

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**LIVRO DE ARTISTA COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ana Mafalda Conde da Rocha

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Professora Doutora Cristina de Azevedo Tavares

2022

Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina de Azevedo Tavares pelo seu profissionalismo, orientação, generosidade e disponibilidade.

À Professora Doutora Margarida Calado pela sua dedicação aos seus alunos.

À Diretora, Ana Maria Caldeira, da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, pela autorização do desenvolvimento deste projeto, neste contexto educativo.

Aos alunos das turmas A e B do 3.º ano de escolaridade pelo empenho, entusiasmo, colaboração e curiosidade por novos desafios.

Às professoras titulares, Maria do Céu Cerqueira da Silva e Maria Rosalina de Lima pelo apoio e cooperação, demonstrados ao longo de todo este projeto.

À Alice Gradíssimo pela sua ajuda no rumo a seguir durante o processo de construção e elaboração deste trabalho.

À Patrícia Vieira pela sua cooperação e incentivo.

Ao Carlos Frederico pelo seu saber e disponibilidade.

À Adelaide Araújo e à Lígia Antunes por me terem incentivado no decorrer da construção deste projeto.

À Sandra Lopes pelo apoio e colaboração.

À Ângela Neto pelo seu contributo precioso.

Aos meus amigos que me encorajaram neste longo percurso, em especial à Helena Feio pelas suas palavras sábias.

Aos meus familiares pelo enorme apoio e compreensão das muitas ausências, ao longo deste meu extenso percurso.

RESUMO

A presente dissertação, elaborada no âmbito do Mestrado em Educação Artística, prática de ensino na área de Expressão e Educação Plástica/Artes Visuais no 1.º ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, com duas turmas do 3.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2017/2018.

O objetivo deste estudo centra-se na abordagem ao Livro de Artista como recurso pedagógico no sentido de promover o conhecimento de diversos autores estrangeiros e portugueses, possibilitando aos alunos o contacto com a arte moderna/contemporânea através da fruição/contemplanção, o conhecimento das obras em contexto, a produção e a interação entre pares fomentando-se o trabalho colaborativo e consequentemente o desenvolvimento da literacia artística.

As unidades didáticas desenvolvidas em diferentes momentos privilegiaram como ponto de partida a execução de uma oficina de trabalho com educadoras do Serviço Educativo do Museu de Serralves, Porto “o museu vem à escola”. Apresentou-se o “Livro de Artista” com acesso direto a recursos pedagógicos. Verificamos que o “Livro de Artista” como ferramenta pedagógica e educativa se reverteu em múltiplas possibilidades de análise, interpretação e reflexão (individual e em grupo), de diferentes universos visuais.

Os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos, aliaram a escrita e o desenho à criação e produção, estimulando a fantasia, invenção e criatividade (Munari, 1987), favorecendo a imaginação e o desenvolvimento de diversas literacias. Nos momentos vividos do desenvolvimento de literacias optamos por uma abordagem qualitativa num estudo de caso onde privilegiamos a observação atuando de forma crítica na interação com os intervenientes. A análise e interpretação dos dados foi reforçada pelo *corpus* teórico que suportou o estudo e permitiu fazer (re)leituras dos processos e produtos obtidos.

Palavras-chave: Educação Artística, Livro de Artista, Criatividade, Currículo.

ABSTRACT

The following dissertation prepared in the scope of the Artistic Education Masters Degree, concerning teaching on Visual Arts or, as it is referred in Portuguese, *Expressão e Educação Plástica/Artes Visuais*, for the first cycle of Basic Education, was developed at Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian in Braga regarding two third grade classes, during the school year of 2017/2018.

This study's main goal is to focus on the approach to the Artist's Book as an educational resource towards promoting the knowledge of the several important foreign and portuguese authors, thus enabling students the contact with Modern/Contemporary Art through fruition/contemplation, the knowledge of Artwork in context, the production and pair interaction, instigating colaborative work and therefore the development of artistic literacy.

The didactical units developed on different occasions have favoured, as a starting point, the making of a workshop with the participation of instructors from the Educational Services of Serralves Museum, in Oporto. This workshop was entitled *o museu vem à escola* (the museum comes to school). The Artist's Book was presented with direct access to educational resources. We have noticed that the Artist's Book, as a pedagogical tool, demonstrated several possibilities of analysing, interpreting and reflecting (individually or as a group) on different visual universes.

Practical work developed by the students aggregated Writting and Drawing and allied those with Creation and Production, encouraging Fantasy and Invention (Munari, 1987), inspiring imagination and the development of several literacies. On the moments when this development happened, we have opted for a qualitative approach in a case study where we have privileged observation, acting in a critical way as we interacted with all participants. Analysis and data interpretation have been reinforced by the theoretical *corpus* which supported this study and allowed (re) readings of the obtained processes and products.

KEYWORDS: Artistic Education, Artist's Book, Creativity, Curriculum

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – PERCURSOS E PROJEÇÃO NO DESENHO INVESTIGATIVO METODOLÓGICO..... | 4 |
| 1.1 Opções metodológicas..... | 4 |
| 1.2 As etapas do nosso estudo..... | 7 |
| 1.3 Observação participante natural | 9 |
| 1.4 Processo de recolha e de análise de dados | 11 |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 14 |
| 2.1 Educação Artística, sua relação entre a escola e o museu..... | 14 |
| 2.2 O Livro de Artista como recurso pedagógico | 17 |
| 2.3 Criatividade e educação | 21 |
| 2.4 Currículo | 24 |
| 2.4.1 O currículo de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo..... | 33 |
| CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR | 35 |
| 3.1 Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e sua contextualização histórica | 35 |
| 3.1.1 Espaço físico/tipologia da instituição escolar..... | 36 |
| 3.1.2 Projeto Educativo | 37 |
| 3.1.3 Recursos Humanos..... | 38 |
| 3.2 Caracterização da amostra..... | 40 |
| 3.2.1 Turma A do 3.º ano | 41 |
| 3.2.2 Turma B do 3.º ano..... | 42 |
| CAPÍTULO IV – MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO | 42 |
| 4.1 Proposta didática “Oficina - Livro de Artista” – 1.º Momento | 44 |
| 4.2 Proposta didática “Livro Instantâneo” – 2.º Momento..... | 54 |
| 4.3 Proposta didática “Livro Coletivo” – 3.º Momento | 64 |
| CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 72 |
| Bibliografia | 79 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Temáticas da investigação qualitativa (adaptado de Patton, colocados apenas os aspetos relevantes para a nossa investigação). (Tuckman, 2000, pp. 509-510) | 4 |
| Quadro 2 - Características dos processos de análise no estudo segundo Laurance Bardin (1977)..... | 13 |
| Quadro 3 - Fruição/Contemplação (2001) - Apropriação e Reflexão (2018). | 26 |
| Quadro 4 - Produção/Criação (2001) - Experimentação e Criação (2018). | 28 |
| Quadro 5 - Reflexão/Interpretação (2001) - Interpretação e Comunicação (2018)..... | 32 |
| Quadro 6 - População discente. | 39 |
| Quadro 7 - População docente. | 40 |
| Quadro 8 - População não docente. | 40 |

Índice de Esquemas

| | |
|---|----|
| Esquema 1 - Esquema do desenho metodológico. Fonte própria..... | 7 |
| Esquema 2 - Processo de trabalho e produção do Livro de Artista. Fonte própria | 51 |
| Esquema 3 - Representações e perceções dos alunos sobre a aprendizagem através do livro de artista, turma do 3.º A. Fonte própria..... | 54 |
| Esquema 4 - Representações e perceções dos alunos sobre a aprendizagem através do livro de artista, turma do 3.º B. Fonte própria. | 54 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelos grupos 1 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria. | 46 |
| Figura 2 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelos grupos 2 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria. | 47 |
| Figura 3 - Apresentação do livro de artista selecionados pelo grupo 3 do 3.º A. Fonte própria. | 47 |
| Figura 4 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelo grupo 3 do 3.º B e pelo grupo 4 do 3.º A. Fonte própria..... | 48 |
| Figura 5 - Apresentação do livro de artista selecionados pelo grupo 4 do 3.º B. Fonte Própria..... | 48 |
| Figura 6 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelos grupos 5 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria. | 48 |
| Figura 7 - Apresentação do livro de artista selecionado pelo grupo 6 do 3.º A. Fonte própria. | 48 |
| Figura 8 - Realização do traçado da linha na folha de papel vegetal, segunda atividade, "Oficina Livro de Artista". Fonte própria..... | 50 |
| Figura 9 - Realização do trabalho prático da segunda atividade, "Oficina Livro de Artista". Fonte própria. | 51 |
| Figura 10 - Apresentação dos trabalhos realizados na segunda atividade da "Oficina Livro de Artista", turma A e B do 3.º ano. Fonte própria. | 52 |
| Figura 11 - Etapas da dobragem, recorte e montagem do "Livro Instantâneo". Fonte Própria..... | 56 |
| Figura 12 - Hundertwasser, "Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva", 1953, | |

| | |
|---|----|
| aguarela, 65 x 85 cm, Viena. Apêndice D3, p. 130..... | 57 |
| Figura 13 - Hundertwasser, “Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva (II)”, 1957, aguarela, 65 x 85 cm, Viena. Apêndice D3, p. 85. | 58 |
| Figura 14 - Primeira parte da história “As Estratégias de Miró!!!”, aluno A9, apêndice D3, p. 126. Fonte própria. | 60 |
| Figura 15 – Segunda parte da história “As Estratégias de Miró!!!”, aluno A9, apêndice D3, p. 127. Fonte própria. | 60 |
| Figura 16 - Primeira história “A Vida do Diamante”, aluna A22, apêndice D3, p. 189. Fonte própria. | 61 |
| Figura 17 - Segunda história “A Vida da Rosa”, aluna A22, apêndice D3, p. 190. Fonte própria. | 62 |
| Figura 18 - Primeira história “Eu vou ser uma Grande Artista”, aluna A21, apêndice D3, p. 184. Fonte própria. | 64 |
| Figura 19 - “Trou de la serrure, Parto da viola, Bom ménage, Fraise avant-garde”, de Amadeo de Souza-Cardoso, cerca de 1916, óleo sobre tela, com as dimensões de 70x58cm, (Lisboa, CAMJAP – FCG)..... | 65 |
| Figura 20 - “Auto-retrato”, de Maria Helena Vieira da Silva, de 1932, guache sobre papel, com as dimensões de 67x26cm (Lisboa, coleção Maria Nobre Franco). | 65 |
| Figura 21 - “Paraíso”, de Maria Paula Figueiroa Rego, de 1985, acrílico sobre tela, com as dimensões de 220x200cm. | 67 |
| Figura 22 - “Sem título”, de José Sobral de Almada Negreiros, sem data, guache sobre papel, com as dimensões de 64,7x48,5cm. | 67 |
| Figura 23 - Trabalho de casa: representação de um momento da história. Imagem da esquerda, trabalho realizado pela aluna B4 do 3.º B, apêndice E4, p. 262. Imagem da direita, trabalho realizado pela aluna A16 do 3.º A, apêndice E4, p. 250. Fonte própria. | 69 |
| Figura 24 - Esboços para as ilustrações das narrativas. Trabalhos realizados, em sala de aula, pelos grupos de trabalho. Imagem da esquerda, trabalho realizado pela aluna A18 do 3.º A, apêndice E6, p. 298. Trabalho da direita, realizado pela aluna B18 do 3.º B, apêndice E6, p.307. Fonte própria. | 70 |

APÊNDICES

| | |
|---|----|
| Apêndice A1 – Comunicação à Diretora do estudo a realizar no Conservatório..... | 1 |
| Apêndice A2 – Comunicação - Autorização Encarregados de Educação do estudo a desenvolver com os educandos..... | 2 |
| Apêndice A3 – Autorização Encarregados de Educação para a participação dos educandos na “Oficina Livro Artista” – 1.º momento..... | 3 |
| Apêndice A4 – Carta enviada ao Serviço Educativo do Museu de Serralves..... | 4 |
| Apêndice B1 – Descrição e Transcrição áudio das atividades dos três momentos..... | 5 |
| Apêndice C1 – Livro de artista (recurso didático)..... | 35 |
| Apêndice C2 – Leituras e inferências 1ª Atividade Prática “Oficina Livro de Artista”..... | 55 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice C3 – Discursos dos alunos 2ª Atividade Prática “Oficina Livro de Artista” – 1.º momento..... | 59 |
| Apêndice C4 – Fichas de registo dos três momentos – propostas didáticas..... | 65 |
| Apêndice C5 – Registos atividade “Oficina Livro de Artista” – 1.º momento..... | 71 |
| Apêndice D1 – Exemplar de um “Livro Instantâneo” (material didático)..... | 75 |
| Apêndice D2 – Registos atividade “Livro Instantâneo” – 2.º momento..... | 78 |
| Apêndice D3 – “Livro Instantâneo” – 2.º momento (obras e trabalhos)..... | 84 |
| Apêndice E1 – Obras analisadas 3.º A e 3.º B – 3.º momento..... | 213 |
| Apêndice E2 – O início do Livro coletivo turma 3.º A (recurso didático) – 3.º momento..... | 217 |
| Apêndice E3 – O início do Livro coletivo turma 3.º B (recurso didático) – 3.º momento..... | 228 |
| Apêndice E4 – Ilustrações realizadas em casa a partir dos textos construídos 3.º A e 3.º B – 3.º momento..... | 239 |
| Apêndice E5 – Textos coletivos 3.º A e 3.º B – 3.º momento..... | 284 |
| Apêndice E6 – Esboços realizados em sala de aula, pelos grupos de trabalho, a partir dos textos construídos 3.º A e 3.º B – 3.º momento..... | 286 |
| Apêndice E7 – Registos atividade “Livro coletivo” – 3.º momento..... | 309 |
| Apêndice E8 – “Livro coletivo” 3.º A e 3.º B – 3.º momento..... | 317 |
| Apêndice E9 – Aprendizagens a partir do desenvolvimento e conhecimento da linguagem visual na observação das obras de arte – 3.º momento..... | 345 |

ANEXOS

| | |
|---|------------|
| Anexo A – Declaração de autorização da Diretora, do estudo a realizar no Conservatório..... | 1 |
| Anexo B – Registo/avaliação das atividades 1.º, 2.º e 3.º momentos, realizadas pelos alunos..... | 2 |
| Anexo C – Produções plásticas 2ª Atividade Prática “Oficina Livro de Artista” – 1.º momento (registos fotográficos)..... | 163 |
| Anexo D – Registos fotográficos dos três momentos..... | 191 |
| Anexo E – Projeto Educativo da EACMCGB (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga) 2014-2018..... | 218 |

“Cada criança é um artista.

O problema é como permanecer um artista depois de crescer.”

Pablo Picasso

INTRODUÇÃO

Com a presente investigação de dissertação de mestrado na área de Educação Artística, pretendemos estudar o desenvolvimento de competências artísticas, e enfatizar a experimentação plástica em contexto educativo, na disciplina de Expressão e Educação Plástica, ao nível do terceiro ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

Usamos como ponto de partida o livro de artista que, foi objeto de estudo e de reprodução, como potencial objeto/elemento de exploração criativa pessoal e coletiva, proporcionando desta forma momentos construtivos através de propostas didáticas. Deste modo pretendemos destacar este estudo numa vertente inovadora onde se cruzem dinâmicas de ensino e de aprendizagem, arte e currículo (trans) (inter) disciplinar. Sendo uma escola especializada no ensino de Música, reverte-se de singularidade no que diz respeito à vivência plural da Arte. Na nossa revisão bibliográfica verificamos que há estudos que cruzam a arte, o livro de artista em diversos ciclos de ensino, embora não tenhamos encontrado nenhum estudo científico no 1.º ciclo do ensino básico que abarque estas dimensões. Apesar da existência de trabalhos nesta temática, urge aprofundar e perceber a relação com o desenvolvimento da Arte, Livros de Artista e Currículo.

Acresce ainda a notoriedade que este estudo assume ao transversalizar o currículo de Expressão e Educação Plástica, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Português, Matemática e Estudo do Meio propiciado pelo contexto.

Pretendemos com o nosso objeto de estudo perceber e compreender de que forma é que a utilização do livro de artista, na disciplina de Expressão e Educação Plástica, no 1.º ciclo, poderá ou não, ser um elemento potenciador de aprendizagem, de conhecimento, de desenvolvimento da criatividade e incrementador de literacia artística.

No sentido de descobrirmos as interseções entre o uso do livro de artista como potenciador de aprendizagens optamos por um estudo de caso, utilizando uma metodologia qualitativa de cariz etnográfico e apoiado em vertentes antropológicas,

(...) trata-se de muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. (...) interessa-se sobretudo pela interação de factores e acontecimentos (...) Esta forma de observação participante permitiu aos investigadores partilhar, (...), as experiências dos indivíduos que constituíam o objecto do seu estudo e assim compreender melhor por que agiam estes desta ou daquela forma (...). O investigador tem que ser aceite pelos indivíduos ou pelos grupos em estudo, (...) (Bell, 2004, pp. 23-25)

Os processos de interação pautar-se-ão por abordagens naturalistas em que o investigador é simultaneamente observador e participante, permitindo ser um deles, numa relação de proximidade e cumplicidade.

A metodologia usada para a recolha e análise de dados, enformando as etapas do nosso estudo desenvolver-se-á em três momentos. No primeiro momento contará com a colaboração e participação do Serviço Educativo do Museu de Serralves, em contexto escolar, onde se apresentarão e explorarão exemplares do “livro de artista”, permitindo a “fruição/contemplação” de diversas obras e linguagens visuais. No segundo momento o aprofundamento dos conceitos será aplicado simultaneamente com a preparação, estudo e projeto do “livro instantâneo”, onde privilegiaremos a epistemologia do olhar e da escuta,

(...) que caracteriza a maior parte das metodologias utilizadas na ciência, (...) que (...) se inscrevem num quadro espacial onde o domínio da situação pertence, essencialmente, aquele que está em posição de investigar, observar, inspeccionar. (Berger, 2009, p. 189)

e a construção de significados que pudessem desocultar questões inerentes aos processos de modo a responder a perguntas de “como” ou “porquê”. O terceiro momento culminará com a produção de um “livro coletivo” cumprindo a etapa do ciclo de aprendizagem, “criação/produção”; “reflexão/interpretação”. Admitimos que deste modo, se poderá fechar a etapa da “(...) aprendizagem em arte: fazer arte, fruir arte, reflectir sobre arte e contextualizar as produções de arte.” (Iavelberg, 2003, p. 53).

Nesta investigação privilegiaremos enquanto investigadora e observadora participante a observação direta em permanente interatividade com os alunos na recolha de produções verbais e aplicaremos diversos instrumentos de recolha de dados, tais como questionários abertos e reflexões escritas. Será de primordial importância para este estudo a produção imagética por parte dos alunos e a sua correlação com as obras que lhes darão origem tendo em vista as dimensões do contexto geográfico e temporal. Agruparemos os dados dimensionando-os e articulando-os de modo a construir significados onde se observem etapas, tais como: conhecer, saber, reconhecer, criar/produzir e refletir.

Pretenderemos saber:

- Que dimensões são desenvolvidas pelos alunos na leitura de imagens?
- De que forma é que o contacto com o “livro de artista” potencia nos alunos o desenvolvimento da imaginação e criatividade?

- Como desenvolvem os alunos novos referentes imagéticos e textuais em contexto?
- Como demonstram e apresentam os alunos o conhecimento?

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, diz respeito ao desenho investigativo metodológico utilizado na concretização deste trabalho teórico/prático, fazendo referência a três subcapítulos relacionados com: as opções metodológicas; a observação participante natural; e o processo de recolha e análise dos dados, que emergiram no decorrer dos três momentos práticos.

No segundo capítulo faremos o enquadramento teórico, focando os cinco pontos de referência essenciais para o contexto deste estudo: A Educação Artística e a sua relação entre a escola e o museu, mais concretamente o Museu de Serralves; O livro de artista e as suas múltiplas valências em contextos educativos; A criatividade e a educação; e uma análise do currículo em artes.

No terceiro capítulo, faremos uma caracterização sumária do contexto escolar. Este encontra-se dividido em dois subcapítulos, o primeiro diz respeito à Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga onde se faz a sua caracterização e contextualização histórica, focando três aspetos importantes: o espaço físico/tipologia da instituição escolar; o Projeto Educativo e os Recursos Humanos. No segundo subcapítulo, apresenta-se a caracterização da amostra, duas turmas de terceiro ano de escolaridade.

No quarto capítulo consta a operacionalização e materialização do projeto, onde apresentamos os três momentos das propostas didáticas desenvolvidas: “Oficina - Livro de Artista” – 1.º Momento; “Livro Instantâneo” – 2.º Momento; “Livro Coletivo” – 3.º Momento.

No quinto capítulo expomos as considerações finais, as quais pretendemos que reflitam sobre os processos e produtos desenvolvidos ao longo desta investigação.

Pretendemos responder às nossas questões e refletir sobre os dados e referenciais teóricos de modo a melhor compreender os resultados obtidos. Este estudo pretende ser ainda uma reflexão sobre o estudo desenvolvido, suas limitações e perspetivas de investigação futura.

CAPÍTULO I – PERCURSOS E PROJEÇÃO NO DESENHO INVESTIGATIVO METODOLÓGICO

1.1 Opções metodológicas

Na investigação, a metodologia decorre de várias variáveis que se coadunam com os passos traçados e escolhas feitas. É um processo que implica ação, reação, retroação e projeção. Neste ir e vir, há um devir que envolve transformações.

Sendo este estudo em educação em arte, envolve uma metodologia qualitativa, apoiando-se em abordagens antropológicas, quando recorremos à imagem, quando estamos imersos no meio estudado, objetivando-se pinceladas etnográficas¹ e nas construções que se organizam, transformam-se aprendizagens em conhecimentos com bases construtivistas, onde as etapas se refundarão por análise e reflexão, assim se contarão as histórias de processos e produtos. As temáticas da investigação qualitativa que iremos abordar são ilustradas por Patton citado por Tuckman, como a seguir apresentamos no quadro 1, adaptado.

Quadro 1 - Temáticas da investigação qualitativa (adaptado de Patton, colocados apenas os aspetos relevantes para a nossa investigação). (Tuckman, 2000, pp. 509-510)

| | |
|-----------------------------|---|
| 1. Investigação naturalista | Estudo de situações do mundo real, como elas naturalmente se manifestam; não é manipulativo (...) ausência de constrangimentos sobre os resultados. |
| 2. Perspetiva holística | O fenómeno global em estudo é compreendido como sistema complexo que é mais do que a soma das partes; centra-se em interdependências complexas, não significativamente reduzidas a poucas variáveis discretas e lineares bem como a relações de causa-efeito. |

¹ “Na investigação etnográfica a técnica utilizada consiste, fundamentalmente na observação participante (na tradição da Antropologia), a qual implica trabalho de campo prolongado, de modo ao investigador ficar imerso na cultura em estudo.” (Carmo, 1998, p. 219).

| | |
|---------------------------------|---|
| 3. Dados qualitativos | Descrição detalhada e densa; (...) que apreendem as experiências e as perspectivas pessoais dos intervenientes. |
| 4. Contacto pessoal e “insight” | O investigador mantém contacto directo com as pessoas e torna-se próximo delas, da situação e dos fenómenos em estudo. As experiências pessoais e os <i>insights</i> do investigador são parte importante do inquérito e constituem aspectos cruciais para compreender os fenómenos. |
| 5. Empatia e neutralidade | A objectividade completa é impossível; a subjectividade pura enfraquece a credibilidade; a paixão do investigador (...) em toda a sua complexidade – não demonstrar seja o que for, não defender, não avançar notas pessoais, mas apenas compreender; o investigador inclui a sua experiência pessoal e um <i>insight</i> empático como parte integrante dos dados relevantes, ao mesmo tempo que, assume uma postura neutral e não judicativa em relação a qualquer situação possível. |
| 6. Flexibilidade do “design” | (...) evita ficar encerrada em designs rígidos que eliminam o seu carácter de resposta; persegue novos caminhos de descoberta à medida que estes emergem. |

As temáticas investigativas apresentadas pelos autores ilustram o desenho investigativo que experienciamos no percurso metodológico. Em meio natural agimos de forma neutral e o mais natural possível. Na nossa ação, enquanto participante ativa, tentamos compreender o fenómeno estudado numa perspetiva global para melhor compreendermos as interceções e relações de causa e efeito. Deste modo, mantivemos um contacto próximo com as professoras titulares de turma e respetivos alunos que acompanhamos em anos anteriores em processos de criação/produção. Este fator de proximidade empática não interferiu na objetividade pretendida, embora como refere o

autor “A objetividade completa é impossível” (Tuckman, 2000), no entanto consideramos que apesar de se afigurar um pouco enfraquecida e constrangedora o facto da investigadora ser simultaneamente, observadora e participante, sendo do tipo observação participante natural (Mann, 1970), consideramos que há mais vantagens do que desvantagens porque, na nossa opinião, os investigados agem com mais naturalidade e autenticidade. Nesta linha de pensamento,

[a] observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” (Sousa, 2005, p. 113)

Ao abordarmos temáticas da investigação qualitativa estaremos aptas a responder a questões como: O quê? Quem? Quando? Como? A investigação desta natureza é habitual na escola. Para respondermos às questões enunciadas criamos fichas/questionários de respostas abertas no sentido de recolhermos dados úteis à investigação sobre os assuntos a serem estudados, para produção de conhecimento.

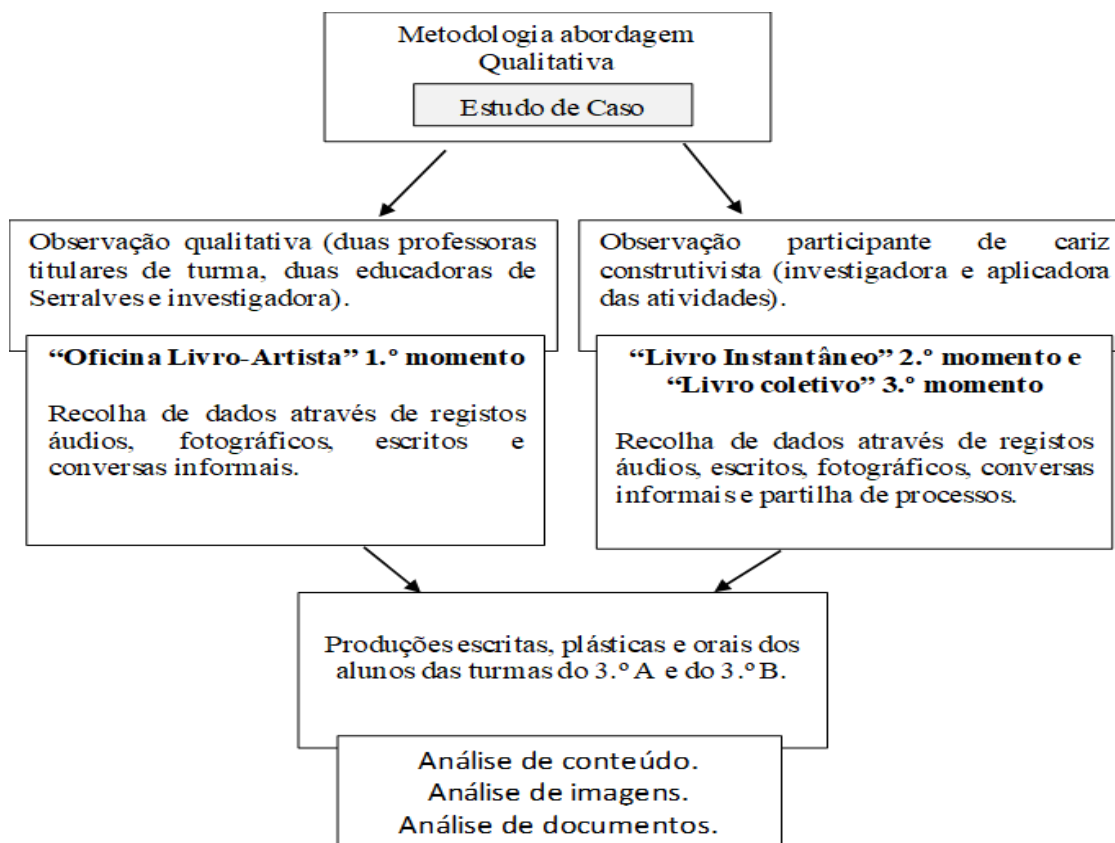
No sentido do que foi referido anteriormente, no nosso estudo optamos por analisar por etapas os produtos, como processo de clarificação e síntese, afunilamos posteriormente os dados mais relevantes. Trabalhamos com tabelas porque consideramos que seriam facilitadores de agrupar e arrumar as informações obtidas através dos instrumentos de recolha de dados: registos e avaliação das atividades; produções plásticas; participações espontâneas; conversas informais com as professoras titulares e as educadoras do serviço educativo de Serralves.

Nesta seriação e afunilamento de dados fizemos uma análise inferencial, temática e categorial das diversas etapas das atividades em curso (três momentos).

1.2 As etapas do nosso estudo

O desenho investigativo está esquematizado da seguinte forma:

Esquema 1 - Esquema do desenho metodológico. Fonte própria.



O desenho investigativo partiu de uma necessidade de resposta para questionamentos que sempre nos interpelaram e sempre quisemos perceber as dinâmicas e processos que decorrem no desenvolvimento de competências, saberes, aprendizagens nos alunos, plasmados nos eixos interdependentes mas complementares que enformam a literacia artística² e que são, grosso modo: o conhecimento das linguagens das artes; o conhecimento das artes em contexto; a expressão e comunicação e o desenvolvimento da criatividade. Assim, a investigação e os métodos utilizados serão conduzidos para responder aos objetivos traçados e conjuntamente com a revisão da literatura, extrair conclusões nos cruzamentos de várias variáveis/categorias.

Assumimos este estudo como parte integrante e uma forte ligação ao Museu de Serralves, onde já perpetrámos, por diversas vezes, projetos em cooperação com o serviço

² Podemos encontrar informações e aprofundar este conceito no documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais de 2001.

educativo. Os projetos reconfiguraram-se em temas discutidos em artigos científicos que foram publicados nas revistas *MATÉRIA-PRIMA*, resultantes dos congressos promovidos pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e pelo Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes no âmbito das Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, a saber: “Os Museus de Arte e crianças com Necessidades Educativas Especiais”; “Abordagem à Arte Contemporânea no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e “Livro de autor, um recurso pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este caminho percorrido trouxe para esta investigação uma reflexão e uma retroação sistematizada em ciclos de aprendizagens significativas e na tradução de significados, tendo servido para nós como estudo exploratório.

Este estudo tem por isso, uma vivência de vários anos, com atores diferentes, mas com a investigadora sempre em investigação/ação, umas vezes como observadora e cooperante, outras como titular na ação. Falamos de atividades em contexto de utilização dos serviços educativos dos museus como recurso educativo para práticas artísticas com alunos mercedores de especial atenção, de Expressão e Educação Plástica/Artes Visuais, em que os investigados foram acompanhando este devir ao longo dos seus três anos de escolaridade. O conceito da investigação/ação é apresentado por Alberto Sousa como “(...) estratégia metodológica de estudo que é geralmente levada a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos.” (Sousa, 2005, p. 95). Na situação traçada e já referenciada anteriormente, este procedimento assenta na ação, reação, retroação e projeção, mas ao projetar faz-se em função de possíveis reformulações, este processo/ciclo, com recurso à metodologia de resolução de problemas e é validada através de mecanismos de controlo (entre grupos/turma diferentes), e mecanismos de análise, avaliação e consequentemente reformulação. Nesta linha de pensamento Sousa refere que:

(...) nesta estratégia metodológica constam do estabelecimento de uma planificação de ações (sessões, aulas, lições) que sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas. (...) A avaliação de cada etapa poderá ser efetuada através (...) das constatações verificadas pelo professor, pelas observações efetuadas verbalmente pelos alunos, pela análise dos trabalhos efetuados, etc. (...) (Sousa, 2005, p. 96 e 97)

Fizemos sistematicamente o registo dos trabalhos, legendados, ilustrados, apontamentos das verbalizações dos alunos, registos áudios e fotografias. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1999) a investigação é uma conjugação de situações no terreno

que se tornam de ordem natural, o investigador torna-se fundido no grupo, descreve e prossegue de forma a registar (apontamentos, fotografias, produções plásticas, etc.), tudo para se tornar em significados. Este “corpus” que assenta no levantamento de dados subentende escolhas pessoais que decorrem de fatores subjetivos, mas confluentes para uma análise.

1.3 Observação participante natural

A metodologia na perspectiva de observação participante em meio natural foi uma opção nossa porque nos permitiu uma relação próxima entre os observados e observador, criando elos de cumplicidade, onde se efetivaram laços de confiança convergindo para uma interação mais autêntica, onde os discursos proferidos se revestiram de significado e de conhecimento num ambiente descontraído.

Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. (...) o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas dos outros seres humanos (...) a interacção observador-observado está ao serviço da observação, (...) A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social (...) (Lessard-Hébert, 2005, p. 155)

Pudemos recolher informações acerca das suas experimentações plásticas e acerca das suas inferências, as quais fomos registando para memória futura. Segundo Bell,

[o]s observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais. (...) Se realizar uma investigação na sua própria organização, conhecerá as personalidades, os pontos fortes e fracos dos colegas. Esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observado não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação. (Bell, 2004, p. 163).

Consideramos que a autora apresenta um fundamento bastante forte e convincente, mas no nosso caso, estar em meio natural, construindo e edificando saberes, recolhidos e trabalhados com as bases construtivistas e, tal como referimos anteriormente, de cariz etnográfico, permitiu-nos obter dados sem balizas, sem pré-estabelecimentos ou determinismos, porque os atores envolvidos nos viam como um deles e não como uma ameaça que vai analisar, e fazer juízos de valor. Sem receios, foi o ambiente que, enquanto observadora participante de duas turmas ao longo de três anos, vivemos, ora como

interveniente direta na ação, ora como espetadora da ação. Este ato desenvolvido durante dois anos como estudo preparatório, ou digamos melhor, como exploratório, forneceu-nos ferramentas e conhecimentos que fomos digerindo e acompanhando com leituras de aprofundamento sobre as atividades experimentais e conceptuais que iam surgindo.

O estudo final, as mesmas turmas agora no 3.º ano, decorreu sem novidades, apenas com entusiasmo no surgimento de novos referentes e novas estratégias, como se informa no estudo, a existência dum momento com atores externos à escola, do serviço educativo de Serralves, agindo em jeito de oficina, integrando obras de arte e apresentação de livros de artista, como reduto de construção de conhecimento, onde contextos, textos narrativos, técnicas, cores, formas e texturas, tomaram parte da ação. Assim sendo, estar em meio natural, pareceu-nos longe de se reverter em subjetivismos e parcialidades, porque, enquanto observadora participante, canalizamos o foco da observação em várias direções, captação áudio de forma discreta, obtenção de registos escritos, de interações verbais, não-verbais, acolhendo os interesses pessoais dentro de algumas possibilidades. Deste modo, pudemos contar com as cumplicidades entre todos, com a concordância temática entre alunos e consequentemente a criação de categorias de análise, as quais foram possíveis de estabelecer graças à revisão bibliográfica efetuada e à experiência pessoal e profissional, enquanto professora de Expressão e Educação Plástica no 1.º ciclo do ensino/Artes Visuais.

A abordagem etnográfica a que nos vincamos para fazer circular o entendimento do nosso percurso, levou-nos a refletir na sua base, estudos sociais de costumes e vidas, também nós, na viagem que efetuamos tivemos que lidar com a imprevisibilidade nos caminhos e momentos que vivemos, imersos em condicionalismos, em acontecimentos improváveis. Segundo Quivy,

[a] observação participante de tipo etnológico é, logicamente a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível. A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas. (...) estará particularmente atento à reprodução ou não dos fenómenos observados. (Quivy, 1998, p. 197).

Tal como referenciado pelo autor privilegiamos a observação direta durante um longo período, dois anos letivos, vivemos emersos nas atividades em diálogo permanente

e com o rigor na recolha das informações orais, verbais e imagéticas. Agrupamos os dados por seções dando lugar ao processo de análise dos dados.

1.4 Processo de recolha e de análise de dados

Apesar de os Encarregados de Educação terem dado autorização para a realização deste estudo, por questões de proteção da identidade, foi atribuído um código a cada um dos seus educandos. Assim sendo, no decorrer do presente trabalho os alunos da turma A do 3.º ano, partindo do número um, foram identificados como A1 até ao A26, e a turma B do 3.º ano, da mesma forma, do B1 ao B26.

A codificação permitiu-nos estabelecer comparações mais céleres e claras, não se verificando confusões nominais. Os dados para análise foram selecionados, passados para suporte digital em formato Word e PowerPoint. Fizemos uma leitura flutuante e uma análise das imagens comparando, encontrando semelhanças ou diferenças para posterior categorização, no nosso caso temática, que segundo Bardin (1977) é transversal e comparável. Os temas foram transcorridos com as correspondentes unidades de registo. Deste modo iniciamos a análise de conteúdo e inferencial.

Os dados para análise foram os que decorreram durante um ano letivo, embora e já explanado anteriormente, tenhamos trabalhado com os observados durante dois anos letivos, tendo sido feito um estudo pré-exploratório para levantamento de hipóteses e no sentido de percebermos os referenciais teóricos.

Na análise de conteúdo procura-se responder a questões de modo a interpretar dados, assim, este tipo de análise como refere Bardin “(...) é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo (...)” (Bardin, 1977, pp. 30-31).

No nosso estudo pretendemos analisar as “falas” dos alunos e os produtos efetuados, assim, seríamos os dados por correlações temáticas e agrupamos em tabelas os discursos escritos e desenhados. Agregamos estes tipos de análise por considerarmos que estas técnicas estão conectadas, de acordo com a autora os domínios da análise de conteúdo são diversos, vão desde a produção oral, escrita, icónica entre outros códigos semióticos. Neste trabalho, todos eles concorreram para uma análise transversal onde nos

apoiamos nas técnicas enunciadas pela autora, organizamos os materiais pela sequência temporal. Procedemos a uma,

(...) pré-análise (...) é a fase de organização (...) tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (...) esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. (Bardin, 1977, p. 95).

Nesta pré-análise, optamos por estabelecer correlações de sentido entre turmas, e organizamos os dados em temas, para isso procedemos a uma leitura flutuante que, de acordo com a autora estabelece o,

(...) contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (...) pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material (...) (Bardin, 1977, p. 96).

Tratamos os dados passando-os para formato digital e fomos explorando o material de modo a tornar o corpus legível e com sentido. Neste ponto de pré-análise retiramos a palavra-chave comum aos discursos e encontramos temas comuns, que, segundo a autora são “(...) unidades de significação (...) o tema, enquanto unidade de registo (...) [serve] para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 1977, pp. 105-106). Utilizamos sistemas cromáticos na análise, criando aquilo que a autora refere como recorte não do sentido, mas da forma. Agrupamos as palavras-chave e temas ilustrados com imagens, numa interação dialógica, sustentada por Joly, a “função de âncora, tal como a definiu Barthes, descreve uma forma de interação imagem/texto na qual este vem indicar o «bom nível de leitura» da imagem.” (Joly, 2008, pp. 137-138). Neste sentido, podemos constatar que a análise de conteúdo surge “(...) como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...)” (Bardin, 1977, p. 38). A comunicação, entendida aqui, como diferentes formas de expressão e representação.

Parece-nos pertinente ilustrar os percursos por nós percorridos na escolha de métodos de análise fazendo um estudo acerca da análise de conteúdo e a análise inferencial proposta por Bardin. Apresentaremos uma tabela síntese com os discursos da autora, aos quais faremos uma síntese pessoal e contextualizada com o nosso estudo.

Quadro 2 - Características dos processos de análise no estudo segundo Laurance Bardin (1977)

| Análise de conteúdo | Análise inferencial-Inferência |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - “Função heurística (...) enriquece a tentativa exploratória (...) «para ver o que dá (...) «para servir de prova»” (p.30) - “(...) conjunto de técnicas de análise de comunicações” (p.31) - “(...) análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), (...) análise dos «significantes»” (p.34) - “domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo (...) Escrito (...) Oral (...) Icónico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc.) (...)” (p.35) - “regras devem ser: -homogéneas (...) exaustivas (...) exclusivas (...) objectivas (...) adequadas (...)” (p.36) - “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...) de recepção” (p.38) | <ul style="list-style-type: none"> - [inferir] os saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, económica. (p.38) “(...) inferir (...) (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio (...)” (p.39) - existem duas possibilidades, correspondentes a dois níveis de análise: o continente e o conteúdo; ou ainda os significantes e os significados; ou ainda o código e a significação... com uma possível passagem de informações entre dois planos (p.134) - os indicadores e inferências são (...) de natureza muito diversa. (...) pode manifestar-se pelo quociente entre palavras da categoria (...) a inferência faz-se caso por caso (...) (p.137) |

Nestes extratos textuais há uma linha condutora que nos dá sentido e significado aplicado ao nosso estudo e metodologia de análise. Tal como enunciado pela autora, na análise de conteúdo pretendemos resolver problemas usando técnicas de análise, descobrindo e desocultando nos significantes significados explícitos ou implícitos. Confluímos lógicas para tornar a produção categorial mais objetiva, criando regras homogéneas nos trabalhos produzidos e discursos proferidos, no entanto, a singularidade foi efetivada na análise inferencial, tendo sido importante a minúcia na análise caso a caso.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Educação Artística, sua relação entre a escola e o museu

A arte é potenciadora de uma visão abrangente do mundo através da exploração de diferentes áreas artísticas (desenho, pintura, escultura, música, literatura, etc.), como veículo expressivo e construtivo através da visão interior de cada indivíduo/aluno.

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola. A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer mas também como uma forma de pensar em e Arte. (Pillar, 2002, pp. 71-72)

Todo o processo de trabalho desenvolvido, em contexto formal ou informal, que envolva diversas áreas disciplinares, potencia um despertar para uma consciencialização artística, estética e social, que promove desta forma o desenvolvimento de projetos em Educação Artística. Esta torna-se um aliado importantíssimo na formação educativa de todos os alunos.

A autora Anne Bamford (2007), refere que a sua relevância é transversal a todos os ciclos de ensino, quer na educação formal, quer na educação informal. Alude ainda que “(...) a arte tem uma contribuição valiosa na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as percepções da aprendizagem (...).” (Bamford, 2007, p. 1).

A Educação Artística desenvolve as capacidades de cada sujeito ao nível da sua criatividade, da sua imaginação e da sua autonomia, desta forma:

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. (UNESCO, 2006, p. 5).

Ainda no âmbito do pensamento e relevância dada à Educação Artística pela United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (U.N.E.S.C.O.), esta instituição enfatiza:

(...) que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem. (UNESCO, 2006, p. 5).

Desta forma, a arte, segundo Iavelberg (2003) é uma representação expressiva que deve ser desenvolvida em contextos educativos. Nesta linha de pensamento, a arte

(...) não pode ser tratada como a aprendizagem de uma técnica estreita (...) ou como iniciação de técnicas de realizações, (...) não pode continuar a separar-se de todos os elementos que servem a expressão artística (...), nem manter-se afastada das outras disciplinas. (...) Já não se tratará (...) de fazer nascer aptidões artísticas, mas (...) de cuidar do desenvolvimento global do indivíduo e de uma auto conquista da sua personalidade, (...) A actividade e a experimentação, praticadas individualmente ou em grupo, serão o essencial, trazendo cada uma um novo material ao conjunto e alargando cada uma o campo das investigações, o que implica substituir as peças de valores ou de técnicas pelas motivações e obriga a praticar uma pedagogia da animação. (Simone, 1977, pp. 23, 24)

Em contexto escolar é um veículo transmissor de experimentações, de interpretações e de saber “(...) as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos (...)” (Matos, 2006, p. 27). Através da arte é possível potenciar a:

(...) realidade individual de cada um dentro do seu meio natural e social que parece ser comum e fundamental para todo o ensino artístico. (...) um procedimento que de qualquer forma encoraje o indivíduo a aceitar o desafio e que desenvolva nele a capacidade de respostas positivas. (Barrett, 1979, p. 20)

Desta forma:

O ensino básico deve corresponder, pois, a essas necessidades de “equipamento experiencial para a vivência artística”, (...) e de acordar uma sensibilidade estética, não com o propósito de fazer alunos-artistas, mas de despertar o potencial artístico que em cada qual e em todos existia. (Santos, 1989, p. 29)

Os museus atualmente são um local privilegiado de descoberta, conhecimento e aprendizagem através das suas ofertas educativas e artísticas diversificadas, difundidas em diferentes ambientes culturais existentes, fomentando na sociedade a criação de públicos no campo da acção educativa. A arte contemporânea “(...) ocupa hoje um lugar importante na vida das sociedades modernas: museus, exposições, urbanismo, educação.”

(Francastel, 2000, p. 15), proporciona uma ligação entre o público e a obra, através da fruição, contemplação e diálogo, tocando em temáticas e matérias que estão ligadas ao quotidiano, individual e coletivo. Sendo a arte contemporânea, variada em técnicas, materiais e interpretações/análises, possibilita uma abordagem facilitadora e diversificada para os alunos. Desta forma a obra de arte torna-se um elemento mediador no processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo uma relação, criando caminhos para o desenvolvimento de áreas como a imaginação, criatividade e sentido crítico.

A Educação Artística não pode ser vista como algo estanque, limitado, ela deve ser cada vez mais valorizada pela sua potencialidade em contexto escolar e de intercambio com outras instituições culturais, nomeadamente os museus de arte, estes:

(...) hoje, não são apenas lugares de conservação e apresentação de obras de arte, mas espaços de comunicação e de aprendizagem que assumem um papel significativo na sociedade. (...) o projecto educativo da Fundação de Serralves tem como objetivos: sensibilizar e motivar os diferentes públicos para temáticas da arte, da arquitectura, do ambiente e da cidadania; reforçar a articulação museu/escola através de um trabalho continuado e em parceria; integrar momentos de formação, de partilha de conhecimentos e experiências que estimulem uma aproximação criativa e dinâmica à cultura contemporânea. (Leite, 2008, p. 11)

O Museu de Serralves tem vindo a desenvolver nas duas últimas décadas um trabalho exemplar na concretização de projetos anuais que envolvem as escolas e o museu, tendo como objetivo principal o fomentar a realização e partilha de diferentes sentidos. Não descurando “(...) a articulação com conteúdos programáticos de diferentes áreas disciplinares: artes, ciências, matemática, língua portuguesa, literatura (...)” (Leite, 2008, p. 15)

As “Actividades como visitar museus de arte (...), são preciosas oportunidades educativas para professores e alunos, em todos os contextos de aprendizagem.” (UNESCO, 2006, p. 12), porque a visualização da obra ao vivo é um dos princípios da inspiração artística.

Estas atividades são promotoras de um certo dinamismo na experimentação de práticas educativas entre diferentes agentes culturais e educativos, conseguindo uma Educação Artística mais abrangente e eficaz ao nível das suas estratégias, enfatizando desta forma “(...) uma formação relevante e eficiente de professores e artistas e o desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais e os actores.” (UNESCO, 2006, p. 11)

As instituições museológicas são uma mais valia para a ação e prática educativa na implementação de projetos relacionados com a área artística nas escolas, que abrangem diversas áreas do currículo, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão e Educação Plástica/Artes Visuais e a Expressão Dramática/Físico Motora.

A relação estabelecida entre a escola e o Museu de Serralves apresenta-se como uma cooperação e uma mais valia para a planificação e concretização dos momentos práticos deste projeto, em diferentes contextos: em museu e em sala de aula.

Em contexto de museu, porque os alunos visitaram no ano transato (2016/2017) a referida instituição, através de uma visita guiada à exposição “Materialidade e Metamorfose”, observando ao vivo obras do pintor Joan Miró e uma visita-oficina ao Parque de Serralves.

Em contexto de sala de aula, com as educadoras do serviço educativo, que dinamizaram a proposta didática “Oficina – Livro de Artista” – 1.º momento.

Em relação às propostas didáticas “Livro Instantâneo” – 2.º momento e “Livro Coletivo” – 3.º momento, o Museu Calouste Gulbenkian foi uma mais valia, pois permitiu-nos a utilização, em sala de aula, dos seus recursos educativos disponíveis on-line, sobre as temáticas do Livro de Artista, a visualização de outros modelos e formatos, a construção de um livro instantâneo, a ilustração e a construção de narrativas.³

2.2 O Livro de Artista como recurso pedagógico

O livro é um objeto que tem acompanhado o ser humano ao longo dos séculos e a sua função primordial foi concebida como fonte de registo escrito e visual. Os materiais e suportes nele utilizados sempre foram diversificados, acompanhando as evoluções técnicas possíveis de registo durável, assim como os formatos e dimensões adaptados aos contextos mediante a sua produção. Utilizado nas mais diversas áreas do saber religioso, histórico, científico, literário e artístico. Tendo a palavra e a sua caligrafia como componente principal, não deixou de parte o contexto estético e poético, da palavra em si mesma e da sua grafia, assim como a da sua ilustração.

³ Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/livro-de-autor/>

Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/ilustracao/>

Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/construcao-de-narrativas/>

Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/biblioteca-arte/livros-de-artista/>

Os artistas, sobretudo os pintores, intervêm e colaboram na elaboração de livros desde tempos imemoriais – nomeadamente a nível decorativo e ilustração. Mas, em meados do século XX fazem-no diferentemente porque engendram eles próprios os (seus) livros assumindo e acompanhando todas as etapas de feitura dos mesmos – são os editores, produtores, paginadores, autores dos textos e imagens, encadernadores e distribuidores. (...) A partir do século XX, o livro e os seus múltiplos são, por excelência, meios de divulgação e difusão da contracultura. São materiais geralmente baratos de adquirir ou produzir, transportáveis e, conseqüentemente, acessíveis a quem quiser consumir. (Baraona, 2010)

A atividade e a produção criativa que se desenvolveu no século XX relativamente aos livros de artista demonstram a sua importância no panorama da arte,

Artists' books appear in every major movement in art and literature and have provided a unique means of realizing works within all of the many avant-garde, experimental, and independent groups whose contributions have defined the shape of 20th century artistic activity. At the same time, artists' books have developed as a separate field, with a history which is only partially related to that of mainstream art. This development is particularly marked after 1945, when the artist's book has its own practitioners, theorists, critics, innovators, and visionaries.⁴ (Drucker, 1995, p. 1)

Com o decorrer dos tempos a constante procura e experimentação por parte dos artistas, de novos questionamentos, interpretações e modelos de livro, de registos fantasiosos e imaginativos. O que pode surgir do seu interior? O que pode ser? Tirar partido da sua tridimensionalidade e entrar no campo da escultura, deixando o papel como suporte estrutural convencional, como exemplo temos o trabalho realizado pela artista Carla Rebelo intitulado “Livro de Polímnia ou Livro de Geometria”, de 2016, em que as suas páginas são estruturas, que possuem formas geométricas possíveis de serem manipuláveis, criando planos e espaços imaginários, realizados em madeira.

Como refere a autora Isabel Baraona,

Um livro de artista de pequeno formato, ao contrário de outras formas de expressão artística, manuseia-se, transporta-se no bolso ou na mala junto ao corpo, possui-se com uma intimidade peculiar; porque cada livro pode ser uma experiência inquietante e/ou de prazer (...)

⁴ Os livros de artistas surgem em todos os principais movimentos artísticos e literários e constituem uma ferramenta única para a produção de trabalhos no seio dos vários grupos independentes, experimentais e de avant-garde, cujas contribuições definiram o formato da atividade artística no século XX. Ao mesmo tempo, os livros de artistas desenvolveram uma área distinta com um historial apenas parcialmente relacionado com a corrente artística dominante. Esse desenvolvimento foi particularmente marcante após o ano de 1945, quando o Livro do Artista gerou os seus próprios praticantes, teóricos, críticos, inovadores e visionários.

O livro também pode ser realizado com o objetivo de um trabalho que transmite a sua informação de diversas formas e formatos,

Its design and format reflect its content - they intermerge, interpenetrate. It might be any art: an artist's book could be music, photography, graphics, intermedial literature. The experience of reading it, viewing it, framing it that is what the artist stresses in making it.⁵ (Higgins, 1985, p. 11)

O Livro de Artista é um potenciador de diferentes experiências e práticas, desconstruindo a própria noção do livro tradicional, esta ideia é enfatizada no site da Fundação Calouste Gulbenkian - Biblioteca de Livros de Artista⁶, fazendo referência que

[a] relação dos artistas com o livro é tão antiga como o próprio livro. Não raras vezes o «livro» é apenas um referente conceptual usado como suporte dum projeto artístico específico, não reduzido a papel e tinta, mas incorporando todos os tipos de materiais que o artista deseja utilizar.

Por sua vez o livro de artista, através desta plasticidade, permite obter diversas funções, entre elas a função educativa e pedagógica, tornando-se desta forma um agente potenciador de novas criações na área da Expressão e Educação Plástica/Artes Visuais. A importância do contacto e manipulação de livros não convencionais, são uma mais valia no conhecimento, que potencia a fantasia, imaginação e a criatividade, conceitos de que falaremos mais à frente, dos alunos para a execução das suas próprias narrativas visuais e escritas.

O livro de artista direcionado para as camadas mais jovens do 1.º ciclo, permite a conexão entre narrativas escritas e visuais, em que as temáticas utilizadas vão ao encontro do universo infantil, e são apresentadas através de diversos formatos, materiais, sequências e diferentes modos de manuseamento, que por vezes são muito diferentes do livro tradicional. Desde a infância que a criança manipula o livro como elemento de descoberta sensorial, de leitura, de oralidade e de perceção visual.

Muitos e diversificados foram os livros de artista que todos os intervenientes, organizados em grupos de trabalho, tiveram a oportunidade de manusear, tocar, construir, desconstruir, observar, ver e sentir, as diferentes formas de narrativas escritas e visuais e a forma como estas se relacionam, os diferentes materiais e formatos; trazidos para o

⁵ A sua conceção e formato refletem o conteúdo – misturam-se e fundem-se. Poderá ser qualquer tipo de arte: um Livro de Artista poderá ser sobre música, fotografia, artes gráficas, literatura intermediária. A experiência que advém da sua leitura, da sua observação e construção é exatamente aquilo que o artista destaca ao fazê-lo.

⁶ Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/biblioteca-arte/livros-de-artista/>

contexto escolar, no primeiro momento didático desta investigação/projeto, intitulado “Oficina – Livro de Artista”, dinamizada por duas educadoras do serviço educativo do Museu de Serralves. Foi proporcionado aos alunos um ambiente de partilha de descobertas, de experiências, de divertimento, de prazer, de jogo, de diferentes tipos de linguagens (oral, escrita e gestual), de (re)criações a nível visual de narrativas inventadas no próprio momento e de expressão dramática, tendo sempre o livro de artista como elemento central.

Os autores dos livros de artista que suscitaram mais interesse nos discentes, e por eles selecionados, apresentavam diferentes mensagens, configurações e materiais, a saber: “**Più e meno**” de Giovanni Belgrano e Bruno Munari, pela sua característica física é um livro jogo que possui uma caixa, de formato 15,5x15,5cm, e cujas folhas são de plástico/acetato, onde se encontra em cada uma delas imagens coloridas sem texto, permitindo a criação de narrativas em tempo real, à medida que se sobrepõem cada um dos acetatos; “**ABC 3D**” de Marion Bataille, é um livro Pop-Up, de formato 19,2x15,2x4,8cm, com as vinte e seis letras do abecedário de forma tridimensional, que se vão movendo e transformando de forma espantosa, quando folheado; “**Football**” de Santiago Melazzini, cujo o género é um livro Flipbook, de formato 10x6cm, quando manuseado permite a visualização da animação das diversas fotografias, a preto e branco, que o compõem; “**600 Black Spots**” de David A. Carter, um livro cuja configuração é Pop-Up, de formato de 24x24,4x3,4cm, é um exemplo de um universo colorido e fascinante que proporciona a procura e descoberta de diferentes formas de representação de planos tridimensionais ao longo das páginas, onde a procura e contagem dos pontos pretos é um constante desafio; “**Animalário universal do professor Revillod**” de Javier Sáez e Miguel Murugarren, é um livro com encadernação de argolas metálicas, que se visualiza na horizontal e cujas folhas no seu interior estão divididas, verticalmente, em três partes iguais, de formato 18,3x14x1,5cm, possui dezasseis ilustrações ordenadas, permitindo realizar diferentes combinações de animais imaginários, com as suas respetivas identificações e descrições; “**Guardiamoci negli occhi**” de Bruno Munari, é constituído por 25 folhas, de formato 20x20cm, em que cada uma representa um rosto diferente, de cores diversas, com orifícios circulares na zona dos olhos, possibilitando diferentes perspetivas de olhar o outro, este jogo do olhar torna-se divertido e bastante dinâmico entre os diversos participantes; “**Na noite escura**” de Bruno Munari, de formato

16,5x21,7x0,8cm, é um livro de uma beleza fantástica, expressa pelos materiais nele utilizados, desde o papel negro, o papel vegetal e o papel reciclado que transmitem, eles próprios, uma carga emocional aos diversos momentos da estrutura da narrativa, interligando-os de forma plena; “**Um livro**” de Hervé Tullet, de formato 22,1x21,7x0,9cm, todo ele é um livro interativo, tátil, onde permite desenvolver conteúdos de diversas áreas do currículo de forma lúdica, como a lateralidade, a contagem numérica e as cores, através das orientações nele registadas. Cada página torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma surpresa para quem participa, no seu manuseamento e na sua apresentação como espectador.

Após a explanação de alguns dos exemplares de Livro de Artista utilizados com a função lúdica e pedagógica em sala de aula, constatamos que foram elementos potenciadores para a troca de ideias, a interpretação de diferentes linguagens, que potenciaram e estimularam a fantasia, a imaginação e a criatividade de quem contactou com eles.

2.3 Criatividade e educação

*“A fantasia, a invenção, a criatividade pensam,
a imaginação vê”
(Munari, 1987)*

Do que falamos quando trazemos a criatividade à discussão?

Ligar a criatividade à educação será um elo exclusivo ou uma leitura parcial do estudo de um caso em educação? E será que a criatividade é reduto das artes ou transversaliza todas as áreas? A criatividade confunde-se ou funde-se com outros conceitos, tais como os da inovação, fantasia, invenção. Criar é dar forma ou significado a uma ideia, é corporizar uma ideia mental e transformá-la seja ela substantiva, abstrata, pertença ela a um universo tangível ou a um universo ficcional. Cremos, tal como Best, que “[a] criatividade não está fechada numa caixa mental juntamente com as artes. Ela pode e deve ser aplicada a *todas* as áreas do currículo (e mesmo às relações pessoais).” (Best, 1996, p. 18). Tal como o autor, consideramos que a criatividade está em todas as áreas, manifesta-se sempre e quando se pensa “fora da caixa”, quando somos surpreendidos pelo caminho encontrado no desenvolvimento de uma ideia ou escolha. Assumindo a criatividade como evidência

de caminho, de processo, de intervenção, podemos admiti-la como engrenagem que conjuga o conhecimento do que existe, a transformação da realidade aliada à imaginação e à descoberta de uma nova realidade, ou seja, através da-criatividade é possível mudar e trazer algo de novo. Neste contexto Bruno Munari refere que:

(...) a criatividade é uma utilização, com um dado objectivo, da fantasia, (...) e da invenção, em conjunto (...)

[a] criatividade, como uso finalizado da fantasia e da invenção, forma-se e transforma-se continuamente. Exige uma inteligência rápida e flexível, uma mente livre de preconceitos de todo o género, pronta a aprender o que lhe serve em cada ocasião e a modificar as suas opiniões quando se lhe apresenta outra mais justa.

O indivíduo criativo está, pois, em contínua evolução e as suas possibilidades criativas nascem da contínua evolução e do alargamento do conhecimento em todos os campos do saber (...) (Munari, 1987, pp. 24 - 123)

O referido autor, reforça de certa forma que:

(...) não se pode estabelecer uma fronteira rígida entre a fantasia, a invenção e a criatividade. (...) Na realidade, pode-se dizer que a actividade fantástica, inventiva e criativa é amiúde simultânea à imaginação. Pode mesmo dizer-se que não existe dimensão temporal no uso destas faculdades. (Munari, 1987, p. 147)

Se extrapolarmos a ideia de que o individuo criativo, de que fala o autor, é genial no uso das suas faculdades mentais e tende a sê-lo para melhorar a sua capacidade adaptativa e optativa para novas descobertas que (re)estabeleçam e respondam a necessidades, melhoramentos e aperfeiçoamentos ou numa linguagem digital: “updates”, da realidade ou realidades em permanente transformação, então podemos dizer que emerge nesta ordem de ideias a máxima de que “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, conforme refere Antoine Lavoisier. Ainda neste contexto, e tendo como referência o título “Das coisas nascem coisas” de Bruno Munari, parece haver uma ondulação permanente na biologia em que se observa a emergência e oclusão de ciclos em transformações sistemáticas. Contudo, questionamos, serão estas mudanças fruto duma predisposição natural para recriar? Será que nesta recriação estão apenas fatores de maior acomodação?

Segundo Todd Lubart,

(...) a criatividade constitui um dos traços que mais nos distingue das outras espécies vivas: uma capacidade desde a origem da cultura e da humanidade. (...) A criatividade pode, assim, representar um papel positivo na vida cotidiana de cada um, ajudando, por exemplo, a resolver os problemas das relações que se pode encontrar na vida afetiva ou profissional. (Lubart, 2007, p. 7)

O sentido dado pelo autor corrobora a linha de pensamento que nos apresenta a criatividade como faculdade mental capaz de resolver problemas em dimensões diferentes do ser humano. Importa, assim, perceber o que se passa nos locais onde se provoca o conhecimento e questionar se o papel da escola, no desenvolvimento da criatividade, tem sido focado em normativos e se estes refletem, ou não, a necessidade de termos alunos pensantes e críticos, com olhos no passado, sentidos no presente e objetivos no futuro, isto é, nesta transição entre diferentes épocas, espera-se que o aluno conheça o contexto, reflita e que aja no presente e nesse agir que retroaja e transforme a realidade partindo para novas perspectivas e, conseqüentemente, novas operações mentais que preconizem uma realidade com outra roupagem.

Pede-se ao professor que seja o mediador de mudanças e que concretize a necessidade de potenciar a reflexão sobre o passado, a opinião sobre o presente e projeções para o futuro. Refletir, opinar e projetar são três ações que poderão contribuir para uma sociedade mais empenhada e forte, educada e conhecedora, proativa e prospectiva. Se estes pressupostos forem realidades convocadas para a escola, os alunos poderão desenvolver competências cognitivas que lhes permitam ser criativos passando pelos processos da fantasia, da imaginação e da invenção, poder-se-á constatar a evolução destes mecanismos em todas as áreas do saber, como refere Munari.

A criatividade, tem ganhado valorização e relevância na sua função educativa, nomeadamente no discurso oficial da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e do Estatuto da Carreira Docente, Decreto/Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro, nos quais se afirma a necessidade de serem formados cidadãos criativos, bem como o papel desejável do professor para a concretização de tal objetivo. Considera-se ainda que a criatividade é um elemento basilar no processo educativo dos jovens, pois permite-os munir e capacitar de estratégias quando se deparam em contextos que necessitam de reações ajustadas. Enfatiza-se desta forma que é fundamental:

(...) promover a criatividade no sistema educacional, de aprendizagens que permitiriam ao indivíduo encarar os problemas de modo mais criativo e menos limitado, e de procurar soluções mais adaptadas. (Lubart, 2007, p. 8)

Um professor que valoriza as ações dos alunos, proporciona mais momentos que facilitam a criatividade. O receio de enfrentar novas situações ou o afincamento aos padrões, são modos de fortalecer o status quo. Quando não se sentem pressionados, ou sob o risco

serem ridicularizados, os indivíduos perdem o temor de inovar e acabam por revelar as suas aptidões criativas.

2.4 Currículo

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (D.E.B., 2001, p. 149)

Sendo a arte indispensável no desenvolvimento da expressão e comunicação, emergem articulações entre a imaginação, a razão e a emoção, consideramos que há a apropriação de três referentes importantes a referir: ser/razão/conhecimento; sentir/emoção; imaginação/criação/criativo. Esta visão da arte enquanto base da formação global do indivíduo rompe com o entendimento,

(...) anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo, interior, directo e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo (...) originado uma *ruptura epistemológica*, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. (D.E.B., 2001, p. 156)

O novo papel das artes visuais é reforçado com a importância do conhecimento que se estrutura em torno dos contextos, dos saberes prévios, do conhecimento das linguagens e conseqüentemente o desenvolvimento da expressão e comunicação consciente. Deste modo,

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (D.E.B., 2001, p. 149)

Da análise da obra e do processo de construção da aprendizagem pelos alunos, optamos por fazer uma investigação partindo das dimensões Fruição/Contemplação; Produção/Criação e Reflexão/Interpretação, presentes no currículo nacional do ensino básico - competências essenciais de 2001. Neste documento emergem

“(...) modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma ruptura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer.” (D.E.B., 2001, p. 156)

Nesta construção, parece emergir uma determinação de auto-organização em que o aluno passa por diferentes processos ou etapas de aprendizagem. Quando o aluno frui a obra e a contempla amplia “reportórios sensíveis-cognitivos e estudos que aprofundem os modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens.” (Ferraz, 2002, p. 78). As autoras referem a importância de educar o “nosso ver e observar”, sublinham que “ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com vista os seres, as coisas o mundo em redor (...) ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.” (Ibidem). Nesta aceção, o aluno constrói reportórios através dos mecanismos cognitivos estimulados pela visão, pela observação atenta e detalhada dos referentes em estudo.

O documento “Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico | Educação Artística – Artes Visuais”⁷ em articulação com o Perfil dos Alunos, serviu como complemento à investigação feita no corpus teórico que nos norteou neste trabalho e ainda para reforçar a análise dos dados, isto é, nas categorias de análise. Este documento está organizado também por domínios que, embora não sejam semelhantes apresentam algumas lógicas similares, que tentaremos demonstrar em três quadros de análise, a seguir mencionados. É ressaltada a importância da apropriação dos saberes da comunicação visual, de toda a sua linguagem, das técnicas e contextos em diferentes narrativas visuais. No documento referido, sublinha-se a importância do desenvolvimento dos processos e mecanismos da aprendizagem que levam os alunos a discriminar, a analisar, a sintetizar, a argumentar e a ter juízo crítico que exponha o conhecimento da linguagem das imagens ou de outras narrativas visuais. Colocamos a par, na mesma entrada, como potencial equivalência os domínios dos dois documentos: Fruição/Contemplação (2001) - Apropriação e Reflexão (2018), quadro 3; Produção/Criação (2001) - Experimentação e Criação (2018), quadro 4; Reflexão/Interpretação (2001) - Interpretação e Comunicação (2018), quadro 5, por considerarmos que há consonâncias conceptuais, as quais são elencadas nos seguintes quadros.

⁷ Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Quadro 3 - *Fruição/Contemplação (2001) - Apropriação e Reflexão (2018).*

| Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais 2001 Eixos estruturantes Dimensões das competências específicas | | Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos Alunos – 1.º ciclo do Ensino básico – Educação Artística Artes Visuais - de 6 de julho de 2018 Domínios /Organizadores Desenvolvimento de Competências | | Pontos de confluência entre os documentos |
|---|--|--|---|---|
| Fruição/ Contemplação | <p>“Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;</p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como valor da afirmação da identidade nacional (...);</p> <p>Identificar e relacionar as diferentes manifestações das artes visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</p> <p>Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular” (D.E.B., 2001, p. 157)</p> | Apropriação e Reflex. | <p>“Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado.</p> <p>Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias). (Educação, 2018, p. 7)</p> | <p>Valorização das artes visuais;</p> <p>Valorização do património cultural (local);</p> <p>Valorizar as diferentes linguagens das artes visuais.</p> |

Análise inferencial do quadro 3, pontos de confluência: consideramos que o eixo estruturante “Fruição/Contemplação” se articula com o organizador domínio “Apropriação e Reflexão”.

Ambos documentos identificam a importância das artes visuais, embora o de 2001 o reconheça como “indispensável ao desenvolvimento do ser humano”, e o de 2018 enfatiza-o como “universos visuais” e remete para a estimulação de hábitos de apreciação em que o conhecimento das diferentes formas de arte, pintura, escultura, desenho, entre outras, se reveste de “hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais”.

No que diz respeito à valorização do património cultural (local), os dois documentos enfatizam o património local embora o de 2001 sublinhe o património como “afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico”.

No que concerne ao “Valorizar as diferentes linguagens das artes visuais” (pontos de confluência), neste encontro de competências podemos observar que o documento de 2001 se refere às diferentes linguagens como manifestações, não sendo visível nem específico o âmbito do que relacionam com estas manifestações, porém consideramos que é um ponto de confluência porque uma manifestação de arte encerra em si diferentes linguagens. O de 2018 é bastante explícito ao elencar “(...) a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros) (...)” (Educação, 2018, p. 7), reconhecendo-as e associando-as a diferentes linguagens em diversos movimentos artísticos épocas e culturas distintas.

Pontos de divergência entre documentos: o de 2001 ressalta a valorização das diferentes formas artísticas, podemos constatar na competência: “Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.” (D.E.B., 2001, p. 157) Ao passo que no documento de 2018 não se evidencia esta valorização.

Quadro 4 - Produção/Criação (2001) - Experimentação e Criação (2018).

| <p>Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais 2001 Eixos estruturantes Dimensões das competências específicas</p> | <p>Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos Alunos – 1.º ciclo do Ensino básico – Educação Artística Artes Visuais - de 6 de julho de 2018 Domínios /Organizadores Desenvolvimento de Competências</p> | <p>Pontos de confluência entre os documentos</p> | |
|---|--|---|---|
| <p>Produção - criação</p> | <p>“Utilizar diferentes meios expressivos de representação; Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica; Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação” (D.E.B., 2001, p. 157)</p> | <p>Experimentação e Criação</p> <p>Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede). Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. (Educação, 2018, p. 8 e 9)</p> | <p>Impulsionar a utilização de diferentes meios e técnicas de expressão</p> <p>Impulsionar diferentes meios expressivos com diferentes técnicas em diferentes contextos.</p> <p>Impulsionar a utilização das produções plásticas usando elementos da comunicação e da forma visual.</p> <p>Proporcionar diferentes meios de comunicação gráfica e digital</p> <p>Impulsionar o espírito crítico e argumentativo nos processos de criação.</p> |

Análise inferencial do quadro 4, pontos de confluência: consideramos que o eixo estruturante “Produção-criação” se articula com o organizador domínio “Experimentação e criação”.

Analizamos que há cinco confluências embora tenhamos visto que o documento de 2018 aprofunda e acrescenta o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas, bem como a mobilização de diferentes poderes argumentativos na “apreciação de diferentes universos visuais.”. Neste documento surge ainda uma novidade ao nível do trabalho colaborativo entre pares onde se evidencia o trabalho “individual, em grupo e em rede.”.

As confluências encontradas embora com entradas lexicais distintas levam-nos a inferir que o corpus é similar, assim, “Impulsionar a utilização de diferentes meios e técnicas de expressão” (confluência) é encontrada nos dois documentos pelos extratos que a seguir elencamos “Utilizar diferentes meios expressivos de representação;” (D.E.B., 2001, p. 157) e,

Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. (Educação, 2018, p. 8 e 9).

Como se pode constatar o documento de 2018 fala em integrar linguagens e técnicas e ilustra a sua intenção focando diferentes meios e técnicas para atingir o fim.

No ponto de confluência “Impulsionar diferentes meios expressivos com diferentes técnicas em diferentes contextos”, consideramos que ambos documentos integram direta ou indiretamente o uso de técnicas e meios diversificados para a obtenção de diferentes produções plásticas, no documento de 2001 é-nos dada a informação na entrada textual, com maior expressão na parte no extrato sublinhado, assim, “utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem” (D.E.B., 2001, p. 157). O documento de 2018 preconiza a possibilidade de,

[e]xperimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. (Educação, 2018, p. 8)

No sentido de se efetivar essas possibilidades múltiplas de utilização de diversos modos ou de diferentes experimentações, emerge a confluência: “Impulsionar a utilização

das produções plásticas usando elementos da comunicação e da forma visual.”. Neste ponto, há uma utilização desses meios concorrendo para a utilização da linguagem da comunicação visual e elementos da forma como se pode constatar com os extratos que a seguir se apresentam: “Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual” (D.E.B., 2001, p. 157) e,

Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. (Educação, 2018, p. 9).

A referência aos conhecimentos adquiridos de que nos fala o documento de 2018 tem implícito a apropriação anterior dessas aprendizagens.

Os dois documentos evidenciam a necessidade de se impulsionar e “proporcionar diferentes meios de comunicação gráfica e digital”, mais claramente no documento de 2001, em que se regista “Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica” (D.E.B., 2001, p. 157). No documento de 2018 há alusão à utilização de diversos registos de ideias, dão exemplos substantivos, acrescentam o trabalho em rede, “Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede)” (Educação, 2018, p. 9). Etimologicamente a palavra rede vem do latim *rete* significa *malha de fios entrelaçados com espaços regulares*, emerge deste sentido a *conexão*, a ligação de uns fios aos outros, uma trama que se materializa como redes neurais. Este conceito é complexo e tem sido alvo de muitos estudos académicos, porque materializa a capacidade de articular o conhecimento entre si e os outros com propósitos de ampliar novos enfoques. A rede articula-se entre indivíduos, hoje assiste-se à proliferação de redes sociais, onde todos interagem com todos, sempre ligados em direto, a componente indeferida parece coisa do passado. Há a assunção de que temos o conhecimento pleno à distância de um clique, mas estar em rede significa muito mais:

Vivemos hoje numa sociedade de **redes** e de **movimentos**; uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de sociedade aprendente; uma sociedade de aprendizagem global, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (Gadotti, 2010, p. 14)

Deste extrato, podemos retirar a ideia de que a rede evoca movimento social, tece enredos na pesquisa, no saber fazer, no raciocínio lógico como caminho para a aprendizagem e consequentemente para o conhecimento.

Observa-se uma continuidade deste sentido, da construção do conhecimento, para a aquisição de um raciocínio lógico, a confluência encontrada nos dois documentos em análise, “Impulsionar o espírito crítico e argumentativo nos processos de criação”; observado nas competências, “**interpretar** os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação” (D.E.B., 2001, p. 157) e “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes **critérios de argumentação.**” (Educação, 2018, p. 9)

Interpretar e ter capacidade de argumentação revela-se como construção duma realidade no ensino de artes visuais como indicador de que já não é desejável utilizar as ferramentas, as técnicas, como mero exercício reprodutor da realidade, é preciso conhecer contextos, geografias, movimentos, tendências, linguagens e gramática da educação visual. É preciso (re)conhecer a “disciplina” como validação do conhecimento do universo visual.

Quadro 5 - Reflexão/Interpretação (2001) - Interpretação e Comunicação (2018).

| Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais 2001 Eixos estruturantes Dimensões das competências específicas | | Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos Alunos – 1.º ciclo do Ensino básico – Educação Artística Artes Visuais - de 6 de julho de 2018 Domínios /Organizadores Desenvolvimento de Competências | | Pontos de confluência entre os documentos |
|---|---|--|---|---|
| Reflexão - Interpretação | <p>“Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais; Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais” (2001, p. 157)</p> | Interpretação e Comunicação | <p>“Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos. Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.” (2018, p. 8)</p> | Capacitação retroação e espírito crítico |

Análise inferencial do quadro 5, pontos de confluência: nesta análise estabelecemos correspondências entre os eixos estruturantes “Reflexão-Interpretação”, do documento de 2001 com o organizador domínio “Interpretação e Comunicação” do documento de 2018. Consideramos que as confluências nos levaram a pensar como categoria de análise a “capacitação, retroação e espírito-crítico. Correlacionamos as competências:

1 - “Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes” (D.E.B., 2001, p. 157), com “Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.” (Educação, 2018, p. 8);

2 - “Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais” (D.E.B., 2001, p. 157) com “Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.” (Educação, 2018, p. 7);

3 - Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos (D.E.B., 2001, p. 157); com “Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual” (Educação, 2018, p. 7);

4 - “Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais” (D.E.B., 2001, p. 157); com “Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos.” (Educação, 2018, p. 8) e ainda “Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).” (Educação, 2018, p. 7).

2.4.1 O currículo de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo

O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico define através da organização curricular, os princípios orientadores da Expressão e Educação Plástica. Estes princípios consideram que é fundamental manusear e realizar experiências com materiais, formas e cores, o que permite às crianças conhecer sensorialmente e desenvolver de modo singular formas pessoais de expressar e representar a realidade. Segundo o currículo,

“A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.” (Educação, 2004, p. 89)

É referida a importância da sala de aula como local privilegiado para a experiência das atividades de expressão plástica, mas também o contacto com a natureza, o conhecimento do património cultural da região, visitas a exposições e a artesãos locais, como meios enriquecedores que possibilitam aumentar a experiência e o sentido estético dos alunos.

O projeto desenvolvido com as duas turmas, insere-se no Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes, na área das construções. “O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na

resolução de problemas com que são confrontados”. (Educação, 2004, p. 90) Os alunos ligaram, colaram e ataram elementos para uma construção; construíram jogos/brinquedos.

Abordou-se os conteúdos relativos ao Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies, na área do desenho. Este possibilita a representação de experiências e sensações. “Sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva.” (Educação, 2004, p. 92) Neste bloco emerge o conceito de Pintura como a ação de pintar que requer um ambiente de liberdade e disponibilidade, onde o professor deve observar e permitir que os alunos explorem e utilizem o espaço de pintura sem a sua interferência nos aspetos expressivos. Parece ser benéfico para a aprendizagem do aluno haver num primeiro momento uma total liberdade na ação de criar, passando por diversos estádios de desenvolvimento gráfico infantil, vários autores (Herbert Read, 1958; Lowenfeld & Britan, 1970; Gonçalves, 2000; Iavelberg, 2003) defendem que o adulto não deve interferir na criatividade e na sua expressão, sendo o acompanhamento necessário e gradual.

A arte infantil é, assim, uma autêntica actividade criadora porque, independente da multiplicidade de gostos, tendências e evoluções que caracterizam cada época em que se vive, é a tradução espontânea e original do mundo pessoal, projectado livremente sem constrangimentos ou limitações. (Valsassina, 1988, p. 66)

À medida que os alunos demonstram evolução, o professor pode sugerir experiências diferentes que lhes possibilitem aprofundar a sua forma de expressão através da pintura. “A organização, conservação e partilha do material de pintura contribuem, ainda, para as aprendizagens básicas da vida de grupo.” (Educação, 2004, p. 94)

No mesmo documento encontra-se no Bloco 3 o domínio – Exploração de técnicas diversas de expressão, que sublinha a importância para os alunos do 1.º ciclo em aprofundar as suas capacidades expressivas pela utilização de diferentes materiais e técnicas, aumentando a área de experiências e o domínio de diversas linguagens expressivas,

salvaguardando sempre o respeito pela expressividade plástica das crianças, essas actividades poderão partir das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas do professor. Estarão normalmente associadas à concretização de projectos individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas. (Educação, 2004, p. 95)

Os alunos realizaram recorte, colagem e dobragem, para execução do livro de artista que articulou com a maior parte das disciplinas constantes neste ciclo de ensino. Segundo este documento a visão trans/interdisciplinar é de primordial importância, pois privilegia-se a aprendizagem/conhecimento articulada e conseqüentemente com maior significado.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e sua contextualização histórica

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga fica situada próximo do centro histórico da cidade de Braga, num bairro essencialmente residencial e cujo atual edifício foi inaugurado a 31 de março de 1971.

Relativamente à sua origem histórica (1961) a professora Adelina Caravana, inaugurou a instituição. Beneficiou ainda do apoio da Fundação Calouste Gulbenkian que facultou os instrumentos e se propôs auxiliar na sua conservação. Tendo funcionado, no início, num pequeno edifício situado no Campo Novo ou Praça Mouzinho de Albuquerque. Devido ao interesse e à procura que despertou, teve que ser mudada no ano seguinte para um espaço maior, agregando um jardim infantil. No entanto,

Dado o desenvolvimento que o Conservatório atingiu, a Fundação resolveu pôr à sua disposição, em regime de comodato, um edifício por ela concebido e construído. Com a construção do atual edifício, inaugurado a 31 março de 1971, reconhece-se à escola o lugar que lhe compete, numa verdadeira política de descentralização da cultura musical. (Caldeira, 2012)

Em 1971/1972 a escola é alvo de uma experiência piloto, inicia-se o ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, na área da música com cursos complementares e curso superior de Piano, na área de Ballet, nas áreas de Artes Plásticas, de Fotografia e de Arte Dramática. A reitoria do Liceu D. Maria II passou a gerir, a nível técnico e administrativo o Conservatório, o qual passou a ser de cariz oficial e gratuito. Em abril de 1982, o Ministério da Educação em conjunto com algumas Universidades,

nomeiam-na como Escola de Música Calouste Gulbenkian, definindo-a como sendo um “... estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primários, preparatório e secundário”. (Caldeira, 2012)

A escola passou por transformações curriculares, a portaria n.º 225/2012, de 30 de julho determina a criação dos Cursos Básicos de: Dança; Música e Canto Gregoriano para os 2.º e 3.º ciclos aprovando-se os respetivos planos de estudo. Este diploma regeu ainda a organização curricular, funcionamento, avaliação e certificação das iniciações em Dança e Música ao nível do 1.º ciclo. É uma escola pública com características distintas das escolas de ensino básico e secundário do sistema de ensino português, por se tratar de uma Escola Artística. Num mesmo edifício os discentes dispõem de formação geral conjuntamente com o ensino especializado da música, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário,

... paralelamente às disciplinas de formação geral, que todas as escolas do ensino regular oferecem, existe a componente da área vocacional da música, com disciplinas diversificadas, tais como: instrumento, classe de conjunto (coro), formação musical e introdução às técnicas de composição. (...) Na instrução secundária (...) é possível optar entre quatro cursos, sendo todos eles específicos da área da música: canto, composição, formação musical e instrumento. No conservatório existe ainda a possibilidade de fazer, em regime supletivo, um dos cursos de música do ensino secundário, isto é, o aluno pode frequentar paralelamente outra escola e o conservatório. (Caldeira, 2012)

3.1.1 Espaço físico/tipologia da instituição escolar

O edifício é um exemplo do estilo modernista da arquitetura dos anos 60 e 70 do século XX, projetado pelos arquitetos Manuel d'Ávila e Domingos Fernandes, com uma configuração própria, funcionando num único espaço arquitetónico, constituído por três pisos. Na área exterior envolvente possui: um jardim na parte da frente do edifício e de um dos lados laterais, um pequeno anfiteatro ao ar livre, dois campos de jogos, um de futebol e outro de basquetebol. No interior do edifício as salas de que dispõe (maioritariamente com formato hexagonal) possuem configurações/funções distintas: salas pequenas, onde se realizam as aulas individuais de instrumento; salas para lecionar Formação Musical (em que as turmas são divididas em dois grupos); salas de aula para as turmas completas; estúdio de gravação; sala de orquestra; sala de percussão; sala de dança (Ballet) e Expressão Dramática, com balneários; dois auditórios: Adelina

Caravana, com lotação para 289 pessoas e Madalena Sá e Costa com lotação para 98 pessoas; biblioteca escolar; bar partilhado pelos alunos e professores; um refeitório com cozinha; e espaços para os serviços administrativos. A lecionação da disciplina de Educação Física/natação é ministrada num local fora do recinto escolar, implicando o aluguer do respetivo espaço (Hóquei Clube de Braga – Pavilhão das Goladas) e as Piscinas Municipais de Braga.

Na área destinada aos alunos do 1.º ciclo, existem quatro salas onde são ministrados os diferentes níveis de ensino deste ciclo, cuja distribuição se realiza por turnos: quatro turmas de manhã (1.º e 3.º anos) e quatro turmas de tarde (2.º e 4.º anos); cada sala é ocupada por duas turmas de níveis de ensino diferentes em regime duplo.

A sala do aluno tem como principal função, dinamizar atividades educativas e lúdicas, apoiar e acompanhar os alunos do 1.º ciclo, nos momentos letivos e não letivos.

3.1.2 Projeto Educativo

O conservatório situa-se num contexto urbano e grande parte da sua comunidade educativa é oriunda da cidade de Braga. No entanto existem alunos provenientes de outros Concelhos que o frequentam. Possui turmas homogéneas ao nível da idade, os resultados escolares são bastante satisfatórios (quer a nível interno quer a nível externo), a percentagem de abandono escolar é rara. Os alunos, de uma forma geral, gostam da escola, demonstram empenho, interesse e participação nas atividades promovidas em contexto escolar e em projetos municipais e estrangeiros.

Esta escola tem como principal função a educação específica na área artística, cultural e humanista dos seus discentes, através das aptidões fundamentais para a nova geração de jovens profissionais no âmbito musical. Conjugando, integrando e cruzando conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e morais no caminho educativo dos discentes, tornando-os cidadãos ativos, respeitadores e intervenientes na sociedade em que se encontram inseridos. A natureza desta escola provém não apenas do seu próprio currículo, mas do seu guia orientador explanado no Projeto Educativo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (2014/2018) (ver anexo E, p. 226), onde se privilegia:

- Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes;

- Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de camaradagem e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa ótica de globalização do mundo atual;
- Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas;
- Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares;
- Uma escola que promove e valoriza fortemente a qualidade, a organização, a eficácia e o rigor como formas de favorecer o sucesso educativo.
- Uma dinâmica muito própria e diferente de todas as Instituições pertencentes ao Distrito que ajudam a afirmar o Conservatório como sendo um veículo transmissor de atividades culturais sucessivas, em vários espaços da cidade, contribuindo fortemente para a formação de um público cada vez mais exigente e informado, assim como para dinamização cultural da cidade e da região.

No entanto a Diretora Ana Maria Caldeira, não deixa de enfatizar a importância e o enquadramento da Educação Artística na sua plenitude,

É por isso necessário situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-o com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação, daí as suas problemáticas se centralizarem em torno da escolaridade obrigatória e de uma educação para todos. E, estas ideias não são novas, de forma alguma, pois João de Barros desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística, afirmando que não há sociedade democrática que viva e progrida sem o culto da arte, sendo secundado por Leonardo Coimbra: “A primeira educação deve ser a artística. (Caldeira, 2012)

3.1.3 Recursos Humanos

No que concerne aos recursos humanos temos: população discente – 1.º; 2.º; 3.º ciclos; secundário e regime supletivo (secundário em horário pós-laboral) e dança clássica – Ballet (regime de curso livre); população docente – formação geral e formação vocacional de música (Ensino Especializado da Música) e de dança (distribuídos por dez departamentos curriculares); e população não docente – assistente administrativo; assistentes técnicos e assistentes operacionais.

As designações de alguns departamentos e os dados a seguir mencionados referem-se ao ano letivo de 2017/2018.

A população discente desta escola é composta no 1.º Ciclo por duas turmas por ano de escolaridade; no 2.º Ciclo por duas turmas por ano de escolaridade; no 3.º Ciclo por duas turmas por ano de escolaridade; no Ensino Secundário por uma turma no 10.º

ano, duas turmas no 11.º ano e duas turmas no 12.º ano; no Regime Supletivo por uma turma por ano de escolaridade neste ciclo de ensino.

A Dança Clássica – Ballet é lecionada a alunos, internos e externos à escola, com idades compreendidas entre os 4 aos 20 anos de idade.

O Conservatório tem ministrado o ensino na área da Música em regime articulado com o Agrupamento de Escolas de Maximinos, estando abrangidos alunos do 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade. Estes dados podem ser observados no quadro 6.

Quadro 6 - População discente.

| População discente | |
|--------------------------------------|------------|
| Ciclo de ensino | Alunos |
| 1.º Ciclo | 209 |
| 2.º Ciclo | 103 |
| 5.º ano de escolaridade (articulado) | 16 |
| 6.º ano de escolaridade (articulado) | 16 |
| 3.º Ciclo | 151 |
| 7.º ano de escolaridade (articulado) | 17 |
| Secundário | 90 |
| Regime Supletivo (secundário) | 45 |
| TOTAL | 647 |

A população docente é composta pela formação geral e a formação vocacional de Música e de Dança.

A formação geral é formada pelos seguintes departamentos curriculares: Monodocência (1.º ciclo); Línguas: Português, Inglês e Francês; Ciências Sociais e Humanas: História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Filosofia e Educação Moral Religiosa Católica e de outras Confissões; Ciências Exatas e Naturais: Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Matemática; Expressões: Educação Visual, Educação Física, Dança, Arte de Representar e Educação Especial.

A formação vocacional de Música e de Dança é constituída pelos seguintes departamentos curriculares: Ciências Musicais: Educação e Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, Composição, Laboratório de composição, História da Cultura

e das Artes, Acústica e Organologia, T.I.C. na Música, Repertório e Estética Musical; Canto e Classes de Conjunto: Música de Conjunto (Orquestra, Coro e Música de Câmara), Canto e Educação Vocal; Instrumentos de Cordas: Guitarra, Harpa, Violino, Viola d`Arco ou Violeta, Violoncelo e Contrabaixo; Instrumentos de Teclas: Piano, Cravo, Leitura de Partituras e Instrumentos de Teclas; Instrumentos de Sopro e Percussão: Madeiras (Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé e Saxofone), Metais (Trombone, Trompa, Trompete e Tuba) e Percussão.

A informação sobre a população docente, encontra-se organizada de forma global no quadro 7.

Quadro 7 - População docente.

| População docente | TOTAL |
|---|--------------|
| Formação geral e Formação vocacional de Música e de Dança | 153 |

A população não docente sustenta toda a logística de ação, desde os diversos serviços administrativos (secretaria, tesouraria, contabilidade, entre outros), manutenção, conservação e limpeza dos materiais e das áreas escolares, supervisão dos recreios, bar e refeitório, como se pode observar no quadro 8.

Quadro 8 - População não docente.

| População não docente | |
|------------------------------|-----------|
| Assistente administrativo | 1 |
| Assistentes técnicos | 6 |
| Assistentes operacionais | 29 |
| TOTAL | 36 |

3.2 Caracterização da amostra

O presente estudo foi realizado com duas turmas do terceiro ano de escolaridade, num total de cinquenta e dois alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo trinta raparigas e vinte e dois rapazes. Estes alunos frequentam de manhã a

componente curricular (formação geral) e formação musical - Classe de Conjunto (coro); e de tarde as aulas da componente de formação musical - Instrumento e Formação Musical; as Atividades de Enriquecimento Curricular (Expressão Dramática e Educação Física); o Clube de Ciências Experimentais; o projeto “Filosofia para Crianças” (como oferta da escola); o Ballet e o Desporto Escolar - natação.

Todos os alunos frequentam a Sala do Aluno, durante o período da tarde, que funciona como apoio logístico na gestão dos horários das atividades realizadas pelos alunos no espaço escolar.

As caracterizações das turmas A e B do 3.º ano foram gentilmente cedidas pelas professoras titulares, conforme o registo mencionado no documento “Projeto Curricular de Turma”. Este documento não é público e não consta nos anexos deste trabalho.

3.2.1 Turma A do 3.º ano

A turma A do 3.º ano é constituída por vinte e seis alunos, maioritariamente com oito anos de idade, com catorze raparigas e doze rapazes.

Ao nível do contexto socioeconómico e cultural, são de famílias predominantemente de classe média, com meios familiares estruturados, cujas profissões dos encarregados de educação abarcam diferentes áreas profissionais e prestam apoio no estudo aos seus educandos, inculcando-lhes um estilo de vida saudável.

No contexto sócio educativo os discentes demonstram um nível de conhecimentos/aprendizagens satisfatórios, que são o resultado das suas vivências e experiências familiares.

São alunos conversadores, inquietos que apresentam uma grande curiosidade e uma vontade em aprender. A turma é bastante participativa, unida e apresenta espírito de equipa e entreatajuda.

Fora da escola, nos tempos livres, alguns alunos frequentam a catequese e diversas atividades como o futebol, a natação e a dança contemporânea.

3.2.2 Turma B do 3.º ano

A turma B do 3.º ano é constituída por vinte e seis alunos, com dezasseis raparigas e dez rapazes, com média de oito anos de idade.

No que concerne ao contexto socioeconómico e cultural, os discentes provêm de famílias de classe média, em que as habilitações literárias dos encarregados de educação variam entre o secundário, a licenciatura, o mestrado, o doutoramento e Master Business Administration. São oriundos de meios familiares favorecidos, que contribuem para a aquisição de conhecimentos, nomeadamente no apoio ao estudo, que estimulam o sucesso escolar dos discentes.

No contexto sócio educativo revelam um nível de conhecimentos/aprendizagens razoáveis, que vão ao encontro desta faixa etária. O ritmo de trabalho é bastante satisfatório, pois revelam um grande empenho e curiosidade em conhecer novas matérias e vivenciarem novas experiências.

Todos os alunos frequentam atividades de tempos livres e praticam desporto e outras atividades além da catequese de forma regular durante a semana fora da escola, a saber: natação; dança; ballet; escutismo; hóquei em patins; taekwondo e futebol.

CAPÍTULO IV – MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO

Este projeto decorreu em três etapas, uma em cada período letivo.

Os encarregados de educação foram informados sobre o desenvolvimento deste projeto, através de documentos elaborados pela investigadora (ver apêndice A2, p.2).

Apesar da dinâmica usada, aparentemente não ter sido sistematizada, mercê da introdução de atividades oriundas de solicitações do município e outras, teve um impacto muito significativo nas duas turmas envolvidas e na escola, porque se privilegiou o trabalho de grupo, atividades conjuntas e exposição dos trabalhos realizados na 2ª e 3ª etapas à comunidade educativa (no átrio do Conservatório). Este é um aspeto muito importante no desenvolvimento pleno dos jovens. O nível etário destes alunos situa-se na baliza apresentada por Sousa (2003), entre os 7 e os 9 anos, pois este período é propício para atividades grupais.

“Olha, imita e deseja fazer parte integrante do grupo; Participa ativamente nas atividades do grupo; vive intensamente a vida de grupo, como a coisa mais importante da sua vida;

Gosta de estar no grupo” (Sousa, 2003, p. 228)

Foi neste clima particular que se desenvolveram as três propostas didáticas:

- 1.º Período letivo: “Oficina-Livro de Artista” – 1.º momento, Serralves na escola;
- 2.º Período letivo: “Livro Instantâneo” – 2.º momento, com Joan Miró e Hundertwasser;
- 3.º Período letivo: “Livro Coletivo” – 3.º momento, obras de artistas portugueses e narrativas.

Em colaboração com as professoras titulares das turmas A e B do 3.º ano, ficou estabelecido desenvolver a prática pedagógica do presente projeto, cinquenta minutos por semana, na aula de Expressão e Educação Plástica. É de referir que desde que se iniciou o projeto, por vezes houve a necessidade de reajustar o horário das aulas no decorrer do ano letivo, devido a atividades que já se encontravam planificadas, comemorações de datas importantes como por exemplo o dia mundial da música, o dia da alimentação, o dia de Santa Cecília, o Natal, o dia da amizade, o dia do pai, o dia da mãe, ou que surgiram no conservatório (concertos, recitais...), assim como concursos de Expressão Plástica e participações em encontros culturais promovidos pela Câmara Municipal de Braga ou por outras entidades, que foram surgindo.

Uma vez que o projeto foi desenvolvido em simultâneo, com duas turmas do mesmo nível de ensino, as orientações e etapas foram muito semelhantes.

Os trabalhos práticos concretizados no decorrer dos três momentos do presente projeto, foram sempre retificados previamente, antes de cada aula, ao nível da ortografia como da sequência gráfica das ideias que cada aluno pretendeu desenvolver. No decorrer das aulas práticas as correções foram esclarecidas individualmente ou em grupo.

No final de cada momento, os alunos refletiram em grupo/turma e de forma individual, sobre cada uma das etapas do trabalho desenvolvido, e efetuaram os respetivos registos escritos e gráficos em documentos elaborados para esse fim, intitulados “Registo e avaliação da atividade: “Oficina Livro de Artista”; “Livro Instantâneo”; e “Livro Coletivo” (ver apêndice C4, pp. 65-70).

4.1 Proposta didática “Oficina - Livro de Artista” – 1.º Momento

Antecedendo o início do projeto as duas turmas tiveram uma aula cuja finalidade foi a apresentação do projeto a realizar e a temática central a desenvolver nas aulas de Educação e Expressão Plástica ao longo do presente ano letivo.

De seguida foi transmitido que o projeto teria três propostas didáticas, a saber: “Oficina - Livros de Artista” – 1.º momento, Serralves na escola; “Livro Instantâneo” – 2.º momento, com Joan Miró e Hundertwasser; e “Livro Coletivo” – 3.º momento.

Foi ainda apresentado um PowerPoint intitulado “Livros de Artista” (ver apêndice C1, pp. 35-54) com algumas imagens exemplificativas de alguns exemplares de Livros de Artista da Biblioteca da Fundação de Serralves, com o objetivo de os contextualizar e preparar para a primeira proposta didática, da qual também os Encarregados de Educação foram informados (ver apêndice A3, p.3).

A “Oficina - Livros de Artista” – 1.º momento, Serralves na escola, foi dinamizado por duas educadoras do serviço educativo do Museu de Serralves, que se deslocaram à escola, no dia 6 de novembro, e realizaram as oficinas, com a duração de 1h:30m cada, nas respetivas salas de aula de cada uma das turmas. A organização da oficina consistia em duas atividades: a primeira estava destinada ao diálogo, visualização, manuseamento, seleção e apresentação de um exemplar à turma, por cada grupo de trabalho, dos diversos livros de artista/autor pertencentes à biblioteca do Museu de Serralves; a segunda destinava-se à produção plástica, de um livro de artista.

Importa referir que o conceito aqui apresentado de oficina não é o lugar, ou local onde decorre a ação, mas sim oficina como sinónimo de atividade prática, como trabalho de expressão plástica, (Stern, 1974) afirmava que a oficina é um mundo, referia-se a um lugar onde se encontrava tudo com um ambiente denso, mas imenso. Emerge dos dois sentidos a prática e manuseamento de materiais e técnicas onde a imaginação e criatividade são o leitmotiv dos produtos de arte. Neste sentido, Eurico Gonçalves referiu que:

(...) a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante e da crítica motivada por essa forma de vivências. Hoje a criatividade está ao alcance de todos. Compete às escolas e a cada um de nós despertá-la e desenvolvê-la. (Gonçalves, 1976, pp. 14,15).

Hoje, ontem e amanhã a criatividade é a força motriz capaz de mover o mundo, é

a capacitação que se pretende para vencer desafios e ultrapassar barreiras. A criatividade não sendo reduto só da arte, presente em todas as valências e disciplinas, é um conceito com sentidos múltiplos onde se encontra na própria palavra: cria + atividade. Criar e fazer!

Inter(Ação)

Na impossibilidade de as turmas irem ao Museu de Serralves, o Museu veio à escola, “(...) à nossa sala de aula!” (ver apêndice B1, p. 5) Os alunos estavam entusiasmados pelo facto de o “museu” estar representado pelas duas educadoras, que interagiram e questionaram os grupos turma (em momentos diferentes), se conheciam o Museu de Serralves, para dar início às oficinas, e a resposta foi extremamente satisfatória.

É de salientar que estes alunos, no ano transato, participaram no Projeto Serralves com Escolas “A curiosidade como elemento pedagógico” e realizaram uma visita de estudo ao Museu de Serralves constituída por duas atividades: uma visita guiada à exposição “Joan Miró: Materialidade e Metamorfose”; e uma visita-oficina ao Parque de Serralves.

Na apresentação da atividade às turmas, estabeleceram-se diálogos sobre as conceções e representações que os alunos teriam sobre o “Livro de Artista”. As educadoras questionaram os alunos acerca do que é um livro de artista. Os alunos responderam de modo espontâneo:

“Um livro de artista é, onde os artistas pintam e fazem pinturas.”;

“O livro de artista é um livro com arte.”;

“São livros que os artistas fazem para exposições.” (Apêndice B1, 3.º A, p. 5)

“É onde o artista faz quadros.”;

“Costumam ser raros.”;

“Um artista que faz um livro com as suas obras.”;

“Os artistas fazem desenhos nos livros, em tamanho pequeno.” (Apêndice B1, 3.ºB, p.7)

Verifica-se através desta pequena abordagem que há alunos com ideias acerca da essência do livro de artista que é remetida para o objeto de arte em primeiro lugar, mas que se dissemina para outra significação quando uma das educadoras refere “catálogo”. Nesta aceção o livro de artista parece ser remetido para a elencagem de trabalhos do artista como mostruário, e não como pareceria afigurar-se na primeira intervenção feita pelo grupo de alunos, o livro de artista como objeto de arte por si só.

Já na última intervenção de um grupo de alunos, volta a efetivar-se a ideia de que

o livro de artista é feito por artistas para figurarem em exposições. Não há uma clarificação imediata do que é afinal um livro de artista. Porém há ideias claras, os livros de artista têm pinturas e são arte. **Objeto, livro, arte e pintura.**

A dinâmica para trabalho entre pares fez-se criando grupos de trabalho por proximidade na planta da sala. Assim os processos de trabalho efetivaram-se do seguinte modo:

1. Formação de 5/6 grupos de trabalho com 4/5/6 elementos;
2. Distribuição de três livros de artista por cada grupo de trabalho;
3. Eleição de um exemplar para apresentação (características/história, o nome do artista que o realizou e as razões da escolha).

As intervenções e inferências estão organizadas no apêndice C2 (pp. 55 – 58). Dos 18 livros em estudo, foram selecionados 5/6 por razões pessoais e que foram clarificadas pelos elementos dos diversos grupos. A razão das escolhas parece estar aliada a diferentes motivações: Os primeiros grupos (grupo 1) escolheram o livro para que cada um dos elementos pudesse fazer a sua leitura e conseqüentemente tivessem diferentes narrativas. Apresentaram este livro como uma caixa onde há muitas folhas, que funcionam como um livro, mas estão soltas. Quanto ao facto de terem afirmado que este “livro-caixa” permitia inventar muitas histórias a partir dos desenhos que as folhas de “plástico” continham. Para os grupos, o livro funciona como um jogo de contar histórias, que possibilita a sobreposição de muitas ou poucas imagens. Nesta interação dialógica entre as educadoras e os grupos acrescentou-se a informação que “(...) folhas de “plástico” é acetato, folha transparente de plástico, que se usava para projetar imagens, através de um retroprojetor.” (ver apêndice B1, p. 8)



Figura 1 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelos grupos 1 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria.

Já nos segundos grupos (grupo 2) deixaram-se fascinar pela tridimensionalidade do livro *Pop-Up*. Este permite a representação tridimensional, no caso concreto: letras.

Referiram, “Achamos o livro giro, mas estranho ao mesmo tempo. É diferente a forma como as letras foram feitas” (ver apêndice C2, Grupo 2, 3.º B, p.55). Este tipo de livro é, na opinião deste grupo, interessante apesar de ser estranho, porque é diferente. Esta adjetivação acerca do tipo de livro é considerada pelos autores Cristina Loureiro e José Pedro Regatão:

(...) Pop-Up consistem num género de livros que exploram várias possibilidades de movimento, através de diversos mecanismos de papel, que promovem a interação direta do leitor. Ao contrário do livro convencional, constituído por texto escrito e/ou por ilustrações, de configuração bidimensional, os livros Pop-Up destacam-se pela capacidade de surpreender o leitor, através de formas tridimensionais recortadas que emergem das páginas de papel (...) das ilustrações tridimensionais. (Loureiro & Regatão, 2019, p. 76).



Figura 2 - Apresentação dos livros de artista seleccionados pelos grupos 2 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria.

O grupo 3 (3.º A) optou pela possibilidade de ver a imagem em movimento e pelo facto de ser um livro tão pequeno que caberia no bolso, o livro parece emergir como objeto lúdico e que pelo seu manuseamento permite, ao folhear, ver a imagem em movimento, um dos princípios da animação, é o flipbook. (ver apêndice C2, p.56)



Figura 3 - Apresentação do livro de artista seleccionados pelo grupo 3 do 3.º A. Fonte própria.

O grupo 3 (3.º B) e o grupo 4 (3.ºA) divertiram-se com a apresentação do livro “600 Black Spots”, tendo demonstrado as potencialidades do livro nas respetivas apresentações, exibindo as páginas e descrevendo cada uma das estruturas tridimensionais que iam surgindo, tal como se pode observar nos discursos proferidos e registados. (ver apêndice C2, p.56)



Figura 4 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelo grupo 3 do 3.º B e pelo grupo 4 do 3.º A. Fonte própria.

O grupo 4 (3.º B) demonstrou à turma as potencialidades do livro selecionado, exemplificando alguns dos animais criados no momento e lendo as suas respetivas definições, o que causou algum entusiasmo e admiração no decorrer da apresentação. (ver apêndice C2, p.57)



Figura 5 - Apresentação do livro de artista selecionados pelo grupo 4 do 3.º B. Fonte Própria.

Os alunos do grupo 5 (3.º A) tiveram a possibilidade de interagir com o livro em primeiro lugar e com os pares em segundo lugar, isto porque se criaram dinâmicas entre os orifícios criados nas páginas para integrar os órgãos dos sentidos de acordo com a vontade dos elementos. A liberdade de expressão e o expoente teatral permitiram dar asas à criatividade e incrementar uma ação, simultaneamente lúdica. (ver apêndice C2, p.57)

O grupo 5 (3.º B) mostrou os diversos momentos da narrativa, dia e noite, referindo que as cores das páginas iam mudando, assim como o próprio papel e os recortes e formas que iam surgindo como uma gruta/caverna. (ver apêndice C2, p.58)



Figura 6 - Apresentação dos livros de artista selecionados pelos grupos 5 do 3.º A e do 3.º B. Fonte própria.

Por fim o grupo 6 (3.º A) optou também pelo aspeto lúdico, através da criação de gestos e mímicas ao ritmo de cada um, que fez com que tivessem lido o livro com prazer, nas suas palavras, “A brincar fizemos a leitura do livro.”. (ver apêndice C2, p.58)



Figura 7 - Apresentação do livro de artista selecionado pelo grupo 6 do 3.º A. Fonte própria.

Em suma, as percepções que os grupos tinham acerca do livro de artista num primeiro momento, começou a ganhar corpo ao longo da sessão.

Perceberam pela experimentação, que há vários tipos de livros com diversas configurações e diferentes objetivos. Foram-lhes apresentados livros com folhas soltas contendo imagens com potencial para serem lidas com ordem ou aleatoriamente; Este tipo de livro não sendo necessariamente livro de artista foi designado pelos alunos como potenciador de diferentes leituras e narrativas.

Os alunos puderam constatar que os livros manuseados têm uma linguagem própria e acrescentaram:

“Um livro-caixa” (...) era possível inventar muitas histórias a partir dos desenhos que as folhas de “plástico” continham. (ver apêndice B1, Grupo 1, 3.º A, p.6);
A forma como as letras estão representadas em três dimensões de uma forma diferente. (ver apêndice C2, Grupo 2, 3.º A, p.6);
Achamos o livro giro, mas estranho ao mesmo tempo. É diferente a forma como as letras foram feitas. (ver apêndice C2, Grupo 2, 3.º B, p.8);
“(...) livro engraçado, parece um filme (...) cabe no bolso! (ver apêndice C2, Grupo 3, 3.º A, p.6)

Em síntese, os alunos referiram que o livro de artista é: “(...) os livros guardam a imaginação do artista. A memória dele.” (ver apêndice B1, 3.º B, p.8) e “São livros muito diferentes dos normais.” (ver apêndice B1, 3.º A, p.6)

Parece-nos interessante a ideia de que o livro é um “guardador de memórias e de fantasias”, livros no plural, livros com diferentes tipologias podem encerrar diferentes linguagens.

Desta dinâmica, o que acrescentaram ao seu conhecimento? As educadoras interpelando e informando construíram em cooperação com os alunos algumas conclusões:

(...) o **livro** é a **obra de arte** do artista. (...) em que é pensado como um **objeto**, como a própria obra de arte (...) (ver apêndice B1, 3.º A, p.6)
É uma **obra de arte** que o artista realiza, partindo de uma ideia, de uma imagem, usando a imaginação e a criatividade. (ver apêndice B1, 3.º B, p.8)

O livro de artista emerge desta oficina como objeto de arte, que tem potencialidades diversas. Há livros diversos com objetivos e fins múltiplos, o livro de artista pode incluir os princípios do livro *Pop-up*, do *Flipbook*, entre outros. Quer dizer que o livro de artista pode reverter-se de meios e técnicas de representação sem limites. Está ao alcance do autor conjugar diferentes modos de ver/sentir a arte.

Ainda hoje, o livro de artista é muito usado pelos artistas contemporâneos que empregam diversos materiais e dimensões na sua execução. Sendo um trabalho único também pode ser objeto de reprodução com direito a edição limitada (com poucos exemplares).

Dando sequência ao trabalho-oficina as educadoras introduziram a segunda atividade que se destinava à produção plástica, de um livro de artista. Para a realização prática, forneceram como suporte uma folha de papel vegetal, de 15x42cm, de 90 gramas. Os alunos selecionaram a posição da folha e desenharam uma linha (horizontal, ou vertical, ou curva, ou tracejada, etc.), utilizando uma caneta de feltro de cor vermelha. De seguida, foi dada a orientação para dobrar a folha três vezes, transformando a folha num livro. Já no final da oficina, após a realização das dobragens, voltaram a abrir a folha e começaram por imaginar o que a linha poderia representar para a construção da história. No desenho usaram caneta preta 0.4mm. Através da imaginação começaram a concretizar a transformação da linha, atribuindo-lhe uma outra leitura num novo contexto construindo narrativas individuais. Concluído este processo, nesta oficina, os alunos observaram e refletiram os processos de criação.



*Figura 8 - Realização do traçado da linha na folha de papel vegetal, segunda atividade, “Oficina Livro de Artista”.
Fonte própria.*

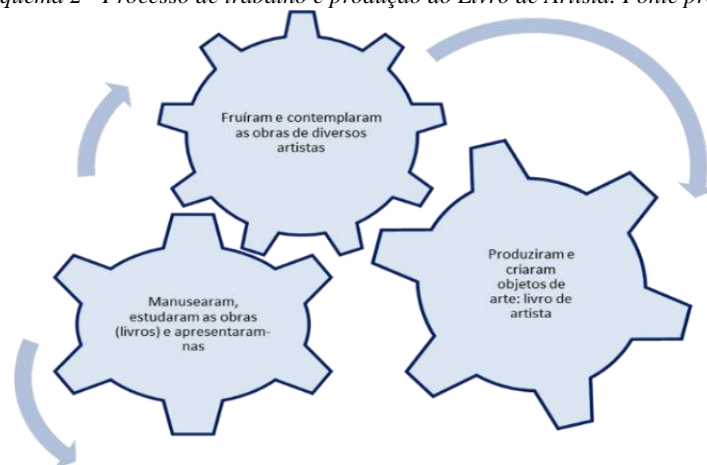
No 2.º período, nas aulas do dia 3 janeiro (3.º B) e 4 de janeiro (3.º A) de 2018, os alunos retomaram os trabalhos, concluindo a atividade prática iniciada no 1.º momento “Oficina - Livro de Artista” Serralves na escola, através de técnicas de coloração e colagem, com recurso a lápis de cor, canetas de feltro e papel de lustro (ao critério e gosto pessoal).



Figura 9 - Realização do trabalho prático da segunda atividade, "Oficina Livro de Artista". Fonte própria.

Este processo foi de extrema importância para os alunos porque ao criarem e ao fazerem o seu próprio livro de artista, fecharam o ciclo do conhecimento/produção, como se evidencia no esquema 2 "Processo de trabalho e produção do Livro de Artista" abaixo apresentado.

Esquema 2 - Processo de trabalho e produção do Livro de Artista. Fonte própria



No sentido de se trabalhar os mecanismos da aprendizagem, os alunos tiveram a possibilidade de refletir no processo de produção artística e iniciaram-se as apresentações individuais (período compreendido entre 9 e 18 de janeiro de 2018).

Nestas apresentações, os alunos explanaram os processos de execução e os temas abordados (realistas ou fantasiosos). Os dados recolhidos foram ordenados numa tabela, onde constam os discursos, que foram agrupados de acordo com os temas/palavras-chave de cada trabalho. Para o documento ser de fácil leitura optamos por colocar como fundo o branco na turma do 3.º A e um fundo cinzento na turma do 3.º B. (ver apêndice C3, pp. 59-64)

Os alunos refletiram nos processos e constataram que tudo começou com a linha, que originou diferentes formas de representação gráfica e temática. Verificaram esse facto através das apresentações em que alguns criaram a própria narrativa, outros tiveram como ponto de partida alguma referência visual, como uma história ou um filme, mas a linha traçada inicialmente foi extremamente importante neste processo criativo.



Figura 10 - Apresentação dos trabalhos realizados na segunda atividade da "Oficina Livro de Artista", turma A e B do 3.º ano. Fonte própria.

Os temas recorrentes foram, como se pode confrontar no apêndice C3 (pp. 59-64), a natureza, a aventura e a fantasia, amigos e família. Há, contudo, um aluno que refere um assunto que se desvia de todos os apresentados, dois irmãos e um fratricídio com uma arma branca. Emerge como assunto parasita, no entanto sem expressão para este estudo.

Há elementos que se replicam quer na turma A quer na turma B, tais como os temas do mar e todos os seres mitológicos ou não, que o habitam, bem como as relações que se estabelecem entre seres de lugares diferentes.

Há alunos que saem dos temas comuns e são os casos divergentes, o caso da cabana do saber (ver apêndice C3, aluno A13, p.60), o planeta com montanhas loucas (ver apêndice C3, aluno A6, p.59), mundos ondulados (ver apêndice C3, aluna B16, p.60).

Importa referir que através da execução do livro de artista os alunos mobilizaram informações que foram trabalhadas com imaginação e criatividade. O Livro de artista parece potenciar o desenvolvimento de várias literacias. Neste sentido, parece-nos interessante referir que se trabalharam temas transversais e interdisciplinares como a Expressão e Educação Plástica, o Estudo do Meio e o Português, potenciadoras de desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Após a conclusão desta etapa, a aluna A18 apresentou em ambas as turmas, no início de cada uma das aulas, nos dias: 24 de janeiro na turma do 3.º B (ver apêndice B1,

p.13) e 25 de janeiro na turma do 3.º A (ver apêndice B1, p. 14); um livro que trouxe de casa intitulado “O brincador” (comemorativo dos 25 anos da obra literária) de Álvaro Magalhães e ilustrado pelo pintor José de Guimarães. Explicou-se que era um livro diferente dos outros, pois tinha pinturas bonitas. Referiu-se que era um exemplar numerado, o que indicava que teriam sido produzidos poucos livros e pertenceria a uma edição limitada. No final os alunos das turmas agradeceram a partilha do livro.

Este episódio parece reforçar a ideia de que os alunos se motivam e partilham o saber uns com os outros, potenciando-se assim o trabalho e o saber colaborativo.

No documento de registos da atividade “Oficina - Livro de Artista” – 1.º momento”, (ver apêndice C5, pp.71-74), pudemos analisar que a atividade de exploração de livros de artista e apresentação dos mesmos na primeira abordagem e a execução do livro em papel vegetal na segunda etapa privilegiaram e provocaram diversas reflexões nos alunos. No 3.º A as opiniões são mais diversificadas, há heterogeneidade na reflexão dos processos. Há alunos a valorizarem o processo de representação gráfica, afirmando que desenham melhor e que não desistem. Outros dizem que há mais concentração e atenção e conseqüentemente menos barulho na aula. Outros alunos valorizam o desenvolvimento da criatividade, constatando “Que fazer um livro com imagens não é assim tão difícil quanto isso e porque também é muito divertido descrever o nosso trabalho. E ser criativo.” (ver apêndice C5, A10, p. 71) e “Que o livro de artista demora um bocado de tempo a fazer, mas também aprendi que valeu a pena fazê-lo pela criatividade que tive.” (ver apêndice C5, A16, p. 72).

A turma do 3.º B foi mais homogênea nas suas respostas, catorze alunos elegeram o trabalho colaborativo como fator predominante de trabalho e aprendizagem, nas suas palavras: “Que posso inspirar-me em diferentes opiniões, aprendi a fazer um livro de artista e a trabalhar em grupo.” (ver apêndice C5, B8, p. 73); “Que em conjunto conseguimos ter mais ideias para fazermos um livro de artista, e que os livros de artista são todos diferentes.” (ver apêndice C5, B5, p. 73).

Há alguns alunos que referem ainda o desenvolvimento da imaginação como processo potenciado pela observação de diversas obras e imagens. Para eles as imagens desenvolvem a imaginação e a criatividade. Podemos observar a síntese da análise da autoavaliação dos grupos turma no esquema 3 da turma do 3.º A; e no esquema 4 da turma do 3.º B.

Esquema 3 - Representações e percepções dos alunos sobre a aprendizagem através do livro de artista, turma do 3.º A.
Fonte própria.



Esquema 4 - Representações e percepções dos alunos sobre a aprendizagem através do livro de artista, turma do 3.º B.
Fonte própria.



4.2 Proposta didática “Livro Instantâneo” – 2.º Momento

O 2.º momento “Livro Instantâneo” decorreu entre 1 de fevereiro a 27 de abril. Partindo da experiência de fruição *in loco* que os discentes tiveram da obra de Joan Miró⁸ na exposição “**Materialidade e Metamorfose**” no Museu de Serralves, no ano letivo

⁸ Joan Miró (1893-1983), pintor Espanhol nascido em Barcelona (Catalunha) a 20 de abril de 1893. Foi um artista que transitiu através da sua vasta obra uma visão poética e experimentalista da arte, durante o século XX. Desenvolveu o seu trabalho em diversas áreas desde a pintura, escultura, cerâmica e gravura. Faleceu a 25 de dezembro em Palma de Maiorca.

transato (2016/2017), consideramos relevante abarcar este autor para este momento, uma vez que demonstraram fascínio pela linguagem plástica ao contactar com a obra em contexto de museu; e escolhemos outro autor, Hundertwasser⁹, totalmente desconhecido pelos alunos.

Destacamos ainda que a escolha do autor Joan Miró está associada à questão do universo infantil, à linguagem simples utilizada dos elementos nas suas composições gráficas. As cores usadas são na maior parte das vezes, cores primárias e secundárias. É um pintor com o qual as crianças se identificam muito facilmente, pois conseguem por vezes identificar o seu universo criativo e fantástico. O desenho e as composições apresentam uma grande simplicidade e dinamismo. Alguns dos suportes utilizados nas suas criações são objetos do quotidiano, os quais estes alunos observaram na exposição em Serralves.

Neste sentido, é sublinhado por Eurico Gonçalves, pintor, professor e crítico de arte que “Dubuffet, Miró e Joaquim Rodrigo traçam figuras-signos em composições, que evocam o ideografismo, o rebatimento e o espaço topológico do desenho infantil” (Gonçalves, 2000, p. 109). É devido a esta aparente ligação entre linguagens que optamos por integrar este autor e ainda pela experiência da visita de estudo efetuada que nos permitiu fruir e refletir sobre a obra de Miró.

A obra do artista Hundertwasser também foi selecionada para este momento porque consideramos que este pintor também congrega fatores muito interessantes ao nível do universo infantil, através da cor e das formas e ainda pelo seu elevado interesse pela harmonia do universo, bem como o seu respeito pela natureza, e um elevado sentido ecológico.

Elegemos vinte e seis obras, das quais dezassete são de Joan Miró e nove de Hundertwasser, para serem trabalhadas nas duas turmas em simultâneo, resultando para cada obra múltiplas leituras, realizadas por dois alunos.

Algumas obras de Joan Miró foram observadas em museu, e a escolha das reproduções foi refletida em função da importância para esta faixa etária e ainda pelas temáticas abordadas.

⁹ Friedrich Stowasser (1928-2000), mais conhecido pelo seu pseudónimo Friedensreich Hundertwasser, foi um artista austríaco nascido em Viena a 15 de dezembro de 1928. Desenvolveu o seu trabalho ao nível da pintura e da arquitetura. Foi ativista e dedicou-se às questões ambientais, realizando intervenções artísticas a nível mundial. Faleceu a 19 de fevereiro de 2000 na Austrália.

Iniciamos a atividade com uma breve abordagem ao “Livro Instantâneo”, foi apresentado um exemplar (ver apêndice D1, pp. 75-77) que permitiu às turmas visualizarem a dimensão real do objeto/livro, as suas características físicas e as suas potencialidades. Falamos de um livro que possui dois planos que possibilitam a realização de uma ou duas narrativas, pois é reversível através da desmontagem, montagem e dobragem do plano oposto. Seguindo as orientações da professora, com a colaboração das docentes titulares de turma, os alunos procederam às diferentes etapas de dobragem e recorte de uma cartolina branca (de dimensão 50x65cm), para a construção do “Livro Instantâneo”. A satisfação dos alunos foi notória, na conclusão desta etapa, que “convidou” à descoberta, experimentação e conhecimento do processo de (des)construção e (des)montagem do objeto livro.

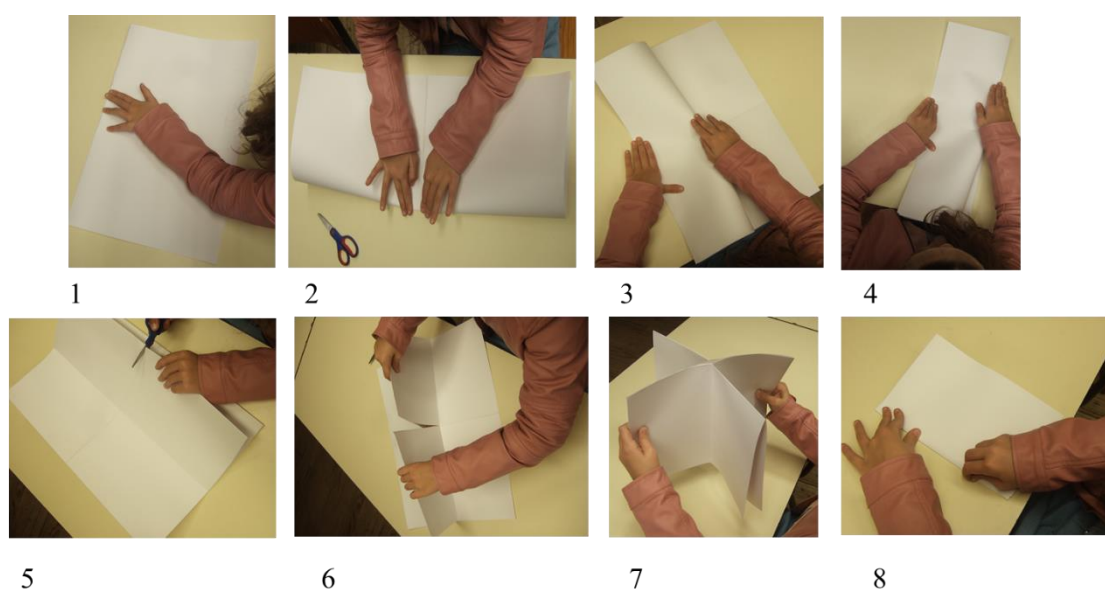


Figura 11 - Etapas da dobragem, recorte e montagem do "Livro Instantâneo". Fonte Própria.

De seguida, visualizaram um vídeo tutorial intitulado “Livro de Autor”¹⁰. Este recurso educativo efetuou uma breve contextualização histórica do livro de autor e demonstrou diversos formatos e suportes possíveis para realizar um livro, cuja finalidade é transmitir uma mensagem, uma história, uma animação, diferente do formato

¹⁰ Disponível no site: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/livro-de-autor/>

convencional. Os alunos refletiram sobre a mensagem transmitida e identificaram alguns dos livros que observaram e folhearam na atividade “Oficina - Livro de Artista” – 1.º momento.

Para a construção da narrativa gráfica e escrita no suporte “Livro Instantâneo”, utilizamos as obras dos artistas mencionados anteriormente, Joan Miró e Hundertwasser. Iniciamos a atividade distribuindo as reproduções das obras com a imagem “escondida” no sentido de criar suspense na seleção, por cada aluno, e de torná-la aleatória.

Os alunos fizeram a sua leitura visual sem qualquer intervenção das docentes. A obra legendada começou a ser fruída e comentada entre pares. Alguns alunos revelaram algumas dificuldades em prosseguir com a tarefa de (re)criar, (re)produzir e dar corpo e forma ao seu “Livro Instantâneo”. Partilharam as suas dificuldades com os colegas e, colaborativamente, chegaram a consensos, várias ideias emergiram e os desenhos começaram a surgir associados às palavras. Foi neste contexto que se iniciou o processo de narrativa gráfica e escrita deste novo livro de artista.

Partindo da análise inferencial, os alunos ao fruírem diversas obras dos dois pintores requeridos tiveram diferentes ideias, mas houve um denominador comum, uso de partes da obra e acrescento de outros elementos, ou seja, todos fizeram leituras e produziram recriações reinventando. As reinvenções observadas relacionaram-se com a dimensão gráfica da obra e com o seu conteúdo e ainda com o título da obra. Há alunos que usam palavras dos títulos noutros contextos, verificando-se a capacidade de recriar e de reinventar. Veja-se o exemplo das obras abaixo indicadas, ambas de Hundertwasser e com o mesmo tema, nas obras da figura 12 e da figura 13, criadas com 4 anos de intervalo. Estas dizem respeito a um automóvel com gotas vermelhas de chuva.

Como se apropriaram os alunos acerca da linguagem e tema?



Figura 12 - Hundertwasser, “Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva”, 1953, aguarela, 65 x 85 cm, Viena. Apêndice D3, p. 130.

“Ao observar a imagem imaginei várias coisas sem ser nada a ver na imagem.” (ver apêndice D2, A10, p. 78)

“A bola e as romãs a dar lições de vida e os problemas de cristais com bolas e outras coisas redondas.” (ver apêndice D2, B14, p. 81)



Figura 13 - Hundertwasser, “Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva (II)”, 1957, aguarela, 65 x 85 cm, Viena. Apêndice D3, p. 85.

“Ao observar a imagem tive a ideia que podia haver uma seta a apontar para a televisão, um dos quadros eu improvisei e na outra segui o quadro.” (ver apêndice D2, A1, p. 78)
“As bolas fez-me lembrar o caminho das bolas esquisitas e o fundo fez-me lembrar mundos.” (ver apêndice D2, B24, p. 82)

As reinvenções observadas relacionaram-se com a representação gráfica da obra, com o seu conteúdo e com o título. Há alunos que usam palavras dos títulos das obras “Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva” (figura 12) e “Automóvel com Gotas Vermelhas de Chuva (II)” (figura 13) noutros contextos, verifica-se a capacidade criativa. Dos títulos das obras, surgem novos enfoques com relações vocabulares e uso de lógica: Automóvel/carro; chuva/cristais; Vermelho/romã; gotas/bolas esquisitas. A primeira entrada é a do título da obra a segunda diz respeito à do aluno.

O discurso dos alunos, para a apresentação do título da obra, apresenta dimensões ligadas ao imaginário e mundo ficcionado tão próprios desta faixa etária:

“O Super Carro” (ver apêndice D3, A1, p. 86);
“O Menino e o foguetão” (ver apêndice D3, A10, p. 132);
“O caminho das bolas vermelhas esquisitas” (ver apêndice D3, B24, p. 88);
“As bolas e as romãs dão lições de vida”; (ver apêndice D3, B14, p. 133);
“Os perigos da praia para os cristais com bolas e mais coisas redondas”. (ver apêndice D3, B14, p. 134);

As obras comentadas, (pre)textos para histórias resultaram em livros com cores e palavras, narrativas singulares com apropriações da obra de arte. Parece-nos que os livros

produzidos revelam um desenvolvimento de literacia visual e artística. De acordo com o documento das Competências Essenciais de 2001, os alunos desenvolvem a literacia quando fruem a obra, entendem o contexto, desenvolvem a comunicação e expressão e desenvolvem a criatividade, quatro dimensões experienciadas e desenvolvidas em torno da observação e estudo de obras e em contexto de museu (intervenção anterior).

O livro instantâneo do aluno A1, na sua primeira história “O Super Carro”, alinha a temática à obra de arte de referência e coloca elementos gráficos da obra, as gotas vermelhas. Observa-se na sua narrativa um pendor esquemático onde vai explorando trajetórias e desenhando o que sente e quer comunicar (ver apêndice D3, p. 86). De sublinhar que neste período a criança gosta de desenhar figuras geométricas e de representar as suas ideias sobre o mundo sem necessidade de as copiar, uma vez que o seu desenho esquemático é simultaneamente simbólico.

O aluno A10 interpretou a obra e trabalhou as suas histórias mantendo na primeira “A chuva vermelha”, elementos gráficos e temáticos da obra, como se pode observar no documento em apêndice (ver apêndice D3, p. 131).

Na segunda história “O Menino e o Foguetão”, parece haver uma apropriação de conceitos, há instrução e ampliação de sentidos, há uma narrativa dramática em que o protagonista morre porque cai de um foguetão. Não deixa de ser curioso que na primeira história o aluno A10 elenca as ideias formalizando um conceito em cada página, não sendo visível o encadeamento. Já na segunda história há sequência, movimento, trajetória e a finalização é um quadro vermelho, será que houve valor simbólico associado ao sangue? (ver apêndice D3, p.132)

As narrativas recriadas a partir das obras permitiram-nos agrupar as perceções dos alunos e alunas. Desta forma selecionamos três das obras do artista Joan Miró pelo tema das aves ou algo que se relaciona com elas, e pela ligação da linguagem plástica usada. Os títulos das obras são: "O Canto do Rouxinol à Meia-Noite e a Chuva Matinal" de 1940 (ver apêndice D3, p.125); “A Asa da Calhandra Cercada de Azul-Dourado junta-se ao Coração da Papoila Que Dorme no Prado de Diamantes” de 1967 (ver apêndice D3, p.188) e “Personagens, Aves, Estrelas” de 1978 (ver apêndice D3, p.120).

Os alunos, por sua vez, não correlacionaram o título nem o tema das aves às suas narrativas.

Assim, em relação à obra "O Canto do Rouxinol à Meia-Noite e a Chuva Matinal", o aluno A9 criou a sua história colocando o pintor em evidência, e remeteu as características gráficas da obra como se fossem a construção de um labirinto e para isso o pintor terá criado estratégias para a sua resolução. Assume como título da sua história "As Estratégias de Miró!!!" (ver apêndice D3, p.126) sublinhando, "Fala de um labirinto muito complicado de resolver e as pessoas que falei conseguiram resolver." (ver apêndice D2, p.78). A nota explicativa que o aluno A9 dá não se efetiva na riqueza de detalhes que aplicou na sua narrativa plástica. Será importante analisarmos a sua narrativa, o título integra-se entre linhas como caminho a percorrer, representando nas páginas subsequentes o universo de Miró sob a sua perspectiva. O uso da linha assume um papel na limitação da cor, por vezes de forma dinâmicas ou retilínea, como se pode verificar na figura 14.



Figura 14 - Primeira parte da história "As Estratégias de Miró!!!", aluno A9, apêndice D3, p. 126. Fonte própria.

Tanto na primeira como na segunda parte da história, o aluno A9 evidencia símbolos que encontrou na obra de referência e vai expondo nas páginas os símbolos recriando novos reportórios e transposição de fragmentos para referentes reais, como por exemplo, a semelhança ao jogo do galo. O texto assume direções que acompanham a imagem, criando ritmos na mensagem.

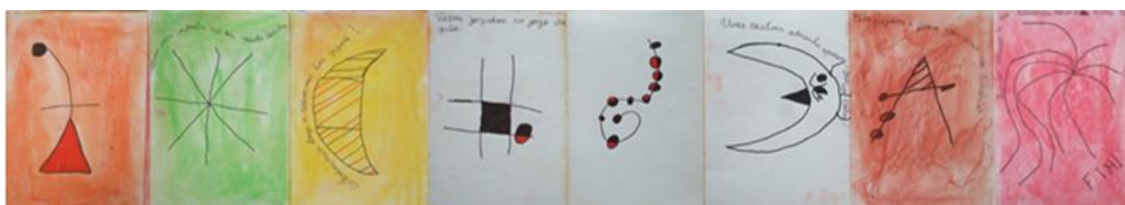


Figura 15 – Segunda parte da história "As Estratégias de Miró!!!", aluno A9, apêndice D3, p. 127. Fonte própria.

Quanto à aluna B15, assume a (re)leitura da mesma obra com sentidos e significados relacionados com chocolates intitulado-a "Os chocolates" na primeira

história (ver apêndice D3, p.128) e “Lua e Estrelas” na segunda história (ver apêndice D3, p.129). O que evidenciou na sua reflexão foi a justificação para os títulos “Tive a ideia de chocolate para a primeira história. Para a segunda história pensei na lua e nas estrelas.” (ver apêndice D2, p.81).

Em relação à obra “A Asa da Calhandra Cercada de Azul-Dourado junta-se ao Coração da Papoila Que Dorme no Prado de Diamantes” (ver apêndice D3, p.188), a aluna A22 apropriou-se da obra de referência para criar as suas duas histórias.

Ao nível gráfico, na primeira história intitulada “A Vida do Diamante” (ver apêndice D3, p.189), nas páginas 3 e 4; e na segunda história “A Vida da Rosa” (ver apêndice D3, p.190) na página 1.

Algumas palavras do título parecem ter influenciado a sua narrativa, porque encontramos os elementos, em alguns casos transpostos para o seu referente simbólico, coração/love, página 5; diamantes/diamante página 6; azul-dourado/pintura do fundo das páginas 1, 2 e 5 da primeira história (ver apêndice D3, p.189). E na segunda história repete-se o coração na página 5 (ver apêndice D3, p.190).



Figura 16 - Primeira história “A Vida do Diamante”, aluna A22, apêndice D3, p. 189. Fonte própria.

Joan Miró usou em muitas obras a linha preta como divisão física, mas nesta obra de acordo com a intencionalidade da linha é “uma divisão ideal, não física.” (Kohl, 1994, p. 52). Curiosamente a aluna assumiu esta linha como uma divisão física entre a relva e a areia “A Terra estava dividida em 2 partes. Uma parte era de areia e a outra parte de relva. (...)” página 3 (ver apêndice D3, p.189), colocando o nascimento do diamante na divisão representada pela linha horizontal a preto “Na parte preta, em 1980, nasceu um pequeno diamante.” página 4 (ver apêndice D3, p.189). Podemos inferir das diversas apropriações que a aluna faz estão de acordo com o universo simbólico do autor, admitindo que o tenha feito de uma forma intuitiva e pessoal, uma vez que a obra trabalhada não foi objeto de análise formal em contexto de aula. A aluna ao criar duas histórias, modifica as personagens, mas mantém a intenção temática dos encontros e consequente

enamoramento. Este enamoramento presente de uma forma similar na segunda história “A Vida da Rosa” (ver apêndice D3, p.190), parece remeter-nos para a obra “O Príncipezinho” de Antoine de Sant-Exupéry.



Figura 17 - Segunda história “A Vida da Rosa”, aluna A22, apêndice D3, p. 190. Fonte própria.

A aluna possivelmente se apropria de conhecimentos anteriormente adquiridos, nesta obra pela semelhança que há no planeta Marte “Era uma vez um planeta chamado Marte.” página 2 e pela personagem Rosa “Lá nasceu uma rosa linda de morrer.” página 3 (ver apêndice D3, p.190).

Há autores que referem que os alunos são criativos quando utilizam o que conhecem e mobilizam esses conhecimentos em novos reportórios. Esta capacidade de (re)criar é, na opinião de Rosa (2005) possível graças à inteligência do ser humano que opera “a conjugação do exterior e do interior num todo articulado de sentido: exercer a inteligência é criar e recriar o mundo.” (Rosa, 2005, p. 38)

Neste sentido, admitimos que, tal como Isabel Kowalski “cada criança «fala» de si e do que a rodeia, ao mesmo tempo que avança na construção de conhecimentos diversos implícitos nas obras que produz (...) assim como da sua leitura e interpretação.” (Kowalski, 2000, p. 123)

A aluna B17 através da sua narrativa visual e literária intitulada “O Mundo colorido” (ver apêndice D3, p.191 e 192) revela um grande distanciamento da obra de referência, “A Asa da Calhanda Cercada de Azul-Dourado junta-se ao Coração da Papoila Que Dorme no Prado de Diamantes” de Joan Miró (ver apêndice D3, p.188), usando apenas um elemento o coração, página 3 (ver apêndice D3, p.191), posicionado numa orientação diferente da usual. Para se expressar utiliza elementos visuais como o ponto e a linha e usa a palavra-chave para descrever os seus sentimentos: “Amor. Amor.” página 1 e “Amor. Amor.” Página 3. Esta aluna apresenta as palavras “Avestruz. Foca.” página 4 sem os ter representado graficamente (ver apêndice D3, p.191), leva-nos a considerar que poderá ter agido como uma primeira frustração gráfica de acordo com a análise de Gloton & Clero (1976), os alunos nas idades entre seis a onze anos iniciam um

processo mental abstrato onde manifestam uma necessidade de lógica e de iniciativa em que a observação e a descoberta potencia a socialização, eleva ao desenvolvimento gráfico infantil situado, segundo este autor ao, realismo intelectual subjetiva e curiosa pareceu-nos o modo como a aluna termina a narrativa escrita, com sentimentos antagônicos, por um lado o amor e por outro a dificuldade que se poderá refletir na referida frustração. Nas suas palavras: “Amor. Amor. Fazer um livro de artista é difícil.” página 6 (ver apêndice D3, p.191). A aluna continuou a sua história de forma visual, utilizando a linha e a cor como discurso narrativo (ver apêndice D3, p.192).

Na obra “Personagens, Aves, Estrelas” de Joan Miró (ver apêndice D3, p. 120), cujo título remete para o mundo das histórias com personagens estranhas e loucas, funciona para o artista como poética, como uma parte da obra, transmitindo uma possível pista para o trajeto, então a viagem que suscitou no aluno A8 (ver apêndice D3, p. 121 e 122) estão explanadas nas ideias que apresentou no seu registo escrito:

Um bigode e uma estrela para fazer um homem, um corpo sem cabeça e uma bola para fazer a mulher sem cabeça, um tronco e cabeça a voarem para fazer o tronco e cabeça voadores e um homem para fazer. (ver apêndice D2, p.78)

Quanto ao aluno B2, da outra turma, percebeu a obra de uma forma gráfica dispar (ver apêndice D3, p. 123 e 124) e apresentou as ideias redigidas deste modo “Minas de barras de ouro, foices, estátuas, guerreiros, arqueiros, paliçadas, mineiros, um castelo e armas.” (ver apêndice D2, p. 81)

Conclui-se que estes dois alunos perceberam a obra de formas diferentes, apresentando temáticas antagônicas, mas ambos fazem correspondências para a representação humana. O aluno A8 enfatiza os códigos encontrados na obra e atribui-lhes outro significado, refazendo assim a narrativa e criando um novo mundo simbólico.

Também Miró cria universos que se afastam do real, imaginários e recriados.

Em relação à interpretação da obra “Escadas Cruzando o Céu Azul numa Roda de Fogo” de Joan Miró (ver apêndice D3, p. 183), a aluna A21 também usa a linha dinâmica nas diversas páginas com ritmo e continuidade. Nessa linha, desloca-se uma bola que se vai desgastando e torna-se num simples ponto. Sendo o ponto unidimensional, é interessante esta projeção da palavra “simples”, sendo que o ponto é o elemento mais simples da geometria. A aluna parece aplicar conhecimentos de física (atrito desgasta a matéria) e ainda o uso da adjetivação em relação ao ponto que corresponde a um dos

aspectos da sua etiologia, como se pode comprovar lendo a história “Eu vou ser uma Grande Artista” (ver apêndice D3, p. 184).

Este trabalho plástico ilustra ainda o modo como a aluna se apropriou da linguagem usada na obra de referência (ver apêndice D3, p. 183), veja-se que há símbolos replicados na história, nas páginas 1, 2 e 3 (ver apêndice D3, p. 184).



Figura 18 - Primeira história “Eu vou ser uma Grande Artista”, aluna A21, apêndice D3, p. 184. Fonte própria.

Após esta breve análise de alguns trabalhos elaborados pelos alunos, constatamos que estes tiveram a capacidade de (re)criar e (re)inventar novas linguagens plásticas e narrativas, de forma natural, extravasando para o suporte de trabalho a interpretação de cada um mediante o seu contexto e as suas vivências. Na leitura de imagens e de narrativas são despertados sentidos e significados onde a,

permanente (...) «leitura» da vida. Chamemos-lhe «literacia», termo que hoje se usa para designar uma experiência de si mesmos que os humanos já tematizaram (...) «ler» a vida é escrever e reescrever o mundo (...) criado e recriado (...) para ser relida e reescrita. (Rosa, 2005, p. 38)

4.3 Proposta didática “Livro Coletivo” – 3.º Momento

O 3.º momento decorreu no 3.º período escolar, entre os meses de maio e de junho. Na sequência do trabalho feito, apresentou-se a última proposta de trabalho a realizar. Esta teve como objetivo principal a construção de um “Livro Coletivo”, recebendo desta forma, a colaboração de todos na construção de uma narrativa e da sua respetiva ilustração, partindo da representação de duas obras pictóricas de artistas portugueses. A questão da narrativa foi fundamental neste terceiro momento, pois permitiu-lhes desenvolver as competências da escrita criativa a partir de uma imagem/registo gráfico (obra de arte), que posteriormente foi complementado com o desenho/ilustração.

Inicialmente foram apresentadas duas obras em cada uma das turmas, num total de quatro obras de artistas modernos e contemporâneos portugueses. No início da visualização e abordagem das reproduções, estas não se encontravam legendadas, porque pretendia-se que a escolha fosse efetuada sem nenhuma referencia aos seus respetivos autores. Na turma do 3.º A foram apresentadas as seguintes obras:



Figura 19 - “Trou de la serrure, Parto da viola, Bom ménage, Fraise avant-garde”, de Amadeo de Souza-Cardoso, cerca de 1916, óleo sobre tela, com as dimensões de 70x58cm, (Lisboa, CAMJAP – FCG).



Figura 20 - “Auto-retrato”, de Maria Helena Vieira da Silva, de 1932, guache sobre papel, com as dimensões de 67x26cm (Lisboa, coleção Maria Nobre Franco).

Do diálogo estabelecido a partir da observação e do seu estudo, os alunos realizaram uma análise comparativa das mesmas sem referências disponíveis, isto é, sem lhes ter sido fornecida qualquer informação conceptual. Enumeraram alguns elementos da cor e da composição espacial e gráfica, que lhes causaram maior interesse.

Na apresentação da obra de Amadeo de Souza-Cardoso¹¹, refletiu-se que o artista preencheu todo o campo visual, de forma organizada e pensada, transmitindo diversos pormenores de instrumentos e notas musicais, de frutos, de objetos de uso quotidiano, de artesanato e flores. Através da conjugação harmoniosa, o artista conseguiu elaborar uma composição extremamente dinâmica e alegre, utilizando para o efeito cores vibrantes e contrastantes.

¹¹ Amadeo de Souza-Cardoso (1887-1918), nascido em Manhufe (Amarante) a 14 de novembro de 1887, foi um artista português modernista, cuja obra desenvolvida foi de uma excepcional inovação para o seu tempo. Realizou trabalhos na área da pintura/asmblage, ilustração e desenho. Estudou em Paris e contactou com artistas relacionados com os movimentos modernistas do início do século XX, como o Cubismo, o Futurismo e o Expressionismo. Faleceu a 25 de outubro de 1918 em Espinho.

As intervenções dos alunos foram as seguintes:

“Existem peças de artesanato.”; “Consegue-se ver música!”; “Tem instrumentos musicais.”; “Tem uma guitarra.”; “O instrumento musical, violoncelo, que está a meio do quadro tem um olho!”; “As cores são muito vivas.”; “As cores do quadro são muito alegres.” (ver apêndice B1, 3.ºA, p. 26)

Ao visualizarem a pintura de Maria Helena Vieira da Silva¹², os alunos descreveram-na, quanto ao conteúdo e cor, como sendo:

“Uma menina que está pendurada numa grua.”; “Um menino que está a subir para uma porta.”; “Existe uma cerca na pintura.”; “A menina está num jardim.”; “Parece que a menina está a subir um poste.”; “O que a menina está a subir parece uma girafa.”; “A menina está a subir pelo pescoço de um dinossauro!”; “Utilizou poucas cores, branco, preto, vermelho e azul, para pintar a pintura.” (ver apêndice B1, 3.º A, p. 26)

Verificou-se que na organização da composição se usou a verticalidade em conformidade com a própria representação que se apresentou equilibrada, dinâmica com recurso ao uso de linhas verticais (escada e objeto que a suporta) e horizontais (vedação e parte do suporte). Há linhas paralelas de força nesta obra que enformam sentidos e significados passíveis de interpretação sobre as metáforas da vida e a ascense do espírito. A leitura da obra remete para uma infância da autora, onde se vê entre o céu e a terra, numa estranha escada inacabada branca, que poderá ter relação com a sua simbologia, pureza, inocência, simplicidade, discrição, paz, sabedoria, medo, inquietação, paraíso, eternidade, felicidade e divino (Pastoureau, 1993). Na abordagem destas obras, lançou-se o desafio aos alunos para que dessem contributos dos possíveis títulos, nas suas palavras:

“A música.”; “A senhora que gosta de ouvir música.”; “O violoncelo musical.” (obra de Amadeo de Souza-Cardoso)
“A escada.”; “A menina a subir a escada.”; “A menina e a escada.”; “Uma menina em perigo.” (obra de Maria Helena Vieira da Silva) (ver apêndice B1, 3.º A, p. 26)

¹² Maria Helena Vieira da Silva (1908-1992), nasceu a 13 de junho de 1908 em Lisboa. Desenvolveu grande parte do seu percurso artístico em Paris. A sua obra destaca-se principalmente ao nível da pintura, ilustração, gravura e desenho. Através da sua obra reconciliou os movimentos artísticos da abstração e figuração. Faleceu a 6 de março de 1992 em Paris.

Na turma do 3.º B foram apresentadas as seguintes obras:



Figura 21 - “Paraíso”, de Maria Paula Figueiroa Rego, de 1985, acrílico sobre tela, com as dimensões de 220x200cm.



Figura 22 - “Sem título”, de José Sobral de Almada Negreiros, sem data, guache sobre papel, com as dimensões de 64,7x48,5cm.

Os alunos reagiram com muita expressividade à obra de Maria Paula Figueiroa Rego¹³, num turbilhão de percepções visuais disseram:

“Consigo ver animais, pessoas e plantas.”; “É uma selva!”; “Vejo muitos animais como uma cobra, um macaco, uma avestruz...”; “Eu consigo ver uma banana!”; “Uma libelinha gigante e um coelho!”; “É uma pintura que tem muitas personagens!”; “A pintura tem muitas cores.”; “São cores alegres.”; “Tem muito verde!” (ver apêndice B1, 3.º B, p. 25)

Na reflexão realizada, acrescentou-se que a artista colocou as personagens e o meio envolvente em destaque, onde tudo parecia pertencer à cena principal, apesar de se observar que alguns elementos estavam em segundo plano, isto é, mais afastados. A obra reveste-se de cores contrastantes e densamente povoada de formas.

Ao observarem e analisarem a pintura de José Sobral de Almada Negreiros¹⁴, os alunos descreveram-na, quanto à forma, cor e espaço, referindo:

“Está um menino a pescar.”; “O menino conseguiu pescar peixes com cores fantásticas!”; “O rapaz está a pescar num barco de madeira.”; “As cores da pintura fazem lembrar um rio muito escuro.”, “Os peixes têm cores muito alegres.” (ver apêndice B1, 3.º B, p. 25)

¹³ Maria Paula Figueiroa Rego, (1935-2022), nasceu em Lisboa a 26 de janeiro de 1935, é uma artista portuguesa cuja obra assenta numa forte narrativa sobre literatura, contos de fadas, mitos entre outros, onde se observa um lado misterioso. Faleceu a 8 de junho de 2022 em Londres.

¹⁴ José Sobral de Almada Negreiros (1893-1970), nasceu em São Tomé e Príncipe a 7 de abril de 1893. Foi um artista português que desenvolveu o seu trabalho em diversas áreas artísticas, como as artes plásticas (desenho, pintura, etc.), a literatura, o cinema, a cenografia e a dança. Teve um importante papel no movimento modernista português, no início do século XX. Faleceu a 15 de junho de 1970 em Lisboa.

Em relação ao título da obra os discentes deram as seguintes opiniões:

“O mar.”; “O rio.”; “O lago.”; “A pesca.” (ver apêndice B1, 3.º B, p. 25)

Foi transmitido aos alunos que a ordem de posicionamento dos elementos da composição visual foi estruturada obedecendo a critérios de organização da imagem. O personagem e os peixes estão posicionados de forma equilibrada numa perspectiva aérea. Os elementos da composição ocupam o espaço central da pintura, o olhar do observador direciona-se para a mão do pescador, segurando a rede onde parece que os peixes vão saltar, transmitindo-nos a sensação de um movimento aparente.

Após a apresentação e análise das obras de arte, afinou-se a seleção de uma para cada turma, através da escolha por votação por parte dos alunos.

Na turma do 3.º A os alunos selecionaram a obra apresentada anteriormente na figura 19, do pintor Amadeo de Souza-Cardoso, intitulada “Trou de la serrure, Parto da viola, Bom ménage, Fraise avant-garde”.

Na turma do 3.º B os alunos selecionaram a obra representada na figura 22, do pintor José Sobral de Almada Negreiros, denominada “Sem título”.

Os alunos referiram-se à obra de Amadeo de Souza-Cardoso com argumentos do chamado currículo oculto, mostrando conhecimentos do dia-a-dia transportando para este universo visual. Quando a leitura das obras é espontânea,

Neste sentido, o professor não ensina como ler, pois não há leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e dos seus interesses no momento. (Pillar, 2002, p. 81)

Após a fruição da obra pelos alunos, sem rede, as professoras forneceram informações técnicas sobre as mesmas as quais foram registadas através da legendagem das respectivas reproduções a cores numa folha A4 (ver apêndice E1, pp. 213-216). De seguida visualizaram uma breve biografia sobre os autores mencionados, através de dois PowerPoint's intitulados: “O início do livro coletivo da turma do 3.º A...” (ver apêndice E2, pp. 217-227) e “O início do livro coletivo da turma do 3.º B...” (ver apêndice E3, pp. 228-238).

O percurso adotado foi explanado num artigo pela investigadora, no âmbito do Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (C.I.E.B.A.) no “VIII Congresso Internacional Matéria-Prima: Práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário.”

decorrido entre 1 a 7 de julho de 2019. Neste artigo sintetiza o modo como se efetuou o estudo da seguinte forma:

Das obras selecionadas, foi possível dialogar e analisar com mais pormenor alguns aspetos da composição gráfica: a cor, a disposição das figuras principais, o tema/título, a perspetiva e alguns elementos/objetos. Após esta breve observação, foi iniciada a redação coletiva de uma narrativa (...). Utilizando o computador e um projetor, foi possível registar em tempo real, no programa Word, as sugestões que os alunos foram transmitiam, e estes seguiam a construção textual. Da pintura de Amadeo os alunos criaram a história: “O Mundo Musical” e da pintura de Almada a história: “O rapaz que sonhava ser pescador”. A última fase do trabalho consistiu em realizar as ilustrações dos momentos mais importantes de cada uma das narrativas, assim como a capa e a contra capa. Para esta etapa, os alunos formaram grupos de trabalho, para melhor organizarem e discutirem as ideias, relacionadas com cada um dos parágrafos, que lhes foram atribuídos. Os outros grupos tinham que realizar a capa e a contra capa; e organizar as páginas de rosto e do final da história. Cada uma das turmas escolheu um elemento pictórico a que atribuiu um significado de maior destaque, a primeira turma optou pelo violoncelo e a segunda pelo peixe, e adaptaram-nos ao formato de cada um dos livros. Para as ilustrações os alunos desenharam e chegaram a um consenso ao nível dos elementos visuais que selecionaram, assim como na pintura. Para além da utilização das técnicas e materiais de pintura utilizados nos trabalhos anteriores, os alunos usaram tinta acrílica e a técnica de recorte e colagem. (Rocha, 2019, pp. 108-111)

Para os grupos de trabalho partirem para a realização das ilustrações, refletiram e realizaram como estudo em casa (ver apêndice E4, pp. 239-283), o momento que gostaram mais da história através do desenho/pintura, numa folha A4 de papel cavalinho, como se ilustra na figura 23.



Figura 23 - Trabalho de casa: representação de um momento da história. Imagem da esquerda, trabalho realizado pela aluna B4 do 3.º B, apêndice E4, p. 262. Imagem da direita, trabalho realizado pela aluna A16 do 3.º A, apêndice E4, p. 250. Fonte própria.

No sentido de aprofundar conhecimentos sobre as formas, cores e elementos que ressaltavam das histórias inventadas pelas turmas (ver apêndice E5, pp. 284-285), resultaram também alguns esboços realizados em sala de aula (ver apêndice E6, pp. 286-308), numa folha A3 de papel cavalinho, que serviram de base para representações mais elaboradas formalizando-se num produto final. Conforme se pode observar em alguns exemplos na figura 24.



Figura 24 - Esboços para as ilustrações das narrativas. Trabalhos realizados, em sala de aula, pelos grupos de trabalho. Imagem da esquerda, trabalho realizado pela aluna A18 do 3.º A, apêndice E6, p. 298. Trabalho da direita, realizado pela aluna B18 do 3.º B, apêndice E6, p.307. Fonte própria.

Os alunos assumiram o formato dos seus livros utilizando o elemento chave da história, como referiu anteriormente (Rocha, 2019). Esta ideia foi mencionada por uma aluna A11 que disse: “Deu-me ideia da capa, da contracapa e as folhas terem a forma de um violoncelo.” (ver apêndice E7, p.309). Assim, a turma do 3.º A selecionou o violoncelo. As professoras distribuíram os alunos por grupos de trabalho. A turma foi dividida em dez grupos (com dois, três e quatro elementos). Fez-se a divisão textual para cada grupo ilustrar. O grupo de trabalho que tinha como função realizar a capa e a contracapa, evidenciou os elementos visuais próprios da linguagem do pintor com a utilização de cores primárias, quentes e frias.

Neste trabalho, os alunos revelaram conhecimentos de várias áreas artísticas, a musical, a visual e a literária, admitimos que se tenha transversalizado o conhecimento através da atividade, aprender fazendo, e fazer para aprender. Os extratos textuais resultaram em experiências gráficas cromáticas visualmente ricas e expressivas, ao nível da ilustração e conjugação da narrativa, evidenciando-se um estudo do espaço, através da disposição de elementos figurativos, uns associados à obra de referência e outros imaginados, criados para este contexto. A cor é um elemento plástico que transmite dinamismo com a oscilação entre quentes e frias; umas complementares outras não; o amarelo, o magenta, o verde e gama dos roxos; cores primárias e secundárias, onde o azul surge como espaço de céu e simultaneamente de universo. A imagem e a palavra/texto complementam-se e interagem no plano bidimensional (ver apêndice E9, p. 348). Em relação à forma do livro coletivo da turma do 3.º B, após a conclusão da elaboração coletiva da história, os alunos realizaram as seguintes intervenções orais: “Um peixe grande” e “A forma de um retângulo com argolas” (ver apêndice B1, p.29). A forma de

um livro peixe, foi unanime no grupo que tinha como função a sua construção. A utilização de cores primárias e secundárias foram essenciais para a transmissão de um “vibrante” colorido, semelhante ao original. Na ilustração da história, denota-se que a organização do espaço e dos diversos elementos que o compõem estão enquadrados com o texto. A utilização de diversos materiais na sua coloração, permitiu uma diversidade rica ao nível das cores utilizadas, assim como nos enquadramentos escolhidos por cada grupo de trabalho (ver apêndice E9, p. 348).

Após a finalização da organização/sequência das páginas e montagem dos dois livros coletivos, as turmas reuniram-se e efetuaram a apresentação presencial do trabalho realizado, num espaço amplo dentro da escola designado “Auditório Madalena Sá e Costa” (auditório A2). A apresentação e leitura das narrativas, foi realizada pelos grupos de trabalho que tiveram como função realizar a capa, a contracapa, a página de rosto e a do final da história; o livro original esteve em exposição numa estante musical; e a leitura da história foi acompanhada, pela projeção em PowerPoint, das respetivas ilustrações (ver apêndice E8, pp. 317-344). No final das apresentações foi possível todos os alunos visualizarem o aspeto físico de cada um dos livros originais, observando desta forma os pormenores das ilustrações e dos respetivos materiais utilizados nas suas elaborações. Os trabalhos desenvolvidos durante o 2.º e o 3.º momentos estiveram em exposição no final do ano letivo, no átrio da escola.

Através das diversas etapas realizadas ao longo deste terceiro momento, foi possível organizar os discursos, os trabalhos plásticos e as reflexões dos alunos (ver apêndice E9, pp. 345-352). As aprendizagens a partir do desenvolvimento e conhecimento da linguagem visual na observação, de forma a estimular a atenção e potenciar a retenção de pormenores acerca do observado, permitiu o desenvolvimento de competências nos discursos dos alunos ao nível da fruição/contemplanção (ver apêndice E9, pp. 345-347), das suas produções plásticas na produção/criação (ver apêndice E9, p. 348), e nas aprendizagens a partir do desenvolvimento e conhecimento da linguagem visual ao nível da reflexão/interpretação (ver apêndice E9, pp. 349-352).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Outros viram o que é e perguntaram por quê.
Eu vi o que poderia ser e perguntei: por que não?”*

Pablo Picasso

O momento da reflexão de todos os momentos, escolhas, processos e desfechos anunciou-se como parêntesis curvo, informação adicional a tantos questionamentos e respostas intermédias. Neste ponto, apresentar as escolhas e sequências do nosso estudo de caso, que decorreu num espaço temporal alargado: dois anos letivos, o primeiro como estudo exploratório com o objetivo de levantar questões e tentar encontrar caminhos para esta investigação; o segundo como estudo definitivo.

Contribuindo para esta reflexão, fizemos a revisão bibliográfica que consideramos oportuna e com a qual nos revíamos no nosso processamento mental e no modo de sentir a escola, bem como com as práticas pedagógicas. Privilegiamos neste estudo a possibilidade de apresentar a narrativa do modo como as atividades decorreram, contamos a história e ilustramos os momentos. Não pretendemos ser exaustivos, por isso remetemos muito do trabalho transcrito, analisado e tratado, para apêndices. Algum deste trabalho foi parcelado em grelhas, de modo a permitir uma leitura mais significativa e conclusiva.

Como foi referido no corpo do trabalho, o estudo envolveu duas turmas de terceiro ano, por se tratar de dois grupos com professoras titulares diferentes, mas com a investigadora simultaneamente participante na ação educativa, permitindo-lhe ter diferentes perceções entre as duas realidades, pese embora não fosse intenção nem alvo do estudo uma análise comparativa antes, porém a possibilidade de alargar a análise de modo a confluir lógicas de sentido. Assim, do diálogo com a arte no geral e o livro de artista em particular, por parte do momento inicial com as educadoras do Museu de Serralves emergiram diferentes representações, por parte dos alunos. Destas diferentes representações e opiniões dos diferentes alunos, ao analisarmos os dados fizemos breves sínteses conclusivas.

Dos dados recolhidos na análise aos seus discursos destacamos que o livro de artista é assumido como objeto com múltiplas leituras:

- Livro onde se coloca arte;
- Livro como suporte mais pequeno para representar arte;

- Livro como arte e com valor;
- Livro equiparado a catálogo.

Da análise inferencial que fizemos acerca do contacto com o livro de artista (seis exemplares), constatamos que os diferentes grupos referentes às duas turmas sentiram uma miríade de concepções, as quais nos levam a considerar que o contacto com o livro de artista seja ele de que origem for, potencia nos alunos o desenvolvimento de novos referenciais e novas linguagens. Consequentemente parece potenciar o desenvolvimento de poder argumentativo e ainda o desenvolvimento da criatividade, elencaremos os resultados:

- Livro “como livro-caixa” que permite construir diferentes narrativas;
- Livro tridimensional e dinâmico e ainda como diversão;
- Livro (Flipbook) com possibilidade de ver a imagem em movimento;
- Livro que potencia maior conhecimento sobre os animais e que permite a sua mutação (re)criando novos animais;
- Livro interativo como possibilitador de brincar com as expressões faciais;
- Livro como elemento visual apelativo na alteração das formas apresentadas através do recorte;
- Livro como potenciador de mimica e de atividades lúdicas. (ver apêndice C2, pp. 55-58)

O livro parece assumir uma importância na construção de percepções e construtos. Os alunos consideram que se aprende enquanto brincam e que o livro tem linguagem própria com diferentes narrativas potenciando leituras múltiplas. No 3.º B refere-se que “(...) Os livros guardam a imaginação do artista. A memória dele.”. É interessante perceber que os alunos ao refletirem no livro como “guardador de memórias e de fantasias” privilegiam a importância e grandiosidade que o livro pode assumir. O livro pode assumir diferentes formas tais como Pop-up, Flipbook, entre outros, reveste-se de diferentes meios e técnicas.

No momento em que os alunos apresentam os seus produtos, neste primeiro momento (ver apêndice C3, pp. 59-64), revelam mecanismos de reflexão, quando explicitam as etapas de produção e revelam as criações. Emergem temas que elencaremos e que são comuns a muitos alunos, tornando-as com significado e importância pela recorrência. Há temas e palavras-chave representados por diversos alunos, a natureza, a

figura humana, animais, água (representada no mar, rio, lagos), seres mitológicos da água, terra e ar, aventura, família. Neste trabalho de representação e construção do livro mobilizaram conhecimentos inter e transdisciplinares, revelando criatividade e desenvolvimento de literacias, essencialmente: Expressão e Educação Plástica, Estudo do Meio e Português, potenciadoras de desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

O uso do livro de artista possibilita ainda, a persistência na atividade porque há alunos a afirmarem que o livro de artista permite descrever o trabalho de forma divertida e criativa. Há ainda um número considerável de alunos (16) que referem como fator de maior importância o trabalho colaborativo e de aprendizagem. Também sublinham o desenvolvimento da imaginação como processo que decorre da observação de obras e de imagens. Assim, o livro de artista permite,

- Melhorar o gosto pelo desenho (3.º A);
- Melhorar o trabalho de grupo e em equipa (colaborativo) (3.º A e 3º B);
- Desenvolver a criatividade (3.º A);
- Melhorar a atenção e concentração (3.º A);
- Diminuir o ruído (3.º A);
- Desenvolver a imaginação (3.º B).

No segundo momento os alunos elaboraram um livro de artista (Figura 11), adequaram as linguagens dos artistas apresentados, criaram as suas narrativas visuais e escritas. A motivação traduziu-se em trabalhos de grande diversidade, onde a narrativa se assume com uma grande carga simbólica e criando novos reportórios a partir dos existentes, assistindo-se a recriações e ao surgimento de outros mundos simbólicos. Mobilizaram-se várias capacidades:

- Re(criar);
- (Re)inventar;
- Interpretar;
- (Re)significar;
- Contextualizar;
- Ler imagens;
- Vivenciar.

No terceiro momento privilegia-se o trabalho colaborativo e emerge o livro coletivo, os alunos mostram conhecimentos referentes à cor, à forma e composição

espacial. Revelaram conhecimentos transversais, nomeadamente da área artística, música, visual e literária.

Da análise efetuada de levantamento de dados referentes à avaliação dos alunos, pudemos constatar que se desenvolveram os três eixos: Fruição/contemplação; Produção/criação; Reflexão/interpretação, constantes no documento de Competências Essenciais de 2001 (ver apêndice E9, pp. 345-352). Os alunos desenvolvem a literacia quando fruem a obra e entendem o contexto, melhoram a comunicação e expressão e aumentam a criatividade, quatro dimensões experienciadas e percorridas em torno da observação e estudo de obras e em contexto de museu (intervenção anterior). Mobilizaram-se várias instâncias do processo e arco da aprendizagem. Ao recriarem acrescentaram novas ideias. Revelaram conhecimento sobre a natureza da cor, do espaço e dos elementos gráficos. Verificamos que o desenvolvimento e conhecimento da linguagem visual na observação e perceção da arte, bem como na construção de significados potencia o surgimento de literacias.

Quisemos apresentar regularidades nas sequências dos três momentos onde se sequenciaram padrões de trabalho individual/coletivo, a saber, trabalho em grupo e individual (1.º momento), trabalho individual (2.º momento) e trabalho coletivo (3.º momento).

Este trabalho evidencia a importância que o livro de artista assumiu no desenvolvimento de competências nos alunos, que conseguem ser mais autónomos e criativos, verificando-se uma transversalização do currículo por eles protagonizada.

Neste contexto, conforme ideia reiterada pelos nossos interlocutores, estão plasmadas pelas intervenções em ação de ensino e de aprendizagem, ao afirmarem que:

Que dimensões são desenvolvidas pelos alunos na leitura de imagens?

(Dimensão - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação)

“A partir deste livro contamos diferentes histórias.” (ver apêndice B1, grupo 1, 3.º A, p. 6)

“Gostamos das estruturas e dos pontos pretos, que iam aparecendo.” (ver apêndice B1, grupo 3, 3.º B, p.8)

“É uma história sobre coisas do Egípto, ou eram pirâmides ou eram escadas. Quando subiram tudo apareceram coisas verdes e azuis (...) toda a gente quis (...) subir tudo para saber o que era. No fim souberam que era água e relva dentro da pirâmide.” (ver apêndice B1, aluno B14, p.10)

De que forma é que o contacto com o “livro de artista” potencia nos alunos o desenvolvimento da imaginação e criatividade?

(Dimensão - Desenvolvimento da Criatividade)

“Porque é um livro que ajuda a saber mais sobre os animais e também porque dá para inventar novos animais.” (ver apêndice B1, grupo 4, 3.º B, p.8)

“O artista tinha muita imaginação!” (ver apêndice B1, grupo 5, 3.º B, p.8)

“A ideia para este livro surgiu a partir de uma pintura que eu vi num filme, com um sol que vai tendo tamanhos diferentes e o mar.” (ver apêndice B1, aluno B21, p.10)

“O meu livro é sobre fantasias. Fala sobre um país, com um unicórnio no céu, árvores de chupa-chupa e outras que dão notas musicais, uma princesa que caminha nas nuvens e alguns corações.” (ver apêndice B1, aluna B11, p.11)

Como desenvolvem os alunos novos referentes imagéticos e textuais em contexto?

(Dimensão - Compreensão das artes em contexto)

“O meu livro chama-se “Às Avestas”, e as coisas que eu desenhei, não fazem sentido nenhum, não tem diálogos, nem acontecimentos, tem só ideias para os leitores. Escrevi só algumas frases que sugerem alguns momentos.” (ver apêndice B1, aluna B18, p.12)

“Retirei as formas nas figuras e inventei coisas com as formas.” (ver apêndice D2, aluno A6, p. 78)

“Ao observar a imagem imaginei várias coisas sem ser nada a ver na imagem.” (ver apêndice D2, aluno A10, p. 78)

“Inventei algumas coisas inspirei-me no quadro.” (ver apêndice D2, aluna A17, p. 78)

“Vendo uma imagem/ilustração com o coração, podemos fazer coisas muito bonitas.” (ver apêndice D2, aluna A20, p. 80)

“Utilizar duas das imagens. Dessas imagens fazer outras novas.” (ver apêndice D2, aluno B13, p.81)

“Que nós temos muita imaginação para os desenhos e que sempre conseguimos imaginar coisas divertidas.” (ver apêndice D2, aluna B22, p.83)

Como demonstram e apresentam os alunos o conhecimento?

(Dimensão - Apropriação das linguagens elementares das artes e aplicação das diversas linguagens)

“Apresento o meu trabalho em forma de cabana, porque representa a cabana do saber, onde os meninos aprendem com novos desafios.” (ver apêndice B1, aluno A13, p.13)

“Aprendi a desenhar, a pintar e a inspirar-me melhor.” (ver apêndice D2, aluno A1, p. 79)

“Aprendi a desenhar melhor e a pintar.” (ver apêndice D2, aluno B7, p.82)

“Aprendi a utilizar canetas de feltro e pastel seco.” (ver apêndice D2, alunos A6, A13 e A14, p.79 e aluna A21, p. 80)

“A melhorar o meu desempenho e aprendi técnicas novas.” (ver apêndice D2, aluno A7, p. 79)

“Esta pintura é baseada na cor.” (ver apêndice D2, aluna B17, p.81)

“Que sou uma verdadeira artista, que sou capaz de desenhar o que eu sinto. Penso que fazer um livro de artista leva tempo e é difícil.” (ver apêndice D2, aluna B20, p.83)

A construção do saber das inferências sobre a arte e sobre o livro de artista dos alunos leva-nos a sublinhar a importância que a expressão e o contacto com diferentes obras de arte têm no desenvolvimento dos alunos. Elencamos respostas às nossas questões iniciais com discursos dos alunos, categorizando-os nas diferentes dimensões que foram baseadas nas leituras de diferentes fontes.

Terminamos com um extrato textual proferido por um aluno na análise reflexiva feita no último momento, à laia de conclusão,

“A expressão Plástica não é só pintar porque é fazer arte, aprender o nome dos artistas mais importantes de Portugal.” (ver apêndice E9, aluna A19, p.350)

Chegando ao fim de um ciclo estamos cientes que obtivemos respostas para os nossos questionamentos e alcançamos os nossos objetivos, pudemos responder às questões enunciadas utilizando os discursos dos alunos, que consideramos inovadores.

Bibliografia

Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural. Conferência Nacional de Educação Artística - Casa da Música* (pp. 1-7). Porto.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.

Barrett, M. (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento - O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições ASA.

Carmo, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

D.E.B. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Drucker, J. (1995). *The century of Artists' Books*. New York, United States of América: Granary Books.

Ferraz, M. F. (2002). *A Arte na Educação Escolar*. Brasil: Cortez Editora.

Francastel, P. (2000). *Arte e Técnica nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Edição «Livros do Brasil».

Freitas, Helena; Alfaro, Catarina e Rosa, Manuel (2006). *Diálogo de Vanguardas - Amadeo de Souza-Cardoso*. Lisboa: Assírio & Alvim. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e Nós Pais, Professores e Educadres*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, E. (2000). *A Arte Descobre a Criança A Criança Descobre a Arte*. Em Vários, *Educação Pela Arte Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (p. 221). Lisboa: Livros Horizonte.

Higgins, D. (1985). J. Lyons. *Artist´sBooks: A critical Anthology and Sourcebook*. New York, United States of América: Visual Studies Workshop Press.

Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte - Sala de aula e formação de professores*. São Paulo: Artmed Editora S.A.

Joly, M. (2008). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Kohl, J. (1994). *Grandes Pintores do século XX - Joan Miró*. Barcelona: Globus.

Kowalski, I. (2000). Educação Estética: a fruição dos primeiros anos do ensino básico. Em Vários, *Educação pela arte - estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 119-126). Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, E. S. (2008). *Serralves - Projectos com escolas, 2002-2007*. Porto: Fundação de Serralves.

Lessard-Hébert, M. G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. São Paulo: Artmed.

Lowenfeld, Viktor; Brittain, W. Lambert (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre JOU.

Mann, P. H. (1970). *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Matos, F. H. (2006). Roteiro da Educação Artística. *Noesis, revista trimestral, n.º 67*, (outubro/dezembro), pp. 26-29.

Mink, Janis (2003). *Miró*. Germany: Tachen.

Munari, B. (1987). *Fantasia - Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença.

Munari, B. (1993). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70 Lda. Portugal.

Pastoureau, M. (1993). *Dicionário das cores do nosso tempo - simbólica e sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa.

Pillar, A. D. (2002). *A educação do olhar no ensino da arte*. Em A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 71-82). São Paulo - Brasil: Cortez Editora.

Quivy, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Read, Herbert (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. Portugal.

Restany, Pierre (2002). *Hundertwasser. O pintor-Rei das cinco peles*. Germany: Tachen.

Rocha, Ana (2016). *Os Museus de Arte e crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Revista *Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, volume 4, número 1, janeiro-abril, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, pp. 104-112.

Rocha, Ana (2017). *Abordagem à Arte Contemporânea no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Revista *Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, volume 5, número 3, setembro-dezembro, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, pp 121-131.

Rosa, J. C. (2005). Literacia, educação, escolaridade. Em H. C. Moura, *Diálogos com a literacia*. (pp. 37-39). Lisboa: Lisboa Editora.

Rosengarten, Ruth (2004). *Compreender Paula Rego. 25 Perspectivas*. Fundação de Serralves. Jornal Público.

Rosenthal, Gisela (1998). *Vieira da Silva*. Germany: Tachen.

Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Simone, F. B. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação* (1ª edição ed., Vols. – 1.º Volume). (I. Piaget, Ed.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual da investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, C. N. (2006). Roteiro para a Educação Artística. *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (pp. 1-32). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Valsassina, C. C. (1988). *Arte Infantil - Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Vasconcelos, Ana; Bértolo, Carlos; Martins, Fernando Cabral (2017). *Almada Negreiros. Uma maneira de ser moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências eletrónicas

Baraona, Isabel. (2010) [consult. 2021-07-07]. Disponível em < URL: https://isabelbaraona.com/pt/textos/2010_sharemag.html >

Baraona, Isabel. (2012) [consult. 2020-03-03]. Disponível em < URL: https://isabelbaraona.com/pt/textos/2012_pli.html >

Berger, G. (2009). A investigação em educação - modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Cultura* (28), pp. 175-192. [consult. 2020-03-01]. Disponível em < URL: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf >

Caldeira, A. M. (2012). *CMCG BRAGA*. [consult. 2018-11-10]. Disponível em < URL: <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19> >

D'Ávila, Manuel, Fernandes, Domingos. [consult. 2020-08-01]. Disponível em < URL: http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=26970 >

Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Expressão e Educação Plástica - 1.º ciclo. (4ª Edição)*. (D. Básica, Ed.) Mem Martins, Lisboa, Portugal. [consult. 2017-09-10]. Disponível em < URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf >

Educação, M. (06 de julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais e Articulação com o perfil dos alunos - Educação Artística - Artes Visuais 1.º ciclo*. Lisboa, Portugal. [consult. 2018-09-01]. Disponível em < URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf >

Gadotti, M. (2010). *Qualidade na Educação - Uma nova abordagem. Cadernos de Formação 5*. (E. e. Freire, Ed.) Alto da Lapa, São Paulo, Brasil. [consult. 2020-04-20]. Disponível em < URL: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf >

Gulbenkian, Fundação Calouste. [consult. 2017-09-01]. Disponível em < URL: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/livro-de-autor/> >

Gulbenkian, Fundação Calouste. [consult. 2017-09-01]. Disponível em < URL: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/ilustracao/> >

Gulbenkian, Fundação Calouste. [consult. 2017-09-01]. Disponível em < URL: <https://gulbenkian.pt/descobrir/vamos-continuar-a-descobrir/construcao-de-narrativas/> >

Gulbenkian, Fundação Calouste. [consult. 2017-12-01]. Disponível em < URL: <https://gulbenkian.pt/biblioteca-arte/livros-de-artista/> >

Hundertwasser. [consult. 2021-05-20]. Disponível em < URL: https://www.jf-parquedasnacoes.pt/p/arte_urbana_hundertwasser >

Loureiro, C., & Regatão, J. P. (2019). *Criação e Construção de Pop-up: uma prática pedagógica interdisciplinar entre as Artes Visuais e a Matemática*. *Interacções*, 15(50), pp. 69-91. [consult. 2021-04-01]. Disponível em < URL: <https://doi.org/10.25755/int.18790> >

Rocha, Ana. (2019). *Livro de autor, um recurso pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Pp. 105-112. [consult. 2020-04-20]. Disponível em < URL: https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/2019_ACTAS_MP.pdf >

Rebello, Carla. [consult. 2021-05-20]. Disponível em < URL: <https://gulbenkian.pt/biblioteca-arte/livros-de-artista/carla-rebello/> >