tem como um dos eixos norteadores, uma série de exposições que propiciam o acesso e o contato às obras originais de artistas atuantes e significativos de nossa cidade, Jacareí. Artistas e obras que tratam de questões do entorno e do contexto (longe/perto) dos alunos e professores dessa rede de ensino, ao mesmo tempo em que trazem contribuições significativas para discutir e refletir a arte enquanto linguagem e área de conhecimento diretamente com quem a pensa e produz na contemporaneidade. Ou seja, oportunizam a experiência da arte: estética, afetiva, cognitiva, prática, poética e sensorial, num olhar/pensar interdisciplinar. Buscando consolidar essa proposta, apresentamos nossa compreensão de currículo como um “*texto aberto a permanente transformação*” e que promove desdobramentos significativos e consistentes na sala de aula e na própria formação docente em arte, pois abrange a cultura, o conhecimento, os contextos, as pessoas, a avaliação, mas também a curadoria, o espaço educativo e a mediação.

### **Do lugar de onde falamos e partimos**

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto*  
— Leonardo Boff

A Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no estado de São Paulo, Brasil, atende aproximadamente 11.000 alunos no Ensino Fundamental e 4.000 na Educação Infantil, além da Educação de Jovens e Adultos e creches. Dentre os setores dessa secretaria que atua no administrativo e pedagógico da rede, funciona a Diretoria Técnica Pedagógica dividida em Supervisões que cuidam do currículo e da formação dos professores da rede nos diversos segmentos por ela atendidos.

Inserida na Diretoria Técnica Pedagógica, está a Supervisão de Cultura e Artes, uma equipe de formadores que atua em diferentes frentes, junto a vários segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e formação dos professores de arte da Rede), abordando questões curriculares, didáticas e pedagógicas do ensino de arte, mas também culturais e de formação de público.

Tendo como foco primeiro o acompanhamento e a formação dos professores de arte e dos polivalentes que atuam com arte na sala de aula, a equipe percebeu na proposta de exposições mais uma possibilidade de formação em arte, uma vez que acreditava e acredita que a experiência com a arte (no sentido da experiência apresentada por Jorge Larrosa Bondia, 2001) enriquece e transforma, proporciona o desenvolvimento estético, possibilita mudanças e ampliação

do repertório artístico, permite pensar a vida e ler o mundo, suscita reflexão sobre a prática e efetivação de um currículo vivo, atuante que insere e considera a cultura de alunos e professores.

Foi com este olhar e pensar que os formadores dessa equipe conquistaram o espaço físico e de formação que se faz presente não só por meio de cursos, aulas, oficinas, mas por ações educativas, curatoriais, pedagógicas, culturais, fomentando o ensino da arte e promovendo a aproximação entre educadores e produção de arte, nas diversas linguagens, pois embora sendo as exposições representantes das artes visuais, desde a abertura das mesmas, o diálogo com outras linguagens e áreas de conhecimento (dança, música, teatro, poesia, meio ambiente, qualidade de vida, saúde, entre outros) tem se efetivado cada vez com maior propriedade e riqueza, vislumbrando a possibilidade dos professores realizarem conexões da arte com a vida, da produção do artista com a produção do aluno e do educador, da poética e temática das exposições com a poética e o contexto das escolas/espços educativos onde os atores dessa dinâmica habitam e assim, tornarem-se sensíveis à linguagem da arte e reais protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando, há cinco anos, nos mudamos para um prédio "novo" (antiga fábrica de meias da cidade tombada pelo patrimônio histórico), que havia sido pensado para abrigar o atendimento administrativo, burocrático e, de certa forma, pedagógico, começamos a destinar a ele, um olhar investigativo e sensível, descobrindo possibilidades de melhor aproveitamento e encaminhamento de suas salas e divisórias.

Começava então, nossa ousadia em nos apropriarmos de alguns espaços ainda sem destino definido para falar, apresentar, discutir, apreciar e produzir Arte. Incomodava-nos tantas paredes e cimento, tanta construção sem vida, mesmo tendo tantas pessoas trabalhando dentro dele.

O espaço já era por si mesmo uma grande obra a ser apreciada devido a sua história e contexto.

Como então, movimentar de forma significativa, produtiva e que promovesse formação, conhecimento, entretenimento, beleza, sensações, emoções, encontros, partilha, sensibilidade um local visto somente como mesas, cadeiras, telefones, computadores, papéis, atendentes? Como a arte que humaniza, toca, modifica, amplia e desvela podia ser inserida neste lugar?

Uma das possibilidades foi a realização de exposições de obras de artistas da cidade e da região, numa tentativa de dar visibilidade aos produtores de arte do entorno ao mesmo tempo em que se promovia o acesso e o contato com obras originais, de diferentes modalidades artísticas, com diversas temáticas e poéticas. Mas, como tudo isto iria reverberar na rede, no currículo, nos alunos e nos

professores de arte? Como efetivamente essa proposta se tornaria formação, possibilidade de fruição e mediação?

No desencadear destes pensares e fazeres surgiram outras e novas indagações que nos motivaram ao mesmo tempo em que nos guiaram: Quais relações são possíveis nesse processo? Que redes/conexões podem ser construídas? Como desdobrar, estudar e trabalhar com essas obras com diferentes faixas etárias, enfoques e modalidades? Como o professor que “visita” as exposições pode criar caminhos metodológicos para o trabalho em sala de aula, na educação básica? Como se daria a curadoria do que seria apresentado nas exposições? Como realizar exposições sem verbas? Como trazer e fazer público para elas? De que forma faríamos as medições/ações educativas?

Iniciamos os trabalhos partindo dos contatos que já tínhamos, dos artistas e obras que conhecíamos, considerando os materiais e suportes disponíveis, assim como as modalidades artísticas que deviam ser trabalhadas e contempladas pelos professores nas aulas de arte, segundo a proposta curricular vigente. Desde a primeira exposição, muito tímida e sem muitas intervenções até a que apresentamos no momento, foram 13 propostas, 13 sonhos e desejos de formações que, pensadas e elaboradas a partir do contexto das exposições, apresentam questões de curadoria educativa realizadas para disseminar a idéia de ação cultural num olhar voltado para acessibilidade da arte ao público, provocando e despertando a fruição, não somente focalizada nas imagens/obras de arte, mas em uma experiência que permita pensar na vida, na linguagem da arte promovendo leitores e fruidores de signos e de mundo.

Para ilustrar este percurso, utilizaremos como exemplos duas exposições: “Meu Quintal” da artista visual Edna Cassal e “Corpo — Morada entre Lugares” da artista visual Margarida Holler, que trazem importantes contribuições, questionamentos e desdobramentos para a formação dos professores de arte e, conseqüentemente, para os alunos, uma vez que englobam pinturas, desenhos, esculturas, gravuras, fotografias, instalações, textos, poesias, construções, processos, objetos, o particular e o público, o micro e o macro, o próximo e o distante, o meu e o nosso.

### **1. Das exposições “Meu Quintal” e “Corpo — Morada Entre Lugares”**

Essas exposições se concretizaram partindo do nosso contato com as artistas e da aproximação que realizamos com o universo, a poética, a temática e o processo de criação das mesmas.

A primeira traz o ambiente interno e externo que se remete ao meio ambiente, o contato com a natureza numa proximidade que distancia, pois como cuidar da Amazônia se não olhamos/cuidamos do nosso quintal e tudo que nele mora

(de material e imaterial), como cuidar do externo se nosso interior está poluído, como falar e olhar o macro sem tomar consciência do micro, como não perceber e tomar consciência das memórias e sentimentos que esse meio (perto/longe) nos desperta, como cuidar, sentir e apreciar sem tempo? A segunda discute nosso corpo como morada entre lugares, internos e externos, de conhecimentos, órgãos, mas também de sensações, sentimentos, percepções, memórias; corpo em constante comunicação, transformação, mutação e expressão; que se esconde e se mostra; que abriga a vida e deve por isso mesmo, ser explorado.

Afora essas questões, tanto uma como a outra trazem a junção de experiências que perpassam pelas manifestações corpóreas (isoladas ou no ambiente), pela materialidade entre diversas linguagens tornando vivos os limites e diálogos entre temática, poética e criação.

Constituídas de obras originais, textos informativos sobre as artistas e as exposições, frases, poemas, vídeos relatando sobre o percurso das artistas, ateliês e produção das obras, objetos que dialogam com as obras e ou com as temáticas, essas duas mostras foram selecionadas tendo como eixo um tema/foco que poderia vir a compor a proposta curricular para o ensino de artes na rede, e favoreciam as mediações, envolvendo ou não material educativo específico, que deveriam atender grupos de alunos e professores advindos desde a educação infantil até o ensino médio das escolas locais, além de poderem ser desdobrados em atividades/projetos realizados pelos professores nas salas de aula da escola básica.

O desafio curatorial de organizar e propor exposições onde a questão interdisciplinar estivesse presente e pudesse ser desdobrada na sala de aula foi contemplado por essas exposições, pois as ações educativas garantiram o diálogo entre arte e meio ambiente; arte e corpo humano e no conjunto das duas relatadas, arte e morada, entre outras abordagens possíveis (biologia, história, geografia, brincadeiras, animais, funcionamento do corpo humano, literatura e poesia, etc.).

O “espaço expositivo” foi organizado e adequado conforme a necessidade de cada exposição e do próprio local utilizado: hall de entrada e hall do Auditório da Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, uma vez que a arquitetura deste local é dividida em dois grandes espaços: um que abriga as atividades administrativas, pedagógicas e documentais da rede de ensino e outro que, nos últimos cinco anos, tem sido ocupado por exposições, ações educativas e atividades culturais e formativas voltadas para os professores e seus familiares.

## 2. Da mediação, formação, curadoria e ação educativa

*O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
Onde a brasa mora  
E devora o breu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
O seu olhar é seu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu*

— Arnaldo Antunes e Paulo Tatit.

“O seu olhar”

Olhar para a prática e a formação em arte na Rede de Ensino de Jacareí/SP/Brasil faz suscitar questões importantes que permitem uma investigação sobre ações que agregam novos saberes e ampliam o currículo de arte, possibilitando refletir sobre o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, perpassando a mediação, a curadoria, a exposição e a ação educativa.

Considerando mediação como provocação e não uma imposição de idéias, mediar o contato, a aproximação, o acesso de alunos e professores às obras de arte, leva-os a perceber diferentes vieses, com diferentes perspectivas de seu próprio pensar/olhar, pautando-se nos diferentes contextos educativos e, sobretudo, nas suas experiências e possibilidades cognitivas, físicas, sensoriais, perceptivas, estéticas e afetivas.

Mediação atrelada à formação de uma forma mais ampla, que constrói e deixa “marcas”, conceitos e procedimentos sobre o mundo e a arte; que cria e amplia nosso repertório e acervo artístico, ainda que de forma inconsciente; que nos “forma” como pessoas; que, por meio das experiências, constrói nossa “identidade.”

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)*

*construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência* (Nóvoa, 1995: 25).

Portanto, para nós, assim como dizem Danuza Rangel e Vera Lucia Pletitsch (2012):

*A formação dos professores é um processo que tem como proposta qualificar as práticas pedagógicas em arte, sendo ponto de partida para refletir sobre o ensino, os processos e produções desenvolvidas em sala de aula. Entendemos a arte como linguagem, área de conhecimento específica e de produção de sentidos e, através da arte educação buscamos formar o sujeito conhecedor da linguagem artística, capaz de compreendê-la e utilizá-la em suas relações histórico culturais através da reflexão permanente sobre a prática docente no contexto escolar, visando a ampliação de repertório em arte e educação, pela articulação de teoria e transposições didático pedagógicas.*

A mediação cultural e a formação que propomos quer gerar experiências que afetem a partilha, começando por nós mesmos, obrigando-nos assim, a sair do papel de quem sabe e viver experiências de quem convive com a arte. Sendo assim:

*Existem experiências singulares afetadas por outras experiências. Nós, que nos incumbimos da tarefa de conduzir processos de formação em vários níveis, talvez precisemos mesmo encontrar pontos de contato da nossa experiência com a do outro. São desses encontros que tudo pode acontecer* (Martins, 2012).

Como então, propomos as formações perpassando as exposições, a mediação e as ações educativas?

O desejo de, a partir de um tema/foco, possibilitar o desenvolvimento de vários projetos nas aulas de arte, mobiliza toda formação oferecida aos professores, por meio de visitas às exposições, workshops, oficinas ou cursos de curta duração com os artistas, que propiciam a realização, mediação e ampliação do processo de criação pessoal dos professores, tanto artístico como pedagógico.

Durante a abertura e o contato inicial dos professores com o artista, outras linguagens artísticas são incluídas com o objetivo de tornar a experiência estética mais abrangente, rica e significativa. Dança, música, poesias, histórias, dramatização fazem parte das atividades propostas e apresentadas durante a abertura da exposição, além de cheiros, bebidas, petiscos e iluminações que compõem o que denominamos de "Encontro com o artista."

Ainda durante esse encontro/abertura, os professores podem entrevistar, conversar, assistir vídeos "caseiros" que acompanham o processo de criação e apresentam o "ateliê" do artista (realizado durante a organização e montagem, por um profissional da Secretaria Municipal de Educação que tem gosto e habilidade

para tal), seguido da visitação / fruição dos trabalhos expostos. Esse é o primeiro momento de encanto e encontro dos professores com a arte e o artista exposto, embora para nós formadores, o primeiro encontro e encanto aconteçam durante a escolha, o contato, a elaboração e a construção da exposição e de suas propostas educativas. Apresentar aos professores esse percurso anterior é mais um encantamento e sensibilização que nos dá cada dia mais a certeza de que estamos num caminho possível, consistente e que pode ser ampliado e fomentado a cada ação / proposta/formação.

O contato continua e pode ainda acontecer por meio de “vivências” realizadas no próprio espaço escolar com os alunos e professores. Dúvidas, curiosidades, materiais, temas, processos, técnicas são alguns dos assuntos tratados e discutidos a fim de melhor contextualizar a produção exposta e enriquecer a prática pedagógica do professor e a produção artística dos alunos. A esse momento/proposta denominamos de “Artista na escola,” que envolve mais uma série de ações, conceitos e propostas que não cabe detalhar no momento.

Já nos espaços de formação semanal com os professores de arte, são realizadas “vivências práticas poéticas” que tem como objetivo garantir o fazer, o experimentar, manusear, explorar e pensar sobre a própria linguagem da arte e as questões que lhe dizem respeito: materiais e suas possibilidades; suportes e seus resultados; formas de apresentação do que é produzido; a criação individual e a coletiva; a atribuição de sentido e significado às produções realizadas; os elementos da linguagem visual utilizados ou visíveis; a construção de um percurso criador que revele a poética, a expressividade, a busca por comunicar e apresentar o pessoal/interno de cada um; o “embate” entre a arte acadêmica e a contemporânea; entre a arte produzida na escola e aquela produzida no universo da arte; o contexto e a fundamentação do que se está lendo, produzindo, escrevendo e praticando enquanto produtor e professor; a necessidade e diversidade de propostas de leitura, apreciação e busca de informação nas produções pessoais e nas dos alunos (olhar investigativo e sensível).

Dentro do que chamamos de ação educativa, há um movimento e investimento a fim de garantir que os alunos e seus professores possam vir até a exposição, de modo a apreciar, indagar, conhecer e experimentar esteticamente a arte. Agendas, transporte, mediação são itens considerados e dispensados às escolas e ou grupos que desejem realizar o que chamam de “visita monitorada.”

Durante essas visitas e para cada exposição, lançamos mão de diferentes intervenções e recursos: acolhida aos grupos, acompanhamento durante a visita, atividades de leitura, aproximação e produção dentro do espaço expositivo, utilizando materiais variados e propostas que instiguem e atendam à diversidade dos grupos recebidos (idade, contexto sócio cultural, tempo de duração,

conhecimentos prévios, contato com novos materiais ou recursos, diferentes linguagens artísticas, entre outros).

Para os professores, ou melhor, visando a formação e a trans(formação) da prática pedagógica dos professores, além das ações acima das quais eles também participam, disponibilizamos para empréstimos: livros sobre arte e educação, catálogos, pranchas com imagens, materiais/ferramentas artísticas, jogos, vídeos, textos de fundamentação teórica e contextualização, textos poéticos, músicas, além dos momentos de estudo, diálogo, trocas, vivências práticas e reflexão sobre a transposição de todas essas experiências para a sala de aula. A esse momento denominamos de "Horário de estudo e reflexão da prática docente".

Como integrantes de uma Supervisão realizamos o acompanhamento e orientação dos professores nas escolas e nessas oportunidades podemos avaliar os desdobramentos que, tanto as exposições quanto as experiências que ela promove, ocorrem nas salas de aula junto aos alunos.

São muitos os professores que, tocados pelo que viram, ouviram e vivenciaram, "correm para a escola para mostrar e fazer tudo que aprenderam, descobriram." Alguns se apropriam literalmente do processo/proposta do artista, da linguagem, do material, do tema e propõem o que poderíamos chamar de "cópias" ou a realização do mesmo que viu/fez.

Outros reorganizam os saberes construídos e vividos e propõem novas vivências, práticas, criações, experimentações, leituras e produções, ainda que utilizando alguns dos elementos pertencentes ao universo da exposição.

Entre os primeiros e os segundos, o que nos interessa pontuar nesse momento é o movimento, a mudança de atitudes, a reflexão, a ressignificação de conceitos, poéticas, possibilidades e práticas docentes e discentes no que tange ao ensino de arte na educação básica.

Há os que "copiam", pois precisam de referência, os que ressignificam, pois conseguem desdobrar saberes e os que criam/ousam, pois encontraram na arte possibilidade de comunicar, expressar e viver. Ou será que transitamos constantemente entre essas três vertentes?

Acreditamos que a base de um currículo deve ser o diálogo entre ensino e aprendizagem, mediante o qual o professor observa a aprendizagem para organizar o ensino. Para tanto, faz-se necessário um professor prático, reflexivo, pesquisador, criador nas propostas didáticas e em mobilidade constante.

### **Do que pode ser a conclusão**

Sabemos que há muito a caminhar e, principalmente a tomar consciência, refletir sobre o que fazíamos e o que hoje fazemos (formadores, professores e alunos). Mas constatar e perceber que existem vestígios explícitos ou implícitos do que temos

apresentado e proposto enquanto formação a partir das exposições (curadorias, mediações, ações educativas), tanto nas construções dos professores quanto dos alunos, construções que permeiam tanto a “criação” de trabalhos artísticos como a “criação de aulas e formações”, reafirma, questiona e (re) orienta nosso trabalho.

Trabalho de um grupo que, necessitando e desejando refletir e rever suas propostas buscou alternativas no que lhe era possível e viável, no espaço (físico e de oportunidade) disponível e na crença de que sendo tocados e provocados poderemos trans(formar) e assim desenvolver e ampliar os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de arte, através de reflexão/ação crítica, de transposição didática, do instigar o interesse e o desejo do conhecimento, despertando descobertas, interagindo com perguntas, observações e emitindo opiniões.

A aproximação iniciada nas exposições é ampliada e continuada nos estudos que formadores e professores realizam, e nos trabalhos produzidos pelos alunos, que geram outras e novas exposições, olhares, aproximações, mediações, criações, ensinos e aprendizagens.

Retomando e ressignificando Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, poderíamos terminar dizendo:

*É o nosso olhar agora  
O nosso olhar nasceu  
O nosso olhar nos olha  
O nosso olhar é meu e seu  
O meu olhar melhora  
Melhora o seu e...  
O seu olhar melhora  
Melhora o meu*

### **Referências**

- Bondia, Jorge Larrosa (2001) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Campinas [Consult. 2013-05-28] Disponível em <http://miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>
- Martins, Mirian Celeste e Picosque, Gisa (2012) *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios. ISBN: 978-85-64586-23-9
- Rangel, Danuza da Cunha e Pletitsch, Vera Lucia (2012) *Formação de professores de artes visuais e educação continuada*. Rio de Janeiro [Consult. 2013-05-28] Disponível em [http://anpap.org.br/anais2012/pdf/simposio6/vera\\_pletitsch\\_e\\_danuza\\_rangel.pdf](http://anpap.org.br/anais2012/pdf/simposio6/vera_pletitsch_e_danuza_rangel.pdf)

# Conexão entre as linguagens artísticas: Uma reflexão sobre a imagem do caipira/matuto e a vida rural

LÍBNA NAFTALI LUCENA FERREIRA

Brasil, professora do Ensino Básico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFPB). Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UFPB-UFPE).

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** O texto apresenta uma experiência de ensino/aprendizagem em arte que analisou tanto na linguagem imagética quanto na musical as representações elaboradas acerca da imagem do caipira/matuto e da vida rural, além de identificar as representações que os alunos constroem em torno desta figura. O processo proporcionou uma análise e resgate de valores da cultura rural.

**Palavras chave:** Ensino de Arte / Almeida Júnior / Caipira/Matuto / Tela viva.

**Title:** *Connection between artistic languages: A reflection on the image of the countryman and rural life*

**Abstract:** *This text presents a teaching/learning experience in art that has analyzed the elaborated representations of the countryman and rural life in the image language as well as in the musical one, besides identifying the representations that students build around this element. The process has provided an analysis and rescue of values of rural life.*

**Keywords:** *Art Teaching / Almeida Júnior / Countryman / Live Canvas.*

## Introdução

Este artigo é um relato de uma experiência de ensino/aprendizagem em arte no Ensino Fundamental II — no Instituto Educacional Imaculada Conceição — I.E.I.C. uma escola privada de Ensino Fundamental II e Médio de Sumé, município localizado na região do Cariri Paraibano a duzentos e setenta quilômetros

da capital João Pessoa/Brasil — com dezenove alunos de uma turma de 8º ano, todos na faixa etária dos treze anos. A experiência teve como foco de estudo e reflexão a imagem do caipira/matuto e a vida rural inserida na obra do artista brasileiro Almeida Júnior e na contemporaneidade através de composições musicais com narrativas sobre a vida rural. Algumas das composições musicais abordadas foram: Romaria (Renato Teixeira), Luar do Sertão (Catulo da Paixão Cearense / João Pernambuco), Jeito de Mato (Paula Fernandes e Maurício Santini), Vida boa (composição Victor Chaves), Deus e eu no sertão (composição Victor Chaves). Desse modo, objetivamos analisar de forma reflexiva e crítica tanto na linguagem imagética quanto na musical as representações em torno da figura do caipira/matuto e do seu cotidiano, além de identificar as representações que os alunos constroem em torno desta figura. E ao final da experiência os alunos em grupo produziram a partir de uma obra de Almeida Júnior e uma composição musical uma tela viva e uma música animada.

A partir do livro didático do aluno — tendo em vista o livro didático como facilitador, colaborador, norteador, um recurso que aponta caminhos e não como vilão que limita, restringe — procuramos trabalhar com a abordagem triangular nas suas três vertentes: a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização, por meio de práticas significativas mediada por pesquisas e análises, pelo estudo da produção acadêmica e da popular, do passado e da atualidade. Desta forma, construindo uma aprendizagem significativa, reflexiva, crítica e criativa por meio de um processo de fruição, reflexão e produção.

### **1. Entre o clássico e o popular: Almeida Júnior um jeito rural, caipira, realista, romântico, brasileiro**

José Ferraz de Almeida Júnior nasceu em Itu, Estado de São Paulo/Brasil, em 8 de maio de 1850, foi considerado como um dos precursores da valorização da temática regionalista, retratou em suas telas, a vida simples do campo e o caipira paulista. Identificamos na sua produção artística características do clássico, a técnica apurada e naturalista, porém, seus temas realistas trazem aspectos sociais e renunciam à visão romântica e histórica dos pintores da Academia, em favor da representação do dia a dia. Ao analisar algumas das obras percebemos que o detalhe das roupas, a riqueza das cenas e a expressão viva dos personagens por ele retratados mostram sentimentos, razões e acontecimentos importantes ou casuais da vida cotidiana. O realismo presente na sua obra, acentuado por tons claros e escuros, cria a sensação de proximidade e instiga a imaginação de causos, histórias e lendas.

Sua produção, não muito extensa, é valiosa do ponto de vista estético, histórico e social, nela se misturando influências românticas e realistas. Realista, os



**Figura 1.** José Ferraz de Almeida Júnior. *Caipira picando fumo*. 1893. Óleo sobre tela; color, 202 × 141 cm. Pinacoteca do Estado, São Paulo.

**Figura 2.** José Ferraz de Almeida Júnior. *O violeiro*. 1899. Óleo sobre tela; Color. 141 × 172 cm. Pinacoteca do Estado, São Paulo.

personagens do pintor são gente de “carne e osso”, que conheceu pessoalmente, gente que tinha nome, comia, vivia, amava. Assim, o modelo para Picando Fumo (Figura 1) era um tipo popular de Itu, e a mulher que aparece escutando O Violeiro (Figura 2) era figura notória da cidade, misto de enfermeira e dançarina num cabaré local. Ou seja, todos esses aspectos que expressam o contexto geral das obras, também retrataram a vida cotidiana do artista, Almeida Júnior.

Em relação à palavra caipira, ela vem da língua tupi, ka'apir ou kaa-pira, que significa “cortador de mato”. De uma maneira geral, caipira é uma palavra que se refere a todos os que moram nas pequenas cidades dos interiores, esse termo é mais comum ao Estado de São Paulo/Brasil. São utilizadas, com igual sentido, outras designações, como “capiau”, em Minas Gerais, “matuto”, no Nordeste do País, e colono, no Sul.

A “cultura Caipira” se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade, religiosidade e valorização da riqueza de tradições: festas, culinária, artesanato, superstições, folclore e elementos, como chapéu, bota, cinto, vestido, uma flor no cabelo, entre outros. Esses modos e modas da vida do campo influenciavam tendências que transitam entre o casual e o natural, expressões de uma forma de viver voltada à harmonia com a natureza e à valorização dos recursos do planeta (Bello, 2009).

## **2. Imagem: instrumento de ensino/aprendizagem reflexivo e crítico**

Na prática docente partimos do pressuposto que a imagem é fundamental no ensino da arte, é instrumento / recurso / campo de estudo e ensino/aprendizagem. A imagem é um texto completo, rico e complexo tanto quanto o texto linguístico. Repleta de significados, signos, simbologia, informações, mensagens, conhecimentos e dona de uma sintaxe, a imagem é responsável por maior parte da nossa aprendizagem. Nosso primeiro contato ao nascer, na escola, na rua é com a imagem. Nessa linha de pensamento Ana Mae Barbosa afirma:

*(...) a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem informal é inconsciente. A imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas de significações através das imagens (Barbosa, 1998: 138).*

A imagem propõe ao leitor uma análise, apreciação, reflexão, crítica sobre questões e problemas éticos, estéticos, sociais das comunidades brasileira e mundial, portanto relacionando o conteúdo/narrativa da imagem com o contexto no qual estamos inseridos. Conforme, Martins “as imagens aproximam os alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem” (Martins, 2010: 01).

Acreditamos que a prática da leitura reflexiva da imagem em sala de aula possibilita aos alunos a construção de um olhar mais crítico de mundo, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir. Conforme, Barbosa:

*(...) prepararia os alunos pra a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na sala de aula de artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagens, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens (Barbosa, 1995: 14).*

Segundo a autora, quanto mais os alunos tiverem o contato e a interação com as mais diversificadas imagens por meio de uma forma reflexiva e analítica, desenvolve uma consciência visual na qual estarão mais preparados para olhar criticamente o mundo. Assim, compreendendo e interpretando as mensagens, ideias, ensinamentos, informações que as imagens nos transmitem, detendo sobre elas um olhar mais crítico e reflexivo. Transgredindo a nossa impassibilidade diante das imagens que consumimos a todo o momento.

### **3. A proposta do trabalho**

A proposta desta experiência partiu do problema: Como é construída a imagem do caipira/matuto e da vida rural nas obras de Almeida Júnior e na contemporaneidade através de composições musicais que retratam este cotidiano? A partir deste problema investigamos os valores que permanecem na atualidade e o valor da arte através do tempo, como representação da realidade, uma vez que uma tela, uma peça teatral, uma música ou a cena de um filme são representações, ficções, mas que expressam problemas, dilemas, dramas, alegrias e tristezas da humanidade.

Então, propusemos analisar as representações sobre o caipira/matuto com base nas telas de Almeida Júnior e nas composições musicais, desta forma, agregando em uma mesma proposta as linguagens: imagética e musical.

### **4. Procedimento: conexão e integração entre as linguagens artísticas**

Partindo deste problema direcionamos as aulas para o ensino/aprendizagem com o enfoque na leitura crítica/reflexiva das obras, imagens, músicas e para uma produção consciente partindo da elaboração e a reelaboração das ideias dos alunos, possibilitando o registro, o acompanhamento e a análise do processo de construção do conhecimento dos alunos em uma obra/imagem.

Na sala de aula utilizamos o livro didático para apresentar as imagens a serem trabalhadas, reproduções da obra de Almeida Júnior: *O Violeiro — 1899*, *Cozinha caipira — 1895* e *Caipira picando fumo — 1893*. Em círculo a turma

observou as reproduções por alguns minutos em silêncio, em seguida os alunos comentaram suas primeiras impressões sobre as imagens. Nesse momento da aula, todos fizeram comentários. Levantamos os seguintes questionamentos: As três imagens tratam da mesma temática? Como as imagens representam a figura do caipira/matuto? Qual é o contexto/cultura que as imagens abordam/representam?

O objetivo destes questionamentos foi instigar os alunos a refletir sobre as imagens, relacionando o conteúdo destas com os padrões representacionais /referenciais dos alunos, no contexto em que estão inseridos e estabelecendo conexões com a cultura rural da atualidade; além de provocar indagações sobre os valores, significados, problemas, dilemas do quê é a vida rural e ser caipira/matuto.

Em um segundo momento, propusemos uma atividade extraclasse com outros aspectos a serem pesquisados, analisados e refletidos. Por exemplo: análise descritiva do tema; elementos da linguagem visual e o estilo das obras; o significado do ser caipira/matuto na contemporaneidade; pesquisa de outras imagens que representem a mesma temática; que compreensões se têm da vida rural.

Na sala de aula, por meio da orientação de expressarem sua visão os alunos comentaram, discutiram e apresentaram suas pesquisas. Foi um momento de rico debate entre eles, a professora mediou o debate sem expor a sua visão, não quis intervir para não influenciá-los. O importante é que os próprios alunos manifestem, construam sua própria concepção, pensamento, interpretações, tornando-se um cidadão crítico.

Na apresentação das imagens, foi interessante perceber as semelhanças entre as que eles veicularam na sala de aula. Nosso interesse neste momento era perceber qual a significação que os alunos iriam atribuir às imagens, compreendendo que poderiam ter leituras diversificadas em relação às mesmas imagens, seguindo o raciocínio de Analice Dutra Pillar:

*O olhar de cada indivíduo está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (Pillar, 2001: 13).*

Durante o debate, uma aluna afirmou: “Chamam de matuto aquela pessoa que mora no campo”. O outro comentou: “Não é, apenas por esse motivo. Seria o motivo dele falar errado”, em seguida outro comentário surgiu: “Seria exatamente por ele morar no sítio e lá não ter escola, e ele não ter aprendido a ler e escrever, e por isso fala errado.”

Pois bem, muitos outros comentários surgiram sobre: o cenário, as roupas, a maneira de ser, o dialeto, o cotidiano da vida rural. Neste momento ficou

evidente que os alunos possuem um repertório próprio de imagens, significados, simbologias, conceitos e pré-conceitos que estão inseridos na sua vivência e experiências. Entretanto, entendemos que a arte pode contribuir continuamente para que os alunos construam/reconstruam seus conceitos por meio da imagem de uma maneira mais crítica e analítica.

Realizamos ainda uma terceira atividade que foi a realização de uma pesquisa sobre composições musicais brasileiras que representam a vida rural e interiorana.

Em sala de aula apresentaram as músicas: Romaria (Renato Teixeira), Luar do Sertão (Catulo da Paixão Cearense / João Pernambuco), Jeito de Mato (Paula Fernandes e Maurício Santini), Vida boa (composição Victor Chaves), Deus e eu no sertão (composição Victor Chaves), entre outras. As três últimas foram as mais citadas, devido à novela Paraíso da Rede Globo que estava no ar. Lemos as letras das músicas, as ouvimos e cantamos. Este momento de integração entre as linguagens artísticas, Artes Visuais e Música, estabeleceu conexões com as obras de Almeida Júnior e as músicas que eles apresentaram, relacionando suas temáticas e contextos.

É importante enfatizar que não se trata de um ensino de artes polivalente, onde se explora e ensina todas as linguagens artísticas de uma maneira específica, mas da integração das linguagens, entendendo que elas são interligadas. O mundo é formado por imagens, movimentos e sons, por isso a importância de compreender a integração que existe entre a imagem, o som, a representação e o movimento no mundo que nos cerca. É possível integrar obras de duas ou mais linguagens que se expressam na mesma direção, ou obras de diversas linguagens que se inter-relacionam na forma ou na temática, possibilitando contrapontos e reflexões. Como por exemplo, trabalhar o tema Bailarina, podemos explorar esta temática fazendo um contraponto entre a obra de Edgar Degas e a música Bandolins (Oswaldo Montenegro), além de relacionar com a linguagem da Dança, estabelecendo as relações entre os recursos expressivos de cada linguagem possibilitando o aluno experimentar e explorar cada linguagem artística, proporcionando uma leitura e representação do mundo que o cerca como um todo, com base na produção das diversas linguagens.

Após as três atividades desenvolvidas retornamos ao livro no qual apresenta a vida e obra do artista brasileiro José Ferraz de Almeida Júnior por meio de um texto. Momento da contextualização. Finalizando, a turma foi dividida em grupos com a proposta de pesquisar outras obras do artista Almeida Júnior e escolher uma. Além disso, deveriam escolher uma composição musical que retratasse a vida rural. A atividade seguinte foi a produção de uma tela viva e uma música animada a partir das obras e músicas escolhidas.

Tela Viva é uma a leitura dramática de obras artísticas. Com base em uma

obra selecionada os alunos fazem a leitura ou recriação da obra personificando os elementos ou personagens pintados pelo artista. Música Animada é a dramatização da música. Com base em uma música selecionada os alunos representam a música de forma teatral, com figurino, cenário e personagens, dando vida a música. Neste caso a encenação foi filmada, depois editada por meio de softwares apropriados e exibida em sala de aula.

Todas as etapas de trabalho foram vivenciadas com muito interesse e envolvimento por parte dos alunos e isto possibilitou a instigação de suas potencialidades e do poder de criação. Os alunos apresentaram suas produções artísticas na aula seguinte. As telas vivas em papel A4, produzido com recursos tecnológicos e as músicas animadas por meio do vídeo, foi exibido através do data-show. Em seguida, podemos visualizar algumas dessas imagens.

### 5. Resultado: Telas Vivas



**Figura 3.** Tela Viva. Modelo Mariana Oliveira, 8º ano.

**Figura 4.** José Ferraz de Almeida Júnior. *Moça com Livro*. S/d.  
Óleo sobre tela: Color.; 50 × 61 cm. MASP, São Paulo.



**Figura 5.** Tela Viva. Modelo Clara Vasconcelos, 8º ano.



**Figura 6.** José Ferraz de Almeida Júnior. *Retrato de Moça*. S/d.

Óleo sobre Tela; 61 x 46 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo.



**Figura 7.** Tela Viva. Modelo Genival Paulino, 8º ano.



**Figura 8.** José Ferraz de Almeida Júnior. *Autorretrato*. 1878. Óleo sobre tela; Pinacoteca do Estado de São Paulo.



**Figura 9.** Tela Viva. Modelo Ayslanny Oliveira, 8º ano.



**Figura 10.** José Ferraz de Almeida Júnior. *Moça com Livro*. S/d.  
Óleo sobre tela: Color.; 50 × 61 cm. MASP, São Paulo.

### Conclusão

Ao finalizar esta proposta de ensino/aprendizagem, observamos o enriquecimento que as atividades proporcionaram nas produções e concepções dos alunos a respeito do tema estudado. Percebemos ainda que todo o processo proporcionou uma análise e resgate de valores da cultura rural que tendem a desaparecer com a contemporaneidade, desenvolvendo interpretações críticas e criativas que não se reduziram a estereótipos, ao mesmo tempo em que o olhar crítico e reflexivo dos alunos foi aguçado.

Deste modo, enfatizamos a importância de um ensino de arte mais sistemático e significativo por meio da imagem como campo de estudo, ensino e aprendizagem. Tendo em vista que estamos sendo bombardeados por imagens a todo o momento, e que ela ocupa um espaço considerável em nosso cotidiano. É necessário nos conscientizarmos desta presença imagética maciça no dia-a-dia e estabelecermos com as imagens relações visuais significativas, interpretativas, compreensivas, construindo um diálogo mais reflexivo e crítico com o mundo. Portanto, o ensino de arte desempenha um papel preponderante e fundamental no desenvolvimento desta consciência visual, capacitando os alunos a imaginar, criar, compreender, ressignificar, construir e reconstruir e criticar.

Desta forma, contribuindo para um ensino de arte de qualidade mais significativo e fortalecido, desmitificando a concepção de mera atividade sem fundamentos que é regido apenas pela emoção. Precisamos “devolver a Arte à arte-educação” (Lanier, 1984). Discutir e descrever a imagem em sala de aula,

incentivando continuamente, o hábito de leitura imagética como exercício para a ampliação da capacidade cognitiva e crítica do aluno. Um ensino de arte calcado na leitura reflexiva e crítica da imagem contribui para tornar nossas crianças não somente leitores de mundo, mas também atores desse mesmo lugar.

### Referências

- Barbosa, Ana Mae, Cunha, Fernanda Pereira (Orgs.) (2010). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez,
- Barbosa, Ana Mae (1998) Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte,
- Barbosa, Ana Mae (1995) Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.2, n.2: 9-17, jul./dez.
- Bello, Maristher Motta (2009) *Artes: 8º ano Livro do Professor Ensino Fundamental*. Curitiba: Sistema Positivo de Ensino.
- Lanier, Vincent (1984) *Devolvendo Arte à Arte-Educação*. São Paulo: Ed. Max Limonad.
- Martins, Raimundo (2010) *Aconchegos Entre Arte E Imagem, Cultura E Ensino. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios."*
- Pillar, Analice Dutra. (2001) *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- Rossi, Maria Helena Wagner (2003) *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação.

# “Ele está piscando!” Olhar e ouvir crianças como matéria-prima do professor

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI  
& MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

**Estela Maria Oliveira Bonci:** Brasil, frequenta o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Licenciatura plena em Pedagogia.

**Mirian Celeste Ferreira Dias Martins:** Brasil, professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e coordenadora dos Grupos de pesquisa: Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas e Arte na Pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Licenciatura em Desenho e Plástica; Mestrado em Artes na ECA/USP e Doutorado em Educação na FE/USP.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Será que o ato de desenhar das crianças ocorre livre de interferências, dando asas à sua imaginação? Ou estamos formatando o desenho infantil? Qual nosso papel como professores? Pelos desenhos das crianças de 9/10 anos buscamos ler o mundo a partir de seus olhares descobridores e apresentamos análises das produções construídas a partir da ação propositora onde as crianças desenharam um corpo em movimento.

**Palavras chave:** desenho / crianças de 9/10 anos / percepção / projeto interdisciplinar / mediação cultural.

**Title:** *‘It’s blinking!’ watching and hearing children as raw experience*

**Abstract:** *Does the act of drawing children free from interference occurs, giving wings to your imagination? Or are we formatting the children’s drawing? What is our role as teachers? Through the drawings of children from 9/10 years we seek to read the world from their eyes discoverers and we present analyzes of productions constructed from the proponent action where the children drew a moving body.*

**Keywords:** *drawing / children of 9/10 years old / perception / interdisciplinary project / cultural mediation.*

## Olhar e ouvir crianças como matéria-prima do professor

Caminhamos pelos desenhos das crianças de 9/10 anos em busca da leitura de mundo a partir de seus olhares descobridores. Desenvolvendo, estimulando

e acompanhando a produção dos desenhos buscamos compreender como as crianças representam suas percepções. Desafiando a criança a fazer arte podemos conhecer como esses sujeitos percebem o mundo que lhes é apresentado. Pelos desenhos infantis redescobrimos o mundo supostamente conhecido, se soubermos ler seus processos e produções e ouvi-los antes, durante e depois.

Para enriquecermos essa nossa leitura, apresentamos a intervenção pedagógica realizada com crianças de 9/10 anos para a disciplina de Ciências, uma das muitas ações propositoras presentes em nossa pesquisa de mestrado para o Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Bonci, 2013).

Em sala de aula, organizamos as crianças em grupos de quatro alunos e apresentamos a proposta de que desenhassem corpos em movimento, utilizando o material que estava sobre as mesas: tinta guache e pincel. Esta proposta foi gerada tendo em vista a prepará-los para a visita à exposição onde veriam, dentre tantas peças expostas, as obras de Cindy Sherman que retratam o corpo humano em diferentes situações, sem que as crianças soubessem da exposição que visitariam na finalização da pesquisa. Observamos nas produções das crianças suas interpretações, gostos, afinidades, preferências e bagagens culturais, manifestados em seus desenhos.

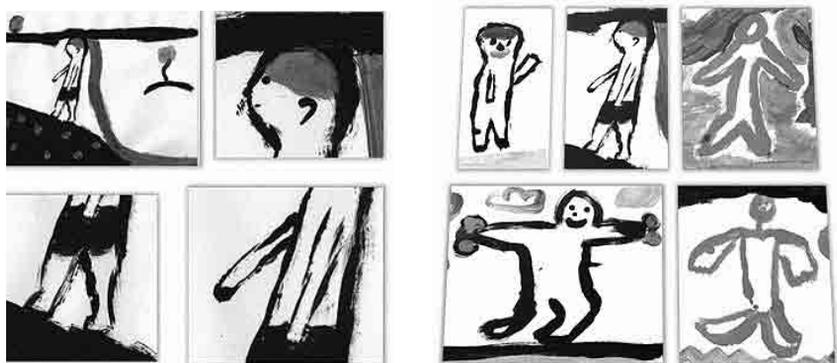
A análise e a reflexão sobre o desenho infantil a partir de ações interdisciplinares assim como o detalhamento e as análises comparativas por meio das reproduções das produções despertam questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas e como podem ser ampliadas as visões de mundo das crianças.

### **1. Ampliando olhares e percepções através dos desenhos das crianças**

Os desenhos produzidos pelas crianças durante a pesquisa apresentam mais do que simples marcas no papel, pontos, linhas ou curvas. A produção de desenhos nos direciona à análise de como esses sujeitos percebem o mundo que lhes é apresentado. Além de compreendermos o processo de leitura sensível do mundo é preciso compreender o indivíduo que interage com a realidade, seja ele a criança, o adolescente, o adulto ou mesmo o professor, considerando suas condições e modos de ver singulares.

Todos os desenhos e os registros realizados durante a pesquisa se ofereceram como matéria-prima para o professor-pesquisador, tanto no momento da pesquisa em campo como na sua análise. Entretanto, na análise dos registros e dos desenhos, a riqueza das produções infantis pôde ser desvelada e ampliada.

Os desenhos... Mas o que seria o desenho? Semanticamente, Martins (2010: 266) nos aponta que



**Figura 1.** Detalhes desenho de Julia Maia, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 2.** Detalhes da figura humana presente nos desenhos de crianças de 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

*a palavra ‘desenho’, como designo, está conectada com traçado, risco, projeto, plano; com forma, feíto, configuração. Sentido aberto que permite apontar o ato de desenhar como algo presente no cotidiano do ser humano, seja desenhando com a boca numa bolacha, seja com os dedos na vidraça embaçada, seja no carro sujo, ou seja com qualquer material — faca, caneta ou lápis de cera — nas mesas de um bar, em guardanapos ou em qualquer pedacinho de papel ao lado do telefone.*

Para Dworecki (1999) o desenho é algo inerente a toda pessoa na infância, e durante a fase de alfabetização, este é colocado em segundo plano. É possível percebermos o desinteresse dos educadores em dar oportunidades das crianças mais velhas fazerem arte, as quais recebem constantemente influências externas em suas produções, como também constatam Brent e Marjorie Wilson (1987). Para os autores, é preciso considerarmos a interferência do adulto e da cultura de massas no processo de instrução da criança para o desenvolvimento do desenho.

Nossa proposta de pesquisar o desenho de crianças de 9/10 anos busca compreender e minimizar esse distanciamento, impulsionando a criança de intenções para fazer arte. Assim como Derdyk (2010: 29), consideramos que o ato de “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo”. E podem ser expandidas!

## 2. Desenhando o movimento do corpo

Em sala de aula, apresentamos às crianças a proposta de que desenhassem corpos em movimento, utilizando o material sobre as mesas: tinta guache e pincel. Nesse instante, uma exclamação seguida da expressão de espanto dos alunos

foi verbalizada por todos: “*Em movimento!?*”. Procuramos com a proposta ir além da representação da figura humana, provocando o desenho das crianças para além dos esquemas habituais.

Durante a intervenção, os alunos socializaram os materiais, ideias e fizeram muitos comentários. Hipóteses e estratégias foram levantadas pelas crianças durante a intervenção, onde todos participaram e contribuíram com as produções uns dos outros.

“*Olha só professora! Veja como está cansado!!!*”, diz Julia Maia mostrando seu desenho (Figura 1). “*Parece que está subindo um morro*”, comenta Gabriel.

Percebemos no desenho de Julia Maia a presença da figura-fundo, mas é preciso termos atenção ao um detalhe singelo do desenho: a profundidade. A paisagem desenhada nos apresenta a ideia de profundidade por meio do rio que se origina no plano distante, por entre as árvores em diferentes planos, relacionadas à imagem principal do desenho, a figura humana.

A figura humana é desenhada de perfil, onde rosto braços e pernas são vistos seguindo o movimento de caminhar, subir o morro como nos diz a criança. Elas acrescentam nas produções as suas percepções de movimento ao corpo que desenharam.

Arnheim (2005: 180) nos descreve a construção da figura humana pela criança, onde os olhos e mãos fazem parte de um todo nos apresentando um pequeno recorte de toda complexidade que envolve a ação do desenhar.

*Com o tempo, contudo, a criança começa a fundir várias unidades por meio de um contorno comum mais diferenciado. Tanto os olhos como a mão contribuem para este desenvolvimento. Os olhos se familiarizam com a forma complexa que resulta da combinação de elementos até que seja capaz de conceber o todo composto como uma unidade. Quando isto é conseguido, os olhos guiam com segurança o lápis continuamente em movimento ao redor do contorno ininterrupto de uma figura humana inteira, incluindo braços e pernas. Quanto mais diferenciado for o conceito, maior a habilidade exigida para trabalhar desta maneira.*

O traço contínuo contornando ininterruptamente a figura humana que Arnheim nos descreve pode ser observado nos desenhos de algumas crianças (Figura 2). O movimento contínuo do pincel percorre a folha construindo a figura humana, no mesmo movimento do traço durante a escrita.

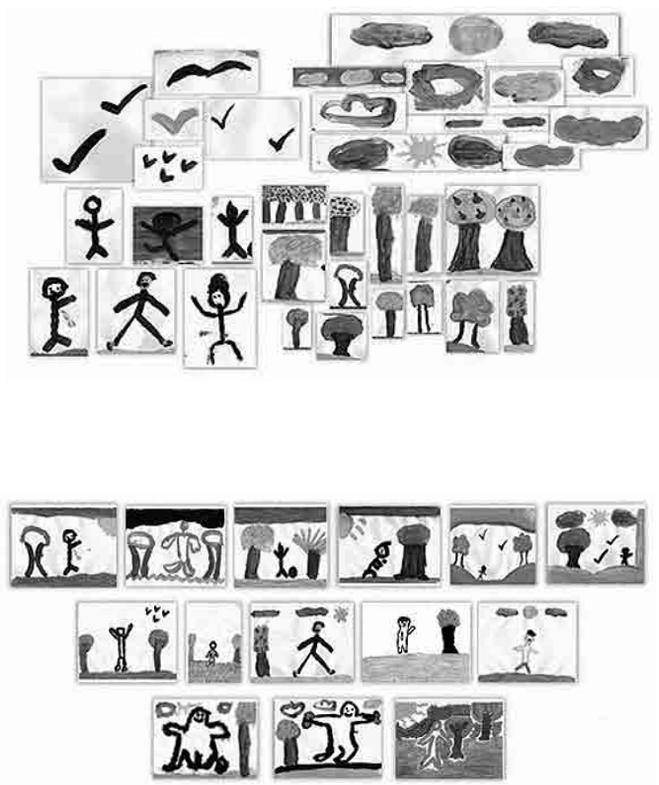
Martins (1992: 56) nos indica que “o desenho nasce das primeiras linhas que se traça. São elas que vão apontando desafios, propondo ideias...”. Segundo a autora, antes do desenho há um pré-desenho que inicia no pensamento, uma ideia a ser concretizada pelo desenho, o registro do olhar-pensante sensível do autor, ampliando conceitos, redimensionando o olhar sobre o mundo.

Outro desenho nos chama a atenção (Figura 3). Gabriel M, por exemplo, destaca o movimento que o corpo faz e nos mostra o detalhe do olho que pisca,



**Figura 3.** *Um corpo em movimento.* Desenho e detalhe da produção de Gabriel M., 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 4.** O desenho de Luccas, 10 anos e seu processo de criação. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.



**Figura 5.** Detalhes dos desenhos das crianças participantes da pesquisa. Tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 6.** Composição dos desenhos das crianças participantes da pesquisa. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

repetindo-o para fora do corpo, sinalizando. Indica também que todo o corpo se movimenta. Olhos que interagem com o desenho, criando, despertando nosso olhar. Aqui a criança cria para inventar uma resposta ao desafio proposto. Mas, será sempre assim?

Através do desenho as crianças podem dizer tudo o que pensam e ao mesmo tempo podem não dizer nada. Enquanto desenhavam, as crianças estariam presas a estéticas ou padrões culturalmente pré-estabelecidos? Será que o ato de desenhar das crianças ocorre livre de interferências, onde simplesmente desenhavam e dão asas à sua imaginação? Luccas, 10 anos, demorou a iniciar seu desenho do corpo em movimento (Figura 4).

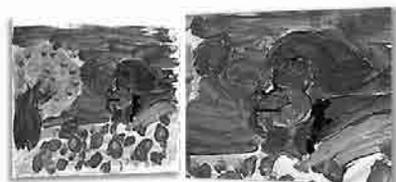
- “Posso desenhar a lápis e depois pintar?”
- “Por quê?”, perguntamos.
- “Tenho medo de errar com a tinta”.
- “Não se preocupe, você vai conseguir. Pode usar o lápis, mas tente com o pincel. Você vai conseguir, ok?”

Iniciando o desenho com o lápis grafite, Luccas percebe que seus colegas desenhavam com o pincel. Deixa o lápis grafite e a borracha ao lado e começa a desenhar com o pincel e a tinta guache, ainda inseguro em realizar seu desenho, mas certo de enfrentar essa insegurança. É importante estarmos atentos ao processo de criação da criança e estarmos prontos para acompanhar seu desenvolvimento.

Conforme as crianças crescem, devido às exigências do meio e da própria escola, as crianças passam a desenhar seguindo padrões há tempos exercitados nas “atividades”, como por exemplo, a árvore de tronco marrom e folhas verdes, o sol desenhado no canto da folha, a nuvem azul, o “homem palito”, os pássaros de dois traços (Figura 5). Em outros momentos, seguem ao comando: “*Pinte dentro do desenho*”, recebendo uma imagem impressa a ser pintada.

Em todos os desenhos o corpo que se movimenta está presente em um cenário, um espaço (Figura 6) composto por elementos e traços semelhantes, organizados na mesma proporção. Será que estamos formatando o desenho infantil? Seriam suas produções reproduções de modelos? O que distingue estas produções de outras que são inventivas? Qual nosso papel como professores? Vemos e ouvimos as crianças em produção para perceber seus processos?

Percebemos que a escolarização da criança pode propiciar o esquecimento, o abrandamento da imaginação infantil durante o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e criativas, mas proposições adequadas e significativas podem despertá-las também.



**Figura 7.** Detalhes do desenho de Alexandre, 10 anos, (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 8.** Detalhes dos desenhos de Eduardo, 10 anos e Lucas F, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 9.** Detalhes dos desenhos de João Vitor, 10 anos e Mariana, 9 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

**Figura 10.** Elementos presentes nos desenhos de Larissa Tainá, 10 anos, Vivianna, 10 anos, Guilherme, 10 anos e Pedro R., 9 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012. Fonte: própria.

Arnheim (2005) descreve a imaginação artística como algo que se aproxima da invenção, uma nova forma ou conceito em substituição a um velho assunto, ou a um conteúdo passado. Podemos olhar os desenhos produzidos pelas crianças como novas soluções transformadoras daquilo que lhes é proposto na intervenção. O desenho representa para as crianças uma forma de expressar e demonstrar suas visões de mundo e o próprio mundo à sua volta. No ato de desenhar, pensamento e sentimentos estão interligados. Segundo Ostrower (2001: 51),

*Transformando-se, a matéria não é destruída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações.*

Transformar a matéria e lhe atribuir um novo significado a partir daquilo que se cria e [re]cria, modificando, aproximando, pertencendo. Repertórios e experiências vividas servem de combustível para a criação das crianças.

A transformação da matéria em algo significativo para aquele que a manipula é possível de ser observada nas produções das crianças, onde tinta e papel ganham movimento, significado, vida. Para Alexandre (Figura 7), “*A mulher gorda pega a maçã*”, representa um corpo em movimento, não apenas pela figura humana, mas também pelo cenário e detalhes do desenho como as maçãs caídas no chão, os cabelos da mulher soltos, a mão que pega a fruta, elementos que transmitem a ideia do autor.

No desenho de Eduardo, o corpo em movimento está “*brincando com a espada*”, empunhada ao alto, segurada pelo corpo que tem um adorno na cabeça, seria um chapéu com uma pena, representando talvez uma personagem literária. No desenho de Lucas F., o movimento do corpo ocorre devido à situação representada, onde “*Ele está fugindo de um burro*”, apresentando além da figura humana, o próprio animal responsável pela ação do corpo (Figura 8).

Segundo Derdyk (2010: 90), “a interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra ‘estória’. Às vezes é pura constatação, em outras, é atribuição de valor”. Suas expressões sobre o que desenham retratam a aproximação do fazer artístico às suas realidades vivenciadas ou imaginadas.

Diversas representações de movimento foram realizadas durante a intervenção e em todos os desenhos notamos a preocupação das crianças em retratar o movimento escolhido, interferindo na posição do corpo, utilizando elementos que contextualizam o ambiente em que são representadas as figuras humanas,

auxiliando a representação e compreensão da ideia que pretendem transmitir.

Observando as produções das crianças (Figura 9), João Vitor desenha o corpo que movimentava as mãos, subindo e descendo, da mesma forma que Mariana, representa o corpo fazendo o polichinelô, movimentando os braços. Em todos os desenhos notamos que os movimentos são identificados pelos traços próximos às mãos e aos braços, imprimindo ao desenho a ideia de ação, elemento presente nas histórias em quadrinhos, representando a continuidade dos movimentos. Percebemos nos traços das crianças a influência da cultura, onde interagem e se apropriam de elementos do contexto social para a construção de suas produções.

Atentos aos elementos presentes nos desenhos das crianças, os detalhes são importantes para transmitir seus olhares, suas percepções sobre a ação proposta (Figura 10). O corpo que pula corda não é representado apenas com o elemento "corda", mas sim com o movimento dos cabelos, os pés que se elevam do chão durante o saltar a corda e os braços e pernas que em um movimento sincronizado pulam o obstáculo que encontram.

A percepção das crianças recorre a diferentes elementos para complementar sua ideia, o seu olhar-pensante sobre o corpo em movimento. Objetos presentes no cotidiano das crianças são retratados em suas produções. O rádio que transmite a música preferida e que desperta o corpo para dançar, ou o trampolim que impulsiona o corpo a saltar, arreiro, brincante.

Podemos ampliar a percepção das crianças sobre o corpo quando observamos, por exemplo, a representação do cotovelo e do joelho no corpo. Percebemos que a "quebra" está presente em poucos desenhos. Este poderia ser um desafio na compreensão da criança sobre o corpo em movimento. Que experiências poderiam ter sido vivenciadas para despertar hipóteses sobre esse corpo?

Cada elemento utilizado pelas crianças auxilia a construção da fantasia infantil, através dos elementos do mundo real. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação pode criar diferentes combinações, misturando primeiro elementos reais para em seguida acrescentar imagens de fantasia. Quanto mais rica for a experiência das crianças, maior será o material à disposição da imaginação infantil.

### **Trilhando caminhos, despertando olhares**

É preciso considerar que "o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar" (Derdyk, 2010: 48). Sendo assim, precisa ser valorizado na escola, a qual precisa oferecer meios para o seu desenvolvimento.

Esse agir sobre o mundo nos evoca a termos um olhar mais detalhado sobre as produções das crianças. Neste sentido é também importante propor às

crianças desafios estéticos que as façam imaginar e buscar soluções inusitadas. Assim, a resposta ao pedido de desenhar o corpo em movimento, oferece a oportunidade de verificar a imaginação criadora e a percepção sensível das crianças.

Os olhares das crianças sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto, passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída. Assim, as leituras das produções sígnicas das crianças através dos desenhos infantis devem ser lidas com olhos de descobridores.

Propomos com esse trabalho despertar em todos nós, professores e pesquisadores, olhares desbravadores em busca de algo a mais daquilo que é representado no desenho das crianças. Mas, não basta ilustrar a análise com os desenhos. Ao utilizar princípios da pesquisa baseada em artes (Viadel & Roldan, 2012), é possível visualizar a análise tornando-a visual e mais próxima dos leitores, sejam pais, professores ou as próprias crianças. Assim poderemos conquistar um olhar amplo e ao mesmo tempo delicado, perceber os detalhes, compreender os movimentos da construção, entendermos que no desenho infantil há vida e sua essência é brincante.

#### **Referências**

- Arnheim, Rudolf (2005) *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bonci, Estela Maria Oliveira (2013) *Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas*. São Paulo: Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura/Universidade Mackenzie.
- Derdyk, Edith (2010) *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk.
- Dworecki, Silvio (1999) *Em busca do traço perdido*. São Paulo: Scipione, EDUSP.
- Martins, Mirian C. (2010) Um galo com quatro patas! In: Derdyk, Edith (2010) *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Senac: 263-279.
- Martins, Mirian C. (1992) *"Não sei desenhar" Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência — uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: 1992, Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes/USP.
- Ostrower, Fayga (2001) *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- Viadel, Ricardo Marin e Roldán, Joaquín (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, Lev (2009) *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Wilson, Brent; Wilson, Marjorie e Huwitt, Al. (1987) *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts: Davis.

# Uma proposta de abordagem em Educação Visual em contextos de transitoriedade

LAURA MARIA DE SÁ MIRANDA BÁRTOLO VERÍSSIMO

Portugal, Licenciada em Artes plásticas — Pintura, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), estudante do e-MEAV, FBAUP e FPCEUP.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** É necessário desenvolverem-se estratégias que minimizem os impactos negativos que possam advir da contratação precária de docentes, para os alunos. Apresenta-se uma abordagem possível para diagnosticar fatores que devem ser tidos em conta para promover um desenvolvimento das aulas de E.V. que minimize, desconfortos, consequências negativas e ruturas com realidades anteriores e futuras, para os alunos.

**Palavras chave:** Educação visual / estereótipo / diagnóstico / contexto transitório.

**Title:** *A proposed approach in visual education in contexts of transience*

**Abstract:** *It's urgent to develop strategies which minimize the impact of teacher's transitory hiring (in the students' perspective). Here, you will see an approach that intends to diagnose essential factors that might be considered in the Visual Education lessons, so that they can be less uncomfortable, without negative consequences and considering the past and future context of the students.*

**Keywords:** *Visual Education / stereotype / diagnose / transitory context.*

## Introdução

Perante os constrangimentos de tempo associados à contratação precária de alguns professores, acontece frequentemente que os alunos ficam privados de acompanhamento docente, ou então, estão sujeitos a substituições sucessivas e difíceis de articular, dada a sua duração e tendo em conta expectativas de uns e outros.

Apresenta-se aqui, uma reflexão acerca das possíveis consequências dessas ausências e mudanças de docentes dando especial ênfase ao papel ativo que

o professor substituto pode ter, mesmo nestas circunstâncias. Sugere-se uma metodologia específica para o caso da E.V. que, à luz da minha experiência pessoal, se tem revelado pertinente e eficaz neste tipo de situações. Por vezes basta um pequeno momento para que se desenvolvam novas aprendizagens e com este exercício pretende-se contaminar o aluno com uma postura diferente (se se aplicar) perante qualquer proposta de trabalho que surja com o professor substituto e com o professor efetivo. Sempre que propus aos alunos que realizassem este trabalho, sejam do 7º, 8º ou 9º ano, as respostas foram diversificadas, mas na sua maioria revelaram uma grande falta de contacto com a diversidade e subjetividade de cada desenho dentro da sala de aula e enquanto resposta a exercícios de uma disciplina. Nos percursos com que me tenho deparado, ao fazer substituições no grupo 600, tenho-me visto perante uma realidade na escola semelhante àquela que descreve Pacheco (2000) onde todos parecem contaminados por uma qualquer vontade de homogeneização e *estereotipificação* em relação à Educação Visual:

*O currículo que dá sentido à escola contemporânea (...) não é mais que um imenso e complexo programa de reprodução em série de pinóquios replicantes — mulheres e homens cada vez menos autores de si próprios e dos seus destinos... (Pacheco, 2000).*

E acrescenta, em relação aos responsáveis pelos currículos:

*Eles não respeitam, nem desejam acarinhar e fomentar a diversidade (de aptidões, expectativas e de sonhos, de saberes e de sentimentos, de capacidades e de competências, de atitudes e comportamentos); eles querem, antes, apagar e abolir a diversidade (a identidade, a autoria), para, através da escola impor a indiferenciação universal (Pacheco, 2000).*

Estas presenças, mudanças e ausências de um professor, coexistem com a permanência no lugar de aluno por parte de cada um dos alunos da disciplina. Os processos de ensino aprendizagem em Educação Visual estão maioritariamente centrados no professor que é um indivíduo único, com metodologias e processos de ensino únicos e que muitas vezes se impõem aos alunos. Neste breve percurso pessoal que tenho desenvolvido, vejo muitas vezes alunos sendo alvo de repercussões negativas desnecessárias nestes contextos de transitoriedade. Está fora do alcance de qualquer docente as inúmeras demoras burocráticas provenientes dos processos de contratação, no entanto, nesta reflexão, assume-se à partida que o que importa frisar são os constrangimentos evitáveis e que estão ao alcance da ação dos intervenientes, como é o caso de um professor substituto.

Não se pretende aqui enumerar um conjunto de características ou prescrever

um receituário que os professores devem seguir quando desenvolvem este tipo de processos. Entenda-se que se trata de uma proposta de trabalho que possibilita a observação e intervenção dos professores presentes partindo da individualidade de cada docente e dos objetivos específicos que queira realçar como fatores fundamentais a ter em conta no decorrer dos seus processos de trabalho.

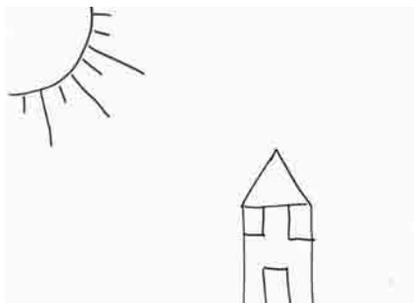
No meu caso específico, procuro, com este trabalho, perceber como é que os alunos se relacionam com um projeto pessoal e individual, como lidam com as representações estereotipadas como colaboram num conjunto coletivo de decisões e como ultrapassam dificuldades.

### **1. Contexto da proposta**

Esta proposta de trabalho foi concebida com o principal objetivo de promover um bom desenvolvimento das aulas, no sentido em que, possivelmente, minimiza desconfortos, consequências negativas e, sobretudo, ruturas com realidades anteriores e futuras, assegurando assim, na medida do possível, que a intervenção do professor, apesar de fugaz, possa contribuir para uma aprendizagem significativa inscrita nos programas de Educação Visual e, através de um pequeno exercício, proporcionar aos alunos a possibilidade de acrescentar às suas metodologias um fator diferenciador.

Assim, sugerem-se três atividades, que funcionam não só como sendo um recurso para o professor, mas também como um processo de autoconhecimento para o aluno. Importa sublinhar que, neste contexto, o fator mais importante é o processo de trabalho do aluno, que é acompanhado individualmente pelo professor.

O ponto de partida para esta proposta pressupõe a procura de um lugar de abertura e equilíbrio entre diferentes realidades. Ao chegar a um novo contexto profissional, o professor tem uma postura tão adequada quanto possível a essa nova realidade, da qual agora também faz parte. Na minha opinião, essa postura adequada passa obviamente, como já referi, por tentar ser tão positiva quanto possível para os alunos. Não é na rutura abrupta que se conseguem resultados positivos, na medida em que se coloca inevitavelmente os alunos em contacto com um mundo desconhecido, onde eles não sabem estar e não se chegam a encontrar, num período de tempo tão curto. De certa forma, pode encontrar-se aqui uma ideia de aprendizagem significativa (Ghedin, 2012, p. 243) que traduz de alguma maneira a ideia expressa por Ausubel, que considera que o aluno deve desenvolver as suas aprendizagens num contexto que para si faz sentido e com um professor que procura proporcionar momentos de aprendizagem que permitam ao aluno estabelecer uma relação entre aquilo que já sabe e aquilo que virá possivelmente a saber.



**Figura 1.** Registo dos primeiros procedimentos na elaboração das restrições, turma do 7º ano, Porto, 2011. Fonte: própria.



**Figura 2.** Elementos mais comuns que surgem na elaboração das restrições, E.V. 3º CEB, 2008-2012. Fonte: própria.

*Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980).*

Ainda que este trabalho não se inscreva de forma nenhuma nesta perspetiva de mestre aprendiz, importa sim, sublinhar apenas esta questão do contacto com o conhecido como sendo uma possível zona de conforto para o aluno.

### 1.1 A proposta de trabalho

A primeira etapa desta intervenção deve desenvolver-se num contato inicial com a turma e consiste em propor aos alunos que desenvolvam um desenho não orientado e um desenho orientado. O processo de trabalho usado e os registos feitos permitirão uma análise diagnóstica da resposta de cada aluno (num sentido global do termo). O processo que se desenvolve aquando da realização desta proposta é conduzido e acompanhado de um conjunto de restrições elaborado com a colaboração da turma, pensado para que o foco principal do trabalho sejam os processos que o aluno usa e não o domínio de técnicas de representação. Entre o primeiro desenho, a elaboração das restrições e o segundo

desenho é esperado que o aluno tenha tido acesso a um momento de aprendizagem e reflexão que lhe permita repensar as possibilidades de representação, temas, formas...de modo a desenvolver as propostas de trabalho que se irão seguir com estas ideias em mente, ao mesmo tempo que o professor pode intervir, com as informações obtidas já em mente.

*Como professores e educadores progressistas, nós temos primeiro que ter o conhecimento de como as pessoas sabem. (...) Significa, então entender a maneira como elas falam, sua sintaxe, sua semântica. E depois, em segundo lugar, temos que inventar, com as pessoas, meios pelos quais elas possam ir além de seu modo de pensar (Freire & Horton 2003).*

Paulo Freire, neste diálogo com Myles Horton, refere-se à sintaxe e à semântica e, se atentarmos nesse fator, apercebemo-nos de que na escola também se cria uma gramática do desenho, pelo que também é necessário reinventar, com as pessoas, formas de elas próprias se reinventarem. Esta proposta, dentro da sua simplicidade, engloba uma série de complexidades que se evidenciam não só no resultado alcançado, mas também e, talvez até sobretudo, no decorrer de todo o processo.

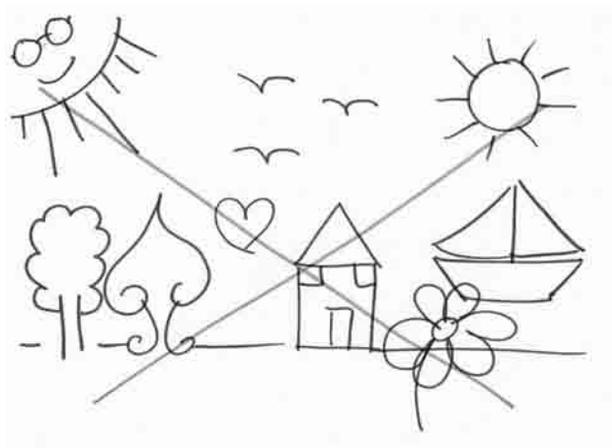
### 1.2 O desenho sem orientações

Supondo então que se trata de uma primeira aula, depois de cada aluno falar um pouco sobre si e depois de terminados os procedimentos de apresentação e considerações sobre as aulas é então iniciada a proposta de trabalho. A cada aluno são distribuídas duas folhas de papel A5 ou A4, visto serem estes os formatos com que os alunos estão mais familiarizados no seu dia-a-dia. É-lhes solicitado que façam um desenho usando só um lápis de grafite, uma vez que nesta proposta não se pretende perceber prioritariamente de que forma usam os materiais e ferramentas de trabalho; apenas se pretende que o lápis seja possibilitador do registo dos pensamentos e ideias dos alunos. Os alunos começam o desenho e normalmente surgem questões deste tipo: Mas posso desenhar qualquer coisa? Não há um tema? Posso desenhar o que eu quiser?

Estas perguntas têm uma resposta afirmativa e os alunos começam o desenho. Este processo, normalmente tem uma duração de 5/10 minutos dependendo do caso e no fim há um diálogo entre alunos e professor acerca dos resultados.

### 1.3 As restrições

Do diálogo com a turma e depois deste processo de desenho, costuma resultar uma expectativa crescente em relação ao que vão fazer a seguir e, neste momento, as regras que orientam o trabalho que se segue, começam a ser elaboradas,



**Figura 3.** Registo das restrições elaborado em conjunto com uma turma do 7º ano, Porto, 2011. Fonte: própria.

**Figura 4.** Desenho com orientações elaborado por uma aluna do 7º ano, Porto, 2011. Fonte: própria.

em conjunto com os alunos da seguinte forma: começo por desenhar no quadro os grafismos mais comuns nos desenhos estereotipados e que estejam representados nos desenhos dos alunos da turma, sem verbalizar o que se pretende registar no quadro, desenho (por exemplo) um sol e uma casa (Figura 1)

Os alunos acompanham o processo e é-lhes solicitado que colaborem no desenvolvimento do desenho. Espontaneamente acrescentam: — Faltam as nuvens! Uma flor! Um pássaro! Uma árvore!... (Figura 2)

O desenho é então concluído, depois de se perguntar aos alunos se não falta mais nenhum elemento na representação. A ideia deste processo é que os alunos exponham os elementos que para si devem estar presentes na composição que se está a elaborar e que, então, se chegue a um conjunto coletivo de elementos que estavam presentes nos desenhos individuais dos alunos da turma. Quando o desenho está terminado indico aos alunos que devem elaborar um desenho pessoal e individual, no qual não conste nenhum dos elementos representados. (fig.3)

#### 1.4 O desenho com orientações

Torna-se possível perceber, através das reações dos alunos perante estas solicitações se estão ou não habituados a responder às propostas de trabalho de forma individualizada; se identificam os estereótipos usados na representação como enriquecedores ou empobrecedores dos projetos; se estão à vontade para fazer escolhas e opções ponderadas e pessoais, etc.

A postura do professor deve ser sensível a estas reações e adequada às diferentes possibilidades e imprevisibilidades.

Se, por exemplo, os alunos revelarem uma postura confortável e confiante no uso dos estereótipos enquanto elementos de representação pode ser mais positivo partir daí para uma desconstrução ou reconstrução progressiva e compreendida desse hábito (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980), do que intervir com uma rutura, provocando um constrangimento abrupto, para o aluno; que se sentirá obviamente, mais desorientado.

Quando algum dos alunos com quem desenvolvi esta proposta de trabalho se mostrou bloqueado por não poder desenhar nenhum dos elementos que estavam registados no quadro procurei intervir junto de si e do seu trabalho para que não se sentisse constrangido com a situação. Muitas vezes, para que o aluno fique confortável com a proposta e desenhe, proponho imediatamente que considere a possibilidade de desenhar aqueles elementos que estão no quadro, vendo-os como conceitos e não como grafismos estereotipados e sugiro que os repense com uma perspetiva mais abrangente, partindo daí para uma inovação e um registo único e pessoal.

Se, por exemplo, este aluno está a lidar negativamente com a impossibilidade de desenhar uma flor, porque é um dos elementos registados no quadro como não sendo permitida a sua representação, é-lhe solicitado que pense em diversas flores que conhece, que invente uma flor, que desenhe aquilo que sabe que constitui uma flor... No caso de uma das alunas do 7º ano com quem desenvolvi este trabalho acabou por se desenvolver um trabalho ainda muito ligado às representações estereotipadas, mas onde é notório o esforço da aluna por reinventar essas representações, alargando assim o seu campo de possibilidades (Figura 4).

O objetivo deste processo não é, repito, fazer deste desenho um projeto individual de onde se obtém um produto acabado e definitivo, mas sim proporcionar ao aluno um momento de aprendizagem e reflexão que, enquanto decorre, permite ao professor fazer uma série de registos acerca de cada um dos alunos da turma com quem vai estar durante um curto espaço de tempo, obtendo então uma melhor compreensão dos contextos, hábitos e características no âmbito específico dos processos de ensino e aprendizagem desta disciplina.

Com estes dados, o professor pode/deve programar o desenvolvimento das atividades (provavelmente já planificadas pelo docente efetivo) tentando intervir neste contexto provisório sem esquecer as repercussões das suas ações. É questionável se é pertinente orientar o aluno para que pense em modos de representação individuais, quando aquilo que se pretende na escola é que corresponda a um resultado coletivo. Considero, no entanto que, se no âmbito dessa representação coletiva, o aluno conseguir envolver alguma da sua individualidade, o processo de trabalho será certamente mais positivo.

## **2. Considerações finais**

Com esta atividade assume-se, tal como refere Paulo Freire (2004) que, “(...) ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” e, parte-se desse pressuposto quando se desenvolve um processo destes com uma turma. É, contudo, fundamental que se acompanhe de perto este processo para que nenhum aluno se centre nesta questão ao ponto de bloquear perante a proposta.

Há aqui uma intenção clara de manipulação do pensamento dos alunos, no sentido em que se pretende que, no momento em que se confrontam com a impossibilidade de desenhar dentro da sua esfera de conforto e têm que desenhar o que lhes é imposto, reflitam sobre as possibilidades do desenho que normalmente não são consideradas dentro da sala de aula.

Não posso deixar de sublinhar que se parte do princípio que não se pode organizar o conhecimento que se tem do aluno a partir de uma ou duas imagens,

uma vez que o foco de análise é o processo de trabalho pelo qual essas imagens são elaboradas.

Ao pedir aos alunos que façam um desenho sem orientações pretende-se que cada um deles traga para a aula um fragmento da sua pessoa. Cada aluno vai desenhar o que sabe e nessa ação vai imprimir alguns dos seus gostos e hábitos.

No entanto, não se pode deixar de entender que o aluno vai inevitavelmente desenhar o que acha que deve desenhar.

Neste diálogo através do desenho o professor poderá, possivelmente, conseguir ter acesso à ideia que o aluno tem sobre o que se espera de si nesta disciplina e daí fazer as suas ilações, mas, em última análise, é fundamental que se veja esta proposta com uma postura crítica e reflexiva e não como uma qualquer fórmula diagnosticadora de características. Não há aqui qualquer pretensão de considerar esta proposta como a ferramenta de trabalho ideal, mas sim como um processo possível com o qual eu, nas minhas experiências letivas, me sinto confortável e que se tem revelado positiva para os alunos que se sentem envolvidos no processo de reconstrução das suas ideias e representações. Qualquer professor, num contexto de transitoriedade ou não, pode, a partir deste exemplo, pensar nas suas formas de ação e, sobretudo, refletir acerca dos possíveis constrangimentos destes processos para os alunos e como agir para os aligeirar.

### **Referências**

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ghedin, E. (2012). *Teorias psicopedagógicas do ensino aprendizagem*. Boa Vista: UERR Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Quando Eu For Grande Quero ir à Primavera: e outras histórias*. Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.

# Experimentação e confrontação do desenho pelo sujeito-aluno

SÓNIA PATRÍCIA AFONSO MORENO

Portugal, Licenciatura em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Frequenta o mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário, na Universidade do Porto.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Sendo o desenho um meio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências técnicas e de representação, pretende-se analisá-lo como uma ferramenta de expressão das subjetividades pelo sujeito-aluno. Neste ensaio, interessa entender como as experimentações do desenho servem de instrumento na descoberta do sujeito-aluno. Para tal, aborda-se o desenho num sistema de fora para dentro — num processo de interiorização do mundo o rodeia, e num sistema de dentro para fora — num processo de exteriorização de si próprio.

**Palavras chave:** aprendizagem/desenho/experimentação/representação/subjetividade.

**Title:** *Experimentation and confrontation of the drawing by the subject-student*

**Abstract:** *Being the drawing a way to promote learning and the development of technical skills and representation, we intend to analyze it as a tool of expression of the subjectivities of the subject-student. In this essay, we are interested understanding how the drawing's experimentations serve as an instrument in the discovery of the subject-student. To this end, we approach the drawing in a system from outside to inside — a process of internalization of the world around him — and a system from inside to outside — a process of externalizing itself.*

**Keywords:** *learning / drawing / experimentation / representation / subjectivity.*

## Introdução

O desenho que nos constrói e define. Começo por esta reflexão que, de tão simples, tem tanta importância, e que passa numa linha tangente por nós. Começo por esta reflexão, para dizer que o que há a experimentar neste mundo não se coloca numa compreensão estática, mas numa relação cinética, com o mesmo e com os outros. A escola é um espaço social, onde se desenvolvem múltiplas relações humanas e pedagógicas, onde os sujeitos, professores e alunos,

interagem independentemente das diferenças ideológicas ou culturais. Cada ser individual encerra, em si mesmo, fundamentos, éticas, convenções e padrões, um mundo próprio adveniente do meio onde cresceu, onde foi educado, onde cada um pensa, cresce e se desenvolve — levando os professores “apelidados de cientistas sociais da prática” a serem “alertados para a importância das diferenças e identidades culturais” (Stoer, 1992: 61).

Deste modo, a escola tem um papel relevante na educação e formação das novas gerações, e cada uma das gerações traz consigo novas responsabilidades e desafios. O sentido ético que o professor deve ter é o de *construir* alunos *pensadores* com a sua própria singularidade, e para isso, é necessário enfatizar hábitos de questionar, indagar, duvidar e refletir criticamente, principalmente porque “(...) vivimos en un mundo en el que las imágenes nos bombardean” (Hernandez, 2007: 27), onde a internet produz *realidades* múltiplas e novas tecnologias nos controlam.

Com este entendimento, associo a escola a um lugar onde o sentido da ação pedagógica tenha fundamento na construção intelectual do sujeito-aluno, com o intuito de lhe permitir chegar e compreender, significativamente, as suas próprias conclusões, de forma a não receber “de forma pasiva y sin capacidad de acción y resistencia a este bombardeo” (Hernandez, 2007: 27).

Desta forma, interessa afastar todas as ações que sejam combinadas com uma fusão de um saber pré-fabricado, de imposições e de *subjetividades* que se encontram exteriores aos sujeitos. A descrição desta prática é entendida, a meu ver, como uma ação imperativa, que fixa uma lógica de reprodução e/ou reescrita.

Questionar as estruturas de *poder*? Este é outro desafio que se coloca, na contemporaneidade, aos professores. Não basta entender unicamente o local onde o professor estabelece influência direta com os alunos. Se desejamos modificar o que nos cerca, o desafio passa, também, pela análise e compreensão das forças de poder que estão fora desses limites, refletir e questionar sobre as *verdades* que nos tentam impregnar.

A escola define e impõe os modelos de aprendizagem e a construção das formas de pensamento a seguir, constatando-se que o “espírito e corpo são simultaneamente apresentados como realidades plásticas e moldáveis — espécie de página em branco onde a instituição pode inscrever livremente tudo”, onde o sujeito-aluno se encontra “seja sob a forma oral ou escrita, (...) vinculado ao domínio raciocinado das matérias curriculares” (Ramos do Ó, 2001: 36).

Esta disposição descrita, de prevalecer um conjunto de racionalidades que organizam as matérias escolares e as aprendizagens, ou seja, de *governar* o sujeito-aluno num determinado tipo de conduta ou forma mecânica de agir, coloca-nos perante uma maquinação do “ensino como manejo da personalidade” e

do “ensino como manejo psicológico” (Popkewitz, 2001: 75), uma maquinação que tende à “objectivação da alma” (Foucault, 2009: 151) do sujeito, opondo-se à auto-construção deste, com a sua própria singularidade.

Esta significação, logo à partida, causa-me alguma estranheza, pois considero-a como um plano unificador dos sujeitos, como se os *fabricassem* todos pelas mesmas *subjetividades* e sem capacidade, pelo sujeito-aluno, de discutir e desenvolver uma reflexão e experiência crítica dos conteúdos.

Parece-me importante referir que é fundamental, no processo de aprendizagem, darmos ao sujeito-aluno um leque de instrumentos que impliquem a utilização do raciocínio — pensar, duvidar, questionar e compreender, de o interpelar com novos horizontes, e, como Jorge Ramos do Ó nos transmite, “(...) temos que valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir. E a compreensão aguda dos processos construtivos é para mim o mais importante” (2007: 116).

Num sentido mais lato, não acho que seja um trabalho utópico, antes incansável e imprescindível, de estarmos em contínua *espreita*, de percebermos as configurações e evoluções características desse discurso de *verdades* fabricadas, para, num sentido mais estreito e concreto da realidade escolar, estarmos atentos às coisas singulares. Assim, Corazza e Tadeu também nos mencionam, “Exaltar, sob qualquer circunstância, a diferença. (...) Defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unicidade.” (2003: 7)

## 2. Unidade didática

A unidade didática que se apresenta pretende ser uma iniciativa de escapar às forças que nos submetem e limitam com a organização dessas *subjetividades* convencionais que contrariam a capacidade de auto-construção do sujeito.

Assim, com estas disposições pretende-se visitar os processos didáticos, analisá-los com distanciamento e projetar novas interpretações. Propõe-se a reflexão sobre o desenvolvimento da unidade didática realizada com alunos dos 7º e 8º anos, em educação visual. Esta tem o intuito de ir ao encontro do sujeito-aluno, suscitando as suas próprias *subjetividades*.

Estes exercícios foram desenvolvidos na tentativa de afastar o colorir, o reproduzir, o *fazer* e o *realizar*, que legitimam um *já dito*, deixando-se cair numa teia de homogeneizações, que nada acrescentam ao processo de aprendizagem, nem desenvolvem lógicas de pensamento que permitam a construção do sujeito. Em vez de o *fazer* e o *realizar*, propõe-se o *experimental* e o *explorar*.

Este ensaio tem como objectivo principal refletir sobre a experimentação e a confrontação do desenho pelo sujeito-aluno. Sendo o desenho um meio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências técnicas e de representação, pretende-se analisá-lo como uma ferramenta de construção e desconstrução pelo sujeito-aluno. Assim, aborda-se o desenho num sistema de fora para dentro e de dentro para fora. O sistema de fora para dentro, pretende denotar uma análise de si próprio aquando da observação direta da figura/forma que se quer representar, num processo de interiorização e de reflexão relativamente ao que o rodeia. No sistema de dentro para fora, pretende-se exteriorizar as reflexões e interpretações do sujeito-aluno, aquando do entendimento do que observa, num processo de expressão das *subjectividades*. Nesta multiplicidade é intrínseca a subjectividade de cada aluno.

Este estudo incide sobre dois exercícios diferentes.

### 2.1 primeiro exercício

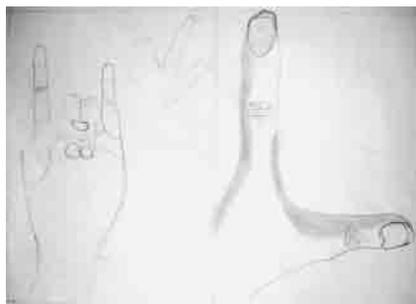
O primeiro exercício aborda um desenho centrado na observação direta de *si* — as *nossas* mãos (figura humana). Aqui, pretende-se que o aluno construa a partir do desenho as suas próprias conclusões sobre o que observa de um fragmento de si mesmo. É um estar em permanente relação de diálogo de si (exterior) para consigo próprio (interior de si).

Desta forma, proporciona-se ao sujeito-aluno a construção de um exercício analítico, de contínua observação, e de interpretação através da visão e do tato. Sendo, aparentemente, um exercício simples, os alunos são confrontados com uma tomada de consciência e descoberta da complexidade, aquando da experimentação pelo desenho, de uma forma concreta.

*Conta-me a forma de cada letra como descreverias as formas de um objeto ou lugar desconhecido. Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? (...) Não és um ser pensante? Ou acreditas ser apenas corpo? (...) O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente (...)* (Rancière, 2002: 34/35).

O objetivo desta proposta colocou a possibilidade da auto-confrontação, da estranheza perante a sua própria representação, e em quase todos eles surgiram reflexões espontâneas, verbalizando algumas das reações: *A minha mão não é assim como a desenhiei, não é tão espalmada! A minha mão está cheia de linhas, mas também tem pontos! A minha mão é amarela! As minhas unhas à frente são quadradas! A minha mão é áspera!*

Antes do exercício, o sujeito-aluno, porventura, via as suas mãos como uma coisa tipificada, não tendo apercebido a singularidade desse fragmento de si.



**Figuras 1 a 4.** Trabalhos realizados pelo sujeito-aluno. Fonte: própria.

Aquando da comparação entre a representação no papel e a realidade, constataram diferenças, notaram pormenores que nunca tinha reparado anteriormente, o mesmo se verificou quando estabeleceram comparações com os colegas, levando-os a descobrir novas e diferentes interpretações.

O exercício, para além de permitir a capacidade de representação e de expressão através da exploração plástica da linha e da textura, como elementos básicos da linguagem visual, também permitiu entender o desenho como um processo de observação e de registo do “eu” individualizado. Alguns alunos quiseram experimentar o *desenho-mancha* para produzir diferentes sombras, proporcionando assim o sentido de desenho volumétrico. Para tal, utilizaram vários lápis com diferentes durezas. O exercício proporcionou também entender o conceito de relações de proporção (Figuras 1 a 4).

De referir, que este exercício foi precedido pela explanação da fotografia “diálogo entre mãos” da artista plástica Lygia Clark, com o intuito de introduzir nos alunos o contato visual com a arte contemporânea.

## 2.2 segundo exercício

No segundo exercício foi apresentado uma seleção de pinturas de *autor* em que foi pedido ao sujeito-aluno a escolha de uma obra para, posteriormente, desenvolver uma composição plástica através da exploração da teoria da cor. As pinturas, apresentadas sob a forma de fotocópia A4, de autores como Amadeo Sousa Cardoso, Van Gogh, Paul Klee, Edvard Munch, entre outros. Alguns alunos trouxeram livremente uma obra de *autor* para a aula.

Esta proposta teve o intuito de desconstruir a obra do *autor*, dando expressão às emoções, interpretações e reflexões do sujeito-aluno. Entende-se, neste exercício, o sujeito-aluno não no sentido da autoria (ser o *autor*) ou da originalidade, mas de um sujeito no centro das experiências de aprendizagem.

Desta forma, trata-se de um exercício de imaginar ou de exteriorizar a sua *subjetividade*, um exercício de representações de *dentro de si*. É, também, sugerido ao aluno que se afaste do efeito de mimetismo ou da reprodução, provocando nele um campo para experimentar novos processos criativos e de expressão, e a desafiá-lo: “O que vêês? o que pensas disso? o que fazes com isso?” (Rancière, 2002: 35).

O confronto colocado no sujeito-aluno, primeiramente, consistiu na hesitação da escolha da obra. Após essa escolha, o aluno desenvolveu vários estudos de cor, forma e composição, relacionadas com a obra inicial.

Nesses estudos utilizaram-se folhas de dimensão A5. O confronto, nesta fase, fixou-se no que iriam desenhar e que tipo de riscadores iriam utilizar. Também, foi pedido ao sujeito-aluno que explorasse a teoria cor através da técnica de lápis de cor.



Figuras 5 a 10. Trabalhos realizados pelo sujeito-aluno. Fonte: própria.

Ao longo de várias folhas, o sujeito-aluno constrói um processo de trabalho e experimentação que, necessariamente, acaba por reflectir a sua própria expressividade, manifestada na diferença entre a sua visão e a obra original.

Após várias experimentações das suas representações, é pedido ao sujeito-aluno que faça uma nova composição, agora numa folha A3. Nesta fase, o sujeito-aluno é confrontado com uma folha de trabalho de maior dimensão, implicando-o a questionar sobre as relações de escala e proporção. Também é introduzida uma nova técnica, a técnica de *guache*, e mistura de cor, tendo como objetivo melhorar a compreensão da síntese subtrativa (cor-pigmentos), e de aplicar diferentes harmonias de cor. Nesta experiência, foi alertado aos alunos distinguirem a forma e fundo, para perceberem a importância da relação entre estes dois elementos numa composição.

Entre várias dinâmicas que aconteceram na sala de aula, desde a utilização de várias técnicas, de elementos riscadores à mistura de *guache*, cada sujeito-aluno partiu de uma imagem e, ao longo deste caminho de confrontações que foram surgindo, acabou noutra.

O que se apresenta nesta comunicação são imagens finais de alguns trabalhos, estando subjacente um processo de experimentação e busca permanente das representações de *dentro de si*.

### Conclusão

Na educação artística há vários desafios éticos que se colocam, pois “se o homem fosse ou tivesse de ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria nenhuma experiência ética possível — haveria apenas deveres a realizar.” (Agamben, 1993: 38).

Esta unidade didática fez sentido na medida em que tenta desenvolver no aluno o sujeito que olha, sente, questiona e duvida, intui, pensa e compreende. Pretendeu-se, sobretudo, colocar o sujeito-aluno, assim como as suas *subjetividades*, no centro da construção das suas próprias aprendizagens, com o intuito de não salientar o “buen ojo” mas “el ojo curioso” (Hernandez, 2007: 85). Assim, exigindo dos aluno uma inquietude e um *olho crítico*, conseguimos provocar-lhes novos raciocínios, de modo a relacionar-se melhor com eles próprios e com os outros, “se trata de ayudar a los alumnos (y a nosotros mismos) ‘a pensar acerca de su manera de visualizar y, (...) de las maneras como — lo que vemos’ (...) Con la finalidad de proyectar con los otros y para otros, las experiencias — descubrimientos, relaciones, inferências — que cada cual ha realizado” (Hernandez, 2007: 85).

Nesta coerência, não interessou evidenciar o adestramento da *mão* à procura da autenticidade e exatidão da realidade, mas uma *mão* que desenha e se

interpela com o sentido do *mundo*, à procura de construir relações, conexões e percursos entre a lógica das coisas dessa mesma realidade. Saber que se pode dialogar com o desenho e até *filosofar* através do desenho.

Encaro a ação *desenhar*, à semelhança da *escrita*, como uma ferramenta de construção e de expressão das *subjetividades* pelo sujeito-aluno — de questionar, duvidar, pensar e compreender. Uma vez que as experimentações do desenho servem de instrumento na descoberta do sujeito, é fácil concluir que não podemos considerar a *subjetividade* como uma expressão muda.

### **Referências**

- Agamben, Giorgio (1993). *A comunidade que vem*. Editorial Presença.
- Corazza, Sandra Mara; Tadeu, Tomaz. (2003) *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*. In: Corazza, Sandra Mara; Tadeu, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, p.9-17.
- Hernandez, Fernando (2007) *Espigador@s de la cultura visual, outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona.
- Popkewitz, Thomas (2001). *Lutando em Defesa da Alma. A Política do Ensino e a Construção do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, Michel (2009) *O que é um autor?* *A escrita de si*. trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 7ª ed. — Lisboa: Vega Passagens.
- Stoer, S. (1992). *Sociologia da Educação e Formação de Professores*. Porto
- Ramos do Ó, Jorge. (2001). *O governo dos escolares: uma aproximação teórico às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa
- Ramos do Ó, Jorge (2007). *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*; Educação & Realidade, Jul/Dez.
- Rancière, Jacques (2002) *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Editora Autêntica: Belo Horizonte.

# O ensino contemporâneo das Artes Visuais frente aos fluxos polissêmicos da imagem

LEANDRO DE SOUZA SILVA

Brasil, professor de Arte do ensino básico e fotógrafo. Afiliação actual: Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro — SEEDUC. Graduação: Licenciatura Plena em Artes Visuais, Pós-graduação Lato Sensu em Ensino da Arte e frequenta mestrado em Artes.

Artigo completo submetido a 31 de maio e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Ressoando as observações sobre Cultura Visual em diálogo com as ideias de Fernando Hernández, proponho um olhar mais próximo das reais necessidades dos meus alunos enquanto leitores de imagens e observar como suas produções apresentam olhares e modos de ver particulares, admitindo diversos sentidos. Conceituo a imagem e o mundo contemporâneo como rede dinâmica e aguda de fluxos, para além do mundo da arte.

**Palavras chave:** arte / cultura visual / imagem / ensino.

**Title:** *Teaching Contemporary Visual Arts forward flows polysemic image*

**Abstract:** *Echoing the observations on Visual Culture in a dialogue with the ideas of Fernando Hernández. I had to take a closer look at their real needs as readers of images and how their productions resonate looks and particular ways of seeing, assuming a diversity of meanings. So, I try to conceptualize the image and the contemporary world as a dynamic and acute network of imaginary flow, beyond the world of art.*

**Keywords:**

*Art / Visual Culture / image / Education.*

## Introdução

Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nosso finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes, como aponta Nancy Pauly (2003), terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-econômicos

(Hernandez, 2007: 25). A utilização de imagens neste trabalho é fundamental tanto quanto os textos e neste processo compreendidas como objetos da cultura. E os relatos que compartilho são fruto das minhas observações enquanto professor substituto de Artes Visuais no Colégio Pedro II — Unidade São Cristóvão I (2009-2010), durante os anos de 2009 e 2010 e também na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Sarah Faria Braz, em Duque de Caxias, onde estudei e lecionei Arte, disciplina atualmente considerada como obrigatória, mas que não compunha o currículo quando cursei o Ensino Fundamental. Escolas de realidades distintas, desde a localização até as iniciativas e questões estruturais.

### **1. Os sentidos da educação e nesta a participação do ensino das Artes Visuais**

O Ensino da Arte hoje compõe a história e a vida dos meus alunos, e aguçando percepções, intermedie possibilidades e aprendo sobre a fluidez das imagens que tanto prezo. Como professor, também adquiro um novo olhar e uma nova relação com os imagéticos que se apresentam a mim nas produções dos estudantes. Refaço-me, aprendo e reaprendo a cada linha escrita aqui, compreendendo que o trabalho que escolhi fazer é desafiador, mas proporciona prazer e aprendizados diários. Assim, busco conceituar as imagens do/no mundo contemporâneo como rede dinâmica e aguda de fluxos imagéticos, para além do mundo da arte.

Sobre o ensino das artes visuais hoje, pode-se ressaltar, dentre tantos outros aspectos, sua inevitável interação às outras áreas de conhecimento, de modo interdisciplinar, multidisciplinar e intercultural, relacionando os saberes e diálogos entre arte e educação e, conseqüentemente, com a própria vida. Uma imagem pode admitir uma diversidade de sentidos e significados, quando consideramos suas qualidades, contextos e repertórios de quem a produziu e de quem a vê, e desta polissemia são estabelecidos diálogos entre espectador, artista e obra, num fluxo contínuo e instigante, revelando a abrangência e potência simbólica do universo imagético. Considerando a fluidez das imagens no cotidiano, perpassando por tantas áreas de conhecimento da sociedade, estabelecendo olhares sobre o mundo, e por isso, o Ensino da Arte é constantemente desafiado quanto ao seu papel frente a estas mudanças. A educação articula saber e viver, e de forma dinâmica e significativa, conduz à compreensão do mundo em seu contexto. Diante das demandas da contemporaneidade, faz-se necessário refletir constantemente sobre as práticas educativas em todas as áreas. Ainda hoje — e sempre —, nos deparamos com abordagens dissonantes e vazias, práticas apressadas, quase que automáticas. Falo dos processos que levam a uma produção visual gratuita em sala de aula. Daquela que objetiva “ocupar o tempo”. E só. Educar o olhar faz sentido quando torna possível uma interação clara — e



**Figura 1.** Produção artística de alunos do 9º ano do Ens. Fundamental da EE Sarah Faria Braz. Fonte: própria.

arrisco dizer eficaz — entre as discussões e caminhos que levam à produção de conhecimento, à leitura e produção visuais coerentes, críticas e consistentes.

## **2. Sobre as orientações curriculares para o Ensino da Arte**

O Ensino da Arte está presente como componente curricular obrigatório no Brasil há mais de 18 anos, já recebeu diferentes nomenclaturas através dos tempos, como Educação Artística, por exemplo, que revelaram práticas e posturas pedagógicas diversas, e agora, os estudos recentes nos conduzem a novas reflexões sobre nossas práticas, desenhando o modo de ser e de pensar o professor da/na atualidade. Essas reflexões provocam e instigam a repensar as ações pedagógicas que praticamos, de modo que a formação do cidadão assuma um caráter crítico e ativo, consistente e consciente de suas relações, consigo mesmo e com o mundo, apto para ler imagens, ainda que complexas, mas que não se torne refém delas e que não seja capaz de estabelecer diálogos e de construir seu próprio texto visual. Os modos como o professor media e articula esses elementos em sua prática pedagógica, admite hoje novas formas e novos meios de ser e fazer. Dentre os objetos de pesquisa que utilizo durante o trabalho é o Currículo Mínimo (ou Diretrizes Curriculares), elaborado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em 2011, e quem sabe, por meio desta recente publicação, entender um pouco do pensamento que norteia as proposições atuais do ensinar e aprender arte. O ensino das linguagens de Artes Visuais, de Dança, Música e Teatro, no contexto estadual, nos leva a questionar como acontece o ensino/aprendizagem de tais linguagens, visto que cada uma possui graduação específica e o professor de Arte, normalmente não é formado ou habilitado nas quatro áreas. As Artes Visuais não abarcam todas as linguagens artísticas. O documento afirma que não exige uma postura polivalente do educador, e sim de integração, no entanto, vale ressaltar que nos concursos públicos recentes promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, disponibilizando vagas para professores na área de Arte, somos avaliados também em conhecimentos específicos de Teatro, Música e Dança, além das Artes Visuais e seus pormenores. E ainda, frequentemente ouvimos relatos que denunciam professores de outras disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura e História, por exemplo, etc. lecionando Arte nas escolas estaduais, a fim de preencherem sua carga horária, comumente de 16h semanais, trazendo à tona a percepção equivocada do Ensino da Arte de que qualquer pessoa “habilidosa” ou com alguma formação artística é capaz de dar conta de diferentes linguagens artísticas livremente. Poderíamos dizer, então que há certa lacuna nesta questão e precisa ser discutida.

É realmente inspirador — e fundamental — sensibilizar o aluno quanto à diversidade de linguagens, mediar leituras, produzir com eles, mas o desenvolvimento



**Figura 2.** Obra coletiva partir de Marcel Duchamp de alunos da EE Sarah Faria Braz.  
Fonte: própria.



**Figura 3.** Produção artística realizada por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II — São Cristóvão I (RJ).  
Fonte: própria.

dos elementos próprios de cada uma corre o risco de ficarem na superficialidade, dependendo da postura e repertório do professor. Obviamente, uma aula de teatro não possui a mesma demanda de repertório para um professor formado na área específica bem como as limitações que possam vir a surgir em meio a proposta. De fato, as áreas e linguagens se integram e entrecruzam, e o professor deve ser sensível a isto e elaborar diálogos entre as possibilidades — pois tem autonomia para tal —, priorizando sua própria habilitação, mas ainda assim, talvez permaneça o espaço a ser preenchido, o qual somente a formação de profissionais nas áreas e uma política atualizada do que vem a ser ensino de arte possa superar.

É importante ressaltar os esforços de equipes de trabalho e professores no esclarecimento e definições conceituais do ensino contemporâneo de Arte, mas há um longo e árduo caminho a percorrer. Assim, como um tema presente em fóruns e debates de arte-educadores, os desfronteiramentos proporcionados pelo ensino coerente da Arte, pode tornar o cidadão ainda mais capaz de entender seu lugar no mundo, suas forças e capacidade expressiva pelo meio artístico que seja, no entanto, tal formação perpassa pelo profissional de arte, pelo professor com a especialização apropriado para isto.

No final dos anos 70, a expressão leitura de imagens passa a circular nos meios de arte e fundamentada em estudos da semiótica e da teoria Gestalt, passa a supor o acontecimento da imagem na percepção, incorporando diversos códigos que dependem dessa leitura para que seja finalmente compreendida. Em seguida, estudos de Fayga Ostrower, inspirada nos escritos de Rudolf Arnheim, dão ênfase às relações entre aspectos formais e expressivos da imagem. Ainda numa perspectiva formalista, num tipo de racionalismo formal, de tal

leitura, podemos citar o alfabetismo visual proposta por Donis Dondis (1997), analisando a sintaxe visual da obra de modo a apreender os elementos básicos da visualidade: ponto, linha, cor, forma e composição.

Assim, a leitura das imagens não é constante nem fixa. Embora em muitos momentos mantenha certa estabilidade semiótica, é refeita ao longo do tempo e dos espaços pelos quais transita sem que se percam seus sentidos na estruturação e articulação social na qual se deram sua criação e leitura. Assim como os textos escriturísticos, as imagens também são da autoria de seus leitores e/ou fruidores, aguardando serem lidas, num fluxo intenso de interpretações, pulsando conforme o repertório de quem as vê, produz, da sua abrangência e suas relações com o cotidiano no qual foram criadas e se destinam.

### **3. A imagem no mundo contemporâneo**

As imagens agem como um poderoso elemento articulador das relações sociais, numa rede aguda de fluxos, na medida em que fortalece e marca pertencimentos e trânsitos sociais. Sua proliferação é tão intensa que estudá-las dispõe um campo ampliado para discussões e interrelações a serem pensadas e construídas, alargando os limites de análise para o contexto social, educacional, religioso etc., no sentido em que seus autores resignificam o mundo com uma gramática visual, embora complexa, legível e comunicativa no seu espaçotempo.

O objeto de estudo aqui não se restringe aos limites do mundo das Artes Visuais e das narrativas dominantes, mas abrange a publicidade e suas campanhas, moda, sites e blogs, programas de TV, cinema, jornais e revistas, e inclusive, o material que aluno traz para a sala, ou seja, tanto o repertório estético do professor quanto do aluno. A educação escolar sofre influência do contexto social no qual se encontra. No Ocidente, por exemplo, a primeira narrativa que configura suas ações, emanava do Iluminismo, projetando a cidadania, após a Segunda Guerra Mundial, soma-se à narrativa anterior às ideias de democracia e liberdade, chegando ao discurso atual, de mercado no qual o valor simbólico cede espaço ao desejo de consumo, ao prazer em ter, e pensando em artes visuais, os usos da imagem servem para incutir ideologias, saturando a visão de ideais de beleza, apelando para os sentidos e legitimando valores e crenças. As convenções também veiculam seus saberes, mas na contemporaneidade isto ocorre de forma ainda mais aguda. Embora tais narrativas circulem na atualidade, é importante ressaltar que elas não respondem às necessidades da educação, visto que o mundo em que vivemos é mutável e incerto. Narrativas dominantes não alcançam a raiz das necessidades dos estudantes (Hernandez, 2007: 12).

A experiência visual admite diversas interpretações, transita entre os campos de comunicação, mídia, cultura e arte, não assumindo mais essa ou aquela

representação visual ou identidade tradicional, mas apresenta-se fotograficamente, cinematograficamente, televisivamente, impressa, digitalizada... Numa perspectiva multilinguística, interdisciplinar. Torna-se intertextual e polissêmica, provocando literacidade não estática ou restrita. Olhar não é uma ação indefesa. Cada ser compreende e processa as informações considerando sua postura crítica e modos de aproximar o conhecimento adquirido de sua própria realidade.

As imagens, como objetos de estudo das Artes Visuais, adquirem daqui por diante formas e cores dispostas e organizadas por mãos que se aventuraram neste universo. São fruto de longas conversas, diálogos travados. Mesmo diante da resistência inicial, por acreditarem que não se trata de um assunto que “reprova” ao final do período letivo, pré-conceitos são derrubados encontro após encontro, enquanto se discutem questões que tenho consciência de que não possuem uma única resposta, nem mesmo certa ou errada. O simples gesto de escrever no quadro branco cada colocação, fomentadas por desafios como conceituar arte, onde está presente no dia-a-dia, quais suas possíveis linguagens, despertavam nos estudantes ali assentados, enfileirados, esperando pela “aula” e pela “matéria que vai cair na prova”, uma atenção especial e o senso de aproximação, conquistados por uma dinâmica, que me parece incomum no seu cotidiano escolar. Afinal, levá-los a pensar nas razões pelas quais usam este ou aquele corte de cabelo, com determinada cor, questionar porque escolheram o caderno com tal estampa e por que gostam de determinada música ou som, e o que pode vir a significar um logotipo que veem todos os dias na TV, tem despertado nos encontros uma atenção que também é nova para mim. Falo de diversas turmas, alunos de diferentes faixas etárias. Realidades e experiências distintas da / na Escola Estadual e Federal, lecionando nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O uso de imagens na sala de aula — considerando a universalidade dessa presença — evidencia e legitima a matéria-prima do processo de compreensão dos elementos da visualidade que compõem o mundo, bem como sua participação na construção das identidades, desvelando percursos novos para o entendimento da própria vida, do passado, presente e futuro, e abusar desse uso possibilita um campo ainda mais ampliado de ressignificações do ser.

Incansáveis. Ininterruptas. Constantes. Prazerosas. Nos enfrentamentos desafiadores do espaço educacional, não busco atualizar práticas do passado, mas ressituar concepções, repensando a partir de mim, a percepção que tenho do meu redor e como/quem sou diante dele. São caminhos que levam a diferentes pontos de vista, levando a uma nova tomada de consciência de si mesmo e do mundo. A proposta de trabalho visa coletar diariamente informações e dados imagéticos no cotidiano escolar, utilizando proposições visuais concluídas pelos alunos de Arte como ponto de partida e confrontar produção e propostas curriculares de instituições estaduais e federais.

## Conclusão

Neste percurso, busco refletir a respeito dos sentidos da Educação e da presença do Ensino de Artes Visuais no processo ensino/aprendizagem, compreendendo-a como elemento fundamental e compositivo da formação crítica e também analisar a imagem contemporânea, em meio seus fluxos de passagem e pertencimentos, navegando pelas relações de poder que perpassam tais práticas e modos de ser e viver. Os usos e abusos da imagem em sala de aula apontam para suas múltiplas possibilidades de leitura, bem como o processamento e difusão dos artefatos da cultura em questão. Por fim, os resultados obtidos em sala de aula, demonstram como ler imagens é relevante para a compreensão do mundo e das Artes Visuais, assim, as experiências vivenciadas propõem identificar nas produções artísticas em questão, o caráter significativo das imagens, sobretudo as contemporâneas, no contexto social e educacional, o quanto são polissêmicas e como resignificam o mundo através de sua gramática visual que, embora complexa, é legível e comunicativa no contexto de seu espaçotempo. Os repertórios particulares dos alunos são articulados codificando e tornando possível a visualização de elementos outrora não percebidos, ou até mesmo pode ser evocada outra realidade, diferente da fotografada, pintada, desenhada ou colada. A imagem produzida em sala de aula faz vislumbrar a recriação de um novo mundo, proporcionando novos olhares, a partir de novas visualidades, dependendo de sua nitidez, contraste, cores, iluminação, um recorte carregado de sentidos, em constante diálogo com tudo à nossa volta. A imagem tal qual a leitura não é constante nem fixa, embora em muitos momentos mantenha certa estabilidade de interpretação; é refeita ao longo do tempo e dos espaços pelos quais transita.

As imagens no contexto escolar são elementos compositivos da paisagem visual de todos ali presentes, veiculam saberes e demandam leituras. Então, seu uso aponta para formas diversas e múltiplas de ver e ensinar e assim como os textos escriturísticos, também são da autoria de seus leitores e/ou fruidores, sem que se percam seus sentidos na estruturação e articulação social na qual se deram sua criação e leitura. Não há certo ou errado estabelecidos, mas caminhos e repertórios a serem desvendados e percorridos na aventura do olhar.

Que possamos ver. E finalmente, enxergar.

## Referências

Hernández, Fernando (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. ARTMED.

Hernández, Fernando (2007) *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

# Arte y creatividad en momentos revueltos: Proyecto artístico multidisciplinar: música, expresión plástica y corporal

NÚRIA BATLLE RULL & REINA CAPDEVILA I SOLÀ

**Núria Batlle Rull:** Espanha, Profesora asociada de la Escola d'Art i Disseny Massana y Profesora asociada de la Facultat de Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Doctora en Didactica de la educación de las artes.

—

**Reina Capdevila i Solà:** Espanha, Profesora asociada de la Facultade Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Doctora en pedagogia musical.

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** Se presenta la experiencia de un proyecto artístico multidisciplinar denominado "Música, expresión plástica y corporal: proyecto artístico multidisciplinar" llevado a término en los estudios de Grado en Educación infantil en la Facultat de Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, en el que el alumnado realiza una acción creativa y una aplicación didáctica.  
**Palabras clave:** Multidisciplinar / arte / educación infantil.

**Title:** *Art and creativity in times scrambled: Music, fine arts and body expression, multidisciplinary art Project*

**Abstract:** *We present the experience of a multidisciplinary art project called "Music, fine arts and corporal expression: multidisciplinary art project" carried to term on the Degree on Early Childhood Education on the Faculty of Educational Sciences and Sport Blanquerna at the University Ramon Llull in Barcelona, in which the student performs a creative action and didactic application.*

**Keywords:** *Multidisciplinary / art / early childhood education.*

## Introducción

*El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, solo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta a ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.*  
— Herbert Read, Arte y sociedad.

En el actual contexto educativo implicado en una crisis de recursos económicos y éticos, consideramos esencial, en la educación en general y artística en concreto, el desarrollo de dos líneas de trabajo simultáneas:

1. La inteligencia divergente, la emocional y todos los potenciales creativos de que puede disponer el sistema educativo.
2. La interrelación de las distintas disciplinas que los currículos proponen de manera multidisciplinar en primera instancia y transdisciplinar en segunda.

La finalidad de ello ha de ser el construir en los estudiantes un concepto de “mundo” y de “vida” que implique a la subjetividad con las necesidades colectivas (Habermas, 1987). Es decir, el alumnado ha de disponer de las máximas capacidades creativas para “adaptarse” a una sociedad basada en el cambio y en la necesidad de utilizar la imaginación para sobrevivir: El arte es un potenciador de estas capacidades si se estudia del modo adecuado; este es nuestro reto para este principio de siglo.

### 1. Maestros y maestras en las escuelas

Por ello, y concretándolo en la educación infantil nos parece de máxima urgencia que los maestros y maestras de las escuelas se acerquen a las áreas artísticas de manera valiente, crítica y atrevida para vivenciar en sus escuelas experiencias creativas que tengan en cuenta el valor formativo del arte en relación a la expresión y la comunicación, a la interrelación de los valores humanos i a su capacidad constructiva.

Los niños y niñas poseen la fuerza de la exploración libre, de la investigación, de hacer hipótesis, de jugar libremente, de captar con facilidad las relaciones entre las distintas disciplinas de una manera mucho más evidente que los adultos. Es importante que estas capacidades no se pierdan en el camino de la educación en el paso de los años (Dewey, 1994: 72).

La competencia cultural y artística se puede y se debe estimular en la escuela y desde la escuela, debido a que es el lugar por donde pasa toda la ciudadanía. La creación de escenarios para desarrollar la competencia cultural y artística

pasa por potenciar la contribución de esta competencia al resto de competencias y viceversa (Domènech, 2012).

Las artes y la educación son contextos simbólicos que se construyen en el día a día y en la imaginación de lo cotidiano. Así pueden suceder en cualquier lugar, no son algo inefable y formar parte de las rutinas de cualquier persona (Giráldez, A. 2012). Los maestros y maestras de educación infantil organizan sus aulas, preparan ambientes de aprendizaje, disponen rincones de propuestas diversas, proponen talleres... y en cada una de éstas acciones puede estar presente el arte. La transformación del espacio en espacio educativo pero a la vez espacio artístico para que otros puedan representar y ser representados mediante formatos narrativos o documentales (Giráldez, 2012).

La educación a través del Arte, va acercar a maestras y alumnos a una visión más amplia de su entorno, va a estimular su creatividad y sobre todo va a proporcionarles vivencias estimulantes en la relación del enseñar y aprender, dando opción a pensar desde una perspectiva divergente en la que no hay caminos dados ni soluciones únicas, abriendo así la posibilidad de construir, descubrir en el proceso las múltiples maneras de pensar y actuar, convencidos de que vamos a desarrollar la sensibilidad, la intuición y la inteligencia.

Los lenguajes artísticos se funden, se apoyan. Para un niño la vida es arte y el arte es vida, Schafer (1975) anunciaba en su sexta máxima: "Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma".

Si para el niño la vida es arte habrá que proporcionarle experiencias ricas en este sentido. ¿No es obvio que los niños representan lo que está en su imaginación? Ellos no se preocupan por las cosas altisonantes como "estructura" y "forma", sino que simplemente están respondiendo con imaginación a un estímulo. A ellos les gustan los sonidos que descubren, disfrutan jugando con ellos y hacer patrones, y pueden formarse "imágenes musicales" para representar los incidentes, los animales, o lo que sea. (Paynter, 2004). Pero si los niños gozan de ésta libertad, de éste entusiasmo con el sonido, con el movimiento, con la forma, los colores, el maestro debe saber recoger ésta aptitudes, respetarlas, valorarlas, favorecerlas, para animar a los niños a seguir con sus descubrimientos. Necesitamos una maestra o un maestro flexible, abierto, sensible al arte infantil, y para esto es necesario ser también sensible al Arte. Ser capaz de emocionarse, de atreverse, de cuestionarse, de transgredir.

Consideramos que la formación artística es un instrumento esencial para el mantenimiento i/o incremento de estas capacidades creativas del ser humano. Así, y bajo estas premisas, es necesario que en las universidades donde se

forman los maestros y maestras se apueste también por una formación artística innovadora y multidisciplinar (Zabala, 2010) — que incluya todas las artes en un mismo nivel de importancia-, promoviendo en el alumnado su capacidad creativa a partir de la aproximación al arte de su tiempo y a la adaptación a las nuevas circunstancias sociales.

Para que el cambio llegue a la escuela necesitamos maestros que hayan experimentado en su propia piel el proceso creativo, que se hayan enfrentado a la creación, incluso que hayan sufrido la incertidumbre del camino a seguir, que hayan dudado de sus primeras intuiciones, que hayan tropezado, se hayan levantado y se hayan ilusionado por sus nuevos retos...

## 2. Punto de partida

*Hay tanta gente que en lugar de soñar se conforma en dormir*  
— E.J. Dalcroze

“Arte y creatividad en momentos revueltos” se documenta y concreta en un proyecto multidisciplinar, donde se llevan a cabo experiencias prácticas desde cada una de las áreas: Educación corporal, educación musical y educación visual y plástica, abarcando cada una de ellas contenidos múltiples que se entrecruzan unos con otros, cómo son: movimiento, gesto, expresión corporal, danza, experiencia sonora, escucha activa, improvisación, composición, expresión e interpretación vocal y instrumental, trazo, transformación de elementos y espacios, tratamiento de la imagen y el sonido, estudio de referentes...; siempre desde la mirada y la aproximación al arte contemporáneo, promoviendo la sensibilidad relativa a la expresión y la creación situando al alumnado en el espacio-tiempo actual con todas sus características y particularidades.

Bajo el nombre de Música, expresión plástica y corporal: proyecto artístico multidisciplinar, existe un módulo de 12 ECTS impartido por tres profesores y/o profesoras que se proponen llevar a cabo una experiencia creativa con su alumnado. Desde el primer momento de su aplicación (curso 2011-12) se ha realizado una investigación-acción por parte del profesorado con reuniones continuas de seguimiento, análisis e evaluación de las sesiones

Además de profundizar en cada área, nuestra intención es acercar al estudiantado al arte contemporáneo, promoviendo la sensibilidad relativa a la expresión y la creación situándolos en el espacio-tiempo actual con todas sus características y particularidades.

Los contenidos del módulo son variados y amplios y nos llevan a plantear tanto situaciones para profundizar en algunos temas cómo de buscar las relaciones entre ellos. Se presentan y se analizan referentes artísticos de las tres

áreas, así cómo se llevan a cabo experiencias prácticas desde cada una de ellas.

Se desarrollan también aspectos metodológicos y didácticos de cada área, hay actividades en el medio natural, y los estudiantes tienen la oportunidad de vivir como alumnos propuestas artísticas multidisciplinares preparadas por el profesorado.

Más adelante los mismos estudiantes deberán ser los protagonistas de un proyecto artístico original.

El punto clave de este proceso de aprendizaje creativo reside en el valor de



**Figuras 1 y 2.** Transformación del espacio y performance realizada por el alumnado del curso 2011-2012.

la metáfora, que se convierte en elemento vertebrador i de cohesión de los diferentes lenguajes artísticos, de las distintas temporalidades y espacios de la memoria y de la experiencia. Considerando siempre que “La creatividad es una disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades...” (Leboutet en Sabag, 1989: 3)

### 3. Fases del proceso creativo

*El aburrimiento es el peor enemigo de la pedagogía*  
— Proyecto de Estocolmo

Los contenidos del módulo al que pertenece la actividad expuesta en esta ponencia, son variados y amplios y nos llevan a plantear tanto situaciones para profundizar en algunos temas de modo disciplinar cómo de buscar las relaciones entre ellos de manera multidisciplinar (Figuras 1 y 2.)

#### 3.1 El módulo se divide en dos partes

Durante la primera parte del curso, cada semana los alumnos realizan 8 horas



**Figuras 3, 4 y 5.** Ejemplos de cuadernos de bitácora.



**Figuras 6 y 7.** Coreografías libres en las clases multidisciplinares.

lectivas de clase. El grupo clase se divide en dos subgrupos: A y B para poder trabajar con más calidad buscando la interacción de los estudiantes. Se proponen tres ámbitos de actuación:

- A Se presentan y se analizan referentes artísticos y se profundizan los contenidos específicos de cada área. También se ofrecen recursos metodológicos para poder abordar el diseño y aplicación del proyecto artístico multidisciplinar, que se realizará en la segunda parte del curso.
- B Realización de un cuaderno de bitácora dónde se debe contemplar una síntesis, una reflexión, un análisis y una ampliación de los contenidos tratados.
- C Presentación pública e individual de dicho cuaderno que puede tener múltiples formas: libro de artista, instalación, performance...

El profesorado, tanto en la primera como en la segunda parte, organiza sesiones multidisciplinares dónde los tres profesores implicados imparten juntos dentro del aula con los mismos alumnos. La intención última es hacer vivir a los estudiantes la relación entre los lenguajes artísticos ofreciendo la posibilidad de experimentar y vivenciar experiencias artísticas desde la acción.

Durante la segunda parte del curso, los alumnos se organizan en pequeños

grupos para el diseño, elaboración y ejecución del proyecto artístico final, los estudiantes tienen la oportunidad de vivenciar un proceso creativo multidisciplinar que contribuirá a su formación personal e integral y deberán idear una adaptación a la escuela de educación infantil a partir de la experiencia vivida.

Normalmente los grupos parten de una idea, un concepto, un lugar, una emoción, un objeto y desarrollan a partir de éste todo su proyecto.

Los grupos disponen de la tutorización del profesorado y deberán llevar un registro de todo el proceso.

- D El alumnado presenta en público su acción artística, que debe contar con la participación de todos los miembros del grupo, y debe haber una parte sonoro-musical, una parte de creación plástica-visual y una parte de expresión corporal, movimiento o danza de creación propia. La propuesta es suficientemente abierta como para contemplar proyectos de performance con soporte de grabaciones en vídeo, transformaciones de espacios, sonorizaciones de espacios naturales (soundscape), así como manipulación del sonido o bien si hay posibilidades de composición musical para voz o instrumentos, coreografías, mímica...
- E En otra sesión los mismos grupos presentan públicamente la adaptación didáctica que han ideado para un grupo de niños y niñas de educación infantil.
- F Paralelamente, se debe presentar una reflexión escrita del proceso creativo.

Para la evaluación se tiene en cuenta la autoevaluación y heteroevaluación, entendiendo que la reflexión sobre el propio aprendizaje es una de las fuentes de formación, y la capacidad de evaluar a los compañeros que han trabajado en el mismo proyecto también.

### Conclusiones

Durante los dos años de aplicación de éste módulo se ha llevado a cabo una evaluación por parte de los alumnos y por parte del profesorado que nos permite abordar las siguientes conclusiones:

Los resultados han contribuido a afirmar, a un número elevado de alumnos, que la realización de este módulo les ha abierto nuevos caminos vivenciales e emocionales, han adquirido más seguridad ante las disciplinas artísticas, creen en sus posibilidades creativas y que desde la experiencia vivida pueden aportar nuevas miradas a la escuela.

El arte no puede dissociarse de la vida cotidiana y nuestra tarea es: “restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia” (Dewey, 1994).

Entendemos que presentar este estudio tiene una importancia relevante en éste momento en que las áreas artísticas en la escuela están sufriendo recortes y están cuestionadas en nuestro país.

### **Referencias**

- Dewey, J. (1994) *El arte como experiencia*. México: FCE.
- Domènech, R. (2012) “La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela” Alsina, P. Giráldez, A. (coord.) *La competencia cultural y artística (105-126)*. Barcelona: Graó col. 7 ideas clave.
- Giráldez, A. (2012) “La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital.” Alsina, P. Giráldez, A. (coord.) *La competencia cultural y artística (1267-146)*. Barcelona: Graó col. 7 ideas clave
- Habermas, Jürgen (1987) *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Editorial Taurus.
- Paynter, J. (2004) “Whay do we compose?” Disponible en <http://membres.lycos.fr/musican/PIONEERS/PAYNTER/PAYNTER.htm>
- Sabag, A., (Compilador) (1989) *Creatividad* México: Universidad del Valle de México. Vol. I y II (Antología).
- Schafer, R.M. (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ed. Ricordi
- Zabala, L. (2010) *Transdisciplinariedad. Principios generales*. Méjico: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana.

# Desenho realista de uma planta em contexto arquitetónico / Abandonar o Sistema de Símbolos / Transformação

LUÍS MANUEL MARTINHO VALÉRIO

Portugal, aluno do Mestrado de Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

Artigo completo submetido a 3 de Junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A partir da unidade de trabalho da disciplina de Desenho A do 11º ano, planta em contexto arquitetónico, a representação gráfica irá processar-se em três etapas diferentes. A primeira de análise do objeto, a segunda de conhecimento da ação do desenho com o conhecimento dinâmico dual do sistema nervoso / cérebro e a terceira de processos de síntese, transformação gráfica ou invenção.

**Palavras-chave:** Planta / análise / cérebro / transformação e síntese.

**Title:** *Realistic drawing of a plant in architectural context / Symbol System Abandonment / Transformation*

**Abstract:** *From the work unit of the subject Drawing A of 11th grade, a plant in architectural context, the graphic representation will be processed in three different parts. The first is an object analysis, the second is the knowledge of the drawing's action with the dynamic dual knowledge of the nervous system / brain and the third of synthesis processes, transformation or invention.*

**Keywords:** *plant / analysis / brain / transformation and synthesis.*

## Introdução

Este artigo é a resposta ao desafio lançada no II Congresso Internacional Matéria-Prima ao nível das práticas realizadas no Ensino de Artes Visuais no Ensino básico e secundário, relativamente às perspetivas operacionais de desenvolvimento curricular e na sua aproximação aos resultados concretos.

Desta forma o tema que proponho apresentar, enquadrado três objetivos na

prática das artes visuais. Esses três objetivos são em parte inspirados no Programa de Desenho A, do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, relativo à sugestão da unidade de trabalho da disciplina de Desenho do 11º ano: planta em contexto arquitetónico. Esta unidade pressupõe representar uma planta ou árvore (de interior ou exterior) inserida num contexto arquitetónico, verificar a correção da perspetiva e anotar o contributo do elemento vegetal na perceção da escala da arquitetura. Para além disso implica também um aprofundamento e domínio correto da aplicação de conteúdos do programa (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2002).

Sem sair do contexto programático, procurei fazer a ligação do desenho numa linha de orientação realista do elemento vegetal com o conhecimento que existe da dinâmica dual do sistema nervoso / cérebro, dividido em hemisfério esquerdo, hemisfério direito e corpo caloso (Edwards, 1984). Procurei que os alunos vivenciassem algumas experiências do desenho de forma a iniciar uma primeira abordagem ao entendimento destes processos. Esta ligação do realismo com a ação no desenho e com a informação de como isso se processa ao nível sistema nervoso / cérebro poderá ser uma mais-valia para o aluno.

### **1. Primeiro objetivo**

O primeiro objetivo visa uma representação gráfica de análise, do (s) objeto (s) observado (planta em contexto arquitetónico), num suporte de papel. Aqui os alunos vão desenhar o modelo (planta em contexto arquitetónico), para um primeiro diagnóstico ou para pontos de referência de um segundo momento que visa um outro objetivo. Neste primeiro objetivo o professor informa de que será realizado um único exercício. Desenhar com um tempo máximo aproximado de 25 minutos sem qualquer indicação do professor (planta em contexto arquitetónico), numa linha de orientação realista. O professor comunica apenas que esta linha de orientação realista (neste caso o desenho realista), está relacionada com as capacidades de ver e desenhar ou representar objetos ou seres vivos do mundo real com um grande nível de identificação e igualdade à imagem observada.

Entretanto no processo real com os alunos e sem ainda conhecer a turma, quando estava a colocar a planta em cima de um suporte para ser desenhada, apercebo-me de um silêncio que dava a entender de que os alunos estavam em apuros perante um objeto que talvez nunca tivesse sido desenhado. Foi nesta altura que entendi que devia dar mais liberdade de escolha ou de opção: quem estivesse mais à vontade poderia desenhar o que estava à sua volta e o contexto arquitetónico, mas quem se sentisse mais inseguro poderia desenhar apenas a planta. Penso que este processo não se deve tornar completamente rígido e desta forma o professor deve aproximar-se das motivações intrínsecas da turma. E assim foi, a observação



**Figura 1.** Fotografia do trabalho do 1º objetivo de um aluno (aluno A) da turma do 11º Ano.

**Figura 2.** Fotografia do trabalho do 1º objetivo de um aluno (aluno B) da turma do 11º Ano.

e representação de uma Planta em contexto arquitetônico, acabou na prática por desenvolver-se basicamente no desenho exclusivo da planta (Figuras 1 e 2).

Aqui a educação ao nível dos aspetos relacionados com a execução dos objetivos, não parte dos modelos ocidentais tradicionais. Nos modelos ocidentais tradicionais as tomadas de decisões racionais, a formulação de fins, desígnios, objetivos ou de moldes são processos que se sobrevalorizam. Acaba por ser um processo Virtual, pois tudo o que se faz depende da crença de ter que se ter os objetivos claramente definidos. Assim as coisas têm uma ordem bem definida: os fins são projetados, os meios são organizados, mais tarde são implementados e logo de seguida os frutos são avaliados. Se houver uma disparidade entre o projeto e a realização do projeto, os objetivos são reformulados dando origem a outro ciclo. O ciclo continua para que haja correspondência entre os fins e as consequências. A ação desenrola-se sempre depois dos objetivos, já planeados, ou seja há uma ordem rígida que não pode ser alterada, pois tudo processa-se sempre da mesma forma.

Aqui a educação aproxima-se do saber fazer das artes. Nas Artes as coisas passam-se de forma diferente. Nas artes os fins e a ação podem ser um processo simultâneo no tempo. Alguém pode agir e os meios, em si, podem sugerir fins que ainda não estariam projetados. Assim os fins não se encontram antes da ação, mas abraçam a ação. Neste processo os fins alteram-se consoante o trabalho desenvolvido. Os fins seguem as pistas da ação. Aquilo a que John Dewey (citado por Eisner, 2008) dá o nome de “propósito flexível” é este processo de alteração de meios e objetivos, característico das artes e do trabalho manual. O

propósito flexível é oportuno pois ele baseia-se nas características decorrentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente dependente dos objetivos definidos em primeiro plano, quando a oportunidade de melhores opções aparecem. O tipo de atitude que o propósito flexível requer, tem maior sucesso num ambiente de sala de aula como o que aconteceu aqui nesta situação. Desta forma a Educação também pode aprender com as artes (Eisner, 2008). Neste caso a aderência rígida a um plano não é uma necessidade, mas sim algo que se vai construindo.

## **2. Segundo objetivo**

O segundo objetivo tinha em vista centrar os alunos no desenho do elemento vegetal, dando a conhecer aos alunos que o desenho é realizado pelo sistema nervoso central e pelo cérebro dividido em hemisfério esquerdo, hemisfério direito e corpo caloso. Viver a experiência do desenho de forma a entender estas 3 realidades. A realidade do hemisfério esquerdo (circunstâncias analíticas, verbais, calculadoras, sequenciais, simbólicas, lineares, objetivas). O hemisfério direito (ligado à imaginação, às recordações de coisas reais, à percepção como as coisas existem no espaço, como as partes se aliam para formar o todo, a percepção de relações proporcionais, relações espaciais, compreender metáforas, sonhar, criar novas combinações de ideias, usar a intuição, usar os gestos comunicativos, etc.). O corpo caloso unifica os dois lados. Estes estudos do cérebro foram desenvolvidos pelos trabalhos de R. Sperry, P. Mac Lean e N Herrmann, citados por Betty Edwards (1984) e Étienne Guillé (2008).

Assim o objetivo era fazer o aluno ir direto ao Hemisfério direito através do desenho, afastando-se da parte racional, verbal e simbólica para utilização de uma maior dinâmica desse lado na utilização das relações proporcionais. Utilizando como suporte neste processo o método de Betty Edwards (1984), acabei por desenvolver com a turma uma série de 8 exercícios diferentes.

No entanto, devido ao grau de dificuldade inicial com o objeto escolhido, devido ao desconhecimento de uma forma geral deste método por parte da maioria dos alunos, senti a necessidade de introduzir outros objetos de observação, não só para ter um diferente tipo de termo de comparação, mas para facilitar as aprendizagens ao método em questão. Mais uma vez me afastei do propósito inicial deste segundo objetivo e utilizei o “propósito flexível” utilizando também como elementos de observação partes do próprio corpo do aluno como as mãos e os pés. Desta forma foram introduzidos outros elementos de observação que não estavam previstos nem pensados inicialmente neste projeto (pois a unidade de trabalho não previa este desvio). O seguimento deste raciocínio foi elaborado depois dos dois primeiros exercícios e aproveitando a interrupção de uma aula para a outra.

Assim os dois primeiros exercícios foram:

### 2.1. Desenhar a planta sem olhar para o papel

Este ponto tem como objetivo desenhar o modelo (planta) sem poder ver o que está delineado no papel, focalizar toda a atenção na informação que está lá à frente e desenhar somente aquilo que se vê (na modalidade espacial do hemisfério direito) e não aquilo que sabe (na modalidade simbólica do hemisfério esquerdo). Focalizar o olhar num ponto do objeto da sua linha de contorno. Ao mesmo tempo, pousar a ponta do lápis sobre o papel (em qualquer ponto bem dentro das margens da folha). Com toda a lentidão, mover um milímetro de cada vez, percorrer com o olhar o contorno da planta observada. Observar todas as pequenas variações e ondulações de cada contorno/ aresta.

Enquanto se vai movendo lentamente os olhos, move-se também o lápis com a mesma lentidão sobre o papel, registrando cada mudança ou variação do contorno / aresta que se está a observar com os olhos (Edwards, 1979).

Desenhar a planta olhando para o papel apenas 10% do tempo.

Aqui a diferença deste exercício, do anterior, está relacionada com o tempo que é gasto a Olhar para o papel, somente para localizar um ponto ou verificar uma relação — cerca de 10%. Enquanto aproximadamente 90% do seu tempo deve ser gasto para observar o objeto que se está a desenhar (Edwards, 1979: 106). As outras variáveis deste exercício são comuns ao ponto anterior.

É neste momento que resolvo alterar o que estava programado para passar a desenvolver também outro tipo de exercícios com outro tipo de referentes (Quadro 1).

**Quadro 1.** Continuação dos exercícios do objetivo 2.

2.3.	Desenhar a mão sem olhar para o papel (figura 3).	O exercício tem em comum os mesmos pontos do exercício 2.1., no entanto o objeto de observação, aquilo que se chama o referente é diferente — Mão do próprio aluno.
2.4.	Desenhar a mão olhando para o papel (10%) e objeto (mão, 90%), (figura 3).	O exercício tem em comum os mesmos pontos do exercício 2.2., no entanto o objeto de observação, aquilo que se chama o referente é diferente — Mão do próprio aluno.
2.5.	Desenhar o pé olhando para o papel (10%) e objeto (pé, 90%), (figura 4).	O exercício tem em comum os mesmos pontos do exercício 2.2., no entanto o objeto de observação, aquilo que se chama o referente é diferente — Pé do próprio aluno.

2.6.	Desenhar os espaços negativos da planta (com ajuda de um visor em papel), (figura 5) (Betty Edwards, 1979).	Usando o visor para enquadrar a imagem, o objetivo é desenhar os espaços negativos de uma planta, preferivelmente de uma que tenha formas complexas (o visor, um pequeno retângulo recortado no centro de uma folha é apenas mais um instrumento auxiliar).  Este enquadramento da planta no visor é feito de modo a que as partes da mesma toquem as margens da abertura em pelo menos dois pontos.
2.7.	Desenhar a planta olhando para o papel (10%) e objeto (planta, 90%), mas com as duas mãos a segurar o lápis ou caneta e a folha presa à mesa.	O objetivo aqui era verificar quais as grandes diferenças de resultados quando trabalhamos com partes do sistema nervoso a que geralmente os alunos não estão habituados a atuar.
2.8.	Desenhar a planta e o contexto que está à sua volta (figura 6).	Aqui o objetivo era finalmente poder acabar como se tinha pensado iniciar. Ir ao encontro com o objetivo da unidade de trabalho: a planta no contexto arquitetónico, a planta e o espaço envolvente.

### Objetivo 3.

Neste objetivo propus aos alunos utilizarem as experiências anteriores como um ponto de referência para realizarem um trabalho final de processos de síntese, transformação gráfica, infográfica ou invenção (Figuras 7, 8, 9 e 10). Na transformação gráfica foram utilizados processos de ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição. Na invenção foram construídos objetos e ambientes que tiveram em atenção praticamente todos os referentes anteriormente desenhados.

### Conclusão

O último trabalho dos alunos foi um acumular de uma série de sequências e objetivos claramente definidos, que não teriam chegado a estes resultados, se tivessem seguido uma ordem rígida que não pudesse ser alterada. Quando o professor não conhece as particularidades de uma turma, as características que fazem mais sentido serem utilizadas pelo professor ao nível da projeção dos objetivos finais são as do propósito flexível segundo John Dewey (citado em Eisner, 2008). É uma das características mais oportunas pois ela não está rigidamente dependente dos objetivos definidos em primeiro plano, quando outras oportunidades de melhores opções aparecem. Assim o balanço que faço desta experiência parece-me positivo, terminando um ciclo que se manteve aberto ao encontro de outros sistemas de conjuntos de variáveis, afastando-se de uma aparente inflexibilidade da unidade de trabalho inicial. O que eu quero dizer é que o professor deve acima de tudo contribuir para a reunião das motivações intrínsecas dos alunos, mesmo que se tenha que desviar um pouco daquilo que parecia certo e que estava programado.

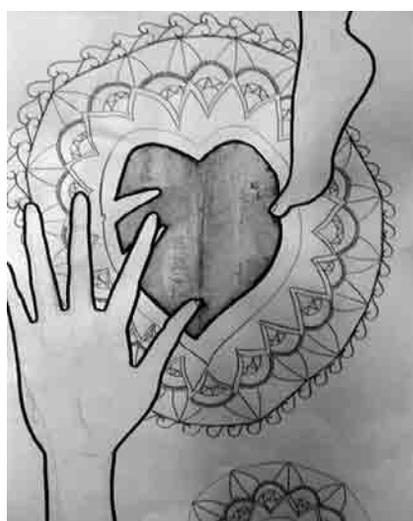


**Figura 3.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno C) da turma do 11º Ano.

**Figura 4.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno D) da turma do 11º Ano.

**Figura 5.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno E) da turma do 11º Ano.

**Figura 6.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno F) da turma do 11º Ano.



**Figura 7.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno F) da turma do 11º Ano.

**Figura 8.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno H) da turma do 11º Ano.

**Figura 9.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno A) da turma do 11º Ano.

**Figura 10.** Fotografia do trabalho do 2º objetivo de um aluno (aluno G) da turma do 11º Ano.

Passando agora para o ponto de vista do desenho de Betty Edwards (1984), o ser humano tem um potencial relacionado com a capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa que pertence à parte do cérebro reservado ao hemisfério direito, que se pode atualizar. Quando isto acontece ficamos perfeitamente conscientes disso. O desenho e a arte são uma forma de atualizar o lado direito do cérebro, são uma forma eficaz de adquirir acesso às funções desse hemisfério direito. A autora revela que esta capacidade permanece inexplorada devido à cultura verbal, tecnológica e devido ao sistema educativo. Vai mesmo mais longe e afirma que grande parte do nosso sistema educacional funciona principalmente influenciado pelas competências do hemisfério esquerdo: verbal, racional e preciso. Desta forma todas as tentativas para aflorar ao lado direito do cérebro parecem ser uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem contribuindo para atualização do potencial do aluno.

#### **Referências**

- Edwards, B. (1984). "Desenhando com o lado direito do cérebro". Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A.
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Guillé, É. (2008) *O Homem entre o Céu e a Terra. Uma nova abordagem da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Ramos, A; Queiroz, J. P.; Barros, S. N. & Reis, V. (2002). Programa de Desenho A, 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

# Avaliação crítica das expectativas de aprendizagem: Ensino de Arte nos anos iniciais e a Proposta Curricular para o Ciclo II e Ensino Médio

ROSÂNGELA APARECIDA DA CONCEIÇÃO

Brasil, Professora de educação básica — arte, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; pesquisadora membro dos grupos de pesquisa CAT — ciência/Arte/tecnologia e GIIP, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Afiliação actual: Escola Estadual Camilo Castelo Branco, São Paulo. Bacharel (2009) e Licenciada em Artes visuais (2010). Frequenta mestrado em Artes, concentração Artes Visuais, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.”

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Neste artigo propomos a avaliação crítica das expectativas de aprendizagem para ensino da arte nos anos iniciais frente às expectativas presentes na Proposta Curricular para o Ciclo II e Ensino Médio, tendo como material de análise os documentos gerados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2012.

**Palavras-chave:** ensino de arte / anos iniciais / expectativas de aprendizagem / avaliação crítica.

**Title:** *Critical evaluation of the learning expectations: Art Education in the early years and the Curricular Proposal for Cycle II and High School*

**Abstract:** *In this paper we propose a critical evaluation of the learning expectations for art education in the early years ahead expectations present in Curriculum Proposal for Cycle II and High School, with the analysis material documents generated by the Department of Education of the State of São Paulo, between the years 2008 and 2012.*

**Keywords:** *art education / early years / learning expectations / critical evaluation.*

## Introdução

O currículo de disciplinas da educação básica estruturado em nove anos e implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo articula-se em quatro áreas: Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), Linguagens e Códigos (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Moderna Estrangeira — Inglês, Língua Moderna Estrangeira — Espanhol) e Matemática. Desta forma, o currículo do ensino de arte para o Ciclo II e Ensino Médio está organizado desde o ano de 2008, passando por atualização em 2011. No entanto, o Ciclo I está estruturado com parte das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

Embora algumas diretrizes tenham sido esboçadas no início dos anos 2000, a estruturação de uma proposta curricular que respalde arte como disciplina nas séries iniciais do Ciclo I vem se conformando a partir de discussões entre os diversos níveis organizacionais, sob a direção da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde o ano de 2011. Entre estas as ações houve a distribuição de um questionário de participação aberta e online, disponibilizado aos professores entre o mês de dezembro de 2011 e fevereiro de 2012, com a intenção apresentar o esboço de uma possível proposta curricular para as séries iniciais; a realização de dois fóruns, respectivamente em 2011 e 2012, sendo o primeiro apenas com professores coordenadores de núcleos pedagógicos (91) e, o segundo, com a apresentação da proposta preliminar aos futuros professores multiplicadores (800) selecionados para apreciação das expectativas.

Para a apresentação das expectativas, os professores coordenadores de núcleos pedagógicos foram divididos em grupos de trabalho em cada linguagem artística, elaborando oficinas com o objetivo de proporcionar aos professores multiplicadores a vivência de alguns conteúdos. Ao fim de cada uma das quatro oficinas (cada uma com quatro horas de duração, ao longo de dois dias), houve o preenchimento de um questionário, cujas informações levantadas também contribuíram no embasamento das expectativas de aprendizagem, ajustadas e distribuídas aos professores de arte durante o início do ano, momento da elaboração do Planejamento Escolar Anual para o ano de 2013.

### **1. Comparação entre o Roteiro sugestão de atividades para as aulas de Arte e Educação física para o início do ano letivo de 2013 e o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**

Apresentamos aqui as expectativas de aprendizagem para a linguagem artística Teatro, voltadas os anos iniciais do Ciclo I (1º ao 3º ano) e Ciclo II (6º ano) para o primeiro bimestre. Esta escolha permitirá a visualização das expectativas de

**Quadro 1.** Roteiro de sugestão de atividades para as aulas de Arte e Educação Física para o início do ano letivo de 2013. (SEE/CGEB:4)

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:**

- Conceber discursos cênicos a partir da investigação de obra literária;
- Organizar e reorganizar narrativas ficcionais;
- Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação, objetos cênicos;
- Desenvolver estratégias para a construção de personagens;
- Manifestar seu ponto de vista nas situações de aprendizagem, bem como sua leitura crítica acerca de obras de arte e de situações da vida social.

**CONTEÚDOS:**

- Construção e desconstrução de histórias;
- Investigação do texto literário "O Gigante Egoísta", de Oscar Wilde;
- Apreensão de elementos da linguagem teatral: dramaturgia, gesto, espaço cênico, sonoridades (ritmo, voz, coro e sonoplastia), investigação de objetos cênicos (cenografia e adereços);
- Construção de personagens;
- Consciência corporal (expressividade);
- Improvisação;
- Exploração de objetos imaginários;
- Produção e leitura de cenas teatrais.

aprendizagem, a forma de como foram articuladas às demais linguagens, possibilitando a comparação, de modo a nos permitir a avaliação crítica.

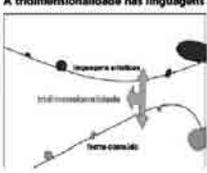
O Roteiro sugestão de atividades para as aulas de Arte e Educação física para o início do ano letivo de 2013 é o material resultante das iniciativas citadas anteriormente, cujo enfoque inicial foi a linguagem teatral. As proposições, no total de dezesseis, trazem as situações de aprendizagem para desenvolvimento em tempo previsto de uma aula; as cinco primeiras proposições visam “o engajamento inicial dos alunos no processo pedagógico.” (SE-SP/CGEB, 2013:3).

A partir da sexta aula, professor deverá trabalhar as questões ligadas à linguagem teatral, tendo como referência o conto O Gigante Egoísta (publicado em 1888), de Oscar Wilde (1854-1900). Desta forma, o documento traz a seguinte expectativa de aprendizagem (Quadro 1):

A leitura deste do quadro é fundamental para que iniciemos a nossa avaliação crítica, comparando com as competências exigidas no que concerne à leitura, a escrita, ao processo de alfabetização, o repertório e desenvolvimento cognitivo do educando. Os documentos oficiais federais estabelecem que o aluno deva estar alfabetizado até os oito anos de idade, o que corresponderia ao 3º ano do ensino fundamental do Ciclo I.

Como as situações de aprendizagem podem ser realizadas em qualquer um dos anos, do 1º ao 3º, cria-se uma embaraço conceitual e metodológico para o

**Quadro 2.** Quadro de conteúdos e habilidades em Arte.  
 Fonte: Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Secretaria de Educação, 2011: 199)

<b>5ª série/6º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Conteúdos</b>	<p><b>A tridimensionalidade nas linguagens artísticas</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação entre o espaço bi e o tridimensional</li> <li>• O som no espaço: melodia-ritmo</li> <li>• Formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores</li> <li>• Forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase nos eixos vertical (altura), horizontal (lateralidade) e sagital (profundidade)</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer diferenciações entre o espaço bi e o tridimensional</li> <li>• Reconhecer e interpretar a linguagem tridimensional em produções artísticas</li> <li>• Operar com a tridimensionalidade na criação de ideias na linguagem da Arte</li> </ul>

professor de arte, ao propor a leitura por parte do aluno, ou exigir deste que compreenda as nuances presentes no texto. Referimos-nos ao fato de que este ainda encontra-se no processo de conhecimento do sistema alfabético, da dependência do professor como mediador/leitor e, posteriormente, da construção da habilidade para a feitura e leitura de pequenos textos.

Além disso, as situações de aprendizagem parecem sugerir a preocupação maior com a formação do aluno como ator e não a de propiciar o contato com a arte teatral. Talvez, esta situação pudesse ser revista e adequada às competências e habilidades do Ciclo I, alinhavada com as outras linguagens — Dança, Música e Artes Visuais — assim como se apresenta no currículo do Ciclo II (Quadro 2), ou pensada para os anos posteriores, 4º e 5º ano, ainda não contemplados com uma estrutura curricular.

Ressaltamos que a competência leitora, item de maior importância na proposta curricular para o Ciclo II e Ensino Médio, perpassando todas as disciplinas, é atenuada no Ciclo I, pois os alunos encontram-se em fase de alfabetização, especialmente no 2º ano. Neste sentido, um dos primeiros apontamentos críticos diz respeito à inobservância desta demanda e a sua exigência a partir de determinadas expectativas, implícitas nesta expectativa, por exemplo.

Em contrapartida, a concepção do currículo para o ensino de arte no Ciclo II e Ensino Médio parte da ideia de um mapa e seus diferentes territórios, a serem



**Figura 1.** Aluna a trabalhar com colagem.  
Fonte: própria.

percorridos pelo aluno ao longo dos dois ciclos. Estes territórios são: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Desta forma, os conteúdos estão organizados em “dois territórios” “em cada bimestre do Ensino Fundamental II” e em “três territórios” “em cada bimestre do Ensino Médio, sendo um deles o foco principal.” (Secretaria da Educação, 2011: 196). Visa também instigar no professor a curiosidade e a vontade de pesquisar, atuando como conteúdo de formação de ambas as partes.

Ao compararmos os dois quadros (Quadro 1 e Quadro 2), podemos perceber que a estruturação do primeiro contempla os aspectos da linguagem teatral a que se propõe como expectativa, desarticulado das demais linguagens. No segundo, a abordagem da linguagem teatral conecta-se as outras a partir das relações de proximidade no tratamento entre os conteúdos, fazendo com que o aluno reconheça determinados aspectos, especificidades ou influências entre as linguagens, levando-o a compreender melhor estas interações.

Verificamos que os documentos apontam para a necessidade de revisão e melhor integração entre as áreas, para que se proporcione um ambiente de aprendizagem de natureza interdisciplinar.



**Figura 2.** Roda de discussão e análise de obra de arte contemporânea no Paço das Artes. Fonte: própria.

## **2. Práticas docentes e o resgate das proposições significativas**

Para confronto entre as práticas e as propostas, percebemos a importância do resgate de proposições desenvolvidas dentro e fora da sala de aula (Figura 1 e 2), anteriores a estas expectativas, motivada pela avaliação de práticas significativas e a percepção crítica tanto da adequação de conteúdos quanto das necessidades instrumentais e implicação para o professor na aplicação e execução destas. Ao mesmo tempo, que tais propostas não sejam empecilhos ou meras fórmulas que venham cercear a criatividade do professor, no tange ao aspecto propositivo, nem do aluno enquanto aquele que não somente recebe a informação, mas a transforma em uma ação poética (Figuras 1 e 2).

Portanto, há a necessidade da formação contínua do professor de arte, a articulação deste com os demais professores para a efetiva avaliação das expectativas, e estudos que permitam a exploração e ampliação dos tópicos sugeridos, já que o ensino de arte, como vem sendo proposto, exige a polivalência, embora se respeite a linguagem de formação — se Artes visuais, Dança, Teatro ou Música.

Também, faz-se necessário o levantamento da realidade escolar, seja nos aspectos arquitetônicos ou tecnológicos para que não haja o comprometimento das situações de aprendizagem, o que significaria prejuízo ao desenvolvimento do aluno. Como, por exemplo, a verificação de espaços adequados para a prática teatral, possibilitando a experiência e a vivência enquanto aspectos formativos.

## Conclusões

É a partir deste contexto que propomos a avaliação crítica das expectativas de aprendizagem para ensino da arte nos anos iniciais frente às expectativas presentes na proposta curricular para o Ciclo II e Ensino Médio, tendo como material de análise os documentos gerados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2012 que rumam para consolidação de uma proposta curricular definitiva, mesmo que ainda aparentemente apresentem o caráter experimental.

Esperamos que este artigo fomente a discussão sistemática e profunda das expectativas, dos conteúdos e das habilidades exigidas do aluno em cada uma das proposições, por entendermos a necessidade tanto do discente quanto do docente, no que tange a sua educação individual e coletiva, tornando o espaço escolar o ambiente de trocas, cujo ganho final seja a construção do conhecimento e a formação estética de ambas as partes.

## Referências

- Secretaria da Educação, (2011) *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2ª ed. São Paulo: Secretaria da Educação. [Consult. 2013-05-04]. Disponível em: <URL: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. ISBN: 978-85-7849-520-6
- Secretaria da Educação, n.d. *O ensino de Arte nas séries iniciais: Apresentação*. [Consult. 2013-05-04]. Disponível em: <URL: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/arteanosiniciais/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/tabid/2739/language/pt-BR/Default.aspx>>.
- Secretaria da Educação, n.d. *O ensino de Arte nas séries iniciais: Expectativas de aprendizagem em Arte -1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (versão preliminar)*. São Paulo: Secretaria da Educação.
- SEE-SP/CENP, (2006). *O ensino de Arte nas séries iniciais: Ciclo I*. 1ª ed. São Paulo: FDE.
- SE-SP/CGEB (2013). *Roteiro sugestão de atividades para as aulas de Arte e Educação física para o início do ano letivo de 2013*. São Paulo: Secretaria da Educação.

# Imersões e inversões na arte: por uma prática além da apreciação

MARCELA WANDERLEY GAIO

Brasil, Professora do ensino básico, Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Graduação: Licenciatura em Educação Artística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e frequenta o mestrado em Artes (UERJ).

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A partir da análise de duas experiências educativas desenvolvidas no ensino básico pela disciplina de Artes Plásticas, em uma escola pública do Rio de Janeiro, o presente trabalho visa evidenciar as possibilidades de percepção do sensível e do inusitado no cotidiano escolar como forças criadoras e expressivas das subjetividades dos estudantes no ensino de arte.

**Palavras-chave:** ensino de arte / sensibilidade / cotidiano escolar / subjetividades.

**Title:** *Towards a practice beyond art appreciation*

**Abstract:** *From the analysis of two educational experiments developed in primary education by the discipline of Visual Arts at a public school in Rio de Janeiro, the present work aims to highlight the possibilities of sensibility and unusual perception at the everyday school life as expressive and creative powers of student's subjectivity in art education.*

**Keywords:** *art education / sensitivity / everyday school life / subjectivities.*

## Introdução

Ensinar arte na escola sem falar em comunicação, expressão e relação entre sujeitos, coletivos e culturas é, a meu ver, inevitável. Pensando nesta perspectiva, trago à tona duas experiências educativas desenvolvidas no ensino básico que discutem a individualidade que produzimos e respeitamos a alteridade que compartilhamos no contexto escolar.

A primeira prática, batizada como “Quadros vivos” é baseada em pinturas consagradas da história da arte. Essas obras bidimensionais ganham a tridimensionalidade, tendo como suporte, os corpos dos educandos. Outras linguagens entram em jogo neste exercício e abarcam conhecimentos de diversas áreas de saber.

A segunda experiência, chamada “Grécia antiga-contemporânea” é uma intervenção em fotocópias, em preto e branco, de esculturas gregas, que, a partir das apropriações dos estudantes, se ressignificam numa perspectiva contemporânea. As produções finais se traduzem numa série de intervenções visuais, a partir do repertório imagético que os meninos e meninas já possuem, de suas subjetividades e do tom inventivo que lhes é peculiar. Por repertório imagético podemos entender os ícones e imagens que estão constantemente em contato através das diversas mídias.

Tais experiências, em todo seu processo de execução e avaliação crítica, são discutidas no presente trabalho fazendo-nos refletir sobre as práticas escolares no ensino das artes visuais, apontando possíveis caminhos para uma educação que considere o outro, num espaço onde o diálogo e a lógica do pensamento do outro sejam respeitados em suas limitações, diferenças e potenciais.

Mais que apreciações, os exercícios aqui relatados permitem uma imersão conceitual nas obras de arte selecionadas a priori, despertando os educandos para um contato mais íntimo com as produções e experimentações artísticas, para as possibilidades de criações e inversões de sentidos e posicionamentos a partir de intervenções práticas. O aluno se faz artista momentaneamente e recria tais imagens a partir de seus desejos, pontos de vista e imaginação.

É possível entendermos que as práticas escolares em artes podem não só aproximar os estudantes das obras consagradas pela história, mas ressignificá-las numa perspectiva contemporânea. O processo de construção dos sujeitos no coletivo através de propostas lúdicas utilizadas nestes trabalhos se desenvolve na relação entre as imagens propostas e as subjetividades que lhes são próprias. O respeito às múltiplas identidades dos meninos e meninas que estão imersos em tais práticas também se faz presente quando reconhecemos, no caráter dialógico e sensível que os cotidianos apresentam, a diversidade e a potência desses sujeitos.

### **Desenvolvimento**

As experiências educativas que serão descritas a seguir foram desenvolvidas com meninos e meninas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Leocádia Torres, no Rio de Janeiro, durante as aulas de artes plásticas. Tais experiências tiveram como ponto de partida o posicionamento crítico e reflexivo sobre as reproduções das obras de arte selecionadas para conhecimento e análise dos grupos de estudantes a partir de discussões de diversos aspectos sobre as mesmas. Esse processo anterior ao trabalho prático propriamente dito foi de suma importância para que os educandos ampliassem seu repertório imagético e expressassem de maneira crítica suas opiniões e

sentimentos sobre as imagens, indo além da sua simples apreciação. Foi possível incentivar um mergulho nessas obras consagradas de forma a desmistificar o conceito idealizado que muitos educandos trazem para a escola (ou aprendem nela?) de que a arte está no museu e nos centros culturais e que não é para todos. Questionamos em dialogicidade a existência de uma arte erudita, que mostra claramente a questão da hierarquia e do poder legitimador da elite. No campo específico em que atuo as visitas a estes espaços de arte, tão importantes para a ampliação do repertório imagético e da diversidade cultural, são esporádicos quando não são nulos. A ideia de trazer as obras consagradas que permeiam tais espaços para serem vivenciadas de outras maneiras no âmbito escolar fez com que percebamos uma infinidade de possibilidades de criações, expressões, apropriações e relações que os meninos e meninas são capazes de promover, a partir de uma escuta sensível e de respeito às suas ideias, impressões, opiniões e desejos, ou seja, das suas vivências estéticas cotidianas.

Victorio (2012) nos faz refletir sobre esse cotidiano

*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 o seu próprio acontecimento. Considerada a importância dos elos de relação, pois um corpo é um corpo a partir de outros corpos, na medida em que seu irreduzível acontecimento se dá sempre em relação com outros corpos e a partir desses corpos coletivos se relaciona e se constrói o mundo. (Victorio Filho, 2012: 145)*

Seguem as duas práticas escolares que este trabalho se propõe a analisar:

### **Quadros vivos**

Esta vivência começou com a observação e análise do clipe “70 Million” da banda franco-americana “Hold Your Horses”, que se apropria de obras de arte criando releituras com os próprios integrantes do grupo musical. Foi proposto aos alunos que escolhessem uma obra de arte, a partir de uma pesquisa feita nos livros de arte disponibilizados pela professora e da utilização da internet no laboratório de informática da escola, para fazerem uma releitura como a sugerida pelo clipe visto anteriormente. A ideia era trazer uma imagem bidimensional para o plano tridimensional, onde o suporte seria o próprio corpo. Foi um longo e produtivo processo, onde deveriam levar em consideração a confecção dos cenários, vestimentas e poses das personagens retratadas nas pinturas selecionadas.

As releituras foram realizadas e registradas fotograficamente pelos próprios educandos, e ao final foi proposto por um deles utilizar o mesmo local e roupas para fazer uma nova releitura, com poses diferentes das originais. Essa interferência possibilitou a criação e atuação crítica dos estudantes perante aquelas



**Figura 1.** Releituras da pintura “O homem do chapéu-coco” (1964) de René Magritte.

obras. Um novo olhar foi lançado às pinturas que serviram de inspiração e aos seus corpos como suportes de criações artísticas. O trabalho foi finalizado com as narrativas dos meninos e meninas sobre esta experiência, através dos seus relatos escritos e filmados (Figura 1).

Podemos dizer que tais narrativas foram essenciais para avaliar coletivamente essa prática pedagógica. Dar voz aos jovens naquele momento, deixando-os à vontade para expressarem suas opiniões e sentimentos foi fundamental para refletir sobre as experiências vividas; para saber como aquilo que vivenciaram os tocou (Figuras 2 e 3).

*Expressar conhecimentos em forma de narrativa não científica é um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimentos e de prática crítica [...] (Oliveira, 2010: 26)*

Podemos perceber em vários relatos o caráter criativo que os meninos e meninas expressaram a partir da proposta. Um deles é de uma menino que diz: “Gostei da parte da releitura porque tínhamos que pensar e expressar nossas ideias. Ao inventar um jeito novo para a obra eu me senti um artista!”. Outro menino explica: “Gostei de fazer a releitura, aquela parte engraçada que fizemos depois de tirar a foto da obra, porque expressamos a nossa imaginação”. A narrativa de uma menina sobre o trabalho mergulha na questão das diferentes linguagens



**Figura 2.** Estudantes realizando a etapa da fotografia. A pintura escolhida por esse grupo foi “As banhistas” (1920) de Pablo Picasso.

**Figura 3.** Grupo de estudantes realizando a releitura fotográfica do quadro “O filho do homem” (1964) de René Magritte.

artísticas: “Eu achei que transformando a pintura numa fotografia era como se eu estivesse transformando essa pintura em uma obra mais realista e com o tempo mais moderno, o que não substitui o verdadeiro talento de um pintor, apenas mostra uma maneira diferente de vê-la.” Já Denise Mendes fala dessa etapa do trabalho como uma parte lúdica: “Quando modifiquei a obra me senti muito bem, como uma maneira de me expressar, me senti à vontade para fazer o que eu quisesse, para brincar com a obra.”

### **Grécia antiga-contemporânea**

Esta experiência foi desenvolvida durante as aulas de artes plásticas sobre cultura grega. A escola estava envolvida num projeto que tratava dessa cultura e todas as disciplinas contribuiriam de alguma forma com este tema.

Vários aspectos desta antiga civilização foram abordados no decorrer das aulas, como as questões políticas e filosóficas da época e sua rica mitologia, por exemplo. Ao perceber que um aluno respondia a todas as questões sobre os mitos gregos, intrigada, perguntei ao mesmo sobre sua fonte de conhecimento. Neste momento o jovem respondeu orgulhoso: “Sei dessas coisas porque tenho um jogo de videogame que fala dos deuses, semideuses e dos mortais dessa época!”. Constatei, a partir deste relato, que o melhor a fazer era pedir a este aluno que trouxesse, na aula seguinte, o aparelho e o jogo a fim de compartilhar com os colegas da turma a sua maneira de apreensão deste conteúdo. E assim, fazendo relações do conteúdo curricular a ser desenvolvido com os saberes dos educandos e seus cotidianos, acredito que o processo educativo teve seu potencial emancipatório ampliado, pois promoveu o respeito aos meninos e meninas e às suas formas de apreensão de conhecimentos, ao mesmo tempo em que valorizou suas experiências de vida.

Segundo Edgar Morin (2011) a educação precisa desenvolver o pensamento complexo, fazendo com que o educando contextualize, relacione e religie os diversos saberes e situações da vida. O autor destaca a importância do desenvolvimento da compreensão da condição humana e do caráter multidimensional do conhecimento, lembrando que “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” e que “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”. (Morin, 2011: 16)

Ao tratarmos especificamente da arte grega e pensando em trazer à tona a questão das subjetividades dos educandos, foi proposto aos estudantes realizarem intervenções artísticas nas reproduções das esculturas milenares da Grécia. Nessa atividade cada um poderia escolher uma dentre as quatro esculturas gregas disponibilizadas em fotocópias (Figuras 4 e 5).

Ao intervirem nas reproduções das esculturas gregas, o repertório imagético



**Figuras 4 e 5.** Exemplo de duas fotocópias disponibilizadas para escolha e intervenção.

dos jovens — impregnado de ícones da cultura visual e das mídias em geral — foi rapidamente expresso no papel. Os heróis dos desenhos animados e das histórias em quadrinho que admiram, a aparência dos ícones pop e dos artistas famosos, os símbolos dos grupos musicais que gostam, entre outras imagens apreendidas diariamente em seus cotidianos (no campo formal, não-formal e informal) tiveram suas características marcadas naquelas estátuas (Figuras 6 a 9).

Paulo Freire (1996) contribui com essa questão do conhecimento além do espaço escolar e na valorização do aprendizado de outras maneiras, que não as formais, dizendo que

*É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (...) Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas” (Freire, 1996: 49).*



**Figuras 6 a 9.** Imagens produzidas pelos estudantes a partir de suas intervenções nas fotocópias de esculturas gregas.

### Tecendo relações

A partir das duas vivências supracitadas, podemos dizer que os educandos participaram de processos de imersão e inversão. Imersão porque, como o próprio termo já diz, os meninos e meninas puderam mergulhar nas obras de arte no sentido de conhecê-las em sua forma, tema, artista, técnica e contexto. Ao mesmo tempo, tiveram a oportunidade de inverter seus significados, apresentando-nos com a sua diversidade de ideias e seu potencial crítico criativo, tantas vezes desprezado ou diminuído no cotidiano escolar.

Pensando nessas práticas foi possível problematizar questões relativas à cultura jovem no processo educativo de formação e transformação, além de relembrar da satisfação e orgulho em suas realizações. Os relatos captados no íterim das atividades proporcionaram um espécie de feedback sobre aquilo que foi desenvolvido com os estudantes.

Estes trabalhos demonstram claramente a questão das subjetividades desses meninos e meninas, construídas ao longo do tempo e em permanente reconstrução a partir das relações humanas, e como elas são dinâmicas, interessantes e mutáveis. Essas subjetividades marcaram todo o processo e ficaram registradas em suas produções finais, sendo possível visualizar, principalmente, os aspectos sociais e culturais impressos em suas atitudes e inversão de sentidos.

Refletindo sobre o viés identitário, Stuart Hall (2006) afirma que

A cultura não é nada mais que a soma de diferentes sistemas de significação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas e o próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre uma assunto e uma forma particular de conhecimento (Hall, 2006: 29).

Pensando neste viés, é possível falarmos de uma educação, não só em arte, que leve em consideração as culturas nas quais o público das escolas está inserido, proporcionando aos educadores uma forma de ver os meninos e meninas além das suas identidades de alunos, de percebê-los como autores críticos, autônomos e conscientes de que o espaço escolar deve ser de troca de saberes e relações.

### Conclusão

As experiências educativas relatadas no presente trabalho, entre as tantas outras que desenvolvo no campo artístico educacional, são de grande importância para meus estudos sobre cotidiano escolar, currículo e subjetividades. Reconhecer os educandos como construtores e intérpretes de um conhecimento, e não apenas como meros receptores, foi a inspiração na medida certa para continuar minhas pesquisas em educação e arte, no sentido emancipador e libertário do termo.

As narrativas captadas no decorrer e ao final das atividades fundamentam

minha prática docente e me dão subsídios para constatar que este tipo de proposta é um caminho possível, interessante, agregador e provocador no campo do ensino de arte apesar dos desafios constantes nos / do / com os cotidianos escolares.

Penso que é preciso que nós, educadores, estejamos sempre atentos aos cotidianos como possibilidade de aprendizagem, levando em consideração o protagonismo juvenil, as subjetividades dos meninos e meninas e o processo dialógico sem o qual a educação não se dá. Não tenho a pretensão de sugerir nenhuma proposta educacional, mas chamar atenção às sutilezas e desafios que os cotidianos nos oferecem diariamente.

### **Referências**

- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hall, Stuart (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- Morin, Edgar (2011) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Oliveira, Inês Barbosa de (2010) (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Victorio Filho, Aldo (2012) "Corpo escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne." *Currículo sem fronteiras*. ISSN 1645-1384. Set/Dez, Vol.12, n. 3: 143-152.

### **Contactar a autora:**

marcelagaio.artes@gmail.com

# O ensino de arte na educação básica brasileira: uma abordagem prática pautada no cotidiano educativo das crianças pequenas

GISELI DAY & JUCILENE MEURER

**Giseli Day:** Brasil, Professora de educação infantil no NDI/UFSC (Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina). Frequenta o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Literatura pela UFSC. Mestre em Educação e Infância pela UFSC, Graduada em Pedagogia pela UFSC.

—

**Jucilene Meurer:** Brasil, Artista Visual e Investigadora. Frequenta o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UDESC. Graduada em Artes Visuais (bacharelado/licenciatura) pela UDESC.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** O presente artigo é um relato de experiência realizada com crianças de 1,5 à 3 anos. Ressalta-se a importância do espaço e da utilização de imagem dentro do ensino de Arte com intencionalidade, bem como o modo de olhá-la ou vê-la com propriedade, considerando-se um recurso essencial tanto para a criação de espaços de diálogos quanto para a construção de significados e significantes.

**Palavras-chave:** artes visuais / cotidiano / educação infantil.

**Title:** *The teaching of art in the Brazilian basic education: an approach in everyday practice based education of young children*

**Abstract:** *This paper is an experience report conducted with children 1.5 to 3 years. We emphasize the importance of space and use of the image within the teaching of art with intentionality, and the way to look at it or see it properly, considering an essential resource for both the creation of spaces for dialogue as for the construction of meaning and significance.*

**Keywords:** *visual arts / daily life / child education.*

## **Introdução**

Arte e Educação Infantil são dois campos em constante diálogo que se (des)encontram no interior das instituições educativas. Apesar de muito já ter sido dito a respeito desta relação, pouco se direciona ao trabalho com as crianças de 0 e 3 anos e menos ainda se efetiva como prática educativa. As mudanças no campo da Educação ocorrem de maneira lenta e até que as pesquisas realizadas alcancem o campo das políticas — e efetivamente se constituam como práticas nas instituições educativas — muitas pesquisas e estudos já se tornaram obsoletos.

O presente relato trata de uma experiência educativa vivida numa instituição brasileira que buscou fazer um diálogo entre as artes visuais e o cotidiano da educação infantil. Mesmo considerando que o tempo na pesquisa e na política não costuma ter convergência adequada, foi delineado como objetivo principal do presente texto indicar alguns caminhos para que esse diálogo esteja cada vez mais presente na prática pedagógica com crianças pequenas.

### **1. Para situar o relato**

A experiência educativa aconteceu com o grupo de 14 crianças de 1,5 até 3 anos, em 2010, no município de Florianópolis/SC/Brasil. Nesta instituição não há espaço físico específico para arte ou arte-educador. Este fato não pode servir de justificativa para um trabalho de má qualidade, visto que seria simplificar demais o processo educativo. Embora o trabalho do professor esteja submetido às condições objetivas oferecidas pelo governo, ele não pode limitar-se a ela. As propostas em arte precisam das condições mínimas de trabalho, como materiais e equipamentos adequados, porém, dada sua falta, propõe-se encontrar recursos alternativos que possam enriquecer o pouco oferecido pelo governo.

O grupo contava com uma professora e uma auxiliar em cada período do dia, e cada uma delas escreveu um projeto, pautadas principalmente nos documentos oficiais que norteiam a educação infantil. O principal refere-se ao Art. 29º da LDBEN 9394/96, que define como objetivo desta etapa da educação básica “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade.”

### **2. Alguns caminhos encontrados para o grupo**

Na experiência a ser relatada, o principal objetivo do trabalho foi utilizar o cotidiano do grupo para ampliar as possibilidades de repertório estético, imagético e de conhecimento das crianças. Além disso, foi um trabalho realizado pela professora de sala e não por especialistas, o que é o mais comum em Florianópolis, embora longe do ideal. Essa experiência enfatiza a importância das imagens e

experiências que elas possibilitam no cotidiano das crianças que freqüentam instituições de educação infantil.

A professora compreendia como objetivo geral do trabalho a ampliação dos repertórios infantis, inclusive no que se refere ao repertório de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (e a Arte faz parte destes conhecimentos). Por consequência, é primordial a intencionalidade no trabalho educativo com as crianças por meio do diálogo, organização dos espaços, materiais, tempo e demais condições objetivas em que ocorre o encontro das crianças com o universo das artes visuais na educação infantil. Obviamente isso não significa que as crianças aceitem de maneira passiva todos os encaminhamentos dos professores.

Para que haja intencionalidade no ato educativo, faz-se imprescindível um planejamento atrelado aos demais meios para organizar o trabalho educativo, como o projeto pedagógico da instituição, do grupo, registros, observações, avaliações, etc. Sem, no entanto, utilizar estes recursos de maneira esvaziada, visto que,

*Mais do que 'instrumentos metodológicos' para a organização do trabalho docente, observação, reflexão, registro, planejamento podem ser considerados instrumentos formadores dos professores (Serrão, 2006: 45).*

Diante desta afirmativa é possível compreender a necessidade de pensar a documentação pedagógica em toda a sua complexidade. Para que exista diálogo entre arte e educação infantil é fundamental, ainda, que a discussão perpassa a formação do professor. Em geral, os cursos de pedagogia não enfatizam a Arte na formação das futuras professoras, o que acaba tornando o trabalho pedagógico de Arte com bebês intuitivo, doméstico, ou ainda, com uma opção pessoal em buscar aprofundamento na área.

Considera-se a arte como um campo de conhecimentos específicos, que apenas a arte tem e nenhum outro tem, e que precisa ser ensinado por suas contribuições também específicas. Além desta primeira característica, compreende-se que a arte possibilita uma formação geral às crianças, principalmente no que se refere à preservação das diferentes culturas, ampliação das qualidades das experiências estéticas, além de favorecer o processo de simbolização.

### **3. Experiências realizadas**

A primeira situação a ser apresentada referia-se ao espaço da sala, com ênfase às paredes e produções nela expostas. Como acontece nos ambientes formais de educação, observa-se que o espaço se torna um lugar de diferentes

aprendizagens. Segundo Cunha (2007), as imagens adquirem um caráter pedagógico nas instituições educativas, embora as professoras não percebam as ações educativas desenvolvidas pelas diferentes imagens.

Além disso, as significações vinculadas à imagem acontecem por meio da vinculação entre fantasia e realidade, relacionando também as memórias e as experiências que temos Vigotski apud Oliveira (1997). A imagem é carregada de significações e se torna um dos elementos fundamentais na educação, na Arte e no desenvolvimento humano.

A criança, desde que nasce, depara-se com esse repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e (res) significado no convívio e na experientiação do mundo que a cerca, principalmente por meio da brincadeira.

Quando se escolhe uma imagem (porque escolher esta e não outra?) o ato de escolher, por si só, já é revelador. Torna-se um ato crítico e indica a visão daqueles que escolheram. Tendo esta compreensão é fácil concluir que não escolher também é uma escolha. Organizar esteticamente os espaços e as imagens que o compõem revela aqueles que fazem tais escolhas, ou seja, materializa a concepção que a professora possui a cerca dos fundamentos da educação infantil, tendo em vista que

*Objetos, materiais e distribuição de mobiliário não são elementos passivos, mas interferem na estrutura cognitiva e afetiva dos alunos, assim como refletem valores, ideias e culturas na e da escola (Mognol, 2007: 118).*

Outra característica do trabalho estava na possibilidade de permitir que as crianças pequenas experienciassem por meio de uma observação e interação atentas as imagens e visualidades que o espaço físico oferecia. Por diversas vezes a professora buscou chamar a atenção das crianças para seu entorno, produzindo mediações que permitissem às crianças perceber de maneira mais atenta detalhes das paisagens, texturas, cores, etc. Buscava-se planejar materiais e situações que garantissem o contato das crianças com diferentes cores e composições no espaço.

No espaço do parque esta proposta ocorria em diferentes momentos: produziu-se um labirinto por meio de cangas coloridas organizadas em forma de corredores. Também foram usados barbantes coloridos como labirinto (atividade conhecida como “cama de gato”, onde as crianças ultrapassavam os barbantes sem tocá-los com seu corpo) e ofereciam outra conotação visual ao espaço e desafios aos olhares e corpos das crianças.



**Figura 1.** Criança brincando com materiais coloridos na janela. Fonte: própria.

Houve situações em que a manipulação de materiais diversificados com o objetivo de ampliar os repertórios de imagens foi possível. Um espaço repleto de visualidades interativas, como as sucatas pintadas com cores e texturas diferentes e penduradas em frente às janelas (Figura 1), para que as crianças pudessem empurrá-las para fora e observar o caminhar das cores e formas pelo ar.

A utilização dos órgãos dos sentidos na preparação de frutas para o lanche envolvia desde a higienização das frutas, passando por situações de destaque para o olfato, tato, paladar, audição e visão, além de noções formas, textura, consistência, temperaturas, tamanho, etc. Buscava-se com tais situações educativas um trabalho de sensibilização das crianças ao seu entorno e que as imagens e visualidades pudessem se tornar um convite à ampliação do repertório estético do grupo. Além disso, os sons, aromas, as sensações táteis, sentimentos, sentidos e significados, ficavam na memória daqueles que os vivenciaram.

Uma das propostas utilizou pedaços de vidro temperado e espelho e seu objetivo era permitir que a criança interagisse com sua própria imagem e a de seus pares: ao apertar as placas de vidro contra seu rosto (Figura 2), a criança apresentava “caretas” aos amigos, além de distinguir texturas, pois os vidros possuíam cores e relevos diferenciados. Propostas como essa eram possíveis porque havia uma organização entre professora e auxiliar para trabalhar em pequenos grupos e, assim, garantir a qualidade das mediações e interações. O uso do vidro, bem como outros objetos que podem oferecer risco à integridade física das



**Figura 2.** Criança brincando com vidro. Fonte: própria.

**Figura 3.** Criança observando sombras coloridas. Fonte: própria.

crianças, precisa ser realizado com supervisão dos professores e, preferencialmente, em pequenos grupos.

Diversas situações que envolviam areia, água, sucatas também ocorreram com o intuito de permitir que as crianças se apropriassem dos conhecimentos produzidos na Cultura e ampliassem suas possibilidades de olhar. Como a interação que faziam com sombras coloridas (Figura 3).

Pontes (2001: 24) afirma que "a Arte não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador." No entanto, sabemos que o papel de mediação do professor é fundamental e inclui não apenas o dia-a-dia em sala na relação direta com as crianças, mas seus projetos, planejamentos, registros e avaliações do processo educativo, bem como as intervenções indiretas, como os momentos em que organiza os espaços, observa as crianças, etc. Por meio das mediações realizadas com o objetivo de ampliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os professores oferecem acesso a diversificados modelos e conhecimentos que permitem novas associações, construções, compreensões. Assim, o professor pode não intervir diretamente no processo criador, mas é um elemento fundamental neste processo, pois presentifica experiências do universo artístico no cotidiano, articula as situações de ensino e aprendizagem, proporciona situações planejadas e materiais para que as crianças explorem e ampliem o repertório artístico-cultural, bem como possibilitando saltos qualitativos no seu desenvolvimento integral.

O uso da imagem no cotidiano torna-se imprescindível nessa concepção de educação e arte. Foi possível observar que as crianças envolviam-se nas propostas e faziam relações com as vivências sugeridas pela professora.

#### 4. Considerações acerca do trabalho realizado

Diante do exposto percebe-se a necessidade de buscar alternativas para a organização do espaço da sala e planejar propostas educativas com o fim de ampliar as possibilidades de interação com diferentes imagens, materiais e repertórios, sem recorrer aos personagens ou recursos imagéticos amplamente difundidos na mídia, visto que

*As imagens acabam constituindo acervos daquilo que deve ser admirado, preservado, repassado e cultivado pelas crianças. As produções culturais, sejam elas quais forem, programam nosso olhar sobre o mundo, definem e hierarquizam o que é bom, bonito, mal, feio e isto implica em estabelecer diferenças, territorialidade, forças de poder, inclusões e exclusões sociais de quem pertence e de quem não faz parte daquela esfera sociocultural. (Cunha, 2007: 141).*

Vigotski (1991) vê na linguagem uma atividade simbólica constitutiva do ser humano, cujo surgimento não estaria atrelado apenas ao avanço no desenvolvimento motor, mas estaria presente desde que a criança nasce, desencadeando a constituição de significações para si mesma e para o seu entorno. O contato com o outro e o conseqüente contato com os usos de linguagem levaria a criança a incorporar, às suas funções biológicas, outros modos de perceber e de organizar o mundo.

Assim, o fazer, o criar, o experimentar dentro da escola e especificamente, dentro da educação infantil, requer atitudes de planejamento e objetividade, que busquem a qualidade, para que não sejam apenas atividades banais com intenção de preencher o tempo, mas atividades que realmente incentivem e promovam o desenvolvimento durante todo o processo educativo, entendendo e respeitando o processo que a criança vivencia e experiência. Assim, há possibilidade de fornecer os meios necessários para a sua expressividade, o contato prazeroso, e mais tarde o pensamento crítico e reflexivo dessas infinitas fontes culturais e sociais que nos rodeiam.

Nesse sentido percebemos que a formação na área de arte e educação infantil (bem como as reflexões que conectam as duas áreas de maneira que fiquem relacionadas e não submetidas uma à outra) deixa a desejar, visto que, os poucos cursos ou disciplinas oferecidos para as alunas da Pedagogia tendem a contribuir para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, embora não deixe de sê-lo, mas não se resumem a tal. A escola é onde as relações sociais mais se evidenciam junto com a sistematização das diversas linguagens, sendo relacionadas e mediadas com o mundo “adulto” e concreto, é também o lugar de confluência das subjetividades através dos mais diferentes meios expressivos, criando um rico ambiente de significações no repertório das crianças. O equívoco na formação das pedagogas e professoras em geral é considerar a arte apenas como instrumento. Por não ver a Arte como uma área de conhecimento, não compreende como atuar pedagogicamente com as especificidades e peculiaridades que o ensino da arte apresenta.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte (e do seu ensino, em geral) construída ao longo de suas histórias pessoais, como se a formação do professor fosse subjetiva e não uma obrigação do governo em garanti-la. Sem a formação adequada, o ensino de arte na educação infantil tem grande tendência intuitiva ou baseada apenas em técnicas como um fim em si mesmas. Ou seja, na prática educativa a arte com crianças vem descolada da teoria que possibilitaria a reflexão e aprofundamento teórico necessário para que a criança possa se desenvolver nos diferentes âmbitos de sua humanidade.

### **Conclusão, para encerrar (e alimentar novas ideias...)**

Por meio do olhar, da experiência e sensações que ele traz, a criança consegue complexificar suas conexões com o mundo, pois tudo que está ao alcance do olhar também está ao alcance da percepção (Merleau-Ponty, 2004). Nesse sentido podemos perceber a necessidade de olhar o mundo com uma atitude de estranhar o familiar (André, 1991). Nas palavras de Merleau-Ponty (2004) devemos “reaprender a habitar o mundo”, tornar novamente o nosso olhar sensível para as imagens que podem tornar-se experiências e vivências significativas no nosso cotidiano, inclusive com as crianças.

Diante das imagens procuramos maneiras de vivenciar, imaginar o que vemos, nos interessando por uma imagem ou outra, onde a imaginação lhe acresce valor. Assim a imagem dentro do ensino de Arte, e o modo de olhá-la ou vê-la, é um recurso essencial para a criação de espaços de diálogos como para a construção de significados e significantes. Arte como criação não pode ser ensinada, mas suas relações sim e estas são fundamentais para o desenvolvimento humano.

A professora buscava levar o olhar das crianças para passear pelos lugares e imagens que faziam parte do cotidiano das crianças. No entanto, a organização de suas propostas dava indícios de que ver não significa apenas ter o sentido da visão. É preciso saber “olhar” com propriedade todo o espaço que nos cerca. Assim a imagem e sua importância no ensino de Artes é um campo riquíssimo e pode ser explorado das mais diversas maneiras, incluindo aqui não somente as imagens clássicas da História da Arte, mas também as que fazem parte do contexto das crianças, suas produções e o espaço que as rodeia.

Ao trabalhar com as imagens e com a Arte na educação, temos um paradoxo no contexto escolar de muitos professores, tendo de um lado aquilo que as crianças dizem “ao fazer arte” e de outro o que o professor acredita “ser arte” quando ensina. Assim diante dessa cena, nada pode ser minimizado ou deixado de lado quando se trata de ensino de Artes através de recursos imagéticos, todas as colocações são relevantes, tendo em vista que aprende-se por meio das diferenças, potencializando a própria experiência de olhar com propriedade as imagens do mundo visual que vivemos.

No bojo deste contexto podemos perceber o quanto a educação infantil precisa aprender a dialogar com o campo da arte e levar este diálogo para a prática educativa com as crianças pequenas e bem pequenas, pois estamos inseridos numa sociedade predominantemente visual e a arte na educação infantil torna-se uma possibilidade de ampliar do olhar estético da criança.

## Referências

- Andre, Marli E.D.A. (1991) Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposicao Ou Convergencia? CADERNOS CERU, v. 3, n.2, p. 161-165,
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional*. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- Cunha, Susana Rangel Vieira da Cunha (2007) Pedagogia das imagens. IN: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogia interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004) *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Mognol, Leticia C. (2007) A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação in: *Linguagem da arte na infância*. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Oliveira, Marta Kohl de (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-historico*. 4. ed. São Paulo: Scipione.
- Pontes, Gilvânia Maurício Dias de (2001) *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Tecnologia.
- Serrão, Maria Isabel Batista (2006) *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Corteza.
- Vigotski, L. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

# A Prática Artística em Ambiente Digital: Experiências e desafios dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa

ANSELMO RODRIGUES DE ANDRADE JÚNIOR  
& ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

**Anselmo Rodrigues de Andrade Júnior:** Brasil, Professor no Ensino Superior e pesquisador frequentando o mestrado no programa de pós graduação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Paraná. Curso de Licenciatura em Artes (UEPG), especialização, Arte Educação, Faculdade de Pinhais, FAPI.

—

**Ana Luiza Ruschel Nunes:** Brasil, Profª e pesquisadora do ensino superior em graduação e de programa de pós graduação em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Paraná. Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Artes Plásticas. Mestre pelo PPGE/CE/UFSM/Santa Maria/ Rio Grande do Sul. Doutora em Educação, UNICAMP, São Paulo.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A pesquisa tem por objetivo demonstrar a relevância da produção em Arte Digital, investigando a prática artística na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e as implicações do processo criativo. A abordagem é qualitativa através da investigação-ação, utilizando o computador de maneira híbrida, emergindo em outras opções para a produção artística.

**Palavras chave:** Arte / Educação / Arte digital / Produções Artísticas.

**Title:** *Artistic Practice in the Digital Environment: Experiences and challenges of the academic Degree in Visual Arts from Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Abstract:** *The research aims to demonstrate the relevance of production in Digital Art, investigating artistic practice in the initial training of the students from graduation of Visual Arts and the implications of the creative process. The qualitative approach through action research, using the computer so hybrid, in other emerging options for artistic production.*

**Keywords:** *Art / Education / Digital Art / Artistic Production.*

## **Introdução: Revisão da produção científica em arte e tecnologia como balizador na pesquisa**

Ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento” é atribuída extrema importância no que se respeita a pesquisa, pois referenciar aquilo que já foi descoberto na temática pesquisada evita investigações desnecessárias e abre caminho para novas possibilidades.

Sendo assim muitas produções científicas sobre o tema estão sendo investigadas e apontam o estado da arte, sobre arte e tecnologia e arte digital. Destacam-se alguns interlocutores que pesquisaram a temática, como: Venturelli (2005); Domingues (1997; 2008); Venturelli (2004); Zamboni(2001); Lévy(1996); Frago (2005); Grau (2007); Gianetti (2006); Medeiros (2002); Basbaum (2007); Mercado (1999); Couchot (2003); Pimentel (2002); Plaza; Tavares (1993).

Dentro desse contexto consideram-se algumas produções científicas sobre as pesquisas e as condições da Tecnologia e Arte Digital na Disciplina de Prática Artística do Curso Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, que desde 2009 inseriu a arte digital e suas interfaces na formação inicial de professores de Artes Visuais, entretanto ainda está em uma caminhada para consolidar a arte digital na formação do professor que atuará na educação básica e em outras instituições educacionais emergentes.

A pesquisa tem por objetivo demonstrar a relevância da temática instigando a prática artística digital dos acadêmicos. A abordagem é qualitativa através da investigação ação, com experiências visuais produzidas em ambiente virtual tendo como norte a utilização do computador de maneira híbrida, emergindo em outras opções para a produção artística em Artes Visuais.

### **1. Tecnologia e Arte Digital**

Referindo-se a palavra tecnologia, em um primeiro momento, visualizamos mentalmente tudo aquilo que temos intitulado como novo na contemporaneidade, algum tipo de equipamento ou produto que acabou de ser produzido ou ainda será lançado. Mas o termo tecnologia possui maior abrangência.

Existem outros tipos de tecnologias que vão além dos equipamentos. E tanto os aparelhos quanto os produtos servem apenas como suportes para as ações ocorrerem. Pierre Lévi usa o termo “tecnologias da inteligência” que são construções impregnadas nos espaços das memórias das pessoas para o homem avançar em seus conhecimentos (Lévi, 2000). A linguagem oral, escrita e digital (do computador) também são exemplos de tecnologia (Becker, 2009). Dentro dessa perspectiva podemos dizer que a tecnologia começa no pensamento, de nada adianta uma ferramenta se não existe uma construção e preparo psíquico para a sua utilização.

Adentrando aos primeiros relatos da raça humana representados nas pinturas rupestres em paredes de cavernas, já percebemos a existência da arte, mesmo que seja com finalidade ritualística, pois os caçadores primitivos imaginavam que se fizessem uma imagem da sua presa, os animais reais também sucumbiriam ao seu poder (Gombrich, 1999).

Para arte tornar-se visual existe a necessidade da tecnologia ou um instrumento técnico. Quando o homem pré-histórico usa pigmentos naturais, carvão e sangue pra produzir imagens ele está se apropriando das ferramentas presentes em seu período.

Para Santaella enquanto a técnica é um saber fazer, cuja natureza intelectual se caracteriza por habilidades que são introjetadas por um indivíduo, a tecnologia inclui a técnica, mas avança além dela. (Santaella, 2003).

Constata-se também na arte barroca holandesa a ligação entre a técnica e a tecnologia, essa união está presente na utilização da câmara obscura para a produção de pinturas. Por meio dessa valiosa ferramenta tecnológica alguns artistas holandeses passaram a observar o mundo e todos os seus fenômenos de outra maneira. Os pequenos detalhes, que antes passavam despercebidos, seriam vistos e admirados com um olhar curioso e inquiridor, que buscava e desvendava os milagres da vida através de seus menores detalhes (Alpers, 1999).

O Barroco reforça o conceito de “modernidade” nas artes visuais, que a partir do século XVII passa a ser essencial para a produção artística. Nele o artista sempre deveria estar em conexão com os desejos de seu público, se modernizar, atender as tendências de seu tempo na arte, tendo a tecnologia como alicerce. (Argan, 2004).

A contemporaneidade é marcada pelas relações de arte e tecnologia elevando-as a uma simbiose múltipla, principalmente na Arte do Século XX, com o surgimento do computador.

No ano de 1968, na cidade de Londres acontece a primeira exposição com obras de arte criadas com o auxílio do computador, a *Cybernetic Serendipity*. Desta forma inicia-se uma nova forma de expressão, a Arte Digital.

Arte Digital é uma nomeação para as práticas artísticas contemporâneas, que utilizam os sistemas digitais. Começou como *Computer art*, passando por arte multimídia e, desde a década de setenta instaurou-se como Arte Digital.

Definir Arte Digital e os seus gêneros é uma problemática, pois ela é extremamente abrangente, configurando desde a fotografia digital, a pintura digital, o desenho digital, a pixel art, as ilustrações vetoriais, as animações bidimensionais, tridimensionais, a vida artificial, *WebArte* entre tantos outros. Essas categorias não são estanques e os seus limites são, por vezes, difíceis de definir.

De uma forma simplista a essência de tudo o que é digital tem por base a



**Figura 1.** Pietá, Autora: Jessyka Fipke (2011).  
Fotografia Digital/ Fotomontagem.

**Figura 2.** Narcisa, Autora: Leticia Tadra (2011).  
Fotografia Digital / Fotomontagem

informação numérica que é facilmente manipulável, passível de ser transformada numa outra coisa. Do ponto de vista dos artistas a arte digital também possui diferentes concepções, para alguns é apenas uma ferramenta que potencializa o seu trabalho, para outros é uma forma de produção e, devido às suas possibilidades e capacidades próximas ou análogas aos processos intelectuais dos humanos, podem até ser considerados entidades criativas. (Popper cit in Batista, 2010: 20)

O computador não é capaz de ser utilizado como uma hiperferramenta na produção da Arte Digital que está vinculado a concepção inventiva, possibilitando assim a criação artística com poéticas via tecnologia.

Hoje o meio digital não só transformou quanto se integrou ao nosso dia a dia. O ambiente digital é "virtual" (imaterial), mas estamos tão imersos nele que o mesmo torna-se, cada vez mais, material a nossa compreensão. Segundo Pierre Lévy:

*[...] o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tensões ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização* (Lévy, 1996: 16).

O diálogo constante entre as produções virtuais e o ser humano dentro da sua vida contemporânea, acarreta em um ambiente promissor para o educador da disciplina de arte propiciar o ensino-aprendizagem das Artes Visuais aos seus alunos tendo o computador como hiperferramenta e a Arte Digital como possibilidade de criação de poéticas digitais.

## **2. A produção em Arte Digital: Possibilidades e desafios**

A realidade atual é marcada pela simbiose entre o homem e o mundo digital. Sobretudo na última década a linha que separa o real e o virtual tornar-se cada vez mais tênue e segue uma disposição de incorporação cada vez ascendente entre ambos. É notório que materiais disponíveis na contemporaneidade como os computadores, internet, máquinas fotográficas digitais, tablets entre tantos outros, modificaram muitas posturas sociais. Seguindo a afirmação de Pedrosa que defende a arte como um reflexo da sociedade, se tem no mundo contemporâneo uma arte que também se apropria do Mundo Virtual e predispõe-se a resignificá-lo (Pedrosa 2004: 243). Dentro desse contexto um dos desafios da disciplina de Arte nas escolas é de também se inserir nessa apropriação.

Com base em observações empíricas dentro da atmosfera escolar e no projeto Novos Talentos desenvolvido no ano de 2011 pelo Departamento de Artes



**Figura 3.** Sem título, Autor: Fábio Clavisso (2011). Colagem digital.

da Universidade Estadual de Ponta Grossa (voltado para os professores da educação básica) percebeu-se que na cidade de Ponta Grossa ainda é tímida a associação da arte com produção em ambiente virtual.

Apesar do poder público incentivar o uso das tecnologias educacionais tendo como base as DTIC — Diretrizes para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas Públicas Estaduais da Educação Básica do Paraná — revela-se certo receio por parte dos profissionais da área em procurar se apropriar das tecnologias digitais na sua prática docente e artística. Os motivos que influenciam esse tipo de postura por parte desses professores é digno de outra pesquisa, pois questões relativas a esse recuo ou até mesmo desdém podem ser fruto de diversos fatores.

A pesquisa adentrou na base que é o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, instigando a prática e produção artística digitais dos acadêmicos com o intuito de verificar tais questões na formação inicial dos profissionais de Artes Visuais.

Buscou também intercalar a Arte Digital e os processos de ensino-aprendizagem com a preocupação de emergir outras opções para a produção artística nas



**Figura 4.** Sem título, Autor: Edvan Lovato (2011). Colagem digital.

**Figura 5.** Sem título, Autora: Rubia Dropa (2012). Colagem digital.

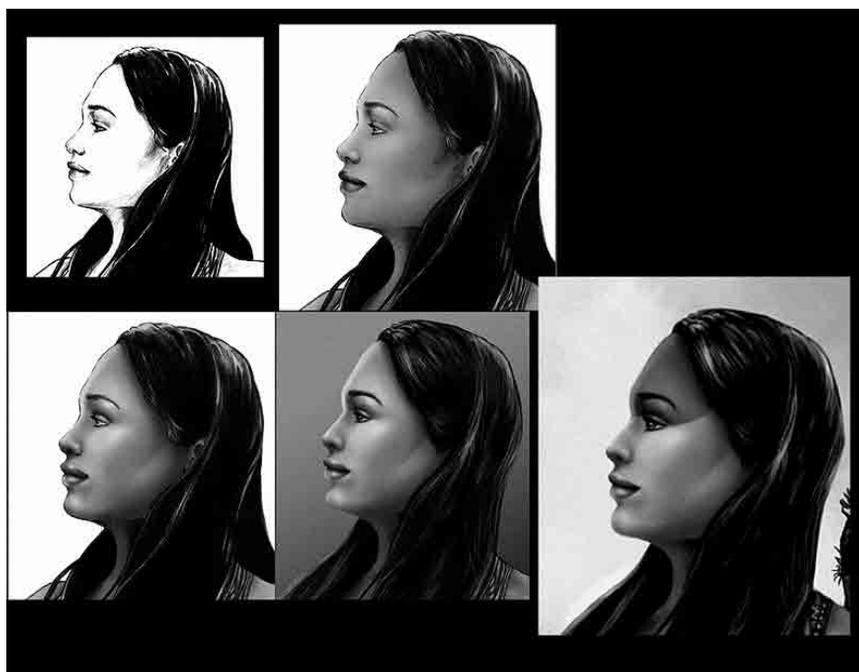


**Figura 6.** Autorretrato, Autora: Renata Turmina (2011). Colagem digital.

Artes Visuais. Nesse contexto o computador não foi usado apenas como uma ferramenta, pois o mesmo pode ser redimensionado ao nível de uma hiperferramenta. Sem dúvida o computador com seus programas gráficos, abre uma nova perspectiva na criação artística, por meios tecnológicos que atingem significativamente o modo das pessoas de produzir, conviver, relacionar-se, transformando consubstancialmente a forma de criar em arte, seja no seu plano de expressão e comunicação através dos elementos formais, em que o conteúdo aí se fundiu em narrativas visuais, exigindo um novo sentido estético e poético, cujas vivências traduzem-se em tempo e espaço que se manifestam por uma sociedade global frente ao contexto do século XXI.

Vale ressaltar a utilização da abordagem qualitativa, através da Investigação-ação, alargando um aprendizado, discussão, prática e reflexão sobre as imagens produzidas no computador. A pesquisa é o resultado de dois anos (2011e 2012) dentro da disciplina de Prática Artística em Artes Visuais II que contempla a Arte digital em seu ementário, totalizando o número de trinta acadêmicos.

Toda a ação teve vários processos que permeavam desde uma introdução



**Figura 7.** Processo de Colorização (2011).  
Pintura digital. Fonte: própria

as ferramentas básicas nos softwares utilizados até exercícios de coordenação motora e familiarização com o ambiente virtual. Dos trinta e um acadêmicos pesquisados apenas doze tinham familiaridade com algum tipo de software de criação, edição ou tratamento de imagens, mas somente três já apresentavam produção em ambiente virtual. Dada essa realidade as práticas digitais em artes visuais foram bastante problemáticas no início.

Para dar visibilidade ao processo criativo em ambiente virtual, de uma parte dessa pesquisa, foram elencadas três produções dos acadêmicos em que se utilizou o computador. A primeira é uma união entre a prática e a história da arte. Utilizando-se da fotografia digital a produção artística dos acadêmicos buscou articular algumas características do barroco italiano na fotografia, em seguida, a imagem adquirida foi transportada para os softwares de edição de imagens para acentuar ou corrigir imperfeições, tendo em vista a proposta estar fundamentada na teoria clássica da arte (Figuras 1 e 2). Nessas produções fica evidente a manipulação dos tons nas cores e do claroescuro, também é fácil perceber em algumas práticas a utilização da colagem virtual que, posteriormente, foi muito empregada pelos acadêmicos. Esse trabalho foi um dos primeiros a ser realizado



**Figura 8.** Taça, (2011). Pintura digital. Fonte: própria

**Figura 9.** Sem título, Autor: Edvan Lovato (2011). Pintura digital.

**Figura 10.** Sem título, Autor: André (2011). Pintura digital.

após as aulas de apropriação das ferramentas dos softwares, pois se instituiu em uma alternativa mais coerente na tentativa de trazer àqueles que estavam resistentes a utilização do computador. Essa sintonia entre a fotografia e o computador os manteve mais seguros para produzir.

A segunda produção destacada se utilizou da colagem virtual, processo em que se agregam imagens já existentes em camadas diferentes criando uma composição nova no ambiente virtual. Para a realização dessa prática valeu-se o software Adobe Photoshop. Os acadêmicos em sua maioria optaram por criar composições surrealistas tendo como base seus sonhos, dando enfoque a distorção das imagens (Figuras 3 a 6).

Nesse momento da execução a grande maioria dominava pelo menos um software e alguns já estavam utilizando dois ou mais para atingir os resultados. Também é uma fase mais tranqüila pois a aceitação quanto a utilização do computador se tornou mais positiva.

A terceira produção a ser abordada foi um dos últimos trabalhos desenvolvidos. Destaca-se a pintura digital que, também, seguiu uma premissa de sintonia entre o analógico e o digital (Figuras 7 a 10).

Num primeiro momento os acadêmicos fizeram um desenho a lápis e posteriormente escanearam o trabalho migrando-o para o ambiente digital podendo, desta maneira, pintar digitalmente. Essa produção é um resultado híbrido entre desenho e pintura digital, pois as qualidades antes trazidas pelo desenho se resignificam e permeiam para outro âmbito tornando-se algo novo.

### **Conclusão**

Foi percebida pelo pesquisador certa relutância de alguns acadêmicos em se apropriar ao ambiente digital justificando a facilidade maior com ferramentas analógicas. Outro dado interessante verificado consistiu na preocupação com a importância dada a algo feito no computador. Alguns acadêmicos defendiam a idéia de um valor menor a produção digital, pois ela não era palpável, materializada e suas concepções estavam ainda sob o pensamento e prática da arte real, e não na concepção da arte imaterial.

A medida que todos foram se familiarizando com as ferramentas a situação tornou-se mais produtiva e a relação híbrida e interativa homem/computador começou a se construir proporcionando a intencionalidade de uma produção artística via tecnologia usando o computador como hiperferramenta.

Percebeu-se e pode-se inferir que a formação inicial de professores e o acesso as tecnologias digitais na prática e produção em arte digital ainda é frágil, mas já avançou muito e está contemplado no currículo de formação de professores de Artes Visuais.

## Referências

- Alpers, S. (1999) A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII. São Paulo: EDUSP,
- Argan, G. C. (2004) Imagem e Persuasão: ensaios sobre o barroco. São Paulo: Cia. das letras. 2004.
- Argan, G. C. (2008) Arte Moderna. Tradução: Denise Bottman e Frederico Carott. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Alves-Mazzotti, A. J., Gewandsznajder, F. (1998) O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Batista, T. As implicações do digital nas práticas contemporâneas do desenho. [Consult. em 2011-11-05]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3690/2/UFLBA\_TES409.pdf>.
- Bauer, M. W.; Gaskell G. (2000) Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Becker, S.A. et al. Contribuições da tecnologia para o professor de arte em sua prática pedagógica: um relato de experiência. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1886-8.pdf>. Acesso em 28/8/2011.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F. (2001) As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) Artigo — FE-USP [Consult. em 2011-08-29]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/afraniomendescatanip05.rtf>
- Ferreira, N.S.A. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. [Consult. em 2011-09-5]. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.
- Gombrich, E.H. (2009) A história da arte. 16.ed. China: LTC.
- Gombrich, E.H. (2007) Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Janson, H. W. (2001) História Geral da Arte: o mundo moderno. 2. ed. SP: Martins Fontes.
- Lakatos, E.M., Marconi, M. de A. (1986) Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1986.
- Lévy, P. (2000) As tecnologias da inteligência. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (1996) O Que é o Virtual? São Paulo: Editora 34, 1996: 16.
- Prette, M.C. (2008) Para entender a arte. São Paulo: Globo.
- Santaella, L. (2003) Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus.
- Marques, C.T. Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia. [Consult. em 2011-11-5]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/899>
- Pedrosa, M. (2004) Acadêmicos e Modernos. 1ª Ed.: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Portela, G. L. (2004) Abordagens teórico-metodológicas. Feira de Santana: UEFS. [Consult. em 2011-09-02]. Disponível em: <www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens\_metodologicas.rtf>

# Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte

SUMAYA MATTAR

Brasil, Professora Universitária, Universidade de São Paulo / USP. Licenciada em Artes Plásticas. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Comunicação social e Educação. Especialista em arte-educação. Mestre em Educação. Doutora em Educação.

Artigo completo submetido em 7 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** O presente artigo focaliza a aprendizagem artística e a formação inicial de professores de arte, tendo como objetivo principal a investigação de elementos conceituais e metodológicos que podem contribuir para a formação de professores de arte inventivos e reflexivos, capazes de atuar em contextos diversos, o que pressupõe, entre outras coisas, o desenvolvimento de uma poética própria também no campo pedagógico. Em face da crescente adesão do professor de arte a uma prática educativa tecnicista e reiterativa, responsável pelo rebaixamento da qualidade do ensino de arte praticado sobretudo na escola pública, tem-se como hipótese de que uma práxis educativa inventiva e criadora se desenvolve quando o futuro professor tem a oportunidade de planejar e de desenvolver propostas de trabalho voltadas a sujeitos e a contextos socioculturais determinados, tendo de lidar com a indeterminação do processo educativo e seus muitos desafios.

**Palavras chave:** Ensino da arte / estágio supervisionado / formação de professores, escola pública.

**Title:** *Experiences with art in elementary school: partnership between university and public schools in the training of art teachers*

**Abstract:** *This article focuses on the learning of art and initial art teacher formation. Its main objective is researching the conceptual and methodological elements that can contribute to the formation of inventive and reflexive art teachers, able to act in various contexts based on a humanistic perspective. Considering the growing adherence of the art teacher to a reiterative educational practice devoid of any humanistic contents, which is responsible for the deterioration of the teaching of art, mainly at educational institutions, we have the hypothesis that a inventive and creative praxis can be developed when the future teacher has opportunity to deepen his own poetics in the pedagogical area too. It implies, among other things, the capacity to deal creatively with problems originated from the educational praxis in different contexts, related to the indetermination of educational processes and its multiple challenges.*

**Keywords:** *Art education / supervised training, teacher training / public school.*

## Introdução

A formação que se dá em sala de aula não é suficiente para preparar os licenciandos para o ingresso no ofício docente, fazendo-se necessária a sua inserção na realidade escolar para que aprendam em contato com alunos e professores e no embate com situações concretas, donde se incluem, inclusive, os problemas e as limitações ao pleno exercício da docência.

Entre a formação nos bancos da universidade e o exercício profissional, tem início a formação prática do professor. Este movimento pendular, que pode auxiliar a edificação da identidade profissional, pode ser assumido em uma perspectiva de compartilhamento de experiências e de experimentação e criação didáticas.

A prática pedagógica entendida como *práxis* — um modo humano e transformador de exercer a docência — pressupõe a inseparabilidade, na ação educativa, entre a teoria e a prática. O estágio supervisionado concebido como *práxis* impede que o mesmo seja visto como atividade independente, realizada em contexto estranho ao da formação acadêmica e quase sempre nas últimas etapas do curso. Trata-se, pois, de procurar se articular o estágio à pesquisa e de se concebê-lo como um campo de investigação, que envolve, entre outros elementos: o conhecimento da realidade educativa, a definição de problemas a serem investigados/explorados, o levantamento de hipóteses e de finalidades e a intervenção transformadora nos contextos educativos.

Os momentos destinados ao *praticum* nos cursos de licenciatura em Artes, de um modo geral, são organizados sob a égide do controle e da burocratização, cabendo ao estagiário o cumprimento solitário das horas obrigatórias, sem que possa contar com parceiros que o acompanhem nesta jornada. Além disso, ausente de conteúdos humanísticos e da já citada noção de *práxis*, não raro, a formação prática dos futuros professores resvala para treinamentos técnicos e/ou a assimilação acrítica de propostas elaboradas por outras pessoas.

É necessário que a formação inicial auxilie os futuros professores a se tornarem professores-autores, afastando-se, pois, da *práxis* imitativa e reiterativa que têm orientado as ações pedagógicas em todas as áreas e níveis de ensino, e esta fase não pode ser enfrentada solitariamente pelo jovem estudante, sendo necessária a presença efetiva de colaboradores experientes — docentes da Universidade e professores da Educação Básica — que o acompanhem e assumam a co-responsabilização pela sua formação.

Ao aderir à uma *práxis* imitativa, o professor de arte perde a incerteza e a aventura do processo criador, reduzindo sua ação educativa à repetição ou à mera reprodução de ações criadas por outrem, chegando, inclusive, a utilizar de maneira indiscriminada materiais pedagógicos prontos, como apostilas e livros didáticos, que em nada se relacionam com os contextos educativos. Esta situação faz da ultrapassagem deste tipo de *práxis* e do alcance de uma *práxis* que seja de fato criadora as principais metas da formação inicial de professores de todo e qualquer campo de conhecimento, inclusive os de arte.

Destes pressupostos advém a questão central da presente proposta de investigação/



**Figura 1.** Licenciando ministrando sua primeira oficina na Escola Estadual Profa. Clorinda Danti (2012). Fonte: própria.



**Figura 2.** Licencianda ministrando sua primeira oficina na Escola Estadual Profa. Clorinda Danti (2012). Fonte: própria.

intervenção que embasa este texto, qual seja, a de que o estágio supervisionado pode despontar como principal eixo articulador da formação docente, desde que organizado como um *projeto coletivo de regência*, envolvendo *contextos escolares e educandos com características diversificadas*, pautado pelos *exercícios investigativo, crítico, reflexivo e criador* dos futuros professores.

Nesta perspectiva, apresentaremos as circunstâncias e formas de organização de uma situação de formação teórico-prática de professores de arte, que por nós vem sendo desenvolvida desde o ano de 2009 no âmbito do estágio supervisionado do curso de licenciatura em artes visuais do Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, que vem se mostrando uma instância formativa capaz de imprimir ao início da prática educativa docente uma dinâmica crítica e criadora, oferecendo oportunidades para a ampliação da consciência da função que a arte assume nos mais variados contextos, do papel social do professor desta área de conhecimento e dos desafios postos à sua profissionalização.

A referida proposta formativa está pautada no pressuposto de que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da arte relaciona-se ao grau de comprometimento político do professor com o seu ofício, bem como à autonomia intelectual e metodológica que ele exerce em sua práxis educativa. Nesta perspectiva, perseguimos objetivos práticos que pressupõe a aquisição, o domínio e o desenvolvimento paulatinos de um grande conjunto de atitudes, habilidades e competências de ordem conceitual, didática e metodológica por parte do professor, entre as quais, destacamos: domínio de conhecimentos gerais e específicos concernentes a teorias e práticas em artes visuais; investigação e problematização dos sujeitos e contextos com os quais e nos quais o trabalho educativo em arte se desenvolve; seleção de conteúdos significativos a serem trabalhados em sala de aula e proposição de situações de aprendizagem que incentivem a produção artística e a aquisição de habilidades necessárias à apreciação estética, à análise, à crítica e ao

juízo de trabalhos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico, entre outros.

O trabalho colaborativo entre docentes e alunos é o eixo fundamental do processo formativo que se desenvolve ao longo de um semestre letivo. Sob nossa orientação, os licenciandos semanalmente compartilham estudos, pesquisas, experimentações, planejamentos, proposições e o exercício da crítica e da reflexão, tendo sempre seus projetos poético-pedagógicos e os sujeitos e as situações educativas concretas, com seus inúmeros desafios e limitações, como balizadores de suas proposições.

### **1. O projeto “Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte”**

O principal locus de desenvolvimento da proposta de formação inicial de professores na perspectiva anunciada é o projeto intitulado *Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte*, desenvolvido com os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Clorinda Danti, localizada na região do Butantã, a menos de um quarteirão da Universidade de São Paulo, cuja clientela escolar é composta de cerca de 500 crianças, entre 06 e 12 anos, moradores das redondezas, em especial da Favela São Remo.

O projeto é desenvolvido no âmbito das disciplinas Metodologias do Ensino das Artes Visuais I e II, sob nossa supervisão. A disciplina Metodologias do Ensino das Artes Visuais I (obrigatória para todos os alunos da licenciatura), introduz o estudo e a reflexão sobre o ensino de arte na instituição escolar, tomando como base as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o cumprimento do estágio de observação. Já o estágio que se desenvolve no âmbito da disciplina Metodologias do Ensino das Artes Visuais II, no semestre subsequente, dá início à denominada regência de aulas, introduzindo os licenciandos na práxis educativa de forma propositiva, a partir do planejamento e da realização de três oficinas com as crianças de uma classe da escola. Destacaremos aqui o trabalho que se realiza no âmbito desta segunda disciplina, cuja carga horária é de sessenta horas semestrais, distribuídas em quinze aulas de quatro horas.

O processo formativo dos licenciandos se desenvolve alternadamente na Escola e na Universidade, sempre com o nosso acompanhamento in loco; nas semanas em que não estamos na escola, estamos na Universidade, discutindo e avaliando a oficina desenvolvida na semana anterior e/ou planejando de forma colaborativa a que será desenvolvida na semana subsequente (Figuras 1 e 2).

Nototal, são sete as atividades do grupo à escola ao longo do semestre, organizadas da seguinte forma: dois dias destinados à observação, coleta de dados e caracterização das classes, três destinados às oficinas de arte, um dia destinado à montagem de exposição dos trabalhos produzidos e um à avaliação de todo o processo. As outras oito aulas que compõem a disciplina são realizadas alternadamente na Universidade e prestam-se ao estudo, à

preparação, à avaliação e ao replanejamento da proposta de trabalho realizada na escola.

É importante mencionar que um recurso de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico é sistematicamente utilizado pelos licenciandos nos procedimentos de registro de suas ações educativas e visitas à escola, qual seja, a elaboração do que denominamos registro crítico-reflexivo, preferencialmente, nas primeiras doze horas após a realização da oficina, recurso esse que contribui tanto para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a crescente autonomia intelectual e metodológica dos licenciandos quanto para a avaliação, levantamento de hipóteses e organização do trabalho subsequente que realizarão com os estudantes.

A intervenção na escola termina ao final do semestre com uma exposição dos trabalhos dos educandos, contudo, o trabalho na Universidade prossegue por pelo menos mais duas semanas, período em que é feita a avaliação do projeto, tendo como principal objetivo a tomada de consciência e a apropriação pelos licenciandos dos conhecimentos práticos e teóricos construídos ao longo de seu percurso.

## **2. Sobre a metodologia de formação de professores em construção**

Nosso primeiro desafio com as turmas de alunos professores que se vinculam ao projeto é o de promover um ambiente propício à aprendizagem compartilhada, que seja pautado no trabalho colaborativo e na intersubjetividade. Sob nossa orientação, os estudantes planejam e desenvolvem, coletivamente, propostas de trabalho com a arte, considerando tanto suas afinidades e seus interesses de pesquisa e de atuação na área quanto as características socioculturais, os conhecimentos prévios, as necessidades e as experiências dos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental da escola.

No centro de nossa abordagem está a ideia de aula de arte como acontecimento e encontro, a partir da noção de experiência de John Dewey, e, inspirados em Lygia Clark, na concepção de artista e de professor de arte como propositores de experiências artísticas e estéticas. No cerne desta concepção que aproxima artistas e professores, está a ideia de projeto poético-pedagógico, cuja discussão permeia todo o percurso dos licenciandos ao longo da realização das duas propostas, isso porque cada estudante desenvolve um projeto próprio de trabalho, que se vincula não apenas ao projeto pedagógico da escola, mas também ao seu projeto poético.

A metodologia de formação em questão inspira-se, em última instância, na aprendizagem artesanal, apoiando-se no tripé prática artística, docência e pesquisa. Tem como eixos de trabalho a aprendizagem pelo fazer, o trabalho colaborativo, a reflexão e a experimentação, perfazendo as seguintes etapas:

1. Tomada de consciência das motivações que presidiram a escolha pela arte/educação e dos propósitos como professor. A partir da elaboração de relatos autobiográficos sobre sua relação com a arte/educação, os licenciandos tomam

consciência das razões de sua escolha e de seu propósito como professor, bem como identificam os elementos estruturadores das experiências artísticas e estéticas que vivenciaram ao longo da vida, que foram determinantes para que tal escolha se desse.

2. Reflexão sobre a importância das experiências artísticas e estéticas no processo de aprendizagem da arte. Tendo por base suas próprias ideias e experiências e as ideias de autores que se debruçaram sobre o tema, os alunos-mestres identificam importantes características das experiências com a arte que podem ser consideradas significativas e passam a persegui-las em suas aulas, por exemplo, a vinculação dos conteúdos e propostas de trabalho com a vida dos estudantes, ao mesmo tempo que abandonam propostas com apelo tecnicista e/ou conteudista, que não propiciam tais experiências aos educandos.
3. Aproximação entre docência, pesquisa e prática artística. A dinâmica de trabalho permite que o professor, o artista e o pesquisador estejam plenamente integrados na práxis educativa. A necessidade de se vincular as propostas de trabalho com a vida dos estudantes, propiciando-lhes vivências de experiências significativas, impõe a necessidade de se conhecer os educandos, o que ocorre desde o primeiro contato dos alunos-professores com as turmas na escola, na medida em que eles se colocam como investigadores do grupo, observando e coletando dados. A partir da análise dos dados, traçado o perfil sócio, econômico e cultural dos alunos, os licenciandos levantam problemas e hipóteses que acionam o planejamento de propostas educativas que possam ser significativas para os estudantes. A isso segue-se a experimentação das hipóteses levantadas, ou seja, a própria realização da aula, que logo depois é submetida à reflexão crítica escrita por parte do aluno professor e compartilhada entre todos os licenciandos. Durante a elaboração do seu relato crítico reflexivo, ao se distanciar da aula que ministrou analisando sua dinâmica e seus aspectos positivos e negativos, o licenciando tem a oportunidade de aprimorar sua práxis e levantar novas hipóteses de trabalho para as próximas aulas. E assim, em uma dinâmica que se desenvolve ao longo de todo o semestre, integram-se o professor, o pesquisador e o artista, o que possibilita que o licenciando perceba que a docência da arte exige estudo, pesquisa e planejamento, com base nos sujeitos e nos contextos escolares, e quanto mais exercida forma de forma criadora, mais gratificante será.

### **Conclusões**

A análise dos processos que vem sendo desenvolvidos com os licenciandos desde o ano de 2009, quando demos início à presente proposta formativa, indica que os alunos professores inseridos no respectivo projeto de estágio apresentam o desenvolvimento gradual

de muitas capacidades inerentes à praxis educativa crítica e criadora, evidenciando que a experiência de planejar e conduzir uma proposta educativa para contextos e sujeitos reais, de forma assistida, podendo contar com a colaboração de colegas e docentes, exerce grande importância no processo inicial de formação e profissionalização de professores de arte.

Os resultados podem ser observados nas propostas planejadas e desenvolvidas pelos alunos-mestres; em suas atitudes com os colegas, os educandos e os profissionais da escola pública, que revelam a construção de uma postura profissional responsável e comprometida com o coletivo e com o papel social da arte e da educação, e, finalmente, nos conteúdos dos registros verbais e não verbais desenvolvidos regularmente, voltados à análise e à reflexão de suas proposições e vivências formativas. Entre outras coisas, tais registros refletem o grau de consciência do licenciando em relação ao próprio processo de aprendizagem e às implicações de sua escolha profissional.

Em sua práxis educativa, os alunos professores esforçam-se para garantir a presença de aspectos qualificadores da experiência artística, como por exemplo, o sentido de continuidade e de completude, a não dissociação entre o fazer, o pensar e o sentir e a vinculação do ensino com a vida vivida e o meio sociocultural dos educandos. Demonstram compreender que a aula de arte envolve ação, reflexão, elaboração, imaginação, cognição, sensibilidade, percepção e intuição, desafiando-os a formular proposições capazes de, entre outras coisas, provocar nos aprendizes a manifestação poética, o que os faz procurar estabelecer relações significativas entre as linguagens, o fazer artístico e a produção cultural desta e de outras épocas, estimulando as crianças, os jovens e os adolescentes a desenvolverem a capacidade de reflexão e de ação no mundo, bem como a expressão de seus pensamentos.

Tal esforço culmina, invariavelmente, na crescente autonomia dos escolares, observada, por exemplo, na forma como passam a se relacionar com os educadores, os demais participantes e a própria situação de aula, e ainda na qualidade de suas produções artísticas, sempre mais autorais. Observam-se também o estabelecimento de vínculos com os alunos professores e aumento do interesse, da satisfação e da alegria em vivenciar experiências artísticas. O desenvolvimento progressivo de atitudes positivas em relação aos próprios trabalhos e aos trabalhos dos colegas também são observados entre as crianças.

É necessário ressaltar que a dialogicidade revela-se fundamental à realização de trabalhos colaborativos e interdisciplinares pelos licenciandos, que por sua vez, por meio de suas aulas, imprimem qualidade, variedade e complexidade também à formação dos educandos.

Deste modo, podemos afirmar que o estágio pode ser um importante eixo articulador da formação de professores de arte quando sua organização foge ao modelo de controle de cumprimento de horas e de prescrição de formas de atuação, colocando os estudantes em franco movimento indagador, investigativo, experimental e criador.

# Não me proteja do que eu quero! Parangoleando a formação dos Professores de Arte

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

Brasil, Professora de ensino básico, secundário e superior. Investigadora. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais das Faculdades Integradas de Ourinhos — SP, e Professora de Arte (Educação Básica e Ensino Médio) na Escola Estadual José dos Santos Almeida. Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Londrina. Pós-graduação Lato Sensu em Fotografia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina.

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A pesquisa aborda a formação dos licenciandos em Arte a partir dos conceitos de professor reflexivo (Schön, 2000), a/r/tografia (Irwin, 2008), educação baseada nas artes (Eisner, 2008) e experiência (Dewey, 2010), em diálogo com a poética do artista Hélio Oiticica (1985). O objetivo maior é o de oferecer possibilidades para uma formação em Arte que integre a produção artística, a pesquisa e a reflexão.

**Palavras chave:** formação de professores / arte / experiência / professor reflexivo.

**Title:** *Do not protect me from what I want! Parangoleando training of Art Teachers*

**Abstract:** *The research addresses the training of undergraduates in Arts from the concepts of reflective teacher (Schön, 2000), a/r/tography (Irwin, 2008), based on arts education (Eisner, 2008) and experience (Dewey, 2010), in dialogue with the poetry of the artist Hélio Oiticica (1985). The ultimate goal is to provide opportunities for training in art that integrates artistic production, research and reflection.*

**Keywords:** *teacher training / art / experience, / reflective teacher.*

## Introdução

Hélio Oiticica (Rio de Janeiro/Brasil, 1937-1980), artista movido por “experimentar o experimental”, potencializou na arte seu exercício maior de liberdade: proposições poéticas que se desligavam da estética tradicional e se descolavam do que é



**Figura 1.** Fotografia de Cláudio Oiticica. Hélio Oiticica. Parangolé P15, Capa 11, Incorporo a Revolta, Rio de Janeiro, Brasil (1967).

permanente e durável. A essência de sua produção consistia em propor experiências que potencializassem o alargamento do ser/estar, gerando no outro a redescoberta de si como produtor de arte.

Dentre todas as proposições de Oiticica, destacam-se os Parangolés (Figura 1), um conjunto de capas, bandeiras, barracas e estandartes, fabricados pelo artista e confeccionados com pedaços de tecido, juta, sacos entre outros materiais.

Em parangolé vemos a fusão entre cor, corpo, dança, poesia e música. Qualquer um pode usar um parangolé e ser o motor da obra, fazer a obra acontecer e, de certa forma, assumir para si a crítica inserida na mensagem que a reveste. Esta proposição satisfazia a uma aspiração máxima do artista: a total interação entre a obra e o público, e por este acesso, uma estreita ligação entre a vida e a arte.

As obras de Oiticica, longe de serem dadas à pura apreciação, são antes, convites para vivências, proposição do artista ao participante, o ‘ex-espectador’, que atravessado por essa experiência, pode adentrar os estados de invenção — um escape a esse espírito de manada que trabalha para nos enquadrar (Luft, 2004).

Esse conceito de invenção, proposto por Oiticica, abrange o descobrir e demanda correr riscos, resistir a captura do óbvio para lançar-se em outras situações, para estar em constante ‘estado de invenção’, isto é, de desaprendizagem permanente — visto como uma experimentação incessante para fugir ao controle da representação (Kastrup, 1999).

Desaprender, assim, é uma ação intencional que dialoga intrinsecamente com o cenário da formação de professores em Arte, uma vez que o desaparego dos hábitos cristalizados — quando transformados em meras escoras a respaldar ações infundadas e inertes de significado — implica uma ação de deslocamento no espaço/tempo educativo.

Estar em desaprendizagem, ser/estar em ‘estado de invenção’ significa, também, inquietar-se. O inquietar provoca e é provocado pela ação investigativa, pela reflexão constante e pelo mergulho no equilíbrio entre conservar e transformar. E essa busca — acionada pela inquietude e aquilatada pela reflexão — age na essência do professor, no âmago da sua integridade, gerando deslocamentos, rupturas e continuidades.

As relações entre a poética de Oiticica e a formação de professores de Arte reflexivos são o mote da presente pesquisa. Evitando cair nos modismos, o que se espera é possibilitar outros pensares na formação dos licenciandos em Arte e, ao mesmo tempo, traçar pontos de luz para uma docência que se faça artística, reflexiva e investigadora de suas práticas.

### **Criando Estados de Invenção**

Pensar a questão da formação dos professores de Arte é tarefa desafiadora, uma vez que a especificidade da área trabalha tanto com aspectos subjetivos quanto objetivos do conhecimento e da experiência artística. A formação contemporânea dos professores em Arte precisa buscar nos fundamentos da Educação, da Arte e do seu ensino, elementos para uma epistemologia dessa formação, como já proclamava a professora Noêmia Varela:

*Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (Varela, 1986: 12).*

Dentre tantas questões levantadas por Varela, penso que a primeira demanda a ser analisada se refere a conceber a docência em arte como uma docência para a preparação de artistas (Read, 1982), não tanto no sentido literal da palavra, mas principalmente, na acepção de professores que dilataram sua capacidade de sentir, idear, perceber, imagizar em sua prática a fim de melhorá-la, como define Corazza (2012):

*Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada “artística”. Que, ao se exercer, cria e inventa. [...] Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas pedagógicas ainda inimigáveis e,*

*talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a “mesmice”.*

Esses professores que levam a docência a um espriamento de seus próprios horizontes assumem “o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, de rabiscar, voltar a desenhar-se” (Loponte, 2007: 236). E para isso não há manuais ou receitas prontas! Na ação de esquadrinhar-se constantemente, os professores questionam sobre o quê e como ensinam, buscando uma relação maior entre aquilo que pensam e realizam, precisando da vida e do viver para que o ensino/aprendizagem em arte se efetive.

Nesse contexto, tais professores terminam por liquefazer as fronteiras enraizadas que distanciam a teoria, a prática e a própria produção artística da vida, potencializando em si e no outro, estados de invenção, reivindicando a desaprendizagem como meta — em um processo contínuo de reflexão sobre aquilo que já se sabe, mas também de pesquisa sobre o que se almeja conseguir (Irwin, 2008).

Assumir-se professor em constante estado de invenção consiste tanto em investigar sua práxis, como em não negar que existam ‘formas e modos’ de ser docente, encontrando brechas para escapar da cristalização das práticas pedagógicas e estéticas para desencadear devires.

Uma docência que se faz artista não se esquece das mazelas que a envolvem — como as inadequadas condições de trabalho, os salários incompatíveis ou os currículos engessados —, mas procura formas de resistência (Foucault, 2004), dispositivos respiráveis para a subjetividade, assumindo que “a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (Loponte, 2007: 236).

Para tanto, faz-se necessário conhecer seus desdobramentos, apreender a matéria de sua ação, reconhecer procedimentos e utilizá-los em toda sua potencialidade. Trocando em miúdos, implica um saber/fazer que enquanto faz, aprende, e que enquanto aprende, se faz. A esse respeito, Eisner (2008) considera que a fatura artística e seus modos específicos de pensar são relevantes — para não dizer necessários — ao aprendizado dos estudantes, mas o são sobremaneira na formação de professores que prime pela relação entre pesquisa/ produção artística/ atuação educativa.

O autor aponta que “examinar uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação” (Eisner, 2008: 06), uma vez que urge recompor, através das formas de pensar

que a arte evoca, a concepção daquilo que a educação poderá consumir. A educação não se descola da vida, assim como a arte não se aparta dela. A formação de professores e a própria educação deveriam ter como mote o processo de desenvolvimento do ser humano e não somente o produto, possibilitando a reconstrução da experiência (Dewey, 1959) como algo que potencialize a operação reflexiva, em uma ação constante de aprender fazendo.

Dewey (op cit) usa o termo experiência não como um mero fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada, pois ela só é de fato experiência quando “aquele que se põe a conhecer tem a oportunidade de perceber integralmente o objeto a ser conhecido, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir” (Christov, 2012: 05).

Ter uma experiência e proporcionar uma experiência perpassa pela escolha e, ao mesmo tempo, pela capacidade de interrupção dos estereótipos e da negação da ‘síndrome de Gabriela’, uma vez que,

*[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004: 160).*

Essa capacidade configura o cerne do professor reflexivo, inquietador de pensares e agires sobre sua prática, um professor que, baseando-se na vontade, na intuição/experimentação e na pesquisa, busca soluções para os problemas — pois compreende que refletir “é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (Dewey, 1959: 159).

Schön (2000) partilha dessas ideias ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, mas também traz a tona a concepção de conhecimento tácito (Polanyi, 1967), que pode ser compreendido como um saber mais do que se pode dizer, um conhecimento na prática. Para ele, o ensino deveria valorizar “a prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (Pimenta & Ghedin, 2008: 19).

Muito embora esse conhecimento na ação mobilize os conhecimentos tácitos, sabe-se que estes não são suficientes para respaldar as situações que extrapolam o usual. Esse movimento de ‘ir além’ do que já se sabe traz em seu cerne

três momentos imprescindíveis ao pensamento do professor reflexivo: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Por reflexão na ação podemos entender a ação de surpreender-se e de refletir sobre essa surpresa, procurando reformular o seu modo de ver o problema, em um processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que atua. Já a reflexão sobre a ação se caracteriza pela análise que o indivíduo realiza a posteriori, enquanto que a reflexão sobre a reflexão na ação, busca a apropriação de teorias sobre o problema a ser investigado.

Para Mattar (2010) é nessas instâncias que o indivíduo toma consciência dos saberes mobilizados e construídos durante a ação, de modo que o conhecimento tácito se torne consciente e seja ativado quando necessário. Esse pensar reflexivo aciona tanto a invenção quanto o planejamento. Invenção para dispersar a mesmice e planejamento para conduzir ações concretas para a efetivação da aprendizagem.

Por intermédio da reflexão constante, o professor aperfeiçoa e antecipa as consequências resultantes de suas ações — seja para evitá-las ou para respaldá-las — e, ao se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir em tais situações, fazendo emergir novas e singulares concepções para sua própria prática.

### **Desencadeando Devires**

Para dar concretude a esse desejo de uma formação que se respalde na aprendizagem das práticas estereotipadas e, ao mesmo tempo, no desencadeamento do devir, a investigação balizou-se pela análise de vivências formativas prático/artístico/reflexivas, realizadas com os alunos do último ano da licenciatura em Artes Visuais de uma Faculdade privada do interior paulista.

A escolha deste grupo de alunos não foi por acaso; ao contrário, os futuros professores, muitos já atuantes nas Escolas de Educação Básica, têm na prática de estágio supervisionado a oportunidade de intervir no local em que atuam, reconfigurando a cena docente.

Tomando como mote o conceito de “professor declanchador”, os licenciandos construíram parangolés que atuaram como primeiro dispositivo para a invenção de uma prática artística que integrasse a reflexão e a vivência formativa (Figuras 2 e 3).

Cumprir destacar que o termo declanchar, do francês, *déclencher*, significa abrir a porta tirando a tranca, desencadear, dar início à, provocar (Houaiss, 2009). A acepção deste termo se refere a professores/licenciandos que instigam no outro, experiências estéticas e formativas, retirando deles — e de si próprios — as amarras que ainda sustentam concepções arcaicas de um ensino de arte, ora calcado no *laissez faire*, ora alicerçado em cânones idealizados de beleza e perfeição.



**Figura 2.** Parangolés, Ourinhos/SP, Brasil (2013).

Fonte Própria.

**Figura 3.** Construção dos Parangolés, Ourinhos/SP, Brasil (2013). Fonte Própria.

Os parangolés foram construídos a partir das marcas dos corpos dos estudantes (Figura 3), com tecidos leves, em diferentes cores e texturas. O contorno de cada corpo demarcando o dentro e o fora, constituiu-se como elemento potencializador de outra dinâmica: a marca do corpo estático quando vestido era, agora, movimento puro, assim como a formação de cada estudante; movimento único e singular — mediado pelas relações com o outro e com o mundo.

A proposta era de que, balizados por essa obra viva, os licenciandos re-criassem, re-pesquisassem e re-aprendessem modos de compreensão, apreensão e representação do mundo, criando suas próprias práticas docentes e reconhecendo-se como protagonistas em sua formação, integrando “saber, ação e criação, [em] uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática” (Irwin, 2008: 91).

Tendo como norte a vivência do parangolé, o conceito de experiência e do professor como declanchador, os licenciandos elaboraram projetos artísticos para a realização de regências/vivências formativas com a turma da graduação, compreendendo a docência artística como pesquisa, criação, reflexão, aprendizagem, invenção e autoria.

Dentre as 08 vivências realizadas, destacamos duas (Figuras 4 e 5), cujo teor plástico dialogam intrinsecamente com a proposta formativa.



**Figura 4.** Nosso Manto, Ourinhos, Brasil (2013). Fonte Própria.



**Figura 5.** Roda, Ourinhos, Brasil (2013). Fonte Própria.

Na Figura 4, o mote era a construção de uma obra coletiva, um manto/inventário que tanto agregasse as singularidades vividas pelo grupo de alunos durante os anos da graduação quanto os conceitos artísticos específicos e sua relação com a educação, tendo como eixo potencializador da discussão e da própria vivência, a poética de Arthur Bispo do Rosário.

Na Figura 5, por sua vez, a proposta era a produção de uma obra que se configurasse como embrenhante da arte moderna (Cauquelin, 2005). O artista escolhido foi Marcel Duchamp, tanto por sua poética inquieta, como pelo estranhamento causado aos alunos quando do início de sua jornada acadêmica. A roda, elemento do movimento contínuo da formação dos estudantes e paradigma do ready made, deixa de girar ao ser amarrada pelos caminhos que os licenciandos percorrem diariamente para chegar à Faculdade, pelos caminhos de suas escolhas metodológicas.

Em ambas as proposições (Figura 4 e 5), linhas, panos, gazes, lamês, passamanarias, rendas e botões deixaram de ser meros rudimentos da costura para se configurarem como materialidade da obra, como urdidura viva de uma poética singular.

Assim, a relação entre a docência e a aprendizagem em arte, a intersubjetividade e a ativação de projetos coletivos vivenciados pelo grupo de licenciandos, bem como o diálogo entre criação/reflexão/investigação foram potencializados em uma perspectiva formativa e reflexiva, que se aproximou mais do “faça comigo” do que da tradicional perspectiva modeladora de professores tida a partir do “faça como eu”.

As aulas procuraram gerar tanto a análise e o debate de teorias, quanto a

vivência de experiências criadoras com arte e educação, apostando nos atravessamentos que as possibilidades de uma experiência artística, investigativa, reflexiva e estética exercem na formação do professor.

### Considerações intermitentes

Enriquecer as coisas com um sentido significa, também, uma vivência efetiva da palavra que se professa no exercício cotidiano do ambiente escolar (Machado, 2000). Sem esse afinado compasso, corre-se o risco de tornar inócuo o cultivo dos valores fundamentais à construção e consolidação do arquétipo humano, principalmente na formação docente.

Nada pode ser mais insalubre na formação do jovem professor do que conviver com o discurso elaborado por valores e a prática opressiva nos procedimentos escolares. “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” não pode ser uma máxima a se efetivar nos bancos escolares e nas ações docentes. Nada parece menos íntegro que perceber-se marionete de um discurso que ora beneficia uns, ora outros, porque não se solidifica nas ações educativas.

Deste modo, espera-se que o presente artigo possa ter lançado possibilidades de pensar a epistemologia da formação de professores em Arte indissociável da pesquisa e da produção de formas artísticas, tendo como balizas a aquilatar seus procedimentos, a reflexão sobre a prática e a própria fatura artística.

E a cada leitor dessas palavras, talvez toque o apelo de Gide (1897):

*E depois que me tiveres lido, joga fora esse livro — e sai. Gostaria que ele te desse desejo de sair — sair de onde quer que seja, da cidade, da tua família, do teu quarto, do teu pensamento. Não leves contigo o meu livro. [...] Que meu livro te ensine a te interessar mais por ti do que por ele, — e então por todo o resto mais do que por ti.*

### Referências

- Cauquelin, A. (2005) *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- Christov, L. H. (2012) *Repertório dos professores em formação*. Disciplina 01. Redefor: Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: SEE/UNESP.
- Corazza, S. M. (2012) *Na diversidade cultural, uma docência artística*. [Consult. 2012-11-03]. Artigo. Disponível em <URL: [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=16](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=16)>
- Dewey, J. (1959) *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010) *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eisner, E. (2008) *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* In Currículo sem fronteiras. v.8, n.2, p. 5-17, jul/dez.
- Foucault, M. (2004) *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gide, A. (1897) *Les Nourritures Terrestres*. [Consult. 2012 — 12 — 11] Disponível em <URL: [http://www.ebooksgratuits.com/html/gide\\_nourritures\\_terrestres.html](http://www.ebooksgratuits.com/html/gide_nourritures_terrestres.html)>
- Houaiss, A. (2009) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva.
- Irwin, R. (2008) *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: Barbosa, A. Amaral,

- L. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, p. 87-104.
- Kastrup, V. (1999) *A invenção de si e do mundo*: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus.
- Larrosa, J. (2004) *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Loponte, L. G. (2007) *Arte da docência em arte*: desafios contemporâneos. In Oliveira, M. O. (Org) *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 231-249.
- Luft, L. (2004) *Pensar é transgredir*. Rio de J.
- Machado, N. J. (2000) *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- Mattar, S. (2010) *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Oiticica, H. (1985) Entrevista com Ivan Cardoso (1979). *A arte penetrável de Hélio Oiticica*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 16 nov. 1985. p. 48.
- Oiticica, H. *Parangolé*. [Consult. 2012 — 11-29]. Fotografia. Disponível em <URL: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_IC/Enc\\_Obras/dsp\\_dados\\_obra.cfm?cd\\_obra=12915&st\\_nome=Oiticica,%20H%C3%A9lio&cd\\_idioma=28555&cd\\_verbete=2020](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=12915&st_nome=Oiticica,%20H%C3%A9lio&cd_idioma=28555&cd_verbete=2020)>
- Pimenta, S. G. Ghedin, E. (2008). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Read, H. (1982) *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schön, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Varela, N. (1986) *A formação do Arte-Educador no Brasil*. In: Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad.

**Contactar a autora:**

[analuiza@professor.sp.gov.br](mailto:analuiza@professor.sp.gov.br)

# GUIAR-TE!

JÉSICA HENCKE

Brasil, Professora de Artes Visuais e Alfabetizadora, na rede municipal e estadual de educação, acadêmica concluinte do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista em Psicopedagogia Insitucional — Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro. Especialista em Mídias Aplicadas à Educação modalidade à distância — IFSul — Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul.

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Este artigo aborda o objeto de aprendizagem de artes visuais denominado “Guiarte” realizado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais. Apresenta-se o “Guiarte” à luz do conceito de autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela e, busca-se um princípio de enraizamento de sua utilização na escola tendo como modelo as estruturas rizomáticas de Deleuze. O objeto é definido como uma espécie de caminho/ mapa em ação que se orienta através do pensamento contemporâneo e se desenvolve coletivamente, adensando-se em rizomas a partir de seu uso. Partindo da ideia de um atelier de arte contemporânea, tenta-se estruturar uma articulação da interdisciplinaridade capitaneada pela arte, tendo como foco o primeiro ano do ensino médio, constituindo um espaço para a experiência de criação do adolescente na escola.

**Palavras chave:**

objeto de aprendizagem / microcosmo autopoietico / estrutura rizomática / atelier de arte contemporânea / interdisciplinaridade.

**Title:** *Steering you!*

**Abstract:** *This article discusses the learning object of visual arts called “Guiarte” performed as a partial requirement for obtaining the title of a degree in Visual Arts. It presents the “Guiarte” in light of the concept of autopoiesis of Humberto Maturana and Francisco Varela, and seeks to be a principle of rooting for their use in school modeled rhizomatic structures of Deleuze. The object is defined as a kind of road map / action that is guided by contemporary thought and develops collectively thicken into rhizomes from its use. Starting from the idea of a contemporary art studio, trying to structure a joint interdisciplinary captained by art, focusing on the first year of high school, providing a space for the experience of creating the teenager at school.*

**Keywords:** *learning object / microcosm autopoietic / rhizomatic structure / studio of contemporary art / interdisciplinarity.*

### Um mapa a “Guiarte”

Apropriar-se de um tempo específico para a idealização e elaboração de um objeto de aprendizagem de Artes Visuais, sua exploração e análise através da escrita deste artigo, através deste dizer / fazer como pressuposto para a aquisição do título de Licenciada em Artes Visuais compromete voltar o olhar para o início deste percurso, onde ansiedade e insegurança misturavam-se, e sentia-me como se estivesse adentrando em um sonho, envolvendo a volatilidade e desterritorialidade, que acabaram por dar vazão à professora investigadora que tenho sido.

Um dos pontos culminantes do processo é o objeto de aprendizagem denominado “Guiarte”, que começa a ser apresentado como uma espécie de organismo transformável, pulsátil e investigador, como um microcosmo autopoietico (Maturana & Varela, 1995), embora seja simplesmente um objeto.

A inquietação que transpassa minha existência constitui-se como um corpo, como possibilidade de ação, interação e aprendizagem. Pensar em um ‘corpo’ leva a perceber que somos inacabados, como seres de razão e emoção. É certo que a aprendizagem dá-se na completude e na complexidade humana, aprende-se a viver entre polaridades, num emaranhado de ambiguidades envolvendo: vida e morte, consciente e inconsciente, o inteligível e o sensível, a racionalidade e a irracionalidade, e em meio a estas oposições é que se buscou unir no objeto de aprendizagem três vertentes: arte, corpo e mídias como construtores da aprendizagem.

Partindo de três obras de arte: Cândido Portinari, *Criança Morta*, Óleo sobre tela, 176 cm × 190 cm, 1944; Adriana Varejão, *Varal*, óleo sobre tela, 165 cm × 195 cm, 1993; Manuel Vilariño, *Paraíso fragmentado*, fotografia, 330 cm × 550 cm, 1999 — 2003.

Buscou-se nessas escolhas articular a compreensão da vida, tanto humana quanto a dos demais seres vivos, num processo em que a arte é vista como uma construção, desconstrução e reconstrução de saberes, conceitos e possibilidades de aprendizagem, incluindo a interdisciplinaridade. A compreensão da vida planetária é abordada por Morin (2009), como um todo complexo, que é visto de forma fragmentada.

O ato de contextualizar e globalizar significa também investigar, modificando nossa aptidão de pensar “[...] O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-relações entre qualquer fenômeno e o seu contexto, e deste com o contexto planetário. [...]” (Morin, 2009: 21).

Como professora / pesquisadora / curadora, atuando ao lado de outros professores, investida da função de artista-propositora-autora de um objeto de aprendizagem, em uma aproximação da arte de uma forma irrevogável, e

estando inserida no mundo atual, exorta-se a seguir por um percurso, na tentativa de percorrer / apresentar o objeto construído, desdobrando-o como uma espécie de guia, fazendo jus ao seu nome, Guiarte, que tem o objetivo de, ao partilhar a arte, levar, simultaneamente, à formação de novos caminhos, criando uma espécie de rizoma educativo em torno de uma posição construtiva e geradora de novas propostas que poderão ser apropriadas no próprio corpo do objeto, estreitando, a cada vez, os seus laços com a arte.

### 1. Guiarte

A linguagem é um campo que se perfaz em palavras, gestos, movimentos, cores, texturas, em que tudo tem intencionalidade, diante desta constituição social surge "Guiarte", um guia, um caminho, com muitos pontos de partida, e nunca um único ponto de chegada, seu crescimento não pode ser impedido, sufocado, obscurecido, segundo Deleuze e Guattari, ele se desterritorializa para fazer novas relações, e volta a se territorializar para produzir Arte (Deleuze & Guattari, 1995).

A cada atualização em seu uso, o objeto é variação, é expansão, é conquista, é um objeto de aprendizagem real e virtual, o humano é constituído por densas camadas sobrepostas de informações, experimentações, vivências, num contínuo movimento entre totalidade e fragmentos, imerso em micromundos.

A Arte surge nesta existência para aperfeiçoar o ato de ver todos os lados, todas as possibilidades, poder adentrar em micromundos sem perder o foco, já que, a vida é cíclica, todos os seres circulam uns dentro dos outros, influenciando-se, e transformam-se ao praticarem rizomas, enraizam-se; compreende-se que cada ser é uma soma, uma multiplicidade multicultural.

Onde todo ponto é um ponto, as conexões não tem início nem fim elas vão se unindo nas múltiplas possibilidades e criando novas ramificações, ampliando a pesquisa e o conhecimento, conforme Deleuze (1995) não se faz de unidades, mas de dimensões movediças, não há começo nem fim, mas um meio transbordante, inovador e criativo.

Tudo isto começou por uma linha tênue: a curiosidade; que demonstra a dificuldade de formar-se como professor de Artes Visuais, visto que, se faz uma cartografia da aprendizagem através de um mapa que é transformado, recriado, produzido, desmontável, remontável, com entradas e saídas múltiplas, feita por microfendas.

A escolha que definiu a chave do objeto foi Cândido Portinari, através da obra Criança Morta da série Retirantes, desafiando nossa capacidade de estesia. Relacionada a esta obra de Portinari partiu-se para uma inter-relação com a obra Varal de Adriana Varejão composta por aparentes fragmentos humanos,

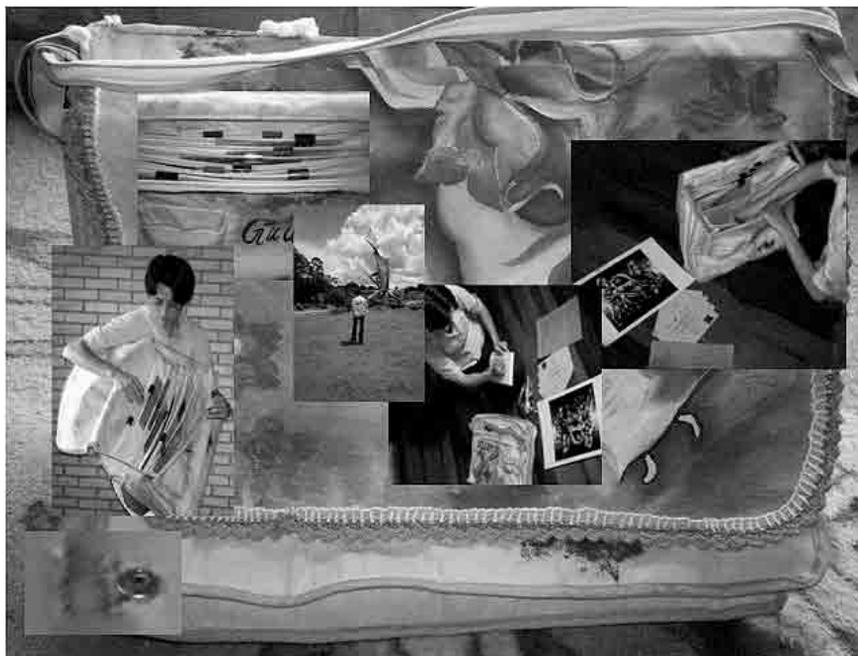
que instiga a um diálogo com a metáfora do paraíso da obra de Manuel Vilariño “Paraíso Fragmentado” cuja observação nos faz indagar: que paraíso é este? Qual é a busca constante do humano?

Em meio a este emaranhado de indagações há a Arte enquanto possibilidade de ver, ouvir, sentir, apreciar e que vamos guardando em bolsões. Assim adentramos o micromundo “Guiarte” uma nova forma de ver o atelier de Arte do artista contemporâneo, não mais como um lugar fixo e estático, mas como organismo pulsante e rizomático que pode ser também carregado, construído e reconstruído nestes bolsões.

O corpo é o limite que se estabelece entre eu e o mundo, todavia é através deste corpo que exerço relações, que convivo com o outro, neste emaranhado entre corpo e mundo constituo meus trajetos, minhas aprendizagens, temores, conquistas, sou nômade, vivo em fluxos e devires ou vir a ser (Deleuze & Guattari, 1995).

“Guiarte” foi concebido a partir de uma ótica rizomática, flexível e relacional (Deleuze & Guattari, 1995) e da auto-organização orgânica definida pela autopoietica (Maturana & Varela, 1995). Não é linear, apresenta uma fisicalidade que permite o ato de ir e vir, pois é utilizável tal como na Figura 1, por diferentes

**Figura 1.** Imagem do objeto de aprendizagem em articulação com o corpo do/a educador/a. Foto/montagem da autora, jan./2013.



caminhos através de projetos sugestões que recortam uma dada realidade artística e convidam o estudante investigador a ler o mundo que o cerca, através da linguagem.

Maturana (2002) defende que a origem do ser humano está atrelada a linguagem entrelaçada com o ato de emocionar-se, sendo ela muito mais ampla e complexa, constitui-se por ações corporais, visuais, gestuais, atos consensuais entre pessoas, pessoas e objetos, sons, imagens e falas, relações que estabelece com o mundo exterior por aceitar e compreender a presença do outro, num fluir recíproco.

Reciprocidade é um termo chave para a aprendizagem escolar, onde as impressões tidas são compartilhadas, debatidas e analisadas, a partir de um pressuposto, no caso de "Guiarte" a imagem visual, que será lida, investigada e analisada no processo de estudo, todos serão autores de sua história, registrarão suas aprendizagens através da linguagem visual, auditiva, verbal, corporal e oral, produzirão saberes de múltiplas formas.

Segundo Maturana & Varela (1995) todo ser humano é cego ao ato cognitivo do outro, pois estamos embrenhados numa solidão que só é criada pela existência do outro, através da relação. Nosso mundo biológico e social é indissociável e um existe em relação ao outro, no qual não percebemos rupturas e desarticulações, tudo é naturalizado, a experiência está amarrada a nossa estrutura biológico-física e mental.

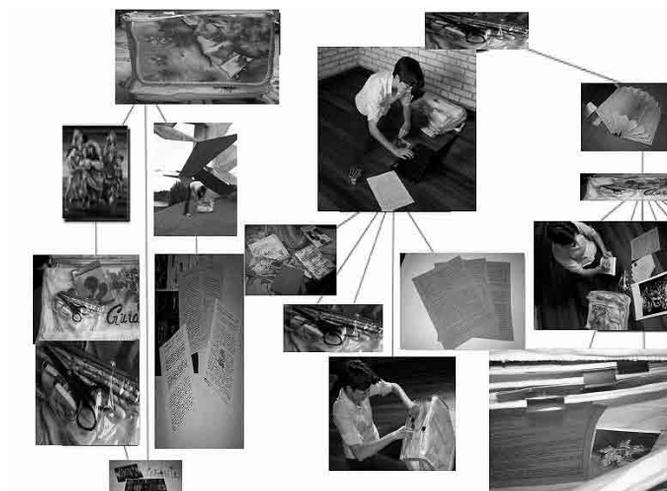
O objeto de aprendizagem tem a intencionalidade de apresentar-se como um organismo que se auto-organiza, interage entre suas partes, podendo ampliar-se conforme as necessidades, transformando-se e adaptando-se.

A fisicalidade está dada a partir de um conceito de valise composto de uma série bolsões que funcionam para coletar dispositivos relacionados entre si, permitindo ao coletor ir e vir, interagindo com diferentes espaços.

Demonstra a necessidade de refletir sobre si mesmo, ao propor o uso de três imagens artísticas de diferentes linguagens: pintura, fotografia e escultura, onde a palavra permeia toda esta existência, a linguagem permite a circularidade de informações que germinam a existência de novos saberes, através da experiência daquilo que há "lá fora", o "outro", as "coisas" que potencializam a relação e a reflexão.

Com "Guiarte" temos em mãos um recurso pedagógico interdisciplinar, formado por imagens, conceitos artísticos, aprofundamentos teóricos e sugestões de caminhos a serem percorridos, no Ensino Médio.

Trata-se de um guia da arte que transita por diferentes espaços intra e extraescolares, como um mapa que possibilita trilhar diversos caminhos a partir de duas imagens que constituem o ser humano e uma que fala da vida de outros seres vivos, enquanto corporeidade pulsante, num mundo onde a vida e a



**Figura 2.** Guiarte: bolsa diário para registros, atividades em aula, novas aprendizagens e descobertas. Foto/montagem da autora, jan./2013

**Figura 3.** Imagem interna dos nichos/ divisórias de Guiarte. Foto/montagem da autora, jan./2013.



**Figura 4.** Visão frontal e superior de Guiarte.

Foto/montagem da autora, jan./2013.

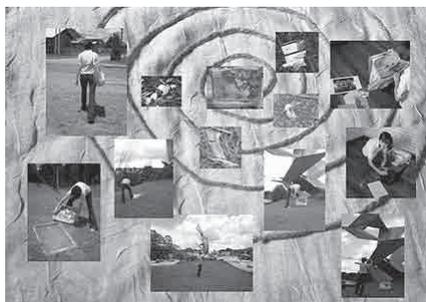
**Figura 5.** Imagem do bolso externo. Foto da autora, 2012/13.

**Figura 6.** Detalhes: viés e elástico. Foto/montagem da autora, jan./2013.

**Figura 7.** Visão frontal: pintura e velcro (para fechar e abrir a bolsa).

Foto/montagem da autora, jan./2013





**Figura 8.** Saída a campo e utilização dos recursos materiais presentes no objeto de aprendizagem "Guiarte". Foto/montagem da autora, jan./2013.



**Figura 9.** Autora, Sem título, desenho, grafite sobre papel, 13 cm x 20 cm, 2013.

morte são constantes. Para os que embarcam nesta viagem, sempre há um ou mais pontos de partida, porém o retorno será diferente, as aprendizagens serão individuais, as percepções singulares e subjetivas.

O objeto constitui-se por uma bolsa-fichário, com nove repartições, sendo que em cada uma delas constam materiais impressos e digitais que exemplificam com coerência um eixo operacional enfatizando o Atelier Artístico.

Cada prancha artística compõe uma divisória com fichas biográficas sobre o artista (frente e verso), esclarecendo sobre os materiais utilizados, a técnica e movimento. Para cada projeto há um bolsão com os recursos que cabem ao desenvolvimento deste; documentos reflexivos sobre a produção do objeto, glossário de termos artísticos para pesquisa; na parte superior de cada divisória um clipe metálico, blocos, cadernos, para anotações, desenhos; material para registro escrito e rabiscos. Há um bolso externo para colocar a câmera fotográfica.

Está construída em tecido de algodão cru, cada repartição foi agraciada com detalhes em viés, as laterais são firmadas por um elástico que possibilita organização e elasticidade. A parte externa foi pintada à mão sendo que a tinta dá estrutura ao tecido, além de constar o nome do objeto, identificando-o.

As divisórias fazem relação contínua com as pranchas das obras, podendo ser utilizadas de forma linear ou não.

As dimensões do objeto são 40 cm de altura por 50 cm de largura, com alça transversal para ser carregada de um lugar a outro; sendo fechada por velcro.

O objeto evidencia outro tipo de atelier de arte em que se apresentam blocos de anotações, lupas, lápis, pincel entintado, caneta, tesoura, barbante, câmera fotográfica, clipe, pen drive, livros em formato digital, apropria-se de um mundo codificado virtual e real.

A constituição do objeto de aprendizagem é feita por nichos isolados/bolões, mas entendidos como ramificações interconectadas. Sua inserção no âmbito escolar dá-se através de um recorte na história da arte, ao valer-se de artistas modernos e contemporâneos, que usam tanto a pintura, como a escultura e a fotografia para deflagrar as mazelas humanas.

Tendo a linguagem enquanto mecanismo de relações; como seres humanos, somos simbólicos e utilizamos estes símbolos para promover nossas ações coordenadas; muito além da palavra utilizamos símbolos, imagens, gestos através do nosso corpo. “Guiarte” caminha junto com cada um de nós guiando-nos a um novo reconhecimento dentro do campo das Artes Visuais.

A imagem da Figura 9, a qual pode demonstrar metaforicamente que as conexões mentais humanamente estabelecidas são interligadas e interdependentes, pode-se fazer uma analogia ao fluxo sanguíneo que leva a todos nossos poros e microveias às informações que captamos através dos sentidos, e quando tais dados passam a permear nosso inconsciente pode vir a tornar-se aprendizagem.

## **2. Escola, relações e multiplicidades**

A vida é feita de recortes que constituem fragmentos, apesar de tentarmos ver o todo, sabe-se que é utópico e quase inumano; aqui o que se pretende é pensar a escola e a educação como questões complexas. Este ambiente se configura pela possibilidade da invenção e reinvenção do ser humano, enquanto aprendiz e ensinante, trata-se de um espaço em que não é possível negligenciar os saberes e nem torná-los obsoletos e descontextualizados.

Segundo Morin (2009: 19) construímos uma inteligência míope, daltônica, estrábica. Infelizmente almejamos uma inteligência parcial que reduz o mundo a fragmentos, que destrói as possibilidades de reflexão e compreensão, incapaz de encarar os contextos planetários, não mais criativos, apenas reducionistas, unidirecionais; neste ínterim vemos a emergência de repensar a educação, devolvendo à escola o seu papel complexo.

Por isto, o uso de objetos de aprendizagem nas aulas de Artes Visuais é um mecanismo apto a instigar a investigação. Para ser pesquisador não se pode fechar num único ambiente, apenas numa área de estudos, é sim, fundamental ver que existem relações entre as inúmeras disciplinas e estas são as molas que promovem a aprendizagem, assim “Guiarte” é constituído por seis projetos que funcionam como bases para o estudo através de uma análise contextual e interdisciplinar, numa tentativa de vivência entre as diversas disciplinas curriculares.

Aqui emerge o viés da complexidade, onde o ato de hibridizar-se se tornou a fluidez contemporânea, tudo está interconectado e interdependente, como

destaca Machado (2010), as artes se relacionam e suas especificidades ecoam umas dentro das outras, vive-se na era da sinestesia “a música é visual, a escultura é líquida ou gasosa, o vídeo é processual, a literatura é hipermídia, o teatro é virtual, o cinema é eletrônico, a televisão é digital” (Machado, 2010: 72), e as relações humanas são factuais.

Assim “Guiarte” apresenta-se como um corpo híbrido desterritorializado, pertencente a um contexto histórico; visto, lido e compreendido por quem o utiliza, ele é desafio e fluidez, que deve ser reinventado ao ser utilizado, não possui um pensamento arcaico nem tampouco se ampara numa estrutura fixa, como seu próprio nome propõe: Guiar-te, uma possibilidade de mapear caminhos, criar itinerários, tendo consciência da incerteza.

Um rizoma é feito de dimensões, constitui-se por multiplicidades relacionais, sendo que neste emaranhado se metamorfeia e hibridiza-se, é formado por linhas, podendo mudar sua própria natureza, pode ser visto como um “mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze & Guattari, 1995: 32).

Para que haja diálogo é necessário conhecimento, e este exige inter-relações dos saberes tornando o ato de ensinar e aprender um contínuo processo de ação e interação, de ver as inúmeras possibilidades que existem num determinado contexto, dentro de uma imagem, num gesto, numa palavras, assim é preciso aprender a ver, através do não visto.

### **Impressões a “Guiarte”**

Temos plena clareza de que a aprendizagem é o único e contínuo fluxo que nos torna humanos, auto-organizados e capazes de sentir estesia, de ficar perplexo perante a beleza ou sordidez da imagem, do som, da textura, assim Guiarte uma pasta / bolsa / arquivo / diário / livro de artista / microatelier, transforma-se numa possibilidade de ver fragmentos da arte dentro de um contexto, sendo lido e percebido. Angariando a possibilidade de uma experiência plástica e estética, fazendo relações entre a arte e a educação, um movimento do “ver e não ver” para então aprender a ver.

A existência não é fixa é volátil, nada se encontra pronto tudo é um processo, e levar à sala de aula o processo enquanto postura pedagógica é complexo e desafiador, não se tem certeza dos espaços que serão conquistados, são bolsões de possibilidades que exige tanto do educador como do educando uma postura investigativa e ética.

Guiarte é um organismo vivo todo organizado, e, por mais insignificante que possa apresentar-se aos olhos de um leigo, um artista-professor conseguirá ver

em cada bolso interconectado múltiplas possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem, pois parte do fugaz, da perda, e da busca que vai possibilitando encontrar os significados e construir novos para adentrar as raízes subterrâneas de cada imagem, de cada relação, num movimento tênue e instigador entre o eu sujeito racional e o eu sujeito emocional, pois também se trata de um desmascaramento para ver a beleza por detrás das vidraças embaçadas da educação.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae (1998) *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte. 200 p.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1995) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- Flórez, Fernando Castro (2008) *Considerações sobre o imaginário bestial de Manuel Vilariño*. 2008; Disponível em: Catálogo Vilariño — Ministro dos Assuntos Exteriores e de Cooperação: Miguel Ángel Moratinos.
- Machado, Arlindo (2010) *Arte e Mídia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1995) *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Editora Psy II, Campinas — São Paulo.
- Maturana, Humberto (2002) *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3º reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Morin, Edgar (2009) *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

### **Contactar a autora:**

jesicahencke@gmail.com

# Do autor à autoria: construção de uma caixa / relicário: projecto e Tecnologias de ourivesaria, 11º ano

INÊS VESPEIRA DE ALMEIDA

Portugal, professora do Ensino Secundário da disciplina de Projecto e Tecnologia-Ourivesaria, joalheira. Afiliação actual: Escola Artística António Arroio. Graduação: Licenciatura em Design, actualmente a frequentar o Mestrado de Ensino em Artes Visuais.

Artigo completo submetido a 3 de Junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A apresentação pretende partilhar o processo de trabalho dos alunos de 11º ano do curso de Produção Artística, especialização em Ourivesaria, durante a concepção formal e posterior realização em oficina de um pendente/relicário. A turma partiu da obra de um dos joalheiros contemporâneos apresentados em aula, fazendo a desconstrução formal de uma obra escolhida com o objectivo de conceptualizar e recriar um novo objecto.

**Palavras chave:** Ourivesaria / relicário / joalharia contemporânea.

**Title:** *From the author to authorship. Making of a box / Reliquary. Project and jewellery technologies, 11th grade*

**Abstract:** *The presentation intends to share the work process of the students of 11th grade of the Artistic production course — jewellery specialization, during the formal design and later making of a pendant/reliquary in a workshop. The class started from the work of one of the contemporary jewellers presented in class, making the formal deconstruction of a work chosen for the purpose of creating a concept and recreating it on a new object.*

**Keywords:** *Jewelry / reliquary / contemporary jewellery.*

## Introdução

No âmbito da disciplina de Projecto e Tecnologias, integrada no curso de Produção Artística, especialização em Ourivesaria, da Escola Artística António Arroio, a turma do 11º ano (26 alunos) desenvolveu um trabalho a partir da obra

de um dos joalheiros contemporâneos apresentados em aula. Com o objectivo de criar um pendente/relicário, o desafio foi lançado à turma que desenvolveu uma pesquisa sobre um trabalho específico do autor escolhido, fazendo a sua desconstrução formal com o objectivo de conceptualizar e recriar um novo objecto. Para a construção e materialização do seu trabalho os alunos responderam a questões técnicas subjacentes à execução do projecto, visto ser condição programática esta articulação pedagógica entre as duas componentes da disciplina — Projecto e Tecnologias. Assim, neste projecto, os alunos foram desafiados a utilizar a técnica de gravação com ácido nítrico para a realização de texturas em chapa de prata, articulações e um sistema de fecho, para além das técnicas básicas de ourivesaria desenvolvidas ao longo do ano lectivo. Os alunos, no final do trabalho, deverão ter feito a correcta interpretação da representação gráfica que realizaram, planear a execução do seu objecto assim como aplicar as aprendizagens técnicas na execução do mesmo.

## **1. Desenvolvimento do trabalho**

### **1.1 O Projecto**

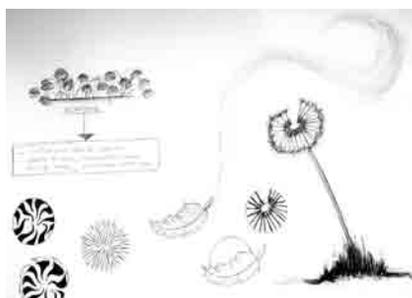
Na componente de Projecto foi feita uma abordagem sobre contextos estruturantes da Joalheria Contemporânea, através da visualização de imagens. O conceito de Joalheria contemporânea é abordado ao longo do ano lectivo, visto estar directamente relacionado com a área de especialização do curso em questão, sendo que para a construção deste Pendente/relicário os alunos deveriam partir do trabalho de um autor concreto para realizar o seu próprio objecto/jóia.

Os joalheiros que serviram como referência conceptual foram: Ted Noten (Holanda), Nora Fok e Kayo Sato (Japão), Teresa Milheiro (Portugal) e Felieke van der Leest (Holanda). Para o desenvolvimento do seu trabalho, os alunos escolheram um autor como referência, fazendo uma pesquisa orientada sobre o mesmo, a sua obra, as metodologias adoptadas e a análise (formal e semântica) de um objecto produzido (Figura 1). Recriaram esse objecto fazendo a desconstrução de uma peça do autor escolhido e uma reflexão sobre o conceito subjacente ao mesmo. Após esta reflexão, e de forma a ampliar esse conceito, o desafio seria relacioná-lo com as próprias vivências pessoais, pensando em situações que tivessem a ver simultaneamente com a temática conceptual da peça de autor estudada e com as suas (aluno) memórias afectivas (Figura 2).

Feita a descrição sintética da ideia, o aluno deveria escolher uma palavra que conseguisse transmitir o seu conceito. A palavra seria apropriada como tema para o projecto do pendente/relicário. Delimitado o campo conceptual foi lançado o contexto de produção e dado conhecimento aos alunos das condicionantes da componente técnica: o volume base da caixa/pendente seria um tubo cilíndrico



**Figura 1.** Pesquisa sobre o autor escolhido. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.



**Figura 2.** Relação de conceitos. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

em cobre com 35 milímetros diâmetro e 13 milímetros de altura, em que a palavra escolhida ia ser gravada com punções de letras na base interior da caixa. A tampa, em prata, deveria ter uma dobradiça (feita com canevão) e um fecho simples. A sua superfície plana deveria incluir desenhos recortados e /ou gravados que se poderiam prolongar para além da dimensão circular da base da caixa.

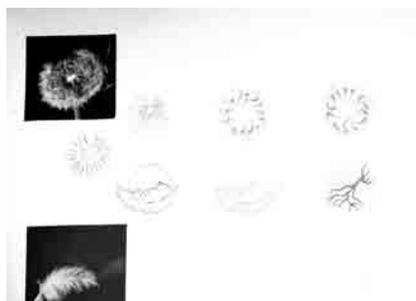
No desenvolvimento e aplicação de metodologias do projecto artístico e apropriando-se da palavra escolhida como tema, os alunos realizaram uma pesquisa formal, procurando imagens que servissem de motivo para explorarem significados e criarem formas relacionadas com o tema. Neste processo de construção da ideia/conceito os alunos procederam à representação em suporte de papel, formato A3, com recurso a registos gráficos de expressão livre e normalizada com lápis de grafite e lápis de cor. A pesquisa formal da tampa (Figuras 3 e 4) incidiu na configuração de estruturas lineares e de valores de superfície que permitissem conjugar as ideias e especificações técnicas em presença.

Para ajudar à definição formal e volumétrica do objecto, os alunos construíram maquetas em cartolina com a forma base da caixa, fazendo duas ou três experiências para a tampa. Seleccionada a proposta formal, foi feita uma representação em tamanho real, através de três vistas cotadas e perspectivas do objecto pendente.

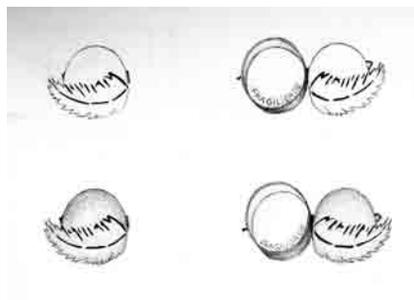
Para a realização deste processo os alunos tiveram 4 aulas de 2 blocos, num total de 12 horas.

## 1.2 A Tecnologia

O processo do trabalho em oficina, será a seguir descrito de forma esquemática para facilitar a compreensão do mesmo. Neste processo de concretização do projecto foram consolidadas as técnicas básicas já adquiridas e abordadas as técnicas que os alunos ainda não tinham experimentado, como sejam a



**Figura 3.** Pesquisa formal. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.



**Figura 4.** Peça seleccionada. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

gravação, o canevão e articulações. Sendo as mesmas explicadas e exemplificadas no decorrer das aprendizagens, as quais foram observadas e registadas pelos alunos no seu diário técnico, onde arquivam os materiais resultantes da recolha de informação e resultado das suas experimentações.

Inicialmente foi feita a selecção e preparação de matéria-prima, cobre, para a execução da base da caixa, sendo os aros previamente cortados de um tubo com 35 milímetros de diâmetro pelas professoras (Figura5)

Os alunos começaram por marcar as letras da palavra escolhida, com os punções, na base da caixa, soldando de seguida o aro a essa mesma base (Figuras 6 e 7).

O excesso de metal à volta do aro foi serrado e limado.

Foi igualmente feita a preparação de matéria-prima, chapa de cobre para a execução do canevão a utilizar na articulação/charneira da caixa e chapa em liga de prata para a realização da tampa, consoante a representação do projecto. Nas tampas dos pendentives/caixa foi aplicada a gravação com ácido nítrico como forma de texturar a superfície de metal e alterar a qualidade visual da mesma (Figura8). Explicado e exemplificado o processo técnico para a realização do canevão e como funcionará aplicado à caixa, os alunos procederam à sua realização e soldadura, tanto na base como na tampa (Figura9).

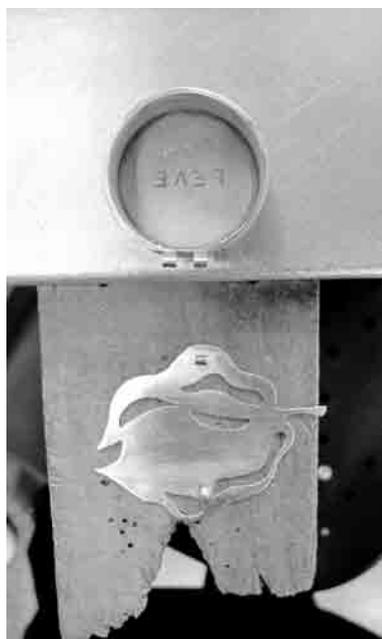
Foram feitos os acabamentos de superfície, que cada aluno estipulou para a sua peça, e procedeu-se à junção da base com a tampa através da articulação/charneira por rebite e do fecho por pressão. Após o tratamento final de superfícies inseriu-se o sistema de prender o fio para a peça pender, dando por finalizado o trabalho (Figura 10). Este processo foi realizado em seis aulas de dois blocos, num total de 18 horas.



**Figura 5.** Matéria-prima. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

**Figura 6.** EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

**Figura 7.** EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.



**Figura 8.** Exemplo de tampa protegida com betume judaico mergulhada em ácido sulfúrico. É visível o efeito de corrosão do ácido na zona não protegida da peça. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

**Figura 9.** Exemplo de tampa e caixa com todas as partes integrantes soldadas mas ainda separadas. EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.



**Figura 10.** Exemplos de peças terminadas.  
EAAA, Lisboa, 2013. Fonte: própria.

## 2. Conclusão

A realização deste trabalho pretendia articular os objectivos do programa da disciplina, nas vertentes projectual e tecnológica. Por um lado a construção de um conceito através do estudo e análise de trabalhos de alguns joalheiros contemporâneos e pelo outro a aprendizagem de técnicas ou processos tais como realização de canevão, articulações ou alteração das superfícies dos metais. Os alunos responderam de uma forma bastante criativa ao desafio que lhes foi proposto, apesar de terem sido colocadas algumas condicionantes formais e técnicas. Fizeram um trabalho de introspecção muito interessante entre o conceito do autor e o de sua autoria.

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho em oficina, o tempo é sempre um constrangimento o que faz com que por vezes se sobreponha à experimentação do aluno a exemplificação recorrente por parte do professor. Apesar disso os alunos demonstraram um grande esforço no sentido da progressiva e desejável autonomia na construção do seu processo de aprendizagem. Na generalidade, os alunos concretizaram o seu projecto inicial, muito embora se tenha verificado pontualmente alterações formais, em alguns objectos, derivadas da percepção, por parte dos alunos, das características dos materiais e potencialidades plásticas em presença. Só fazendo-se sentir e, sendo essa uma “verdade” e liberdade criativa no domínio de qualquer projecto artístico, essas são sempre consideradas e legitimadas na construção dos saberes.

Sendo esta disciplina essencialmente prática e funcionando com um trio pedagógico, uma professora de projecto em articulação com duas professoras da vertente tecnológica (na qual eu faço parte), é importante referir o impacto que três formas de fazer e de ser diferentes têm nos alunos e também entre

pares. Trabalhar em equipa é um grande desafio, pois a sintonia nem sempre é possível de obter em unísono mas é uma grande oportunidade de partilha de saberes em complementaridade. Nós crescemos e os alunos também. Os questionamentos dos alunos, com respostas por vezes diferenciadas, servem para um entendimento de que não existe uma, mas várias formas de fazer, saber, ser.

Incutir nos alunos a capacidade de crítica e auto crítica, autonomia, liberdade para se expressarem e o respeito à diferença, são princípios basilares da função pedagógica do professor que ultrapassa a matéria da disciplina. Esta partilha de saberes e de experiências permite-nos fazê-lo.

**Contactar a autora:**

inesv.almeida@gmail.com

# Deslocamentos pelo espaço da escola: narrativas em movimento

FLORA SIPAHI PIRES MARTINS FIGUEIREDO

Brasil, Arte-educadora do ensino básico e secundário, investigadora, artista visual. Arte-educadora na Escola Viva (escola particular de São Paulo). Licenciada em Educação Artística e aluna regular do mestrado do Instituto de Artes da UNESP.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Esta comunicação refere-se à criação de vídeos de animação em Stop Motion desenvolvidos durante as aulas de Artes Visuais e Música de uma escola particular de São Paulo. A partir do tema “Deslocamentos” os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (de 9 a 10 anos) foram convocados a elaborar animações em subgrupos e apresentaram grande entusiasmo ao fotografar, editar e montar suas narrativas visuais.

**Palavras chave:** Deslocamentos / animações / narrativas, movimentos / vídeos.

**Title:** *Moving around the school: stop motion animation stories*

**Abstract:** *This paper describes the creation and development of stop motion animation stories during the Art and Music classes at Escola Viva, São Paulo. From the theme “Displacements” students of the 4th year of elementary school (9-10 years) were asked to draw animations subgroups and showed great enthusiasm when photographing, editing and assembling their visual narratives.*

**Keywords:** *Stop motion / animation / stories / art, displacements.*

## Introdução

O projeto escolhido para essa comunicação refere-se à criação de dezesseis vídeos de animação em Stop Motion realizados pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (9 a 10 anos) durante as aulas de Artes Visuais no ano de 2012. Esse projeto foi desenvolvido na Escola Viva, uma escola particular de São Paulo.

Nessa escola trabalhamos a partir de eixos temáticos que norteiam o currículo das diferentes áreas do conhecimento e que variam de acordo com a série escolar. No 4º ano, o eixo temático está diretamente relacionado às áreas de História e Geografia e às questões dos deslocamentos populacionais, trajetórias familiares

e deslocamentos nas grandes cidades. Esse eixo temático é constituído a partir de perguntas norteadoras e pretende-se abordá-lo do ponto de vista interdisciplinar.

Nas aulas de Artes Visuais do 4º ano, buscamos então ampliar o conceito de deslocamento e conectá-lo ao âmbito artístico; relacioná-lo com a noção de movimento e suas possibilidades nas linguagens expressivas. A ideia não era propor atividades em Artes que facilitassem o entendimento ou a abordagem desse tema, mas, justamente, propor outros tipos de aproximação criativa a esse conceito de “deslocamento”, que evidenciassem seu caráter complexo e plural.

Essa abordagem, que se pretende interdisciplinar e que vincula diferentes áreas do conhecimento está conectada também às propostas pedagógicas das escolas municipais de ensino infantil de Reggio Emilia, na Itália, que afirmam a importância do trabalho a partir das múltiplas linguagens. Segundo uma entrevista com a Atelierista Veà Vecchi, ao comentar sobre o início do trabalho em Reggio Emilia, ela diz: “... a linguagem visual era interpretada e conectada com outras linguagens, todas desse modo ganhando em significado”. (Edwards et al, 1999). Nessa perspectiva, o Atelier pode anunciar-se como importante veículo cultural e gerar aprendizagens e descobertas significativas.

Na Escola Viva, a partir da inspiração das escolas de Reggio Emilia, também foi adotado o termo Atelierista para designar o profissional que, além de lecionar no espaço do Atelier, também atua em parceria com o professor polivalente de sala, no espaço da sala de aula ou em variados espaços pedagógicos, durante a rotina semanal das crianças. O projeto que relataremos a seguir foi desenhado por uma professora Atelierista, por um professor de Música e pelos alunos do 4º ano.

### **1. Apreciação de novos deslocamentos e percursos**

Na fase inicial do projeto, foi proposta pela professora Atelierista uma apreciação de vídeos sobre Le Parkour, uma atividade que consiste na realização de percursos e deslocamentos não convencionais pelas cidades e que vem se popularizando mundialmente, principalmente pelos vídeos veiculados na internet. Os praticantes do Parkour (em francês, também chamados de traceur ou traceuses) realizam e combinam corridas, saltos, escaladas, rolamentos a partir de obstáculos e de limites encontrados na própria arquitetura das cidades e nos ambientes que os circundam. Os vídeos selecionados na internet evidenciaram a atividade de Daniel Ilabaka, um praticante de “parkour”. O objetivo dessa apreciação consistia em criar uma discussão entre os alunos sobre as diferentes possibilidades de deslocamentos, suas relações com as criações artísticas e as diferentes possibilidades de registros dos percursos. Os alunos mostraram-se encantados com a qualidade dos movimentos corporais dos “artistas/atletas” e com a



**Figura 1.** Alunos durante a apreciação dos vídeos sobre Le Parkour. Fonte: própria. Ano: 2012.



**Figura 2.** Alunos durante a apreciação dos vídeos sobre Le Parkour. Fonte: própria. Ano: 2012.

linguagem contemporânea apresentada nos vídeos. Ao final do dia em que realizamos essa apreciação, durante o horário de saída da escola, vimos muitos dos alunos que participaram da atividade, praticando saltos e corridas, inspirados e instigados pelos vídeos assistidos e comentados (Figuras 1 e 2).

## **2. O Processo de Criação**

Levando em conta o interesse despertado, foi proposto que os alunos criassem deslocamentos não convencionais de seus corpos ou de objetos pela escola e registrassem-nos com a técnica do stop motion, que consiste em criar uma animação com a ilusão de movimento a partir da disposição de uma sequência de fotos. Essa técnica foi escolhida, pois, ela apresenta-se de forma divertida e surpreendente para as crianças e, além disso, permite uma exploração e um aprofundamento dos conhecimentos nas áreas da Fotografia e do Cinema. Atualmente, nas aulas de Artes, as crianças apresentam familiaridade e interesse em trabalhar com câmeras e produção de fotos e vídeos. Por esse motivo também, com a finalidade de aproveitar esse potencial vinculado à criação imagens nos formatos mencionados, planejamos e realizamos as atividades



**Figura 3.** Alunos trabalhando com o registro fotográfico dos deslocamentos pela escola. Fonte: própria. Ano: 2012.



**Figura 4.** Alunos trabalhando com o registro fotográfico dos deslocamentos pela escola. Fonte: própria. Ano: 2012.

a seguir (Figuras 3 a 8). Primeiramente, os alunos se dividiram em subgrupos e desenvolveram os projetos escritos, indicando a ideia, o local na Escola e a divisão de tarefas entre os componentes do grupo; em seguida, exploraram as possibilidades das câmeras fotográficas e produziram uma sequência de fotos; depois, analisaram a sequência, editaram as fotos e participaram da montagem do vídeo na Sala de Informática. Durante a edição e montagem elaboraram também títulos para seus vídeos, cujos conteúdos apresentavam indícios de pequenas histórias, ou narrativas visuais. Alguns dos títulos criados foram “Desafios Radicais”, “O dia em que mister bolinha desapareceu”, “A subida do século”, “Sapatos Dançantes”, “A tampa sabe andar?”.

Durante a realização das animações, a partir dos movimentos criados e dos materiais escolhidos, surgiram narrativas, ligadas a cultura da infância. Surgiram personagens, pequenas histórias de mistério, comédia, suspense. A variedade de temas e de histórias criadas era grande e notamos que as crianças puderam trazer, com essa atividade, seus repertórios imagéticos e a singularidade das ideias que circularam e se formaram no grupo durante o processo de criação.

Para dar mais elementos a essas histórias, os alunos criaram sonoplastias para seus vídeos durante as aulas de Música, juntamente ao professor dessa disciplina. Por fim, concluíram a edição dos vídeos e promoveram exposições de suas criações para a comunidade escolar.

### Conclusão

Ao longo de todo esse processo houve grande envolvimento por parte dos alunos que se mostraram entusiasmados com suas produções e curiosos com as criações dos colegas. Evidenciou-se uma aprendizagem significativa em



**Figura 5.** Alunos trabalhando com o registro fotográfico dos deslocamentos pela escola. Fonte: própria. Ano: 2012.

**Figura 6.** Fotograma retirado de uma das animações feitas pelas crianças. Fonte: L M. — aluno da instituição Escola Viva. Ano: 2012.

**Figura 7.** Grupo de alunos observando as fotos produzidas. Fonte: própria. Ano: 2012.

**Figura 8.** Grupo de alunos participando da edição do vídeo e sendo orientados pelo auxiliar de informática. Fonte: própria. Ano: 2012.

relação ao uso das câmeras e às técnicas de animação, bem como o desenvolvimento dos potenciais expressivos a partir das narrativas e vídeos criados. O projeto apresentou de forma consistente uma conotação interdisciplinar: durante seu processo foi promovida uma grande circulação dos alunos nos diferentes espaços da escola (Ateliers, Sala de música, Sala de aula, Sala de Informática); foram realizadas interações significativas e formativas de entre educadores e alunos e as questões do eixo temático dispararam novas relações, cores, movimentos e sentidos.

### **Referências**

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. (1999) *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na primeira infância*. Porto Alegre: Artmed. ISBN 978-85-7307-506-9

### **Contactar a autora:**

florafigueiredo@gmail.com

# Ensino/aprendizagem da arte na contemporaneidade: uma análise crítica de materiais educativos virtuais

ALENA RIZI MARMO & BARBARA MARIAH RETZLAFF BUBLITZ

**Alena Rizi Marmo:** Brasil, Professora universitária e pesquisadora, curadora independente, produtora cultural, diretora cultura do Instituto Luiz Herinque Schwanke. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE / Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UNIVILLE), Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa História, Teoria e Crítica de Arte (UFRGS), Doutoranda em Artes Visuais na linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte (USP).

—

**Barbara Mariah Retzlaff Bublitz:** Brasil, Graduanda de licenciatura em Artes bolsista de iniciação científica, Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE.

Artigo completo submetido em 30 de maio de 2013 e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Por meio deste artigo, fruto do projeto de pesquisa Material Educativo Virtual em Arte (2012), desenvolvido no Programa Institucional Arte na Escola da UNIVILLE, serão analisados e problematizados materiais educativos disponíveis em sites de museus e instituições culturais de países da América Latina, pensados também como uma ferramenta no processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar.

**Palavras chave:** ensino/aprendizagem / arte / contemporaneidade / virtualidade.

**Title:** *Teaching/learning of art in a contemporaneity: a critical analysis of virtual educational materials*

**Abstract:** *Through this article, result of the research project Virtual Educational Material of Art, developed by Outreach Program Art in the school of Univille, will be analyzed and problematized educational materials available on websites of museums and cultural institutions of Latin America, also thought as a tool in the teaching/learning in the school context.*

**Keywords:** *Teaching/learning / art / contemporaneity / virtuality.*

### O acelerado desenvolvimento tecnológico e a sala de aula

O contexto contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento tecnológico, cujas mudanças geradas refletem-se nos relacionamentos no e com o mundo, assim como na educação formal: fala-se em mail art, em web art e em educação à distância. Artistas produzem trabalhos diretamente no ambiente virtual e se tem aulas em web conferências. Boa parte das escolas tem ao menos um projetor data-show, o que permite ao professor trabalhar maior quantidade de imagens, já que não terá custo com a impressão, e de forma mais adequada, uma vez que o tamanho da projeção conduz à melhor visualização.

A tecnologia como instrumento na escola é uma realidade, entretanto, deve-se questionar com que medida e finalidade a mesma vem sendo utilizada. O uso do projetor em lugar do retroprojetor de transparências, que por sua vez substituiu o projetor de slides, por exemplo, configura-se apenas na substituição de um recurso por outro, já que tais equipamentos, ao projetar imagens na parede, cumprem a mesma função. Nesse sentido, pode-se observar que embora se viva em um contexto de rápido desenvolvimento tecnológico, em muitos casos a mudança se reflete apenas no equipamento utilizado, e não nos procedimentos de ensino que não acompanham o pensamento por traz da tecnologia.

É certo que cada vez mais professores usam a internet para que os alunos realizem pesquisas ou tenham contato com atividades educativas, todavia, deve-se questionar se de fato tratam-se de pesquisas conscientes da natureza e recursos da web (em lugar de mera reunião de informações a partir dos comandos CTRL + C seguido pelo CTRL + V em consonância com a transcrição de informações de enciclopédias), e se as atividades propostas pelos sites utilizam-se de novos procedimentos e se são realmente educativas em lugar de puro entretenimento.

Sem dúvida alguma a internet tem muito a oferecer para o desenvolvimento de aulas na escola, assim como para a construção e realização de atividades educativas, mas é preciso tomar-se consciência de qual é a parte do diabo (Maffesoli, 2004). Ao mesmo tempo em que oferece recursos e facilita processos, o ciberespaço configura-se em um grande desafio para o contexto da educação, já que por traz da tela do computador um mundo encontra-se disponível e não há limite de tempo, de espaço ou de quantidade de informação. Mas como fazer de tais características aliadas e não concorrentes no processo de construção de conhecimento? Como utilizar-se dos recursos próprios e da arquitetura do ciberespaço dentro na sala de aula? Em busca de possíveis respostas para estas, entre outras questões, iniciou-se o projeto de pesquisa "Materiais Educativos Virtuais em Arte" (2012) no intuito de entender como os setores educativos de instituições culturais e museológica vem desenvolvendo materiais educativos

e como os mesmos podem ser aproveitados em sala de aula pelo professor de arte. Nesse sentido, por meio desse artigo, serão analisados e problematizados materiais educativos disponíveis em sites instituições culturais de países da América Latina, pensados como ferramentas no processo de ensino/aprendizagem da arte.

### 1. Atividades educativas no ciberespaço

*Se o novo nos parece desviante, a tendência é patologizar o comportamento e, conseqüentemente, orientar a ação docente para o retorno aos modelos conhecidos, ou seja, levar a uma ação repressora do novo comportamento (Abreu, 2009: 55).*

A partir do referido projeto, foram identificados cerca de cinquenta sites de museus e instituições culturais de diferentes países com página dedicada ao setor educativo. A partir destas, por meio de análise conceitual e metodológica, constatou-se que os espaços educativos dos sites brasileiros possuem, em maioria, apenas orientações quanto às suas ações com o público e divulgação de programas (visitas, oficinas, palestras, etc.) e não atividades ou materiais virtuais que possibilitem a construção do conhecimento em arte e explorem as possibilidades específicas do ciberespaço.

O site do Museu de Arte de São Paulo (MASP), por exemplo, disponibiliza uma linha do tempo com imagens de obras do acervo, catálogos de exposições em portable document format (pdf), informações acerca de suas ações educativas e museológicas (como restaurações e estudos científicos), além de informações básicas referentes às exposições que já ocorreram e das que ainda estão em cartaz. O serviço educativo virtual deste, que se afirma como o mais importante museu de arte ocidental do hemisfério sul (conforme seu site), limita-se a fornecer informações e não explora a amplitude de recursos presentes na web. Da mesma forma, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), também conforme afirmação em seu site, tem a missão de “coletar, estudar, incentivar e difundir a arte moderna e contemporânea brasileira, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível”, ou seja, utiliza sua página da web apenas como um espaço de informações, não de construção de conhecimento. Embora seja legítimo a utilização do site para ampliar infinitamente as fronteiras do espaço físico na divulgação do acervo e de informações acerca das atividades e pesquisas desenvolvidas pelo museu, ambos ainda encontram-se muito aquém de suas possibilidades de uso. Mesmo que o MASP possibilite uma visita virtual via Google Art Project, a mesma acaba se resumindo à ação pela ação.

O contexto atual não nos permite mais ignorar que os modos de se compreender o espaço, a comunicação e a construção de saberes foram profundamente transformados, sem perspectiva ou possibilidade de retrocesso. Os espaços podem não ter territórios, assim como a comunicação pode ser anárquica e em rede (Lévy, 1999). As instituições culturais, ao proporem um espaço virtual com ações educativas, já não podem se limitar a oferecer informações institucionais. Assim como a educação, ao propor inserções tecnológicas e a emancipação dos sujeitos, não pode-se contetar em permanecer alheia a tais transformações. As gerações de “estrangeiros e nativos digitais” devem se enfrentar e dialogar (Freitas, 2009).

Com o advento da internet, os limites em relação ao ensino oral e escrito no campo educacional foram rompidos, estabelecendo uma nova dinâmica no processo de produção, acesso e compreensão do conhecimento. Outras formas de ensinar e aprender se tornam possíveis (Arruda, 2009) e espaços que se propõem educativos devem explorar essas possibilidades.

O site do Museu Nacional do México ([www.munal.com.mx](http://www.munal.com.mx)), por outro lado, oferece recursos para professores na exploração da natureza hipermediática e rizomática da web: guias, imagens, vídeos, textos e espaço de publicações e discussões acerca da arte/educação. Da mesma forma, o portal da Pinacoteca do Estado de São Paulo, que possui um espaço projetado para contribuir com a relação entre arte e a educação, se propõe a oferecer novas experiências e objetiva proporcionar divertimento, construção de saberes e ser recurso pedagógico na sala de aula. As atividades propostas no site tem como base as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo. Contudo, tais atividades, embora interativas, na medida em que possibilitam a apropriação e recombinação da mensagem por seu receptor, e essencialmente virtuais, considerando que se realizam por meio da atualização e não da impressão (Lévy, 1999), permitem problematizar o teor educativo de uma atividade puramente de entretenimento. O jogo “Símbolos” disponível no portal NAE -Digital tem como palavra de ordem “relacionar” (Figura 1). Objetiva explorar os gostos e as percepções pessoais dos navegadores a fim de discutir arte. As instruções do jogo são as seguintes:

Relacione os símbolos que aparecem ao lado esquerdo da tela às imagens da exposição Arte no Brasil: uma História na Pinacoteca de São Paulo. Escolha sua imagem e clique sobre os símbolos para selecioná-los. Você pode usar até três símbolos para cada imagem. O mais legal é deixar por escrito o porquê você escolheu cada símbolo no espaço logo abaixo da imagem. Aproveite e compartilhe suas escolhas no Facebook da Pinacoteca. Se quiser, você também pode salvar os resultados.



Figura 1. Jogo “símbolos” do portal NAE — Digital.

Embora tal atividade provoque o interator a construir uma opinião que fuja do apenas “gostar” ou “não gostar”, questiona-se se associar símbolos que significam “esta obra deu trabalho” ou “esta obra é perfeita” à trabalhos artísticos do acervo de fato possibilita a construção de saberes. Se sim, em que medida isso se dá?

Percebe-se que a preocupação da atividade mencionada anteriormente se reserva ao contato daquele que navega com as imagens das obras do acervo da instituição. Que seja resgatada para a presente discussão as afirmações de Walter Benjamin (2012) em relação à reprodutibilidade técnica da obra de arte. Enquanto a massa se preocupa em ter uma cópia de objetos como forma de estabelecer proximidade com ele, a reprodutibilidade técnica do objeto artístico o emancipa de sua posição parasitária pela primeira vez na história, aumentando suas oportunidades de exposição. A arte reproduzível possui um importante indício social: se aproxima do público, e por que não dizer, incentiva o público a desenvolver sua capacidade de crítica e fruição. Neste sentido, a atividade proposta pelo NAE — Digital relaciona-se conceitualmente aos princípios libertários do ciberespaço, contudo, o mesmo não ocorre efetivamente.

O site da Fundação Bial de São Paulo também disponibiliza espaço voltado ao educativo. Diferente da Pinacoteca, citada anteriormente, faz uso de especificidades do ambiente virtual no engendrar de um jogo. O mesmo consiste na seleção de imagens de trabalhos da 30ª Bienal de São Paulo, A iminência das poéticas, disponíveis no site ([www.bienal.org.br](http://www.bienal.org.br)), e no agrupamento das mesmas na formação de uma constelação. O usuário pode determinar o tamanho, disposição e ordem das imagens e, quando pronta a constelação, disponibiliza-la nas redes sociais, assim como ter contato com outras constelações formadas pelos demais usuários. Tal atividade está em diálogo com a concepção da exposição e sua curadoria, visto que, segundo texto o explicativo do jogo, foi pensada em constelações [...] nas quais as obras dos artistas se relacionam de alguma maneira. Trata-se uma atividade por meio da qual se vivencia a mesma lógica da curadoria e a compreensão desta por meio da experiência, tornando-se assim autor de seu conhecimento. Este exercício, por meio do qual o estudante pode exercitar sua autonomia, só pode ser vivenciado por meio do ciberespaço, já que foi concebido para tal. A partir do mesmo, que pode ser realizado na sala de informática, o professor tem a possibilidade de colocar em pauta para discussão a curadoria, a experiência estética virtual em comparação com a vivência da produção artística em meio físico, além do estudo de trabalhos e artistas que compõem uma das exposições de arte mais importantes do mundo e que nem sempre é visitada pelos estudantes em período escolar. Cabe ressaltar que acredita-se que o site da Bial funcione como um instrumento informativo e

educativo acerca da mostra, ou seja, como um recurso de preparação da visita ou espaço de memória, mas não como substituto.

Bonilla, no que diz respeito à ressignificação e aproveitamento das novas potencialidades oferecidas pela tecnologia, afirma ser necessário desestruturar os padrões naturalizados pela escola, tais como

*Os métodos e os programas calcados em lógicas lineares e a preocupação demasiada em possibilitar aos educandos o mero acesso a informações, descuidando-se de torná-las significantes, o que evidencia a procura por manter o modelos comunicacional de transmissão de informação* (Bonilla, 2009: 33).

Fora do contexto latino-americano, foram analisados até o momento sites de museus e instituições culturais com o objetivo de estabelecer relações e parâmetros. Dentre eles, o Rubin Museum of Art (<http://www.rmany.org/>) localizado nos Estados Unidos. Dedicado a promover exposições orientais de sociedades como a Iraniana, a Tibetana e a Chinesa, disponibiliza online recursos educativos das exposições já encerradas, desde os menos interativos, como áudio-guia, catálogos, galerias digitais com fotografias do espaço e dos trabalhos artísticos e vídeos com comentários de curadores, até outros mais interativos. Os “interativos”, por sua vez, assim identificados pelo próprio site, são arquivos para download com informações e imagens. Em estrutura de hiperlink, é possível navegar por textos, imagens e animações (enquanto arquivo criado para interação offline, contudo, seus recursos são esgotáveis). Alguns destes documentos são lineares, propondo que após a leitura e visualização das imagens de um trabalho continuemos (continue) ao próximo (next), de forma a reproduzir a ação de virar a página típica do manuseio de um livro impresso. Para algumas das suas exposições, são disponibilizados microsites (sites dedicados unicamente a elas), contendo página para eventos, blog, imagens, textos e atividades educativas tais como concursos, quizzes, criações interativas online, mapas, animações, glossários, análises de trabalhos artísticos, áudios, guias para trabalhos pedagógicos, tutoriais, espaços para questionamentos, discussões, publicações de poesias, entre outros. As possibilidades, neste caso, são maiores e se torna notável a crescente preocupação em relação a construção de saberes no contexto e aproveitamento do ciberespaço e que, assim como o site da Bienal, podem ser aproveitados pelos professores dentro da escola.

### **Considerações**

Quanto à velocidade do surgimento e renovação dos saberes, o ciberespaço suporta tecnologias que amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas tais como a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio. Essas

formas de acesso à informação e aos novos modos de conhecimento favorecem o saber que, como paisagem estática e demarcada, nunca mais existirá livre da complexidade do ciberespaço. Com a extensão da cibercultura, coloca-se em jogo principalmente os critérios de avaliação e o julgamento da sociedade perante as coisas: o saber poderá ser transmitido pelas coletividades humanas e não mais apenas pelos "sábios" (Lévy, 1999).

Não são necessárias pesquisas aprofundadas para constatar-se as mudanças nas maneiras de ler, de escrever, de comunicar, de informar e de interagir. A mídia, veículo da mensagem (Lévy, 1999) tem se tornado múltipla. Como consequência, passa-se a discutir a função da escola, do professor e dos métodos que insistem em não acompanhar e, muitas vezes, ignorar as transformações pelas quais seu público está sujeito. A relação com o conhecimento é outro e, mais do que nunca, torna-se premente aprender-se a conhecer o conhecimento (Morin, 2010).

O processo ensino/aprendizagem em artes, neste contexto, é afetado de modo peculiar. No Brasil, apenas em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o poder da imagem e da percepção estética como fontes de conhecimento são valorizados, ainda que de maneira paradoxal, na hierarquia das disciplinas escolares (Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 1997). A disciplina de Artes, neste contexto de mutações extremas e desdobramentos históricos fragilizados, passou a enfrentar tanto os questionamentos gerais como os seus próprios. A natureza da imagem também não é mais a mesma. "No cérebro universal, tem passado por diferentes modos de ser, partindo da presença para a representação e, finalmente, para a simulação" (Druckrey, 2005: 390).

A educação estética (Nazario, 2005), contornada por fronteiras móveis e localizada entre o que sempre está ou o que eventualmente atualiza-se, é responsabilidade de todas as ações institucionais que se digam educativas. Para tanto, espaços culturais, museológicos e de educação formal necessitam revisar conceitos e direcionar suas ações para que não se percam em meio aos novos espaços construídos.

Percebe-se que algumas instituições culturais e museológicas de países como o México caminham em direção à exploração dos recursos e ferramentas disponíveis no ciberespaço, e que o Brasil, embora de forma incipiente, também caminha neste sentido. Sabe-se ainda que, cada vez mais, escolas exploram a tecnologia como ferramenta de ensino, entretanto, por trás da tela do computador ainda existe um universo inteiro a ser explorado no contexto da arte/educação.

## **Referências**

- Maffesoli, Michel (2004). *Parte do Diabo: Rumo a subversão pós-moderna*. São Paulo: Editora Record.
- Abreu, Rosane de Albuquerque dos Santos (2009) "Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula." In: Freitas, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arruda, Eucídio (2009) "Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea." In: Freitas, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Benjamin, Walter (2012) *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre, RS: Zouk.
- Bonilla, Maria Helena Silveira (2009) "Escola aprendente: comunidade em fluxo." In: Freitas, Maria Teresa de Assunção (org.) (2009) *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF.
- Druckrey, Timothy (2005). "Fronteiras em mudança." In: Leão, Lúcia. *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Editora Senac.
- Freitas, Maria Teresa de Assunção (org.) (2009) *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. SP: Editora 34.
- Morin, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000
- Luiz, Nazario (2005) *Quadro histórico do pós-modernismo*. In: Ginsburg, J. Barbosa, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva.

# Caixa de Pandora: da narrativa textual à narrativa visual

SÔNIA MARIS RITTMANN

Brasil, Professora de Língua e Literatura e estudante de Artes Visuais, formanda em Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância da UFRGS. Exerce funções na Escola Estadual Prof. Gentil Viegas Cardoso, região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Licenciatura em Letras: Habilitação em Português e Literatura Brasileira. Licenciatura em Artes Visuais. Especialização em Língua e Literatura Brasileira. Especialização em Supervisão Educacional.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Este artigo apresenta o projeto e a construção do objeto de aprendizagem Caixa de Pandora. Nele são focalizadas as narrativas visuais ao lado das narrativas verbais, evidenciando e articulando a relação entre a imagem e a palavra, vista como uma apropriação essencial ao professor de artes visuais, em que a Caixa de Pandora passa a ser apresentada como um objeto de aprendizagem fundamental nesse processo.

**Palavras chave:** Objeto de aprendizagem / Narrativa visual / Linguagem / Palavra / Imagem / Livro-objeto.

**Title:** *Pandora's Box: from textual to visual narrative*

**Abstract:** *This article presents the project and the construction of the learning object Pandora's Box. It focuses the visual and the verbal narratives side by side, reinforcing and articulating the relationship between the image and the word, seen as an essential acquisition to the visual arts teacher. The Pandora's Box is then presented as a vital learning object in this process.*

**Keywords:** *Learning Object / Visual Narrative. / Language / Word / Image / Object Book.*

## Introdução

Resgate de memórias perdidas no tempo, ressignificação de práticas, experimentação estética e artística, criação e desenvolvimento de projetos que envolvem a prática educativa com diferentes linguagens, reflexão sobre o fazer, o pensar e o contextualizar arte. Caminhos poéticos que se imbricam na criação de um objeto de aprendizagem que se constrói aos poucos e vai se transformando ao longo de um processo contínuo.

## 1. A memória

*Os Meus Pensamentos são Todos Sensações  
Sou um guardador de rebanhos.  
O rebanho é os meus pensamentos  
E os meus pensamentos são todos sensações.  
Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca.  
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la  
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.  
Por isso quando num dia de calor  
Me sinto triste de gozá-lo tanto.  
E me deito ao comprido na erva,  
E fecho os olhos quentes,  
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,  
Sei a verdade e sou feliz.*

— Alberto Caeiro, O Guardador de Rebanhos, (Poema IX)  
Heterónimo de Fernando Pessoa

Sou uma ouvinte e contadora de histórias, que mistura pensamentos e sensações, razão e emoção, tal qual o poeta português Alberto Caeiro (2007), um dos heterónimos de Fernando Pessoa. O ano se perde na poeira do tempo, mas a imagem ainda é nítida na memória: minha mãe lendo enquanto me preparava para dormir. Ver e ouvir.

Outro tempo e espaço, porém, a mesma relação de amor incondicional com o mundo da palavra — escrita ou falada — e da imagem, da fabulação, dos contos de fada, das narrativas de viagens, das lendas mitológicas, dos universos inventados, em que, por conta da imaginação, as primeiras conexões/manifestações começam a se formar, configurando quem somos e nossa relação com o mundo e as pessoas que nos cercam.

Fui uma criança privilegiada. Minha infância foi povoada de histórias. Meu pai tinha uma pequena biblioteca, espaço sagrado de sonho e magia, em que ficavam guardados aqueles objetos mágicos — os livros — e que nos transportavam para diferentes mundos todas as noites. Herdei o gosto pelos livros de meu pai e o gosto de contar histórias da minha mãe.

Penso que minha opção pelas artes, literatura e artes visuais, tenha uma forte influência dessas vivências com o mundo do encantamento das palavras e das imagens, das histórias ouvidas, lidas, apreciadas, imaginadas e inventadas.

## 2. As linguagens

*O essencial é saber ver  
O que nós vemos das cousas são cousas.  
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?  
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos  
Se ver e ouvir são ver e ouvir?*

*O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê  
Nem quando se pensa.*

*Mais isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender (...)*

— Alberto Caeiro, O Guardador de Rebanhos (Poema XXIV)  
Heterônimo de Fernando Pessoa

Hoje, sou professora de Língua e Literatura e estudante de Artes Visuais e trabalho com estudantes, economicamente carentes, em uma zona urbana no extremo sul do Brasil. Talvez, como a aprendizagem de desaprender de Alberto Caeiro (2007), eu tenha retornado aos caminhos que me trouxeram até aqui e, na tentativa de rever os percursos, selecionar aqueles que me fizeram ver e pensar na criação de um Objeto de Aprendizagem em Artes Visuais.

Falar em linguagens é também lembrar que o homem é um ser simbólico, e como tal, capaz de criar símbolos, que têm a função de ordenar e interpretar o mundo em que vive. Usar a linguagem, verbal e não-verbal, para nos expressarmos sobre o que pensamos e sentimos em relação a nós mesmos, ao outro e ao mundo em que vivemos, dá-se em uma tentativa de re-ordenar a dimensão do mundo a nossa volta. Dito de outra forma é através da linguagem que se interage com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Miriam Celeste Martins (2009) afirma a penetração na realidade através da mediação não somente da linguagem, mas de linguagens:

*(...) nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, ideias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz (Martins, 2009: 32-33).*

A partir dessas reflexões surgiu a ideia de criar um Objeto de Aprendizagem que

levasse em conta parte dessa história que move o homem desde os tempos mais remotos até os dias de hoje, com uma carga simbólica que remetesse tanto ao ser humano quanto às crenças e medos que nos acompanham desde sempre. Foi a partir dessa lógica que o Objeto de Aprendizagem Caixa de Pandora foi criado, e que, além da vontade de abordar o mito do conhecimento, ainda traz as ideias de paradoxo, incompletude, precariedade da vida e da arte.

Proveniente da mitologia Grega, em uma das versões (Bulfich, 2001), é narrado o mito afirmando ser Pandora uma divindade doadora de talentos divinos e, simultaneamente, de todos os males da humanidade. Por ordem de Zeus, numa trama que envolve uma vingança contra a humanidade, por esta ter recebido de Prometeu o segredo do fogo, Pandora foi enviada a Terra para seduzir Prometeu, recebendo uma “caixa” que não deveria ser aberta. Abriu e com essa atitude — que muitos atribuem a um símbolo de curiosidade feminina — espalhou todo o sofrimento sobre a humanidade. Ao perceber o que acontecia Pandora fechou a caixa, deixando dentro dela a Esperança. Pandora, possuidora de todos os dons aliada à esperança faz pensar em surpresa, em inovação, em mudança, em transformação, em capacidade de sonhar com o diferente, com o inusitado, com a arte.

Como professora, parto do pressuposto que seres humanos motivados estão mais propensos para a aprendizagem, e que toda aprendizagem deva tentar estabelecer um processo de inferências entre os conhecimentos que se possui e os novos conhecimentos a serem construídos. Ao apresentar uma lenda, com sua narrativa e a exploração dos símbolos presentes na mesma, pode-se dar início a toda uma conversa sobre Arte. O mito serve como ponto de partida para uma viagem pela história, cultura, costumes, crenças, sociedade e humanidade. O ponto de chegada, diferente para cada indivíduo que se aproxima da caixa, passa pela ideia de atelier como espaço de escolhas, como tão bem nos relata Ana Angélica Albano:

*Associo o atelier à caixa tão temida, que abriga a imaginação. Um lugar onde todas as possibilidades estão presentes e, portanto, onde o caos pode imperar. No atelier, ideias e materiais estão à espera de uma forma. Dar forma ao desconhecido é função da arte. A imaginação sem controle é assustadora e, talvez, seja esta uma leitura possível dos monstros libertos pela mão de Pandora. Porém, é preciso lembrar que a Esperança, que ficou presa no fundo da caixa pode guiar a imaginação, com cuidado, para a construção de uma nova ordem, quando a curiosidade será, então, premiada. Criar é dar forma ao caos e para criar é preciso poder fazer escolhas. A escolha é o limite que cria a forma. Só aprendemos a escolher o próprio caminho, quando temos liberdade de opção. O atelier compreendido, assim, como lugar de escolhas, refúgio de esperança (Albano, 2005: 6).*

Dentro dessa perspectiva, o Objeto de Aprendizagem Caixa de Pandora — com

a proposta de apresentar obras de arte contextualizadas, como produto cultural e histórico, situadas em tempos e locais diferentes, com formas e conteúdos distintos, através da leitura de imagens, da exploração e criação de mapas conceituais e do desenvolvimento dos projetos — possibilita uma maior compreensão das diferentes linguagens e códigos utilizados pelos artistas.

O Objeto de Aprendizagem Caixa de Pandora partiu de uma pesquisa sobre os livros de artista e livros-objeto, entendendo que o livro-objeto "não precisa ser um livro, bastando ser a ele referente, mesmo que remotamente" (Silveira, 2001: 25). Anne Moeglin-Delcroix em entrevista concedida a Paulo Silveira também nos fala sobre o sentido do livro como obra

*O livro é uma obra no sentido pleno do termo, ou seja, é concebido de tal maneira que todos os aspectos do livro participam da significação. O livro não é ai um simples continente ou suporte para uma mensagem que seria independente dele (...)* (Silveira, 2001: 287)

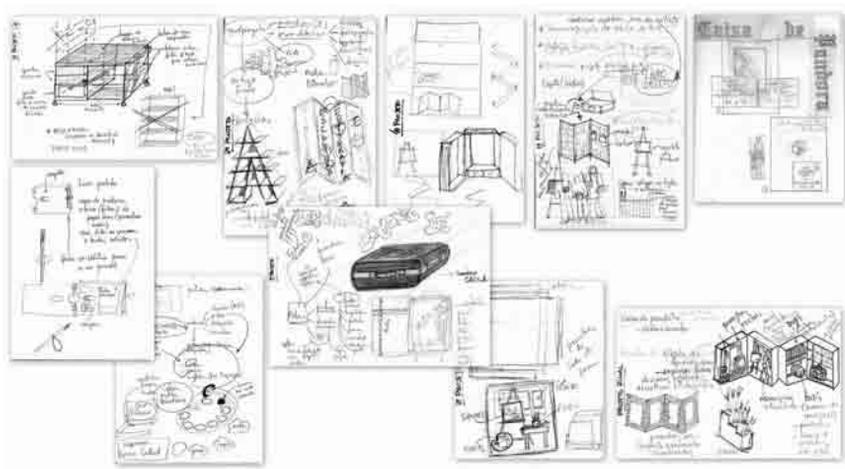
Desta forma o livro-objeto, teria sua função ressignificada a partir de um de um processo de abstração, transformando-se em uma linguagem artística.

O objeto de aprendizagem Caixa de Pandora se constituiu a partir da construção de um livro-objeto, tendo como principal referência artística os trabalhos desenvolvidos por Susan Collard, artista e arquiteta estadunidense, que, desde 1991, nas horas vagas dedica-se à criação de livros de artista. Segundo a própria artista:

*Sempre me disseram os meus livros são "de arquitetura." (...) Talvez, a coisa mais importante que aprendi na escola de arquitetura foi o hábito de pensar em edifícios como uma série de espaços em que se move através. Expansão e contração, variedade e repetição, caráter aberto e encerramento: todas essas abstrações, que emprestam forma e ordem a um projeto, são finalmente sentidas em um nível visceral. No final, o que importa é o movimento, memória e percepção. Tendo aprendido a visualizar os caminhos através de um edifício, desta forma, é natural interpretar outras experiências de forma semelhante: a leitura de uma cidade, cânion, poema, jardim, ou livro como uma série de fluidos espaços. Para mim, os livros tendem a se desdobrar como os quartos de uma casa, enigmática, inacabada. (...)* (Collard, 2012)

Partindo da ideia de movimento, memória e percepção trazida por Collard, foi pensada e posta em prática a construção de uma "caixa" articulada (Figura 1) como um pequeno biombo, que evocasse a percepção sensorial e visual, em que cada "folha-página" traria alguns materiais significativos das linguagens exploradas nos projetos de ensino e aprendizagem.

O livro-objeto, Caixa de Pandora, tal qual um livro, ficou em sua versão final com quatro núcleos tridimensionais com nichos individuais para os referidos



**Figura 1.** O Objeto de Aprendizagem: Caixa de Pandora (esboços do processo criativo). Fonte: própria.

materiais que totalizam a dimensão de 70cmx50cmx40cm. No primeiro núcleo, com materiais que se destacam pela ênfase na apreciação da arte, estão colocadas três pranchas de imagens que tenho denominado: Retirantes-Portinari, Marcados-Andujar, Pietá-Michelangelo; material educativo da Fundação Iberê Camargo: projetos educativos, pranchas e postais de Iberê Camargo, fichas cartonadas de cada um dos projetos, fichas com material de apoio e algumas imagens (bidimensionais); acervo em DVD do projeto Arte na Escola.

Os núcleos centrais, com ênfase na produção artística, no fazer concreto, estão constituídos de uma maleta com material de desenho e pintura a óleo e acrílico, além de um boneco articulado de madeira; material de fotografia: máquina fotográfica digital e analógica, cabos, cartão de memória, filme fotográfico, folha de contato e pendrive.

No último núcleo, as proposições de trabalho da Caixa de Pandora dispõem os Projetos Educativos em Artes Visuais, os quais estão articulados também a um projeto interdisciplinar denominado Projeto LER É ARTE: Sete Pecados Capitais. Dessa forma, os projetos estão desdobrados em sete micro-projetos que propõem atividades com diferentes linguagens e práticas de atelier com mapas conceituais, fotografia, pintura, desenho, arte postal e a linguagem tridimensional.

### 3. O corpo (o objeto de aprendizagem)

*Tudo o que vemos na vida corrente sofre mais ou menos a deformação que os hábitos adquiridos provocam(...) essa coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez: há que ver toda a vida como quando se era criança (...). (Matisse, 2007: 370)*

Ver as coisas que nos cercam como se fôssemos crianças, com um olhar liberto dos pré-conceitos, das convenções, das limitações impostas pela cultura e pela sociedade, valorizando as sensações e percepções mais subjetivas é um dos desafios a que me proponho ao apresentar a Caixa de Pandora como objeto de aprendizagem em artes visuais. Resgato a ideia de Matisse que enriquece essa reflexão, e nos coloca diante da beleza e da surpresa que só os olhos de uma criança podem nos trazer.

O Objeto de Aprendizagem Caixa de Pandora (Figura 2) foi concebido como um livro-objeto, com o formato de uma caixa, que encerra em seu interior múltiplas possibilidades de utilização para o desenvolvimento das aulas de Artes Visuais. Interna e externamente a ideia é aguçar os sentidos dos alunos para a percepção da importância da leitura da palavra, falada e escrita, e da imagem para o conhecimento do mundo da arte. Correndo o risco de ser utópica penso



**Figura 2.** O Objeto de Aprendizagem: Caixa de Pandora (um atelier em processo). Fonte: própria.

que a Caixa de Pandora pode provocar nos estudantes um exercício de pensamento através do pensar, fruir e produzir arte. Talvez esta utopia esteja conectada com o sentido positivo do dom da esperança, único que restou na Caixa de Pandora da Mitologia, conforme o mito que, de certa forma, conforma o livro-objeto Caixa de Pandora.

Pensada para suscitar a “curiosidade” de quem se aproxime da mesma, tal qual a caixa presente no mito, a Caixa de Pandora, por fora, tem o formato que lembra um livro. Na capa desse livro objeto, o destaque fica por conta de uma pintura de uma figura feminina de uma mulher alada, que poderia ser vista como a própria Pandora — aquela que possui todos os dons — ou quem sabe Lilith — representação simbólica e pictórica do arquétipo feminino — ou ainda Nikè — deusa grega que simboliza a vitória, pois estas outras imagens do feminino enfatizam a liberdade que estaria presente na representação das asas, ou em um exercício de delírio, uma versão feminina de Apolo, deus das Artes. Penso que esta “indefinição” e ambiguidade construída sirvam mais aos propósitos de um projeto em Artes Visuais que se pretende provocador e aberto às muitas possibilidades de leitura, que sirva de contraponto aos paradigmas culturais vigentes na sociedade de consumo atual.

Os símbolos presentes no Objeto de Aprendizagem são muitos, entre eles destaque os paradoxos presentes: feminino-masculino, sagrado-profano, luz-escuridão. As possibilidades de leitura, embora múltiplas, dependem da situação de aprendizagem enfocada no momento da utilização da Caixa de Pandora, sendo que poderá se dar plenamente ao construirmos um conhecimento significativo.

#### 4. A alma

*Mais do que nunca, sinto que a raça humana é somente uma. Há diferenças de cores, línguas, culturas e oportunidades, mas os sentimentos e reações das pessoas são semelhantes. Pessoas fogem das guerras para escapar da morte, migram para melhorar sua sorte, constroem novas vidas em terras estrangeiras, adaptam-se a situações extremas...*  
(Salgado, 2000)

Como Sebastião Salgado, que nos insere a todos em uma única raça humana, penso que o ser humano deva ser o centro de interesse de qualquer projeto, e, o projeto de aprendizagem que foi pensado para a Caixa de Pandora não foge a regra: seres humanos querendo aprender, querendo sobreviver, querendo ser felizes.

Partindo do pressuposto que toda aprendizagem deva tentar estabelecer um processo de inferências entre os conhecimentos que se possui e os novos conhecimentos a serem construídos, as possibilidades de utilização do Objeto

de Aprendizagem Caixa de Pandora são múltiplas e os objetivos principais são o desenvolvimento estético e gráfico-plástico dos alunos através da experiência concreta de aprendizagem.

A articulação interdisciplinar, tão necessária na escola atual, está sendo proposta através de múltiplas conexões explícitas e implícitas nos micro-projetos. Mas, dentro da proposta cabe destacar que a disciplina de Artes Visuais, além de catalisadora de todo o projeto interdisciplinar é a responsável pela concepção, fomento, desenvolvimento e execução de todas as atividades, ultrapassando o trabalho necessário nestas disciplinas.

Devo lembrar a importância de que os alunos tenham acesso a experiências artístico-estéticas através de atividades culturais fora dos muros das escolas, seja em museus, instituições ou fundações culturais. Dessa forma, como atividades extramuros a inclusão da visita a algumas instituições artísticas e culturais é essencial no ensino de artes visuais, bem como aos diversos museus de Porto Alegre que realizam diversas exposições, com uma amplitude que envolve desde o paradigma acadêmico até o contemporâneo, que enriquecem o repertório visual dos alunos, possibilitando experiências concretas de aprendizagem, com a apreciação in loco de obras de diversos períodos, estilos e orientações estéticas.

## Conclusão

*Esperança*

*Mário Quintana*

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano*

*Vive uma louca chamada Esperança*

*E ela pensa que quando todas as sirenas*

*Todas as buzinas*

*Todos os reco-recos tocarem*

*Atira-se*

*E*

*— ó delicioso vôo!*

*Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,*

*Outra vez criança...*

*E em torno dela indagará o povo:*

*— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?*

*E ela lhes dirá*

*(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)*

*Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:*

*— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

— Mario Quintana (1998)

Tal como a metáfora poética de Quintana, a experiência estética e artística vive da esperança presente na mudança, na transformação do mundo, mesmo que esta mudança, a princípio seja iniciada apenas como um voo de intenções a cada passagem de ano.

Este voo de intenções também está presente na experiência estética e artística envolvendo a criação proporcionada a partir do Objeto de Aprendizagem Caixa de Pandora, com o desenvolvimento de seus projetos, a prática em diferentes linguagens artísticas, a leitura de imagens, a interpretação do mundo contemporâneo a partir das relações entre arte e educação, a possibilidade de ensinar e aprender arte através da experiência em arte e da arte, a reflexão sobre como o humano produz, pensa e contextualiza arte são requisitos indispensáveis para pensar e fazer arte.

Nesse ir e vir do pensamento, da criação, da pesquisa, da escuta do outro e do prazer em fazer arte, aprender em conjunto, duvidando das certezas, tentando entender esse mundo em que vivemos muitas vezes tão caótico e incompreensível, como uma possibilidade de transgressão — segundo Hernández (2000) — de mudança de paradigmas, de “des-automatização”, de “des-rotinização” de nossas práticas escolares, de ver as coisas com outros olhos, ou pelo menos, a partir de outros pontos de vista, de forma mais poética, penso que a arte cumpre um papel muito importante, se não de transformar o mundo, pelo menos de humanizar um pouco nosso planeta e tornar os corações e mentes mais sensíveis.

Impossível falar em Arte sem pensar em Estesia. Ver além do visível, perceber o encanto por trás da aspereza da vida. Sábias palavras que marcaram minha transformação. Eu, que antes privilegiava mais a razão do que a emoção, cheia de certezas, achando que minha visão de mundo, real, concreto, cheio de dureza e injustiças, nunca seria afetada pela forma poética como a professora de arte tentava nos seduzir, encantada. Dizia ela, que deveríamos sim ter um pé na realidade, mas que nem por isso, deveríamos deixar de sonhar e de possibilitar que nossos alunos também pudessem sonhar e criar de forma mais prazerosa.

Penso que essa seja uma das funções da arte, pois se não tem o poder de transformar completamente o mundo e acabar com todo sofrimento, ao menos ela pode amenizar o mal do mundo, tornando nossos corações mais sensíveis e humanos. Creio que essa seja também a mensagem da Caixa de Pandora: que mesmo com todo o mal, com todo o sofrimento infringido aos seres humanos, ainda guardamos dentro de nossos corações a esperança, e é ela que nos move e que nos faz querer ser, a cada vez, seres humanos melhores.

## Referências

- Albano, Ana Angélica (2005) O atelier de arte e a caixa de Pandora. I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. 05 a 07 de Setembro de. Disponível em [http://www.gedest.unesc.net/seilacs/pandora\\_anaangelica.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/pandora_anaangelica.pdf)
- Bulfich, Thomas (2001) O Livro de Ouro da Mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis/ Tradução de David Jardim Júnior — 25ª ed. — Rio de Janeiro.
- Buoro, Anamelia Bueno (2002) Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez: 44,.
- Caeiro, Alberto. O Guardador de Rebanhos — Poema XXIV. Heterônimo de Fernando Pessoa. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>
- Collard, Susan. Disponível em [http://susancollard.com/section/74265\\_Book\\_Arts.html](http://susancollard.com/section/74265_Book_Arts.html)
- Enciclopédia Itaú Cultural. [Acesso em 19/05/2012]. Disponível em [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm)
- Hernandez, Fernando. (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, Miriam Celeste (2009) *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD.
- Matisse, Henri. (2007) *Escritos e Reflexões sobre a Arte*. Ed. Cosac Naify. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=XOIT7xuCcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>
- Pessoa, Fernando (2007) *Obra Poética: volume único/ Fernando Pessoa; organização e notas de Maria Aliete Galhoz. — 3.ed., 22.impr.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira.*
- Quintana, Mario (1998) “Nova Antologia Poética”, São Paulo: Editora Globo.
- Salgado, Sebastião (2000) *Êxodos*. [Acesso em 25/01/2013]. Disponível em <http://elfikurten.blogspot.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>
- Silveira, Paulo A. (2001) *A página Violada: da ternura à injúria na construção do livro do artista*. Porto Alegre. Ed. Universidade. UFRGS.

# Enseñar a enseñar las artes: una experiencia manipulativa de la evolución de la fotografía en el aula

ANA SEOANE SUÁREZ Y ROCÍO GÓMEZ-JUNCAL

**Ana Seoane Suárez:** Espanha, Profesor Universidade de Vigo, Facultade de Belas Artes.

—

**Rocío Gómez-Juncal:** Espanha, Profesor Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte.

Artigo completo submetido dia 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumen:** En este manuscrito, pretendemos revisar una experiencia real en el aula de grado universitario de educación primaria. En este caso, la motivación del alumnado y la adecuación de los contenidos al estadio evolutivo de los alumnos de primaria, se planteaba a través de tareas de aprendizaje manipulativo, donde a través del descubrimiento y la manipulación se genera un tipo de aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** aprendizaje manipulativo / enseñar a enseñar / didáctica de las artes.

**Title:** *Teaching how to teach art: a manipulative experience on the evolution of photography in the classroom*

**Abstract:** *In this paper we try to review a real classroom experience in primary education. In this case, student motivation and relevance of the content to the development stage of elementary students arose through manipulative learning tasks, where through the discovery and manipulation, a kind of significant learning is generated.*

**Keywords:** *manipulative learning / teaching to teach / teaching arts.*

## Introducción

La enseñanza de las Artes Plásticas, el Dibujo, o la Expresión Estética es un camino complejo que se encuentra en pleno proceso de cambio y transformación. Al

futuro maestro de estas disciplinas se le plantean preguntas sobre como motivar a su alumnado, cómo transmitir los conocimientos en base a las estructuras legales que rigen los contenidos, y un largo etcétera común a los profesores de enseñanzas básicas y obligatorias del resto de disciplinas. Sin embargo, a los maestros potenciales de alumnado de infantil, primaria, del área de artes plásticas se le suman otros tantos interrogantes específicos, entre ellos, cómo alcanzar los mayores resultados creativos y formales a partir del propio proceso de desarrollo de su alumnado, y a pesar de los condicionantes que el sistema educativo suele imponer a partir de sus rígidos sistemas de evaluación y el control de contenidos docentes en muchos casos desfasados, o poco valorados para el desarrollo posterior del alumnado.

Este es un gran reto difícil de conseguir sin procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, que suponen un cambio conceptual acercándose al constructivismo donde el alumno es el promotor y diseñador de su propio conocimiento. Un representante de esta visión constructivista es Kelly (1963), que indica que el progreso del ser humano pasa por su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso, en la necesidad de anticipación de eventos construyendo réplicas de las situaciones que anticipa, y difiriendo unos de otros en estas construcciones con fines anticipatorios. El aprendizaje significativo estaría íntimamente vinculado a la edificación de estos constructos.

Gowin (1981) analiza por ejemplo el proceso por el que los individuos producimos conocimiento “desempaquetando” conocimientos documentados, aplicando este planteamiento a la educación (Novak y Gowin, 1984, 1988, 1996; Moreira, 1993). Este planteamiento lo propone en su teoría de educación, presentada en la obra *Educating* (Gowin, 1981), e incluso generando un “modelo de enseñanza” proponiendo una relación triádica entre profesor, materiales educativos y aprendiz. En su planteamiento estos tres agentes del aprendizaje comparten significados con respecto a conocimientos “vehiculados” por los materiales educativos del currículum. En una situación de enseñanza, el docente intencionalmente cambia los significados de la experiencia del discente a través de los recursos educativos.

En este punto, desde nuestra óptica las actividades manipulativas son una herramienta eficiente para favorecer el aprendizaje y vehicularlo de forma constructiva e intencional, permitiendo la generación de interés por el aprendizaje, promoviendo una actitud crítica, reflexiva y de descubrimiento, y estimulando la curiosidad a través de la experiencia posibilitando la obtención de resultados observables y que por lo tanto, posibiliten la comprensión de las bases del funcionamiento de una u otra experiencia.

Williams (1990) y Dorrió (2006; 2008) encuentran que los aprendices a través

de aprendizajes manipulativos, experimentan excitación, interés y motivación por aprender, recuerdan y usan conceptos, explicaciones, argumentos, modelos y hechos relacionados con lo aprendido, manipulan, exploran, practican, observan fenómenos del mundo físico y participan colectivamente en procesos de aprendizaje empleando las herramientas y el lenguaje idóneo.

Frente a las demandas de la sociedad moderna que relega la adquisición de conocimientos específicos, y promueve y necesita las habilidades de encontrar, analizar y resolver problemas o situaciones de carácter interdisciplinar, entendemos que un tipo de aprendizaje manipulativo permitiría en el alumnado de formaciones superiores, especialmente en futuros profesionales de la docencia, conseguir una formación adecuada induciendo una participación activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a través de la práctica y la experimentación. Siguiendo las directrices de la National Science Education Standards (NRC, 1996) buscamos el compromiso activo de los educadores en la realización de actividades manipulativas por parte de los estudiantes.

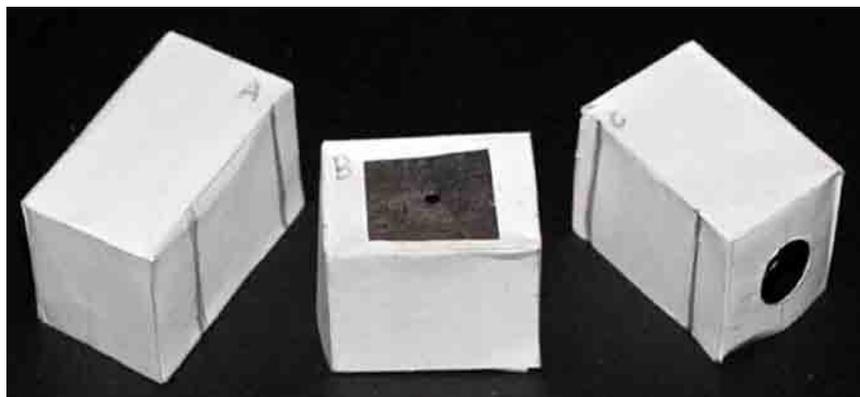
En el presente trabajo analizamos una experiencia real en el aula de grado universitario de educación primaria, donde los alumnos se forman para impartir clases de artes visuales en primaria. En este caso, la motivación del alumnado y de su profesorado, así como la adecuación de los contenidos al estadio evolutivo de los alumnos de primaria, se planteaba a través de tareas de aprendizaje manipulativo (por ejemplo, creando una cámara estenopeica y probándola: desde sus fundamentos formales, hasta su funcionamiento y proceso de revelado), un método de enseñanza-aprendizaje que, a través del descubrimiento y la manipulación del conocimiento genera un tipo de aprendizaje significativo.

#### Metodología y Resultados

La experiencia que analizaremos en el presente documento se enmarca en la asignatura "Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales" impartida a los alumnos de tercer curso del grado en Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Estos alumnos desarrollarán su futuro profesional impartiendo clases de Plástica y Visual en centros de educación primaria.

En la enseñanza de las artes, tal y como la entendemos desde esta aproximación metodológica, no hacemos una clara diferencia entre apartados teóricos y prácticos ya que lo interesante de este proyecto es descubrir con experiencias vivenciales los contenidos que deseamos impartir.

El bloque temático que hemos seleccionado para ejemplificar esta metodología es la fotografía. Antes de iniciar los trabajos manipulativos es necesario adentrarnos en la explicación de la evolución histórica de este medio, sin descuidar que su aparición en el primer cuarto del s. XIX no puede entenderse aisladamente, ya que está condicionada por una serie de experiencias y conocimientos



**Figura 1.** Cámara oscura realizada en el aula

anteriores. Previamente al descubrimiento de la fotografía existe ya un conocimiento acerca de la cámara oscura y de los compuestos químicos sensibles a la luz.

Es aquí donde introducimos la primera propuesta de aprendizaje manipulativo con la construcción de una cámara oscura.

A pesar de la simplicidad del mecanismo de una cámara oscura, los alumnos encuentran serias dificultades para comprender su funcionamiento, es a partir de la experimentación y la demostración cuando adquieren la comprensión final de los mecanismos subyacentes.

A los alumnos tan solo se les proporcionaba, un ejemplo ya construido, la explicación de su funcionamiento, una cartulina en blanco y las fórmulas para calcular la distancia focal. Por medio del descubrimiento, la experimentación y el ensayo y error cada uno de ellos realizó su propia cámara eligiendo tamaño y forma.

Una vez adquiridos los conocimientos básicos del funcionamiento de la cámara oscura se hacía imprescindible introducirlos en el conocimiento de los productos químicos, en este punto del aprendizaje introducimos nuestra segunda experiencia manipulativa, con la realización de una Goma bicromátada revelada con luz solar.

El objetivo de esta actividad era que los alumnos descubriesen que los componentes químicos pueden ser eliminados en aquellas zonas que no han sido expuestas a la luz. Con una experiencia muy simple consistente en imprimir una superficie con un producto fotosensible y exponerlo a la luz solar interponiendo un objeto o imagen con áreas transparentes. Una vez más los alumnos a través de una metodología manipulativa consiguen la adquisición, elaboración e interiorización de los conocimientos a través de sus propias experiencias.

El siguiente paso implica la integración de los conocimientos adquiridos en las



**Figura 2.** Goma bicromatada de una de las alumnas

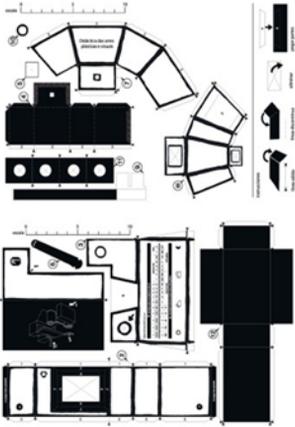
**Figura 3.** resultado de una imagen tomada con cámara estenopeica por una alumna.

dos experiencias previas, la cámara oscura y el uso de una superficie fotosensible, se trata de la creación de una cámara estenopeica.

El material del que disponen es, la cámara oscura que ellos mismos construyeron y papel fotográfico. Con esta experiencia pretendíamos conseguir que los alumnos fuesen conscientes de la importancia de los materiales en el trabajo analógico, de sus propiedades fotosensibles y de la necesidad de fijar la imagen.

Para continuar con el proceso formativo a través de un recorrido histórico la última propuesta de aprendizaje se centrará en la construcción de una cámara analógica. Para ello los alumnos cuentan con los planos, dos cartulinas negras, cinta aislante negra, utensilios para recortar y fijar las piezas, un carrete fotográfico cargado y uno recargable vacío.

Con el objetivo de acercarles a las experiencias más cercanas que los alumnos tienen del uso de la fotografía (manejo de cámaras fotográficas digitales), consideramos imprescindible que conociesen el funcionamiento, a través de su construcción, de una cámara fotográfica analógica. Una vez más, a los alumnos se les proporcionaba los elementos básicos para que ellos mismos descubriesen el funcionamiento subyacente de la herramienta. De este modo la adquisición del conocimiento se realizaba a través de la manipulación, el descubrimiento y la curiosidad.



**Figura 4.** Planos de construcción de la cámara analógica



**Figura 5.** Resultado de una fotografía tomada con dicha cámara por un alumno.

## Referencias

- Dorrío, B.V. (2006). "Museos interactivos na escola." *Revista Galega de Educación*, 35, 20-22.
- Dorrío, B.V. (2008). "Research Interpretation at University." *International Journal of Hands-on Science*, 1 (1), 33-39.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Kelly, G.A. (1963). *A theory of personality — The psychology of personal constructs*. New York, W.W. Norton.
- Moreira, M. A. (1993). *Mapas conceituais no ensino de Física*. Porto Alegre, Brasil, Instituto de Física da UFRGS, *Monografías del Grupo de Enseñanza*, Serie Enfoques Didácticos, nº 2.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, Cambridge Uni. Press.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original Learning how to learn.26
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano Edições
- NRC (1996) *National Science Education Standards*, Washington: N. Academy Press.
- Williams, M.J. (1990). *Understanding is both possible and amusing*. *Physics Education*, 25, 253-257.

# Cadernos do Olhar: um lugar para a escrita na aula de Artes Visuais

KELLY CRISTINE SABINO

Brasil, Artista e Professora de Artes Visuais de Ensino Fundamental e Médio (básico e secundário) da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Graduada e Licenciada em Artes Plásticas pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Frequenta o mestrado na Faculdade de Educação da USP, na linha de pesquisa Filosofia e Educação.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** A proposta Cadernos do Olhar nasceu do desejo de criar um processo autoral de longa duração com os alunos do 6º ano nas aulas de Artes Visuais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, visando sistematizar os conteúdos específicos da área, elaborando-os ludicamente, na forma de um di[cion]ário totalmente criado por cada aluno-autor.  
**Palavras chave:** ensino de arte / escrita / caderno / processo.

**Title:** *Vision drawingbooks: a place for writing during the visual arts class*

**Abstract:** *The proposal "Vision Drawingbooks" was born from the desire to create a long-term authoring process in Visual Arts classes with students of the 6th grade from the School of Application of the Faculty of Education, University of São Paulo in order to systematize the specific content of the area, elaborating them playfully, in the form of a di[c]ionary totally created by each student-author.*

**Keywords:** *art teaching / writing / notebook, / process.*

*... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

— Manoel de Barros

O presente artigo trará o registro reflexivo de uma experiência elaborada ao longo de três anos nas aulas de Artes Visuais com alunos de 6º ano da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

### **Da especificidade da escola**

Trata-se de uma escola pública vinculada à Faculdade de Educação e suas pesquisas. O processo seletivo para ingresso dos alunos na escola se dá por meio de sorteio, sendo um terço das cotas destinado aos filhos e dependentes de profissionais ligados à Faculdade, um terço das vagas para os filhos e dependentes dos profissionais de toda a Universidade e a última parte aberta à comunidade externa. Assim, o perfil do aluno da escola é bastante heterogêneo, formado por diferentes situações socioculturais. Trata-se de uma escola que visa a pesquisa e aplicação de inovações no campo educacional, de forma que o professor tenha maior liberdade de escolha de conteúdos para compor o currículo (em relação às demais escolas estaduais, cuja docência é apostilada).

### **Da necessidade**

A proposta Cadernos do Olhar surge em meio a inquietações sobre a prática docente que me ocuparam a mente assim que ingressei na Escola como professora no último trimestre do ano letivo de 2010, recém-formada, tendo que projetar o ano seguinte para aquela mesma série. Como prever um ano letivo inteiro sem conhecer os alunos que teria? Como preparar aulas que não engessassem a prática? Tais questões me convocavam a pensar a minha prática docente como parte do meu processo de criação artística: o que me mobiliza como artista e educadora é também o que me convoca a ensinar meus alunos. Assim, a docência se revelou como um trabalho de criação de uma espécie de inventário de percursos, no qual fui produzindo diários de conteúdos que me afetavam e com eles trabalhava em sala de aula, apoiado na ideia do professor como aquele que coloca matérias em movimento (Deleuze, 1988).

Além das inquietações, havia desafios claros: sentia que precisava operar na desmistificação da cultura escolar envolvendo a disciplina Arte, dotada de mérito e importância inferiores em relação às demais disciplinas. Portanto, precisava de uma estratégia para demarcar junto com os alunos uma produção de conhecimentos específicos da área, ampliando uma compreensão limitada da aula de Arte como prática desenho, seja como cópia seja como livre expressão. Havia também a demanda da escola para contribuir na consolidação do processo de letramento nesta série. E ainda, havia para mim um sentido específico de desenvolver esse trabalho com esta série, pois ao chegar no 6º ano, os alunos passam por uma grande mudança na Escola, deixando para trás o Primeiro Ciclo (1º ao 5º ano). Troca-se a professora de sala pelas novas disciplinas com professores especialistas, apesar das aulas de artes já serem ministradas por especialistas desde o 1º ano. E, com os Cadernos do Olhar, eu pretendia sinalizar também uma mudança nas aulas Artes, que deixam de ter um caráter de experimentação



**Figura 1.** Caderno do Olhar. Fonte: própria, 2012.

**Figuras 2 e 3.** Exemplos de verbetes do Caderno. Fonte: própria, 2013.

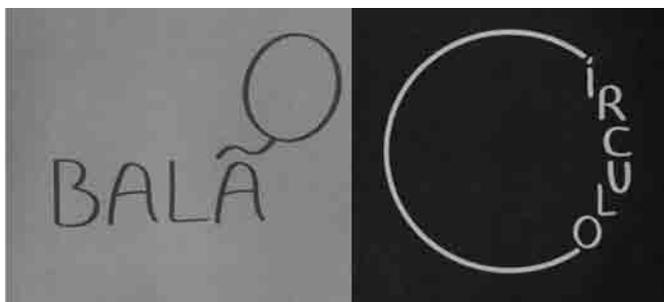
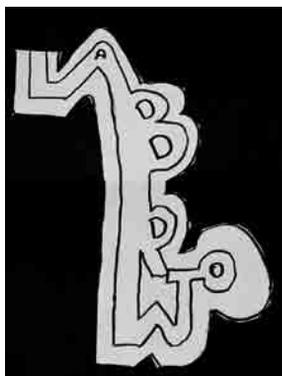
meramente lúdica, e passam a abordar noções básicas da área, com conteúdos específicos, como as demais disciplinas.

Em conjunção à clara inspiração no Abecedário de Gilles Deleuze, vídeo proposto por Claire Parnet, no qual o filósofo discorre sobre diversos assuntos a partir das letras do alfabeto, a proposta dos Cadernos do Olhar foi sendo elaborada a partir da seguinte questão: Como criar um plano pedagógico anual que organizasse os conteúdos de maneira criativa e interativa, que coordenasse o desenvolvimento das propostas apresentadas respeitando as respostas dos interesses, aptidões e desejos dos alunos?

### Da proposta

Na tentativa de responder tal questão nasceu a proposta Cadernos do Olhar, que por um lado pretendia criar uma sistemática de registro ativo dos conteúdos movimentados na aula, relacionando sua técnica (forma) com o que havia sido tratado (conteúdo). O registro de cada aluno deveria ser assumidamente diferente, único, desde o texto elaborado ao projeto visual da página. E, por outro lado, com os Cadernos do Olhar se pretendia abrir uma brecha para uma escrita criativa nas aulas de artes visuais e sintetizar, neste fio condutor, todo um processo de aprendizagem vivido pelo aluno.

Desta forma, os Cadernos do Olhar (Figura 1) funcionavam como uma espécie de di[cion]ário composto de verbetes de A à Z (Figura 2) de tudo o que acontecia nas aulas de Arte: desde o contato com algum novo material ou procedimento, até lições que se pode aprender com artistas estudados nas visitas a exposições. Cada prática resultava num processo de escrita — batizada de “escrita lúdica” — partindo da palavra como desenho (poesia concreta). Cada texto era criado pelo



**Figura 4.** Labirinto. Exercício de escrita lúdica. Fonte: própria, 2013.

**Figura 5.** Raio. Exercício de escrita lúdica. Fonte: própria, 2013.

**Figura 6.** Duas páginas do livro Letras Lúdicas. Fonte: própria, 2013.

aluno levando em conta o que e como escrever, que materiais e técnicas utilizar, tentando aproximar forma e conteúdo.

Assim, os Cadernos do Olhar foram uma proposta desenvolvida ao longo do ano escolar inteiro, à medida que os assuntos eram apresentados pelo professor, buscando uma sintonia com os interesses manifestos pelo grupo. Estes conteúdos eram trabalhados de duas maneiras complementares: primeiro, através da prática de ateliê e de aulas expositivas; segundo, através da sistematização do apreendido em forma de um verbete desse dicionário chamado Caderno do Olhar (Figuras 1 a 3).

### **Da escrita**

No primeiro ano em que a experiência Cadernos do Olhar foi colocada em prática, a escrita ainda não havia se apresentado como um campo de experimentação, embora a preocupação com o projeto visual de cada página fosse uma das premissas do trabalho. Em alguns casos, a experiência da relação entre texto e papel foi surpreendente e sinalizou a necessidade de pensar em como introduzir a questão da escrita dentro da proposta.

Assim, no segundo ano de Cadernos do Olhar fomos experimentando diferentes maneiras de desautomatizar a escrita, que apareceu nos trabalhos iniciais com os alunos extremamente condicionada à pauta dos cadernos e à caligrafia. O que me interessava neste trabalho era justamente operar naquilo que de certa forma é banido do processo de letramento — a criatividade. Escrever na educação está, na maioria das vezes, relacionado à cópia ou estritamente vinculada à leitura e à divinização dos autores (Ó, 2007). Queria dar plasticidade à escrita e ao texto sem me ater ao processo de escrita em si.

Desta forma, ao iniciar o Caderno do Olhar no ano seguinte, pensei em trazer como referência a poesia concreta. Entretanto, logo percebi que seria ampliar demais o escopo de conteúdos tratados. Usei apenas como referência alguns conceitos dos poetas concretos, como a importância do espaço gráfico, a tensão entre palavra e sentido, a amplificação dos significados (Campos e Pignatari, 1958), sem tratar da história e procedimentos da poesia concreta em si.

Nas pesquisas sobre o tema, chegamos a um livro infantil que serviu de chave para introduzir o que eu pretendia: pensar cada página do caderno como um espaço de criação, pensar a palavra e o texto a partir do seu conteúdo. O livro *Letras Lúdicas* apresentava a poesia concreta, de forma divertida e despretensiosa, o qual desencadeou o processo de escrita usado durante o ano letivo inteiro, batizada pelos próprios alunos de “escrita lúdica”. As Figuras 4 e 5 apresentam exemplos das experimentações iniciais, já a Figura 6 mostra duas páginas do livro *Letras Lúdicas*.

### Dos caminhos

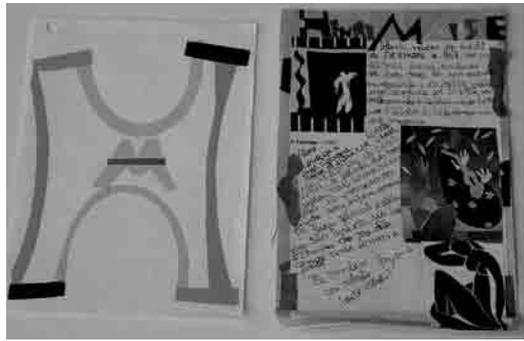
Como manter tal projeto potente ao longo de um ano letivo com pré-adolescentes que operam na lógica da velocidade da internet e das novas tecnologias? Esse me parecia ser o maior desafio que a proposta me colocava. No primeiro ano do experimento, a turma estava menos disponível e a primeira implantação resultou num trabalho arrastado e arduo. A metodologia ainda carecia de alguns reparos. Não havia tanta clareza do ritmo que o trabalho deveria ter, cada verbete tomava muito tempo até ser realizado, e ao fim do ano, o resultado deixou a desejar. Poucos foram os alunos que fizeram um Caderno do Olhar cuidadoso e completo.

Já no ano seguinte, a metodologia do trabalho, ainda que empírica, ficou mais clara para mim e, conseqüentemente, para meus alunos. Sabia que deveria partir da escrita como elemento plástico e do papel como campo visual. Nesse sentido, iniciei o trabalho com uma sequência didática experimentando a palavra de forma lúdica, a fim de estabelecer uma compreensão da palavra como elemento da linguagem visual, usando o desenho como técnica.

Para estruturar a proposta, optou-se por três blocos de conteúdos: A) Procedimentais, como por exemplo, tipos de pintura e diferentes técnicas: uso de nanquim, carvão, pastel seco, em sua maioria procedimentos e materiais que exigiam maior precisão e delicadeza. B) Históricos, como apresentações de artistas e visitas a exposições: foram trazidos artistas que ora conversavam com conteúdos procedimentais — como no caso do “dripping” (Figura 9), em que apresentamos Pollock, ou da colagem, em que chegou-se a Picasso e Matisse —; ora faziam alguma referência a um momento da história da arte que nos interessava. C) Elementos da linguagem visual, como por exemplo o ponto, a linha, formas geométricas e etc., eram trabalhados a fim de operar uma espécie de letramento visual.

É importante destacar que os três blocos se misturavam durante o processo e eram decididos de acordo com a resposta dos alunos às propostas apresentadas. Por exemplo, do estudo da colagem chegamos em Matisse. O artista interessou tanto os grupos, que pesquisamos a fundo sua obra, compondo o verbete H — Henri Matisse experimentando a pintura como o fez o artista ao fim de sua vida (Figuras 7 e 8).

A dinâmica das aulas, portanto, combinava conteúdos sempre partindo da prática à sistematização do que aquela experiência trazia, organizando-os em forma de texto e projeto visual. Apesar do uso de uma mesma dinâmica, o trabalho não era monótono, pois não mantinha um mesmo ritmo, uma vez que cada conteúdo e conseqüente resposta dos grupos empregava um tempo de trabalho diferente. Cada novo conteúdo incorporado, antes de passar para a criação



**Figura 7.** Estudo para o verbete de Matisse. Fonte: própria, 2012.

**Figura 8.** Estudo para o verbete de Matisse. Fonte: própria, 2012.

**Figura 9.** "Dripping". Experimentação com pintura. Fonte: própria, 2012.

individual do texto, era discutido em grupo e linhas gerais sobre o tema eram elencadas coletivamente para servirem de base para a construção textual de cada um.

Para favorecer a organização do material que era produzido ao longo do ano, todo os alunos tinham uma pasta reservada ao seu Caderno do Olhar, contendo folhas em branco para rascunho de texto e projeto visual, folhas de tamanho A5 para as páginas que seriam os originais do Caderno do Olhar, e finalmente uma parte reservada para guardar as páginas prontas.

Cada conteúdo expressava uma maneira diferente de sistematização: os procedimentais (figs. 7 e 9) eram experimentados durante duas ou três aulas antes de serem registrados no Caderno do Olhar. Já conteúdos históricos e referentes aos elementos da linguagem visual, ora eram apresentados a partir de exercícios também práticos, ora através de livros e filmes ou apresentações expositivas.

Ao fim do processo do ano letivo, as folhas soltas eram reunidas e ordenadas de A à Z, era elaborada capa e contra capa para finalmente compor de fato o Caderno do Olhar (Figura 10).

O processo de feitura do Caderno era avaliado quinzenalmente, em atendimento individual, e trimestralmente de forma coletiva, no qual cada aluno apresentava parte de sua produção escolhida para o restante do grupo. Infelizmente, o intercâmbio entre as turmas (as duas classe de 6º ano) apenas ocorreu durante a exposição do resultado na Mostra Cultural realizada ao final do ano letivo. O atendimento individual era uma prática recorrente em todas as aulas destinadas à elaboração do caderno. Primeiro, o aluno trazia o seu rascunho do texto para correções ortográficas e melhorias no texto (quando o conteúdo da escrita ainda precisava de melhor tratamento), e no segundo momento, quando o aluno voltava já com o esboço do seu projeto visual, fazíamos juntos algumas alterações quando necessário, e partia-se para o original.

Para evitar subjetivismos e deixar claro o processo de avaliação dos Cadernos do Olhar foram criados critérios bastante objetivos: em relação ao verbete construído esperava-se que o texto tivesse clareza e coesão, que desse conta do que havia sido aprendido, que tivesse um projeto visual com alguma relação entre forma e conteúdo e, finalmente, avaliava-se a completude do caderno, se o aluno atingiu a quantidade de verbetes propostos.

Assim, durante todo o processo a relação professor-aluno era bastante próxima, na qual discutíamos o desenvolvimento de cada verbete e o resultado a cada trimestre.

### **Das percepções**

Ao longo dos dois anos em que a proposta foi realizada muita coisa foi sendo modificada e com a inclusão da escrita lúdica, a proposta foi claramente remodelada e resignificada. Mas, de qualquer forma, o trabalho de reflexão sobre este

processo está possibilitando articular melhor tanto os objetivos quanto os resultados. No momento, é possível pensar mais em percepções do que conclusões sobre o processo.

Entrementes, pode-se dizer que o desafio de manter a proposta pulsante durante todo o ano letivo foi solucionado, uma vez que o projeto ficou claro para o grupo. Acredito que o uso de uma mesma estratégia de trabalho permitiu a criação de um ritual de aprendizagem, no qual cada aluno sentia-se seguro para tomar nota da forma que desejasse, para transformar criativamente o conteúdo em um verbete para o seu Caderno do Olhar.

Assim, aquela ideia convencional de aula de arte como espontaneidade e livre expressão deu lugar a uma metodologia de trabalho bastante clara. Com isso, percebeu-se que já ao final do primeiro trimestre, o aluno, mais consciente do próprio processo, passou a agir de forma mais autônoma em relação ao próprio trabalho, tomando notas e pesquisando por conta própria, criando projetos visuais cada vez mais ousados. Ao verem seus verbetes completos e encadernados, os alunos pareciam ter uma sensação de completude em relação ao que haviam aprendido, além de saberem que aquele material produzido futuramente poderá servir de fonte de referências e experiências concretas. Algo que o aluno levará consigo.

Acredito que o grande trunfo deste longo processo foi justamente o lugar inesperado que a escrita ocupou na aula de Artes Visuais. Com o dispositivo de escrita usado, além da libertação da escrita, senti que rumamos para a uma relação mais prazerosa com a própria escritura.

Os alunos se entusiasmavam com a produção deles e dos colegas, se surpreendiam com como cada um podia sistematizar e ocupar o espaço branco da folha de maneiras tão diversas, trazendo à prática da escrita algo da ordem da brincadeira, que extrapolava a representação e os significados, definindo de forma marcante as singularidades do processo de cada aluno num “movimento novo e puro da escrita, que extraia do escrever como evento a sua energia” (Corazza, 2006: 22).

Os dois anos da proposta Cadernos do Olhar abriram uma possibilidade de criação processual de longa duração, muitas vezes deficitária nas aulas de Artes Visuais, especialmente com alunos desta faixa etária. Para mim, poder participar da construção literal do conhecimento ao longo do ano e vê-lo materializado a partir das escolhas de cada aluno no seu di[cion]ário extrapola o sentimento de reconhecimento e gratificação tão próprios à profissão. É, assim como nas palavras do poeta, da ordem do encantamento, da resignificação da potência da sala de aula como um lugar de criação, no sentido artístico, no qual:

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo da lição embrutecedora



**Figura 10.** Capas dos Cadernos do Olhar — última parte do processo. Fonte própria, 2012.

do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo o trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (Rancière, 2005: p. 79).

### Referências

- Barros, Manoel de. (2010) *Poesia Completa*. São Paulo: Leya
- Campos, A. e H.; Pignatari, Décio. *Plano-piloto da poesia concreta, 1958*. In: [www.poesiaconcreta.com](http://www.poesiaconcreta.com). Acesso em 25/05/2013 às 10:38.
- Corazza, Sandra Mara (2006) *Artistagens: Filosofia da Diferença e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (1988) *Abecedário*. Vídeo divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].
- Ó, Jorge Ramos do; Costa, Marisa (2007) *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*. Entrevista concedida à. Revista Educação & Realidade, v.32, n.2, p.109-116, jul./dez.
- Pascucci, Alessio di. (2010) *Letras Lúdicas*. Botucatu: Sociedade dos Amigos da Biblioteca Pública Emílio Pedutti.
- Rancière, Jacques (2005) *O Mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

# Seres imaginários: Expressão Plástica no 1º ciclo do Ensino Básico

CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO

Portugal, professora de Educação Visual / Grupo 240, 2º Ciclo no Agrupamento de Escolas Conde de Ourém — Concelho de Ourém. Graduação: Licenciatura em Ensino na variante de Educação Visual (ESE Leiria). Mestrado em Educação Artística, FBAUL (2012). Formação Complementar: Curso de Formação Artística (Desenho e Pintura) da Sociedade Nacional de Belas Artes.

Artigo completo submetido a 2 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Apresenta-se uma Unidade de Trabalho desenvolvida com turmas do 1º ciclo, na área de Expressão Plástica. Através da sugestão de representação de seres imaginários, uma temática próxima dos interesses dos alunos, procura-se que estes se sintam motivados e participem em atividades de expressão visual. Pretende-se ainda desenvolver a motricidade e promover a criatividade.

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

**Title:**

*Imaginary beings: Arts in the Primary School*

**Abstract:** *A Unit is presented which was developed in primary school classes, in Arts. Starting with the suggestion of representing imaginary beings, something very fond of the pupils' interests, it is intended that they feel motivated and participate in activities of visual expression. physical skills and creativity is also meant to be developed.*

**Keywords:**

*imaginary beings / visual expression / creativity.*

## Introdução

A proposta de trabalho que se apresenta foi desenvolvida com alunos do 1º ciclo, na área de Expressão Plástica, no âmbito do ensino coadjuvado.

Observa-se que o universo fantástico, rico em criaturas irreais, se encontra ligado a muitos interesses da população escolar. A atenção dada a este tema serve de base à estruturação de uma Unidade de Trabalho, que visa motivar e envolver os alunos em atividades de expressão visual, e promover a criatividade, através

da representação de seres imaginários. Este enunciado inicia-se pela referência a algumas das aprendizagens a promover na área da Expressão Plástica, de acordo com os princípios orientadores definidos pelo Ministério da Educação. Seguidamente apontam-se as razões que fundamentam a seleção do tema, e efetua-se uma descrição sumária da atividade. Faz-se ainda menção ao modo como os alunos responderam à proposta de trabalho, e à necessidade de readaptar algumas estratégias. Por fim, sublinha-se a importância de tentar estabelecer uma proximidade entre as atividades escolares e os interesses dos alunos, de modo a promover uma participação mais ativa e uma aprendizagem mais significativa.

### **1. Primeiro Ciclo: Expressão e Educação Plástica**

A Expressão Plástica, no primeiro ciclo, encontra-se enquadrada na área de Expressão e Educação, que considera também os domínios das expressões Físico-Motora, Musical, e Dramática.

Os princípios orientadores de Expressão Plástica, neste ciclo de escolaridade, apontam para a realização de ações que permitam, ao aluno, desenvolver a expressão individual e as capacidades de representação da realidade. Assinala-se ainda que as atividades devem favorecer uma aprendizagem de descoberta sensorial, através da manipulação e experimentação de materiais de expressão gráfica e plástica. As dinâmicas devem possibilitar o alargar de experiências, auxiliar o despertar da imaginação e da criatividade, desenvolver progressivamente a destreza manual, e as capacidades de organização de superfícies e volumes (Ministério da Educação, 2004: 89).

### **2. Universo fantástico: impulso criativo**

O universo fantástico afigura-se como uma temática de especial agrado dos alunos, encontrando-se próximo dos seus interesses. Observa-se que este imaginário, povoado de seres extraordinários, faz parte da sua cultura visual, estando presente em jogos de computador, em figuras colecionáveis, livros ou em filmes. A atração por estes contextos revela-se um facto importante, podendo ser transposto para o contexto de sala de aula, e auxiliar à motivação e a uma participação mais ativa. A natureza irreal, presente nestes assuntos, proporciona inúmeras sugestões, ou referências, que se revelam favoráveis ao desenvolvimento de projetos que fomentam a inventividade. As características destes domínios proporcionam, ainda, situações de ensino-aprendizagem que permitem múltiplas abordagens e respostas. A abrangência do campo de "soluções" e a ausência de limites, revela-se vantajosa, pois torna válidos os registos apresentados pelo aluno, e possibilita que este sinta êxito e mais confiança no seu trabalho.

## 2. 1 Expressão Plástica: Seres imaginários

A Unidade de Trabalho Monstros surge enquadrada nas atividades de apoio, no ensino coadjuvado, na área de Expressão Plástica do 1º ciclo. A estruturação do projeto teve algumas condicionantes, nomeadamente o primeiro contacto com alunos deste ciclo de escolaridade; pouco conhecimento relativo a autonomia, motricidade, expressão e organização de atividades (próprias para estes anos); a diversidade da faixa etária (com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos de idade), e o número de turmas (quinze) atribuídas.

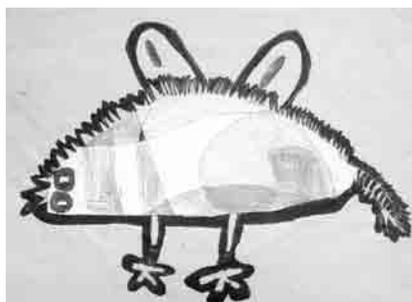
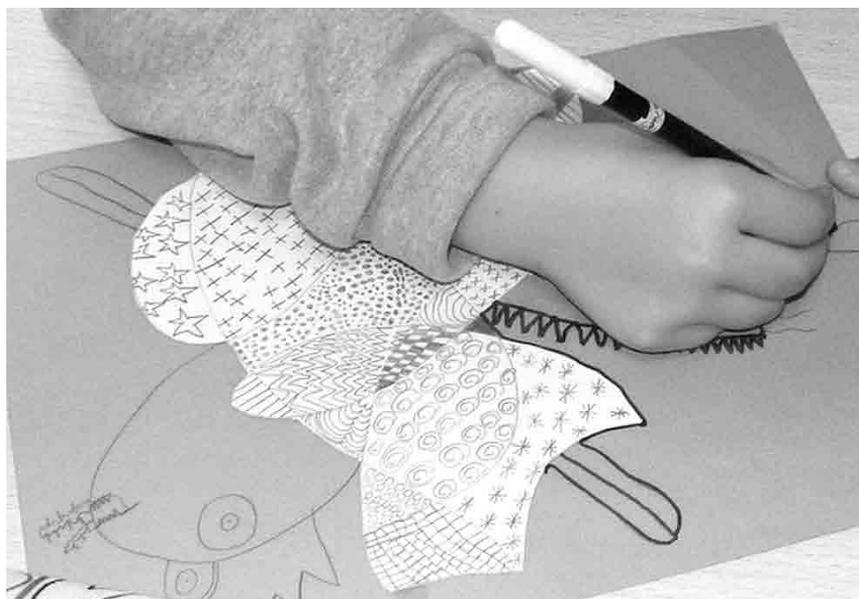
A delineação da proposta de trabalho teve como principais objetivos a adaptação e a perceção das especificidades deste ciclo, apelar à imaginação e incentivar a expressão individual. Foi igualmente importante considerar as indicações dos professores titulares das turmas, tendo sido apontado que seria importante efectuar ações que auxiliassem a desenvolver a motricidade fina, por exemplo o contorno de formas e o recorte. Assim, foi lançado o desafio de criação de “monstros” ou “seres imaginários”, que seriam divertidos e amigáveis.

O projeto desenvolveu-se por diferentes fases, com adequações aos distintos grupos, e envolveu atividades relacionadas com desenho, pintura, recorte e colagem. A atividade iniciou-se a partir do traçado de linhas curvas livres e contínuas, que se entrecruzam. As superfícies obtidas, pela interseção destas linhas, foram posteriormente preenchidas com cor ou com grafismos. Após este registo seguiu-se a seleção de um pormenor que foi recortado e colado numa folha de cor, e a partir dele iniciou-se a criação dos seres (Figura 1).

As turmas do 1º ano, e algumas do 2º, criaram seres imaginários tendo por base recortes com superfícies pintadas (Figuras 2 e 3). Foram abordados assuntos relativos ao desenho, à exploração da superfície da folha e à noção de contraste de cor. As restantes turmas trabalharam a partir de recortes que haviam sido explorados com grafismos (Figuras 4 e 5). Com as turmas do 3º e 4º ano foram ainda abordadas, de modo muito sucinto, noções relativas a textura visual, características da linha e contraste.

Por sugestão de uma professora uma turma, do 2º ano de escolaridade, desenvolveu figuras de grande formato para decorar a sala de aula. As atividades envolveram a seleção de alguns trabalhos individuais, a organização de grupos de alunos, e possibilitaram a realização de registos com pincel e tintas (Figuras 6), assim como o recorte de contorno de formas (Figura 7).

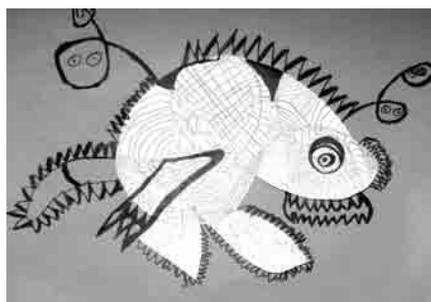
Observou-se que os alunos foram muito recetivos às propostas e dedicaram-se, com entusiasmo, à invenção dos seres imaginários. No entanto foi necessário fazer adaptações a nível das estratégias, em especial a nível da linguagem e da exemplificação das ações. Constatou-se que o discurso (enunciados orais) deveria ser simplificado, e que a informação e as indicações deveriam ser



**Figura 1.** Aluno do 2º ano. Desenho de monstro a partir de um recorte com grafismos. Lápis de grafite e caneta de feltro sobre colagem (2012/13). Fonte: própria.

**Figura 2.** Trabalho de aluno do 1º ano. Monstro. Lápis de cor e caneta de feltro sobre colagem em folha de cor (2012/13). Fonte: própria.

**Figura 3.** Trabalho de alunos do 2º ano. Monstro. Lápis de cor e caneta de feltro sobre colagem em folha de cor (2012/13). Fonte: própria.



**Figura 4** Trabalho de aluno do 3º ano. Monstro. Grafite e caneta de feltro sobre colagem em folha de cor (2012/13). Fonte: própria.

**Figura 5.** Trabalho de aluno do 4º ano. Pormenor de monstro. Grafite e caneta de feltro sobre colagem em folha de cor (2012/13). Fonte: própria.

**Figura 6.** Trabalho de grupo, 2º ano. Figura de grande formato. Pintura de monstro. Guache. (2012/13). Fonte: própria.

**Figura 7.** Trabalho de grupo, 2º ano. Recorte de figuras de grande formato. (2012/13). Fonte: própria.

“fragmentadas” em unidades menores. Houve ainda, com algumas turmas do 1º e 2º ano, a necessidade de efetuar várias exemplificações de possíveis opções de trabalho. Deste modo, foi chamada a atenção para alguns elementos a considerar, por exemplo a importância da expressão da “cabeça” do monstro, ou para a possibilidade de misturar elementos de alguns animais que conheciam. Antes de selecionar o pormenor pretendido, para a realização dos seres, foi necessário demonstrar alguns procedimentos que poderiam auxiliar o recorte de contorno de formas. Devido às dificuldades apresentadas, no manuseamento e utilização da tesoura, foram efectuados alguns exercícios prévios de recorte de imagens, em revistas e folhetos de publicidade. Foi também preciso providenciar algumas tesouras e tubos de cola uma vez que alguns alunos não apresentavam esses materiais.

### **Conclusão**

O universo onírico dos seres imaginários apresenta-se como um “território” propício ao despertar da curiosidade e da criatividade, sendo igualmente importante para a motivação, e para fomentar a participação ativa nas atividades. A fantasia, inerente a esta temática, expõe uma proximidade aos naturais interesses dos alunos, nomeadamente a referentes da sua cultura visual (por exemplo presentes em jogos eletrónicos), ao gosto pelas narrativas fantásticas e à necessidade de invenção.

Arnheim (2010: 57-8) aponta que o despertar da curiosidade da criança é essencial para se fazerem aprendizagens significativas, e que as atividades devem ser direcionadas para os seus interesses, de modo a proporcionarem um envolvimento mais intenso. Este autor refere, ainda, a necessidade de cultivar os impulsos inatos, designadamente a atração pela experimentação, a criação e a manipulação de objetos, e a importância de providenciar ações que favoreçam a imaginação e incentivem a criatividade. Simone Fontanel-Brassart e André Rouquet (1977: 42) aludem igualmente à importância dos comportamentos naturais do indivíduo, manifestados no jogo e nas explorações espontâneas, enquanto meios privilegiados para libertar energias, para levar ao imaginário e incrementar a criatividade.

O reconhecimento e valorização destas disposições revela-se de extrema importância, nomeadamente no contexto escolar se vê confrontado com situações de desinteresse, falta de dedicação às actividades letivas, e com a necessidade de obtenção de maior sucesso educativo. O envolvimento do aluno na aprendizagem, através do estabelecimento de ligações com os seus interesses e do despertar da curiosidade, pode auxiliar a reconhecer a importância do empenho nas atividades, a dar mais sentido às aprendizagens, e facultar a aproximação a objetivos

e metas curriculares. A natureza dos cenários fantásticos e os seres imaginários poderão, assim, ser tomados como base de estruturação de projetos didáticos que procuram promover uma participação mais ativo do aluno, a imaginação, a expressão individual, e a interiorização de conhecimentos relativos à linguagem visual.

### **Referências**

Arnheim, Rudolf (2010) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Espasa Libros, Paidós, (5ª edição). ISBN: 978-84-7509-877-7.  
Ministério da Educação (2004) *Organização*

*Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Portugal: Departamento da Educação Básica. ISBN: 972-742-169-5.  
Fontanel-Brassart, Simone; Rouquet, André (1977) *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

3.

# **Desafios da Matéria-Prima**

*The challenge of the raw materials*

# Instruções aos autores

## *Instructions to authors*

### **Revisão por pares duplamente cega**

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

### **Âmbito dos originais**

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, 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 congressomateriaprima@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “\_a” e em “\_b”.

#### **Por exemplo:**

- o arquivo “palavra\_preliminar\_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra\_preliminar\_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

#### **Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório**

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra\_completo\_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra\_completo\_fig\_01.jpg,” “palavra\_completo\_fig\_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

### **Artigos Originais**

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta

revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

### **Extensão da sinopse e do artigo final**

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

### **Normas de formatação do artigo original**

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras-chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (\*.doc ou \*.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

### **Manual de estilo**

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras-chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras-chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda

numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

### **Procedimentos para publicação após aprovação**

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma comparticipação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

### **Declaração de originalidade**

A Revista *Matéria-Prima* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

### **Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito**

Declaro que o trabalho intitulado: \_\_\_\_\_  
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciada pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Meta-artigo auto exemplificativo [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 seção 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](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josefa_cordeiro-pascal.jpg)>

# Notas biográficas — Conselho editorial & pares acadêmicos

*Editing committee & academic peers  
— biographic notes*



**ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO** (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



**ANA LUIZA RUSCHEL NUNES** (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFSM, 1982). Mestre em Educação(UFSM,1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



**ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA** (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na



Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.

**ANALICE DUTRA PILLAR** (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP;1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



**ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES** (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



**ANTÓNIO TRINDADE** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte e Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.



**ARTUR RAMOS** (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



**ÁUREA DA PAZ PINHEIRO** (Brasil). Doutora em História pela Unicamp/Brasil. Pós-Doutoranda Sênior Capes/Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2012-2013), Professora da Universidade Federal do Piauí, Colaboradora do Mestrado em Museologia e Museografia, pesquisadora do CIEBA, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Coordenadora dos Grupos de Pesquisa CNPq Memória, Ensino e Patrimônio Cultural e *VOX MUSEI* arte e patrimônio.



**BELIDSON DIAS** (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES — Educação e Visualidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



**CATARINA SILVA MARTINS** (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolsista de Doutorado da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Atualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



**CHRISTINA RIZZI** (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.(Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes

da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



**CONSUELO SCHLICHTA** (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**ELISABETE OLIVEIRA** (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expando desde 1964. Formação/ Pós-Graduação: Liceal- Alinea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes- Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL ( Mº Bom). Conselheira Mundial INSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



**ERINALDO ALVES NASCIMENTO** (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de

vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — [www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com](http://www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com)



**FERNANDO AMARAL STRATICO** (Brasil). É graduado em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Londrina — Brasil; tem especialização em Arte-Educação, pela Faculdade de Artes do Paraná — Brasil; mestrado em Ensino de Artes Plásticas, e doutorado em Artes Cênicas/Performance, ambos pela University of Central England in Birmingham — Inglaterra. Atualmente é professor associado do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, do Departamento de Música e Teatro — Universidade Estadual de Londrina — Brasil.



**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 (GEPAC) 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 Transviacões, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



**ISABELA NASCIMENTO FRAIDE** (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



**JOÃO 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), responsável pelo doutoramento na área de especialidade em 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 e no curso de Doutoramento em Arte y Patrimonio da Universidade de Sevilla. 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) e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (2012, 2013). Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN



2182-8547. Membro das Comissões Científicas do “ASC, Conference: Art, Science, City,” Universidad del País Vasco — 2013, do 23º Congresso da APECV “ensino das Artes Visuais — Identidade e Cultura no Século XXI”), do Congresso Vox Musei, FBAUL, e do Conselho Editorial do *International Journal of Cinema*, ISSN 2182-2158. Subdiretor da FBAUL. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.

**JORGE RAMOS DO Ó** (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



**JOSÉ CARLOS DE PAIVA** (Portugal). Doutor em ‘Pintura’ Mestre em ‘Arte Multimédia’ e Licenciado em ‘Artes Plásticas — Pintura’, pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e atenções globalizantes. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo ‘movimento intercultural — Identidades.



**LUCIA GOUVÊA PIMENTEL** (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



**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». Atualmente é professora associada na Faculdade de Belas Artes, no grupo de Ciências da Arte, e Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais. É autora, entre outras, das obras *Azeitão*, *O Convento de S. Francisco da Cidade* e *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, este, em colaboração com Jorge Henrique Pais da Silva.



**MARÍA ACASO** (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



**MARIA CRISTINA DA ROSA** (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa



para Públicos Especiais — 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 e 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 “Investigación literarias, artísticas, interculturales e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). [www.usc.es/ljmi](http://www.usc.es/ljmi) Contato: [mjesus.agra@usc.es](mailto:mjesus.agra@usc.es)



**MARIA JOÃO GAMITO** (Portugal) Portugal. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Graduação em artes plásticas-pintura (FBAUL). Agregada em Belas-Artes / Pintura (FBAUL). Professora Catedrática e Coordenadora da Área de Arte multimédia da FBAUL. Membro correspondente da Academia Nacional de Belas-Artes. Coordenadora da secção de Desenho do Curso de Arquitectura do ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa. Mantém atividade nas áreas da Cultura Visual, Teoria da Imagem, Desenho, e Pedagogia da Arte.



**MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA** (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



**MARTA DANTAS** (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



**MIRIAN CELESTE MARTINS** (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Fomação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 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 (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



**REJANE COUTINHO** (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



**RICARDO MARÍN VIADEL** (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. [www.incantadas.com](http://www.incantadas.com)



**RONALDO OLIVEIRA** (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de 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](mailto:teresatorreseca@gmail.com)



**UMBELINA BARRETO** (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: [umdb@terra.com.br](mailto:umdb@terra.com.br)

# Chamada de trabalhos: III Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for entries: 3rd Matéria-Prima  
International Congress*

**III Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**

Lisboa, FBAUL, julho 2014

## **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 secretário é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

## **Datas importantes**

O III Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2014, na FBAUL.

- Data limite de submissão de sinopses: 4 de maio 2014
- Limite de submissão de textos completos: 1 de junho 2014

## **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**

III 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 / congressomateria.fba.ul.pt

## **Endereço**

Para contactos e envio de comunicações: congressomateriaprima@gmail.com

# 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 €

## Contacto para assinaturas e aquisições

Revista Matéria-Prima  
Ao c/ Isabel Nunes  
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  
Mail: congressomateriaprime@gmail.com\

## 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

Revista Matéria-Prima  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal  
T +351 213 252 108  
Mail: congressomateriaprime@gmail.com

Nas páginas desta primeira *Matéria-Prima* apresenta-se primeiro um dossier editorial, com artigos de pares académicos da revista que foram desafiados a publicar.

Na secção seguinte, dedicada aos artigos originais a concurso, apresentam-se os artigos seleccionados, por arbitragem cega, pelos pares académicos, após a chamada de trabalhos. Uma vez estabelecida a seleção e apreciado o conjunto de artigos, verifica-se que podem ser agrupados segundo três eixos temáticos:

- *Pós modernidade e cidadania,*
- *Práticas supervisionadas e modelos curriculares,*
- *Inovação e recursos educativos.*

Como tudo o que é apresentado nesta revista, o desafio *Matéria-Prima* nasceu dentro de uma sala de aula. Entre os alunos do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa, no decorrer da aula de Introdução à Prática Profissional II, debatíamos formas de apresentar e partilhar propostas concretas nos modos de materializar Unidades de Trabalho através da sua planificação e concretização, da sua gestão e da sua prática. Começámos por apresentar e debater os assuntos na aula, para depois apostarmos, todos, num novo formato mais comunicativo, incidente sobre as “práticas artísticas na sala de aula.”

A *Revista Matéria-Prima* é um dos resultados práticos desta forma particular de desenvolvimento curricular do curso de formação de professores em Ensino das Artes da Universidade de Lisboa.