



Organização: CIED



Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação

Organização: Teresa Pereira, António Almeida, Natália Vieira e Cristina Loureiro

Execução gráfica: Carlos Telo e Susana Torres

CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais  
Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa

[eselx@eselx.ipl.pt](mailto:eselx@eselx.ipl.pt)

<http://www.eselx.ipl.pt/>

outubro 2016

ISBN: 978-989-95733-7-6



## Introdução

O conjunto de textos reunidos nestas atas corresponde às comunicações apresentadas pelos participantes no VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional - sob o lema “Estética e Arte em Educação” que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa entre os dias 27 e 28 de novembro de 2015.

O Encontro, organizado pelo CIED (Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais) e pela Escola Superior de Educação de Lisboa, procurou constituir-se como um espaço de reflexão e debate em torno do papel desempenhado pela Estética e Arte na Educação, contemplando a diversidade de contextos formais, não formais e informais.

Os dois dias em que decorreu o Encontro ficaram marcados pela partilha de experiências desenvolvidas em contextos variados que possibilitaram uma discussão e reflexão conjuntas acerca de posicionamentos teóricos face à educação e à arte, práticas e contextos de criação artística, mediação e inclusão, contemplando modalidades de abordagem variadas.

Os objetivos iniciais do Encontro foram: i) promover a partilha de conhecimentos/experiências e a reflexão crítica, partindo de práticas nas diversas áreas artísticas, ii) contribuir para uma maior compreensão sobre o papel da Estética e das Artes nos processos educativos em contextos formais, não formais e informais, iii) estabelecer diálogos interdisciplinares, considerando problemáticas centradas nos desafios e alternativas aos modelos de educação artística, inclusão, mediação, intervenção social e ativismo artístico.

Considerando a multiplicidade de questões implicadas no cruzamento entre as artes e a educação, envolvendo práticas artísticas, práticas educativas, fruição, interpretação e reflexão crítica em torno dos processos e dos objetos de arte, foram delineados seis eixos temáticos que igualmente compõem o presente volume de atas: 1) Intervenção artística e inclusão; 2) Mediação Artística e Educação; 3) Criação artística e contextos educativos; 4) As Artes nos *currícula*; 5) Educação em Artes e Artes em Educação; 6) Articulação das Artes com outras literacias. Para além destes eixos temáticos foram ainda desenvolvidos workshops, dos quais são aqui apresentados alguns resultados.

O eixo 1 - Intervenção artística e inclusão – procura dar conta de um conjunto de modalidades de intervir em contextos socioculturais/educativos diversos através das práticas artísticas, considerando o seu papel na formação plena do indivíduo atendendo às suas dimensões sociais, cognitivas, culturais, criativas, etc. e reconhecendo que a inclusão se constitui como um processo dinâmico e marcado pela reciprocidade.

O eixo 2 - Mediação Artística e Educação – incide sobre a teia de ligações entre os processos, práticas e objetos artísticos, os contextos de criação e divulgação e os públicos, considerando as dimensões educativas do espaço intersticial entre a esfera da criação e da receção.

O eixo 3 - Criação artística e contextos educativos – coloca o enfoque na esfera da criação, assumindo-se como espaço de partilha de experiências no âmbito dos processos criativos que se desenvolvem em diversos contextos educativos (formais e não-formais), assumindo uma dimensão mais espacializada ou mais transversal.

O eixo 4 - As Artes nos *curricula* – procura dar conta do papel das artes no desenho curricular de vários níveis de ensino, considerando questões de ordem teórica, modelos pedagógicos e contributos para um espetro vasto de aprendizagens e competências a desenvolver.

O eixo 5- Educação em Artes e Artes em Educação – abrange uma dimensão mais alargada da educação artística, considerando os vários modelos teóricos que lhe estão subjacentes e respetivas metodologias de abordagem.

O eixo 6 - Articulação das Artes com outras literacias - incide nas possibilidades de estabelecer abordagens de natureza interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar com outros domínios disciplinares de modo a beneficiar de contributos recíprocos na construção de um conhecimento integrado.

O Encontro contou com a presença de 153 participantes, sendo que foram apresentadas 50 comunicações, 6 posters, 1 mesa redonda sobre Mediação Artística e Cultural com a participação de representantes de instituições, como a Culturgest e o Museu do Chiado, ou de associações que desenvolvem modelos participativos de intervenção e mediação cultural e artística. Foram igualmente dinamizados 6 workshops práticos, apresentadas exposições com projetos de intervenção artística na comunidade e com manifestos artísticos a partir de problemáticas educativas e uma feira da Cerâmica.

Finalmente, todos os textos aqui apresentados recolheram os contributos da apresentação pública das comunicações e da discussão de ideias acerca da importância das artes na educação considerando os eixos temáticos abordados, bem como de um processo de *blind review*.

Teresa Pereira.  
António Almeida  
Cristina Loureiro  
Natália Vieira

## Índice

As práticas dos/as estudantes do curso “Música na Comunidade”: a música como um meio Natália Vieira, Ana Gama, Manon Marques, Carlos Garcia	9
Revisiting Memory and Heritage to a Common Future Cátia Rijo, Helena Grácio, Sandra Sofia P. Antunes	21
Artes Visuais e Comunidade: processos, impacto e constrangimentos José Pedro Regatão, Kátia Sá, Teresa Matos Pereira	31
Arte E Imaginação Poética Na Educação Das Crianças Pequenas – Reflexões Sobre O Projeto Arte No Muro (Ndi/Men/Ced/Ufsc) Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Gilberto Lopes Lerina, Vania Maria Broering	47
A Educação da criatividade Ana Bela Mendes	59
Contemplar a “Teoria e Prática da Criatividade” no Ensino Superior Filipa Burgo	71
Teaching methodologies in the scope of collaborative design towards cultural interaction Cátia Rijo, Helena Grácio	83
Criação, Interdisciplinaridades e Investigação em Artes Visuais: relato de um processo pedagógico em contexto de Ensino Superior. Kátia Sá, Teresa Matos Pereira	96
A conexão entre Arquitetura e a Dança como uma práxis criativa no ensino da Dança Ana Silva Marques, Andrea Mesquita	114
Uma possibilidade interdisciplinar entre a Dança e a Matemática Ana Silva Marques, Ana Margarida Costa	126
A Educação Física e a Dança: uma abordagem estética do Desporto na área da Composição Coreográfica Ana Silva Marques, Bárbara Teixeira	137
Á descoberta das cores: um ensaio de Educação pela Arte Raquel Jesus, Ana Simões	149

Contribuciones de la Historia del Arte a un modelo crítico de Educación Artística Isabel Rodrigo Villena	161
Educação Artística e Formação em ASC na ESELx Laurence Vohlgemuth, Alfredo Dias, Célia Martins, Joana Campos	177
A autoconfiança a ensinar Expressão Musical dos recém diplomados do Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos da ESELx Mário Relvas	194
Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado Miguel Falcão, Teresa Leite, Teresa Pereira, Ana Bela Mendes	203
Arte Contemporânea: um Argumento Educativo na Formação de Professores Mónica Oliveira	222
El Guadamecí En La Escuela Infantil Ana Belén Cañizares Sevilla, Regina Gallego Viejo, Beatriz Martínez González	237
Quando o museu é habitado... Rita Maia Gomes	253
A arte em educação e um modelo pedagógico alternativo Francisco Coelho Neves	270
Desenvolvimento de competências no 1º ciclo: Um percurso formativo centrado no teatro Fábio Correia, Miguel Falcão	281
Del papel del Arte y la Educación Artística en la escuela española: aportaciones teóricas y su reflejo en el currículum actual Pedro V. Salido López	297
Reconhecimento e transformação do seu meio por grupos de jovens ciganos utilizando a técnica da FotoVoz Rafael Sumozas, António Almeida, Pablo Lekue	308
O contributo do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian para a Educação Artística em Portugal Dora Pacheco	318
Museus, um lugar possível na educação não formal – a experiência do grupo Faz 15-25 Joana Barroso Hortas, Maria João Barroso Hortas	333

Experiência Estética na Arte e no Design; casos de estudo Ana Nolasco, Jorge Bárrios	348
Cave paintings, the case of Altamira as an issue to promote an interdisciplinary approach A. Almeida, B. García Fernández	361
Arte y Educación: el cómic para el aprendizaje del inglés en Educación Infantil Aureliano Sáinz Martín, Flora Racionero Siles, Manuel Garcés Blancart	373
Arte e Matemática — Pontes possíveis, caminhos desejáveis Cristina Loureiro, Cecília Guerra	384
Expressão Criativa em Educação Ambiental e Patrimonial: Estudos de Caso sobre as Potencialidades da Publicação Digital Multimédia Maria João Silva	404
A Sensorialidade na Interface entre a Educação Artística, a Educação Ambiental e a Educação Social Maria João Silva	413
Recorte da Arte Plástico-Literária nos Séculos XIX e XX: representação do poder Maria da Luz Lima Sales	422
De três olhares sobre uma obra de arte ao olhar individual sobre o objeto artístico dos futuros animadores socioculturais Ana Teodoro, Sandra Fernandes, Lia Pappámikail	432
A implementação de propostas pedagógicas integradoras da matemática e da expressão plástica no 1.º CEB Sofia Valentim, Sandrina Milhano	446
Ciência e Arte - O origami no ensino da geometria: uma experiência interdisciplinar com alunos brasileiros no Japão Cláudio Da Silva	460
Land Art en Monsanto G. Sánchez Emeteri, A. Almeida	472
Rumo ao Armistício – Jogo da Glória sobre a 1.ª Guerra Mundial José Manuel Santos Silva, Maria José Menezes Gomes, Rosa Bela Silvano, Eduardo Oliveira, José Franco, Rodrigo Pinto, Virgínia Espadinha	484



# As práticas dos/as estudantes do curso “Música na Comunidade”: a música como um meio

**Natália Vieira\***

**Ana Gama\*\***

**Manon Marques\*\*\***

**Carlos Garcia\*\*\*\***

Escola Superior de Educação\*/\*\*

Escola Superior de Música/ Escola Superior de Educação\*\*\*/\*

[nataliav@eselx.ipl.pt](mailto:nataliav@eselx.ipl.pt) \*

[anagama@eselx.ipl.pt](mailto:anagama@eselx.ipl.pt) \*\*

[manongirassol@gmail.com](mailto:manongirassol@gmail.com) \*\*\*

[c7garcia@gmail.com](mailto:c7garcia@gmail.com) \*\*\*\*

## Resumo

Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma investigação, ainda que de carácter exploratório, sobre o trabalho desenvolvido pelos/as estudantes da Licenciatura Música na Comunidade no ano letivo 2014/15 no âmbito das unidades curriculares de estágio “Prática Musical em Escolas do Ensino Básico” (2.º ano) e “Prática Musical para Públicos Comunitários” (3.º ano).

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, visa a análise documental dos projetos e dos relatórios finais. A análise realizada permite-nos perceber a relevância que as práticas musicais podem ter nas comunidades, sobretudo junto de grupos que habitualmente se situam nas franjas da fruição e produção cultural. Também é evidente, que para além da área da música, a intervenção dos/as estudantes foi sustentada por uma forte ligação a outras áreas (a interdisciplinaridade), das quais destacamos o movimento e o teatro. Importa, ainda, salientar que em algumas situações, é notória a participação do público-alvo no processo de criação e existe uma mobilização de públicos de diferentes faixas etárias no mesmo projeto.

**Palavras-chave:** Música na comunidade, participação, educação não formal

### **Abstract**

This paper focuses on the work developed by students during the 2014/15 school year in the scope of the practices curricular units “Music Practice in Primary Schools” (2nd year) and “Music Practice for Community Publics” (3rd year).

The methodology of qualitative nature, aims to document analysis of projects and final reports. The analysis allows us to realize the relevance of the musical practices can have on communities, especially among groups that usually are located on the fringes of cultural enjoyment and production. It is also evident that apart from the music area, the intervention of the students was supported by a strong connection to other areas (interdisciplinarity), of which we highlight the movement and theater. It should also be noted that in some situations, the participation of the public in the creation process and there is a mobilization of public of different ages in the same project.

**Keywords:** Community music, participation, non-formal education

### **Introdução**

Desde o ano letivo 2007/08 que a Escola Superior de Educação em parceria com a Escola Superior de Música (ambas unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Lisboa) oferecem a licenciatura em Música na Comunidade. Este curso, para além de unidades curriculares mais direcionadas para a aprendizagem da música e de unidades curriculares mais generalistas tem, também, uma componente de estágio curricular. É sobre o trabalho desenvolvido pelos/as estudantes no ano letivo 2014/15 no âmbito das unidades curriculares de estágio “Prática Musical em Escolas do Ensino Básico” (2.º ano) e “Prática Musical para Públicos Comunitários” (3.º ano) que nos iremos debruçar nesta comunicação.

Perspetivamos a intervenção de um músico na comunidade assente numa abordagem de educação não formal (Canário, 2000) e nas três características identificadas por Koopman (2007) de “Música na comunidade”, nomeadamente: desenvolvimento comunitário, crescimento pessoal e *collaborative music-making*.

Queremos ainda reforçar que a intervenção de um músico na comunidade é importante, uma vez que ele pode assumir, também, um papel de mediador, sendo nos âmbitos educativos não formais que, muitas vezes, o gosto pela música é despertado, vivenciado e potenciado (Gomes, 2008).

Este artigo encontra-se estruturado em quatro secções. Na primeira secção realizamos uma breve contextualização de como surgiu a licenciatura em Música na Comunidade e apresentamos a estrutura da mesma. De seguida, na segunda secção, evidenciamos os pilares em que assentam, essencialmente, a intervenção de um Músico na Comunidade. É na terceira secção que apresentamos a metodologia mobilizada para a realização desta investigação, destacando-se a análise documental como a técnica principal. Na quarta secção apresentamos a análise realizada aos projetos e relatórios dos/as estudantes.

### **A licenciatura em Música na Comunidade: história e estrutura**

O curso de Música na Comunidade, em funcionamento desde 2007/2008, resulta de uma parceria singular entre a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). O curso tem a duração de seis semestres (180 créditos) e confere o grau de licenciatura. Proporcionando uma formação inovadora no país, tem como principal objetivo a formação de músicos habilitados a dar respostas artísticas adequadas a diferentes públicos, sendo capazes de intervir em contextos comunitários (culturais, sociais e educativos) heterogêneos.

Além deste objetivo, a licenciatura em Música na Comunidade prevê ainda: 1) estruturar uma partilha de experiências musicais diversificadas e de qualidade, fomentando percursos pessoais e profissionais consistentes; 2) proporcionar o contacto com contextos reais de intervenção profissional, num processo formativo de articulação entre a teoria e a prática; 3) habilitar os estudantes para a concepção, divulgação, desenvolvimento e avaliação de projetos de intervenção musical na comunidade adequados a diferentes grupos etários; 4) conferir formação científica na área da música que possibilite o prosseguimento de estudos, nomeadamente o acesso ao mestrado para formação de professores de Educação Musical.

A possibilidade de concretização destes objetivos resulta de um plano de estudos diversificado, onde se valoriza a prática musical individual e de conjunto e a vivência de experiências artísticas integradas, a par de uma sólida formação no âmbito das ciências musicais. Desta forma, ao longo dos três anos de licenciatura, os estudantes têm contacto com unidades curriculares relacionadas com a componente de performance, seja a nível instrumental (como Prática de Harmonização: Teclas /Guitarra, Prática de Instrumentos de Percussão, Prática de Flauta de Bisel ou Prática Instrumental de Conjunto), seja a nível vocal (como Educação Vocal ou Coro e Conjuntos Vocais) ou de outras expressões artísticas (tal como Teatro ou Música e Movimento). Por outro lado, o plano de estudos inclui, também, unidades curriculares de cariz mais teórico (tal como História da Música ou Acústica) e outras cujo objeto de estudo se debruça sobre a dimensão interpessoal/social/comunitária (tal como Dinâmicas de Grupo, Modelos de Intervenção Comunitária ou Gestão de Projetos). Em termos globais, valoriza-se a articulação entre competências de performance instrumental, de desempenho vocal e de criação musical, bem como as capacidades de trabalho em equipa e de análise reflexiva sobre objetos artísticos.

Tal diversidade possibilita que os estudantes adquiram competências consistentes no âmbito de várias áreas complementares e que, munidos de ferramentas diversificadas, adquiram a capacidade de encontrar estratégias alternativas para cada novo desafio que representa o trabalho em comunidades/contextos comunitários diversos e heterogêneos - contemplando público infantil, juvenil, adulto ou idoso. É nesse sentido que se pretende que os licenciados possam desempenhar cargos como os de músico, de animador através da música, de coordenador de projetos musicais ou de responsável por serviços na área da música.

As experiências práticas ocorrem no 2.º e 3.º anos da licenciatura, nas unidades curriculares de estágio, respetivamente: Prática Musical em Escolas do Ensino Básico e Prática Musical em Contextos Comunitários. Neste âmbito, os/as estudantes têm oportunidade de trabalhar com públicos diversos e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

O estágio é orientado por uma equipa de quatro docentes, sendo dois da área da música (um especialista a nível vocal e outro a nível instrumental), um da área de teatro e um da área de intervenção social. A especialização de cada um numa área diferente pretende favorecer a interdisciplinaridade e resulta – neste caso concreto - num cruzamento artístico, que pode ser importante na mediação social/comunitária. De facto, o trabalho de cada estudante é levado a cabo através da música, mas tem sempre em vista objetivos de âmbito social. Assim sendo, a música é o meio privilegiado para a intervenção em diversos contextos e instituições (centros sociais, agrupamentos de escolas, juntas de freguesia, associações, entre outras).

### **Educação não formal e Música na Comunidade: os pilares de intervenção de um Músico na Comunidade**

A intervenção de um Músico na Comunidade visa um trabalho junto da comunidade (sejam grupos circunscritos a um território ou grupos criados com objetivos próprios) tendo como ferramenta a música. Embora tenhamos presente que a educação, numa perspetiva global, é constituída por três modalidades - educação formal, não formal e informal - complementares entre si (Cavaco, 2002), é no âmbito da educação não formal que assenta, essencialmente, a intervenção de um Músico na Comunidade.

Embora a educação não formal seja um conceito com múltiplas definições e nem sempre consensual, consideramos que

(...) embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal . . . [porque não existe a] fixação de tempos e de locais, e há flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (Lima *et al*, 1988, p.240).

Esta definição resulta de uma contraposição em relação à educação formal, embora avance para a questão da flexibilidade e da adaptação dos conteúdos, tendo em conta o grupo. Uma outra definição que nos é apresentada por Rui Canário (2000) a educação não formal é a “flexibilidade de horários, programas e locais baseando[-se] geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares”(Canário, 2000, p. 80). Contudo, consideramos que neste campo, embora

possa ter uma forte intervenção de voluntários existe um conjunto de técnicos que devem integrar projetos e instituições que intervenham no campo da educação não formal.

Alguns autores também referem características que já foram evidenciadas pelos autores que apresentámos, mas trazem um dado novo para a definição do conceito que é o facto da educação não formal ser “mais facilmente modificável para ir ao encontro das necessidades de clientes específicos e mais sensível aos problemas de certas comunidades” (Bock & Bock, 1989, citado por Barros, 2011, p. 88). Dito de outro modo, a educação não formal, pela sua flexibilidade, deve ir ao encontro das necessidades e interesses das comunidades.

Também Marcelino Lopes (2008) tem linhas comuns da sua definição de educação não formal em relação aos autores anteriormente referidos, mas consideramos que incorpora na sua definição questões que defendemos como basilares para a intervenção na comunidade, nomeadamente: a importância da relação interpessoal; a aproximação das pessoas umas das outras; a promoção de relações e aprendizagens intergeracionais; a valorização da participação ativa de todos e de cada um (Lopes, 2008, p. 440).

Entendemos a ação de um Músico na Comunidade numa perspetiva de intervenção "na", "da", "para" e "com" a comunidade: "na" porque o Músico trabalha no interior da comunidade; "da" porque trabalha para o desenvolvimento dessa mesma comunidade; "para" porque trabalha para a própria comunidade; e "com" porque não trabalha sozinho nem apenas com os outros técnicos, mas trabalha com a comunidade, desenvolvendo processos que impliquem a sua efetiva participação.

É nesta linha que ancoramos “Música na Comunidade” no conceito que nos é apresentado por Koopman (2000): desenvolvimento comunitário, crescimento pessoal e *collaborative music-making*.

## **Metodologia**

Nesta investigação, de natureza exploratória, seguiu-se uma metodologia de carácter predominantemente qualitativo que assentou na análise documental dos Projetos e Relatórios de Estágio dos estudantes do 2.º e 3.º anos, que frequentaram as unidades curriculares Prática Musical em Escolas do Ensino Básico e Prática Musical em Contextos Comunitários no ano letivo 2014/2015.

Neste ano letivo, concluíram a unidade curricular Prática Musical em Escolas do Ensino Básico (2.º ano) nove estudantes, e na unidade curricular Prática Musical em Contextos Comunitários (3.º ano) concluíram cinco estudantes. No 2.º ano oito estudantes realizaram o seu estágio a pares e apenas um realizou individualmente. No 3.º ano, a maioria realizou individualmente (três) e apenas dois realizaram em grupo. Foi neste sentido, que a análise incidiu sobre nove Projetos e respetivos Relatórios de Estágio. Estes documentos foram analisados a partir das seguintes dimensões: instituição/contexto e tipo de público; objetivos;

estratégias principais e áreas de saber mobilizadas. No sentido de assegurarmos o anonimato dos/as estudantes codificamo-los <sup>1</sup>.

### **Os percursos construídos pelos/as estudantes na sua intervenção em contexto de estágio**

A intervenção dos/as estudantes nos contextos de estágio é caracterizada por duas grandes etapas – a conceção e a implementação do projeto. Na conceção do projeto os/as estudantes passam por uma fase de diagnóstico, em que realizam a caracterização do contexto/instituição/público-alvo e identificam as suas potencialidades/fragilidades. A partir destas formulam os objetivos gerais e as estratégias do projeto. Por fim, planificam, também, a avaliação dos objetivos do projeto. Na segunda etapa, e após discussão do projeto, os/as estudantes implementam-no. Porém, no decorrer deste processo e através de uma avaliação do mesmo ocorrem alterações/reformulações ao projeto concebido inicialmente, que são depois evidenciadas no Relatório de Estágio.

É a partir destes dois documentos, e do acompanhamento realizado às práticas desenvolvidas, que estruturamos este ponto em quatro secções, nomeadamente: público-alvo, áreas mobilizadas, objetivos gerais e estratégias.

#### ***Instituições/contextos e tipo de público***

Na Tabela I sistematizamos as instituições/contextos onde os/as estudantes realizaram a sua intervenção, bem como o público-alvo.

Tabela I  
*Instituição/contexto e público-alvo dos projetos*

<b>Estudantes</b>	<b>Instituição/contexto</b>	<b>Tipo de público</b>
<b>2A e 2B</b>	Junta de Freguesia/Projeto Bibliotecas	Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais
<b>2C e 2D</b>	Junta de Freguesia/Projeto Bibliotecas	Crianças do 1.º Ciclo

<sup>1</sup> Os estudantes de 2.º ano foram codificados com o número 2 e os de 3.º ano com o número 3. Além desta codificação por ano, a cada estudante foi atribuída também uma letra.

<b>2E e 2F</b>	Junta de Freguesia/Projeto Bibliotecas	Crianças do 1.º Ciclo
<b>2G e 2H</b>	Agrupamento de Escolas/Gabinete de Ação e Intervenção Social	Crianças do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico
<b>2I</b>	Agrupamento de Escolas/Gabinete de Ação e Intervenção Social	Crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico
<b>3A</b>	Centro Comunitário	Bebés, Crianças, Idosos e Pessoas com Necessidades Especiais
<b>3B</b>	Câmara Municipal/Centro Lúdico	Crianças e jovens
<b>3C e 3D</b>	Câmara Municipal/Centro Lúdico	Crianças entre 1-3 anos
<b>3E</b>	Centro Social	Idosos

A partir dos dados é possível evidenciar que, embora os estudantes de 2.º ano realizem o estágio em escolas de ensino básico, a sua “entrada” nas mesmas pode ocorrer através de projetos desenvolvidos pela autarquia. Em relação ao tipo de público que participa nos projetos, podemos observar que, para além de no 2.º ano o foco serem crianças que frequentam o ensino básico (6-15/16 anos), a intervenção neste contexto vai ao encontro das necessidades identificadas, aquando do diagnóstico. No que diz respeito ao estágio realizado pelos estudantes de 3.º ano é possível salientar que a sua intervenção ocorreu com uma diversidade de públicos em relação à faixa etária. Para além disso, é de destacar o facto de numa das intervenções (estudante 3A) ser notório o trabalho com faixas etárias diversificadas.

#### **Objetivos gerais**

Os objetivos gerais de cada projeto visam descrever as linhas orientadoras do trabalho a desenvolver. No sentido de captarmos essas mesmas linhas, apresentamos os referidos objetivos na Tabela 2.

Tabela 2

*Objetivos gerais de cada projeto*

<b>Estudantes</b>	<b>Objetivos</b>
<b>2A e 2B</b>	1. Usufruir de atividades musicais realizadas na biblioteca (turmas de ensino regular) 2. Usufruir de atividades musicais realizadas na biblioteca (turmas de

	crianças surdas)
<b>2C e 2D</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Melhorar a consolidação dos conteúdos programáticos (Matemática, Língua Portuguesa; História)</li> <li>2. Usufruir de atividades lúdicas musicais fora do tempo letivo</li> <li>3. Participar artisticamente na festa final de ano</li> </ol>
<b>2E e 2F</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar continuamente no clube de música</li> <li>2. Usufruir de atividades musicais</li> </ol>
<b>2G e 2H</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover a coesão identitária</li> <li>2. Desenvolver competências sociais de integração e interação para a inclusão escolar e social</li> <li>3. Desenvolver competências musicais, ao nível da perceção e da execução rítmico-motora</li> </ol>
<b>2I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cativar os alunos para a área da música num ambiente de criatividade tendo em conta os gostos e a identidade cultural dos mesmos</li> <li>2. Desenvolver nos alunos competências de autonomia e cooperação, através da sua participação no processo criativo</li> </ol>
<b>3A</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover e estimular a intergeracionalidade através da partilha de vivências e experiências entre as diferentes valências da instituição</li> <li>2. Proporcionar a interação entre valências e dentro da própria valência</li> <li>3. Combater preconceitos relativamente ao envelhecimento e às pessoas portadoras de deficiência</li> </ol>
<b>3B</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Divulgar o Centro Lúdico e as atividades disponibilizadas</li> <li>2. Cativar mais utentes para o Centro Lúdico</li> <li>3. Fidelizar o público</li> <li>4. Contactar com a música através das atividades estruturadas e adequadas à faixa etária</li> </ol>



<b>3C e 3D</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contactar regularmente com a música</li> <li>2. Interagir com os seus pares</li> </ol>
<b>3E</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover uma maior interação entre os idosos</li> <li>2. Reduzir os conflitos entre si</li> <li>3. Partilhar as suas memórias, assim combatendo a monotonia e solidão</li> </ol>

Os dados permitem-nos identificar que foram formulados objetivos que derivam das fragilidades identificadas no público-alvo, quer de caráter musical quer de caráter social. A partir dos dados é, ainda, possível evidenciar que a maioria dos projetos visou proporcionar aos seus públicos a possibilidade de participar em atividades musicais, uma vez que nas próprias instituições não existiam (ou a oferta era reduzida).

#### **Estratégias / Áreas mobilizadas**

Após a análise dos objetivos gerais, pretendemos agora apresentar (cf. Tabela 3) as estratégias que os/as estudantes formularam para atingir esses mesmos objetivos e as áreas mobilizadas.

Tabela 3  
*Estratégias / Áreas mobilizadas pelos/as estudantes*

<b>Estudantes</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Áreas mobilizadas</b>
<b>2A e 2B</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploração do livro “Música para Olhar”</li> <li>2. Realização de atividades musicais: experimentação instrumental, identificação de géneros musicais, criação/aprendizagem e interpretação de canções</li> <li>3. Realização de atividades musicais sem recurso à audição: experimentação instrumental, movimento, vibração do som, utilização do tacto para identificação de instrumentos e exercícios rítmicos</li> </ol>	Música / Literatura
<b>2C e 2D</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização de curtas dinâmicas musicais (flash) em contexto de sala de aula</li> <li>2. Realização de reuniões com os docentes</li> </ol>	Música / Teatro / Movimento

	<p>3. Criação de um ateliê de teatro musical para os alunos do 4.º ano</p> <p>4. Construção de um musical com os alunos do 4.º ano</p>	
<b>2E e 2F</b>	<p>1. Divulgação do clube através de uma apresentação</p> <p>2. Criação de um conto musical</p> <p>3. Aprendizagem de canções</p> <p>4. Criação de ambientes sonoros e gravação de um CD</p>	Música / Literatura / Movimento
<b>2G e 2H</b>	<p>1. Criação de um projeto de percussão</p> <p>2. Divulgação do projeto nas turmas de CV e PCA e na rádio My Lorna</p> <p>3. Visualização de vídeos de percussão corporal</p> <p>4. Articulação rítmico-motora no desempenho de jogos rítmicos</p> <p>5. Articulação com o GIPS</p>	Música
<b>2I</b>	<p>1. Construção do hino de turma</p> <p>2. Realização de ensaios</p> <p>3. Apresentações públicas</p>	Música
<b>3A</b>	<p>1. Utilização da música como ferramenta principal de trabalho com os vários grupos dentro de cada valência e entre valências</p> <p>2. Criação de uma peça de teatro onde fosse contada a história da instituição</p> <p>3. Escolha de repertório com que as valências se identificassem</p> <p>4. Criação de uma letra com as várias valências para o hino da instituição</p>	Música / Teatro/ Dança / Movimento
<b>3B</b>	<p>1. Criação e distribuição de um flyer para a divulgação das atividades</p> <p>2. Realização de atividades musicais dinâmicas com</p>	Música / Movimento

	regularidade semanal para as crianças, pais e funcionários do Centro Lúdico.	
<b>3C e 3D</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Exploração de canções</li> <li>2.Realização de uma apresentação para as famílias</li> <li>3. Construção e exploração de instrumentos musicais</li> </ol>	Música
<b>3E</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Criação de um repertório variado</li> <li>2.Realização de atividades musicais de diversas naturezas</li> <li>3.Integração, de forma ativa, de todos os idosos</li> </ol>	Música

Para além de estratégias musicais diversificadas (criação de repertório, construção de um hino, construção de um musical, entre outras), identificamos estratégias que mobilizam outras áreas, mormente o movimento, o teatro e a literatura. Destas áreas destaca-se o movimento que está presente na maioria dos projetos. A análise realizada permite-nos evidenciar que na maioria dos projetos foram realizadas mostras/apresentações finais do trabalho desenvolvido. Através da análise das estratégias apresentadas em cada projeto é possível, ainda, fazer referência à implicação do público-alvo nos processos de seleção de repertório e criação de produtos musicais.

### **Considerações finais**

A intervenção dos/as estudantes teve públicos-alvo de diferentes faixas etárias. De entre estas intervenções destacamos um projeto intergeracional que incluiu desde bebés até idosos. Ainda de referir que através da música foi possível fazer uma ponte com outras áreas – movimento, teatro, dança e literatura. Este entrosamento (dito de outro modo, a interdisciplinaridade) possibilitou o desenvolvimento de processos mais ricos e dinâmicos. Estes processos são, também, corolário da mobilização de estratégias que visaram um trabalho com o público e não apenas para o público.

Em síntese, consideramos pertinente que os/as estudantes integrem várias áreas e diferentes faixas etárias, para que possam envolver os participantes numa perspetiva não apenas “para”, mas cada vez mais, “na”, “da” e “com” a comunidade. Tendo em conta que este trabalho é um estudo exploratório, existe a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa, uma vez que é importante investigar sobre o trabalho que se desenvolve com os/as estudantes nas suas intervenções.

### Referências

- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educação/Formação/Anefa.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Gomes, A. C. D. (2008). A Música na Animação Sociocultural. In J.D.L. Pereira, M.F. Vieites & M.S. Lopes, *A Animação sociocultural e os Desafios do século XXI* (pp.231-244). Chaves: Intervenção.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Lima, L. C., Estevão, L., Matos, L., Melo, A. & Mendonça, A. (1988). *Documentos Preparatórios III- Projectos de Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo/ Ministério da Educação.

# Revisiting Memory and Heritage to a Common Future

**Cátia Rijo \***

**Helena Grácio \*\***

**Sandra Sofia P. Antunes \*\*\***

CLAUD, CIED, UNIDCOM/IADE-U. ESE Lisboa \*

UNIDCOM/IADE-U. ESE Lisboa \*\*\*

[crijo@eselx.ipl.pt](mailto:crijo@eselx.ipl.pt) \*

[hgracio@eselx.ipl.pt](mailto:hgracio@eselx.ipl.pt) \*\*

[santunes@eselx.ipl.pt](mailto:santunes@eselx.ipl.pt) \*\*\*

## Abstract

The present communication presents a collaborative project founded in fostering interdisciplinary dialogue in contexts of formal, informal and culturally plural learning, on the road to educational practices and projectual alternatives to non-participatory model, centered in the classroom.

More specifically, by the gathering of artisans, designers, engineers and artists, we aim to present a project to be developed with the design students from the Visual Arts and Technologies Degree, from ESE-IPL in the present academic year (2015/2016), in partnership with engineer students from the Electronic, Telecommunications and Engineering Degree from ISEL-IPL, with two specific communities, the artisans and its community from the Nisa, in Alto Alentejo, Portugal and with the cork industry and its community from Coruche, in Ribatejo, Portugal.

Our purpose is to reflect on the application of collaborative and participative methodologies in the teaching of arts and design in polytechnic studies, in order to contribute for the research and development of new approaches in the active collaboration of learning, through the knowledge of real and practical problems in real life scenarios, between student designers and communities.

In this way, we hope to widen the perceptual field of the various participants, the reading levels of equity realities involved, the individual and collective memory, of scientific knowledge, techniques, technologies, thus contributing to the consideration of different levels of meaning.

The project is aimed to create, local and global collaborative platforms. Taking advantage of the uniqueness as a way to multiply the diverse and global dimension, to strengthen local identities or to create new identities, minorning the sense of loss of identity, acting for the benefit of present and future generations.

This work seeks to reflect about the added value of the use of participative methodologies in design education, as a contribution to put together the different actors involved.

**Keywords:** Social and Collaborative Design; Collaborative platforms; Identity; Educational Contexts; Inclusion

### **Introduction**

The experience that we intend to present concerns the curricular unit Project II (that integrates Product and Interaction Design), which is a 2nd year curricular component of the Degree in Visual Arts and Technologies from ESELx. Given that “[...] traditional education techniques are not sufficient to cultivate [...] high potential, flexible and associative thinking.” and that “[...] competence-building and multidisciplinary approach allows to create new, sometimes even paradoxical relationships [...].” (Kirillov, Leontyeva & Moiseenko, 2014, 362-363), this experience reflects our desire to seek project alternatives to a non-participatory educational model, focused on the classroom.

Designed within a polytechnic educational institution, whose specificity is to built by affirming the identity of their featured action, among others: the importance given to experimentation, observation and integration of tangible and intangible culture, knowledge, techniques and regional deposited by technologies in productive activities; such experience takes on particular characteristics and objectives.

The mentioned facts will run the highest sensitivity to cyclical changes (Urban, 2008) and a predisposition to reflect upon them to find what characterizes us. From the look to our experience in the classroom and at school, as an effective training tool (Dreeben, 1976) and the subsequent observation of the student body, that preferentially seeks in a Degree in Visual Arts and Technologies, in the context of the Lisbon Polytechnic, ran the critical reflection that we propose.

The aforementioned reflection excelled from the need to overcome the blurring identity, and from the context that defines our identity, emerged the urgency to reframe, beyond the conventional isolation in the classroom, observing under inter-disciplinary and relational perspectives, the curricula and the problems that we face in teaching and in the research in design.

Experimenting through this approach is what Kirillov, Leontyeva & Moiseenko, 2014, calls the transition from standard to non-standard; from reproductive to productive knowledge replication; from report-performing mindset to creative thinking -thus revealing and developing students creative potentials.



In this context, and considering that design problems do not belong to the domain of a single discipline, arises the collaborative project that we designed for the current academic year (2015/2016). At the present congregating teachers and students from the Visual Arts and Technologies degree from ESELx, and from the Electronic Engineering, Telecommunications and Computers degree from ISEL, integrating them with two specific communities: the quartz inlaid pottery artisans and its resident community in Nisa, Alto Alentejo; and cork industry and its natural community in Coruche, Ribatejo, Portugal.

The choice of Nisa, for the development of this project, arises from the fact that only in Nisa exists a very particular cultural heritage at risk of extinction: Quartz Inlaid Pottery. Nowadays, quartz inlaid pottery is only produced, in Nisa, Alto Alentejo, and its main distinctive feature that distinguishes it from other traditional pottery, is the task performed by women, called "pedradeiras" which by the incrustation of small white quartz stones in the clay, draw motifs based on the local flora, fauna and mystical symbolism.

Today only three potters, with their wives, remain working. The finding that there are no interested apprentices in learning or developing this technique, confirms the risk of extinction of this very ancient material culture. We believe that new perspectives under Design disciplinary field, can positively contribute to an effort to safeguard this cultural heritage.



On the other hand, Coruche is not only one of the leading cork production regions, but also a region that has one of the biggest transformative cork industries.

"Harvested every nine years, without any tree being felled during the process, cork gives rise to an endless array of products, from the traditional to the most innovative and unexpected. The main product is the cork stopper, but not all cork qualifies to be transformed into that noble object."

It takes each cork oak 25 years before it can be stripped for the first time and it is only from the third stripping (at 43 years of age) that the cork, then known as «amadia», has the high standard of quality required for producing cork stoppers. The first two harvests – the «virgin» cork and «secundeira» cork –, as well as that removed from the base of the tree, becomes the raw material for insulation, flooring and products for areas as diverse as construction, fashion, design, health, energy production and the aerospace industry."





It is our goal, through this project, implement, observe and reflect on the application of collaborative and participatory methodologies in teaching and research in design, as part of polytechnic education, in order to contribute to the research and development of new project approaches, achieved through the interaction with problems and real practices, through the active involvement of the students with local communities, also in real scenarios.

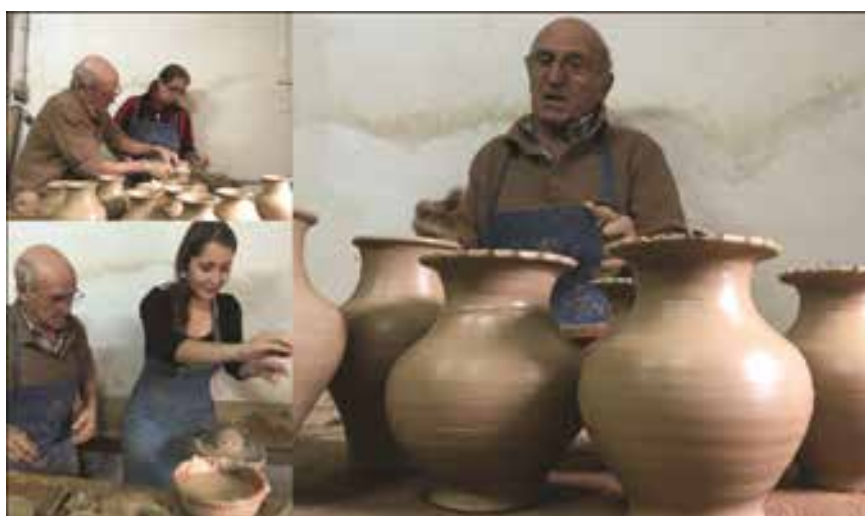
**Methodology:**

Bringing together artisans, engineers, designers and artists, it is our intention to develop a collaborative project founded in fostering interdisciplinary dialogue between learning contexts of formal, informal, cultural and generationally plural, seeking alternatives to the educational and projective practices to the non-participatory model, centered on the individual in the classroom, in the unambiguous communication and in the knowledge specialization.

A methodology that integrates the practice as part of the method, will feature our action - practice-based and practice-led (Candy, 2006) - considering: whether the practice and reflection about the results of practice, or the artifact created, as a source of new knowledge; whether a search capable of lead to new knowledge or to a new action on the practice. This will proceed to knowledge about the practice or within the practice. Practice-led, a research which Messer defines as inherently interdisciplinary; as engaging with qualitative and quantitative forms of research and practice; as being able to illuminate the creativity inherent in interdisciplinary Messer (2012); a research which Messer claims, rooting in the cultural anthropologist Clifford Geertz essay on 'thick description', to be able to engage in research that is 'public, discursive and archaeological' (Geertz apud Messer, 2012,8).

A methodology that is intended to be immersive in real context, given the relevance that such methods of investigation and creation take in the design and validation of a design project as in the training of the designer as a consequent professional, agent of a new reflective action

whether from the material or immaterial scope, notably through capital gains conferred by the observation and interaction in the field and from the student's direct contact with the know-know and the know-being in loco and in the 1st person. In this area, we intend to use some of the research tools or principles from the social sciences and humanities field, including from the scope of sociology and anthropology, especially through the use of ethnographic tools.



The local diversity (natural and cultural), and the integration of teaching and student disciplinary collaborative platforms, culturally and generationally plural, thus assumes a leading role in this process by providing the opportunity to reframe theoretical issues and real problems, offering a consequent understanding of their various degrees of complexity.

By the use of immersive practices, not isolating the study object from its context, and the objective science of cultural environment, considering the articulations between disciplinary fields, and the complexity of reality in presence, shall be considered unpredictability and uncertainty in this approach to the problems that should arise.

Resigning with Morin [1990] to the parceled knowledge, since simplifying thought disintegrates the complexity of the real, complex thinking integrates as much as possible simplifying ways of thinking, refusing although the crippling consequences, reduction, one-dimensional and illusory of a simplification that can be taken by the reflection of what is real in reality, not confusing though complexity with completeness - as "Surely the ambition of complex thought is to account for articulations between disciplinary fields, which are broken by the disjunctive thinking (which is one of the main aspects of simplifying thought); this

isolates what it separates and hides everything that connects, interacts and interfere. In this sense the plexus thought aspires to the multidimensional knowledge.” (Morin, [1990] 2001: 9)

Through our action, we intend to bring together students and artisans; at first in a design, social responsible and sustainable project. Progressively we will aspire to integrate in subsequent projects, the various schools from the Lisbon Polytechnic Institute.

It is our purpose to identify, characterize and contextualize the cultural and technique identities that defines the contexts of action in question, in order to understand the people and the agents that most contribute to this identity construction, i.e. who composes it, who consumes it and who appropriates it. By the knowledge of a set of processes and transactions which characterizes it, we can (re)learn the shared culture of the society in which it operates and identify the diversity of singularities that constitutes it, by using specific methods of various disciplines in the field. Through the sharing of experiences and interdisciplinary questions about the design focused on social causes, designers, engineers and artists will line up by practice and reflection on the design of new materials, new uses for time-honored practices, new products or its alternatively dematerialization, consequently, new orders for consumption or to be conscious.



### **Expected Results**

Looking for alternatives to educational models focused in the classroom, in addition to superior polytechnic research, it will be promoted mediation, interaction and social intervention. By the same route, widens the perceptual field of the various participants, their reading levels of cultural heritage, material and immaterial realities, in the presence, of

individual and collective memory, of scientific knowledge, techniques and technologies, also contributing to the consideration of different levels of meaning, providing and encouraging the development of a new action.



Materializing the results obtained by means of our work, in the short term we intend to create an open source library, designed as a database, to nourish with the information collected in the aforementioned, for future work contexts.

### **Conclusion**

According to the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2002): cultural diversity contributes to the intellectual, emotional, moral and spiritual satisfactory and constitutes one of the essential elements in the transformation of urban and social reality. It is to recognize that culture and knowledge takes diverse forms across time and space, being the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations.

To achieve this, the designer must assess the differentiating features in order to obtain an identity representation of the site and that it develop an emotional relationship with the receiver, that is, the designer must create a visual image based on the differentiating attributes of the site with the aim of strengthening the identity of the same.

The designer, as a project professional, contributes to this cultural diversity that is perceived by the consumers, therefore by a large audience, preserving it to an intangible level.

The Arts and Humanities Research Council, a British funding agency that finances academic

research in the humanities and the arts, adopts a definition that considers primary research in terms of its processes rather than in terms of its results (AHRC, 2006 apud Büchler, Biggs, Sandin & Ståhl, 2008, 2). Focusing on the process allows the researcher to ask about the appropriateness of a certain method, instead of the appropriateness of the format in which the results are communicated (Biggs, 2005 apud Büchler et al., 2008, 3), therefore enabling also the understanding of the knowledge concept with benefits not only to the researcher, but also to the community as a whole (Büchler et al., 2008, 4).

In accordance with these guidelines, this project methodology and practice proposed reinforces the above basic principles, expanding the scope of the concept and project practice of teaching and research in design. A reality that leads us to defend the methodological proposal presented here: founded in practice and integrated on the collaborative platforms in design teaching and researching. By this approach we intend to contribute to the creation of a facilitating tool of acquisition, transmission, mobilization and future implementation of research and collaborative work skills, which can be fundamental to the designer as a responsible and competent agent.

#### References

- Büchler, D., Biggs, M., Sandin, G. & Ståhl, L. – H. (2008). Architectural Design and the Problem of Practice-Based Research. *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, vol.8, n°2, 1-16 [Online]. Retrieved from <http://www.mackenzie.br/dhtm/seer/index.php/cpgau/article/view/Biggs.2009.2/311>.
- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide*. Sydney: University of Technology.
- Dreeben, R. (1976). *The unwritten curriculum and its relation to values*. Traduzido por Gimeno, J. & Perez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gerring, J. (2014). *Metodología de las Ciencias Sociales*. 2ªed. Madrid: Alianza Editorial.
- Grácio, H. (2013) “Olaria Pedrada de Nisa - Crafts & Design”, *Catálogo Rotas e Cerâmica a Sul do Tejo*: IEFP.
- Kirillov, N. P. & Leontyeva, E. G. & Moiseenko, Y. A. ( 2015 ). Creativity in engineering education. *Proceedings of The International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014 (RPTSS-2014)*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (166), 360-363. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814066750>. doi 166:360-363
- Messer, J. (2012). *Practicing Interdisciplinarity*. Text. *Beyond practice-led research* (14), 1 -11. Retrieved from <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue14/content.htm>.
- Morin, E. ([1991] 2001). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3rd ed. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rijo, C. (2014). Local identity through global design in Tradition, transition, trajectories: major or minor influences?, coord. Helena Barbosa e Anna Calvera, Aveiro: UA Editora.
- Shall, S. ([1992] 2004). A identidade cultural na pós-modernidade. 1ª edição britânica. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Urbano, C. V. (2008, Junho 25 a 28). O Ensino Politécnico – (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Lisboa: Universidade Nova.

# Artes Visuais e Comunidade: processos, impacto e constrangimentos

José Pedro Regatão\*

Kátia Sá\*\*

Teresa Matos Pereira\*\*\*

Escola Superior de Educação de Lisboa

[jregatao@eselx.ipl.pt](mailto:jregatao@eselx.ipl.pt) \*

[ksa@eselx.ipl.pt](mailto:ksa@eselx.ipl.pt) \*\*

[tpereira@eselx.ipl.pt](mailto:tpereira@eselx.ipl.pt) \*\*\*

## Resumo

O presente texto sintetiza o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2014/15 na disciplina Artes Visuais e Comunidade, integrada na licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em Artes Visuais e Comunidade pretende-se o desenvolvimento de projetos artísticos de intervenção em espaços públicos de natureza vária (espaços urbanos, rurais, naturais, etc..), que envolvam processos de trabalho com a comunidade atendendo às suas necessidades, motivações, construções identitárias e memória coletiva

Em primeiro lugar será realizado um balanço dos seis projetos desenvolvidos na referida Unidade Curricular considerando os processos de trabalho que culminaram em residências artísticas nos contextos de atuação bem como o seu impacto e acolhimento junto das comunidades em causa. Em segundo lugar pretende-se uma reflexão (apoiada pelos testemunhos dos diversos intervenientes) acerca do papel desempenhado por uma abordagem desta natureza no âmbito da licenciatura em AVT bem como dos constrangimentos ao seu desenvolvimento em contexto académico de formação inicial

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Intervenção Comunitária

## Abstract

This text synthesizes the work developed throughout the school year 2014/15 in the discipline Visual Arts and Community, which is part of the degree in Visual Arts and Technologies in Superior School of Education (Lisbon)

Visual Arts and Community intend to develop artistic intervention projects in public spaces of various kinds (urban spaces, rural, natural, etc...), involving work processes with the community, considering their needs, motivations, identities and collective memory.

First there will be a synthesis of the six projects developed considering the work processes that culminated into artistic residencies in different contexts as well as their impact and reception with from the participating communities.

Secondly it is intended to reflect (supported by the testimony of the various actors) about the role played by such an approach under the AVT course as well as the constraints on its development into the academic context of initial academic training.

**Keywords:** Visual Arts; Community Intervention.

### **Introdução**

O presente artigo contempla uma síntese e reflexão acerca do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Artes Visuais e Comunidade (AV e C), ao longo do ano letivo 2014/2015. Esta UC integra-se no plano de estudos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa, constituindo – se enquanto UC eletiva (de escolha opcional) e contou inicialmente com 30 alunos inscritos, dos quais 27 concluíram (25 através de frequência e 2 por exame).

A UC é conduzida por uma equipa de três docentes cuja formação, nos vários domínios das artes visuais (pintura, escultura, multimédia), possibilita o desenvolvimento de abordagens transversais e transdisciplinares – capazes de dar resposta à pluralidade das propostas de trabalho. As problemáticas desenvolvidas em contexto de aula (com recurso a estudos de caso) são posteriormente secundadas pela realização de três seminários, abertos à comunidade que integraram os testemunhos de vários agentes implicados nas questões da intervenção pública através das artes visuais, designadamente: artistas, agentes culturais, investigadores, representantes de ONG, autarquias, etc.

Uma das premissas iniciais da UC era a possibilidade de compreender de forma abrangente, o papel desempenhado pelas práticas inerentes às artes visuais nos contextos de desenvolvimento e intervenção comunitários. Para tal foram encetadas parcerias com diferentes entidades de modo a possibilitar um contacto direto com comunidades e atores distintos e assim conceber, desenvolver e implementar propostas de intervenção que cruzassem a diversidade de linguagens inerentes às artes visuais com as realidades encontradas no terreno. Neste sentido, procederam-se a recolhas, mapeamento e processamento de diversos componentes (tangíveis e intangíveis) que configuram e identificam determinada comunidade - seus interlocutores, necessidades, motivações, construções identitárias e memória coletiva.

A outra premissa era a possibilidade de criar um espaço de atuação onde os estudantes pudessem escolher um contexto de intervenção que fosse de encontro às suas motivações



personais/artísticas e a partir daí desenvolver processos exploratórios e colaborativos com vista a uma partilha experiências e saberes de ordem social, criativa, tecnológica e artística.

Deste envolvimento com diferentes comunidades em contextos urbanos e rurais nasceram 6 projetos de natureza diversa que expressaram um processo de (re)conhecimento mútuo, plasmado numa enunciação e partilha de problemáticas, intersubjetividades e motivações particulares.

### **A arte como espaço de partilha**

A reivindicação de uma função social para a arte remonta à época do Construtivismo Russo (1913-1930), movimento que colocou em questão a imagem do objeto artístico como algo sacralizado, em defesa de uma arte aberta à sociedade que promovesse a experiência e participação do espetador. Ao longo da história, diversos artistas debateram-se por esta noção, como é o caso dos Situacionistas, Duchamp, Allan Kaprow, Joseph Beuys, entre outros (Jacob, 1995, p.19). Eles não só viriam a defender a aproximação da arte ao contexto social, como a impulsionar a relação efetiva entre a arte e a vida, com propostas de uma arte baseada no diálogo e na interação humana. No manifesto da Internacional Situacionista (1960), está patente essa premissa, quando é declarada uma posição contra a “arte unilateral”, uma arte “sem resposta”, marcada pela falta de comunicabilidade com o espetador (Internationales Situationniste, nº 4 : 1960).

A partir dos anos 60, a arte deixa de ser entendida como um discurso unilateral, para passar a ser vista como um diálogo constante entre o artista e a audiência. A obra de Beuys, por exemplo, foi responsável por uma aproximação decisiva entre a arte e o público, ao encarar a atividade artística como portadora de uma função social, procurando, assim, através das suas performances e rituais, “manifestar a energia coletiva” (Borier, 1996, p.28.). O artista alemão reconhecia na arte o poder de transformar a sociedade e contribuir para a sua transformação.

A UC Artes Visuais e Comunidade é herdeira destas ideias, que não só alteraram o modo como vemos a arte, como contribuíram para o próprio alargamento dos limites convencionais das artes plásticas. Como o próprio nome sugere, Artes Visuais e Comunidade caracteriza uma prática artística dirigida e desenvolvida em conjunto com as comunidades, cujo objetivo principal é explorar formas de diálogo e de interação direta com as pessoas através da arte. Isto significa que esta deixou de ser entendida como uma expressão individualizada de cariz autoral, para ser desenvolvida em estreita relação com um grupo de indivíduos que assumem a coautoria da obra em parceria com o artista. Neste sentido, podemos afirmar que é uma modalidade que promove o envolvimento da sociedade na criação artística, através da criação de meios operativos de colaboração com a comunidade.

Contrariamente à experiência estética proporcionada pela arte no museu, nas AV e C “(...) o significado ou o valor artístico da obra deixou de residir no próprio objeto” (Kwon, 2002, p.95) para se manifestar no processo de interação social. Na verdade, o processo colaborativo é tão importante quanto o objeto final, na medida em que é responsável pela experiência coletiva da qual emerge a verdadeira energia criativa. É no decurso deste

processo que se desmistifica o próprio papel da arte, ao tornar a sua concretização acessível à sociedade, promovendo um espaço de partilha onde todos os indivíduos podem assumir o papel de artistas.

Esta aproximação da arte ao contexto social representa, também, uma oportunidade para os artistas se relacionarem com o quotidiano das populações, da chamada vida pública, e conhecer de perto as realidades sociais e humanas das diferentes comunidades. Para além de interferir diretamente no mundo, um dos principais desígnios na AV e C é estimular a criação de novas formas de diálogo e de interação entre os indivíduos, funcionando como catalisador da mudança social.

A propósito desta noção, vale a pena recordar a frase de Herbert Marcuse “A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e das mulheres, que poderiam mudar o mundo” (Marcuse, 1999, p.39).

Para concluir, as AV e C pode ter um amplo papel na sociedade, quer do ponto de vista artístico, ao proporcionar novas experiências e estimulantes formas de expressão coletiva, quer em termos sociais, através da valorização da função humana e social da arte.

### **Metodologias e processos**

As modalidades de trabalho adotadas no âmbito da UC assentaram na conceção e implementação de projetos em diferentes contextos de intervenção, apoiados por um enquadramento teórico, análise e estudos de caso, no âmbito das aulas, bem como por seminários que permitiram um enquadramento fundamental, proporcionando diferentes perspetivas estéticas-artísticas bem como outros modos de perceber os modelos de colaboração e intervenção comunitária através das práticas artísticas.

O desenvolvimento de metodologias de trabalho projetual permitiu dar resposta de, maneira flexível, às problemáticas enunciadas e assumidas como eixos estruturantes das intervenções de modo a observar os processos criativos na base das propostas - considerando a sua complexidade e transdisciplinaridade – e pressupondo, em última instância, uma apropriação devidamente fundamentada de linguagens visuais e modalidades artísticas como a fotografia, o vídeo, a pintura, a instalação, etc.

A realização de dois seminários intitulados “*Arte & Comunidade. Compromissos, Partilha e Reflexão*”, (Fig.1) possibilitou um contato direto entre os estudantes que frequentaram a UC (bem como um público mais alargado pois trataram-se de iniciativas abertas à comunidade) com um conjunto de exemplos partilhados pelos oradores convidados, decorrentes das suas experiências em projetos de intervenção aos quais estiveram ligados enquanto artistas/autores, promotores institucionais ou enquanto investigadores. Estes assumiram uma importância capital já que permitiram a criação de um espaço de discussão e partilha que abriu de imediato, o campo das expectativas relativamente ao trabalho a desenvolver, dada a diversidade de propostas apresentadas.



Fig. 1 Seminários “Arte & Comunidade. Compromissos, Partilha e reflexão”.

A este primeiro momento de abertura, seguiu-se um outro seminário que incidu especificamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento comunitário e contemplou uma aproximação a metodologias de abordagem e intervenção na comunidade, as suas dimensões educativas e cívicas bem como o seu impacto (a nível local, regional, nacional, ...). Este 3º seminário foi promovido em conjunto com o CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral), uma ONG para o desenvolvimento.

### Os Projetos

A escolha das propostas constantes da “bolsa de projetos ” incidu em seis projetos, cinco dos quais realizados no concelho de Santiago do Cacém, situado no Litoral Alentejano. Os contextos de intervenção situaram-se em diferentes freguesias do concelho: Alvalade Sado, Santo André, Abela e Santiago do Cacém sendo que, o sexto projeto se concretizou na freguesia de Benfica, em Lisboa.

Em seguida avançaremos com uma breve abordagem aos diferentes projetos atendendo as várias conjunturas de atuação, modalidades de participação da comunidade, processos de trabalho e resultados obtidos.

#### Alvalade Sado

Com a participação dos utentes do Centro de Dia de Alvalade de Sado, os estudantes Anastasia Mironas, Artur Almeida, Joana Pedreira, Sara Abreu e Sofia Mendes desenvolveram o projeto “*A Cor da Idade*”.

O Centro de Dia, associado à Casa do povo, recebe diariamente habitantes locais e vizinhos desta vila alentejana, que aí recebem cuidados de saúde, higiene e alimentação, dedicando-se ainda a diversas atividades, tais como: ginástica, ateliers artísticos, bailes temáticos, coro, marchas, que ajudam a minorar o isolamento, promovendo a participação comunitária.

A este grupo de estudantes foi lançado o desafio para a concepção de um painel decorativo para o novo espaço ERPI (Estrutura Residencial para Pessoas Idosas) de Alvalade Sado. Foi deste modo que se envolveu o grupo sénior que participa, voluntariamente, nas atividades do Centro de Dia, num processo criativo, participativo, que contou com a colaboração de Valter Guerreiro, o animador sociocultural do centro.

O projeto contemplou 3 fases:

- a) Um primeiro contacto dos estudantes com o Centro de Dia e os seus utentes, para a apresentação e recolha de imagens.
- b) Visita dos utentes do Centro de Dia à Escola Superior de Educação de Lisboa, para o conhecimento da mesma e realização de uma sessão de trabalho conjunto;
- c) Residência dos estudantes no Centro de Dia, durante 3 dias, para a conclusão do painel coletivo.

O painel colaborativo baseou-se no sentido de pertença e de proximidade, inerentes ao contexto de uma pequena comunidade, elegendo o autorretrato como tema, promovendo e valorizando o “jogo do reconhecimento do outro”, contando com cerca de vinte e seis participantes, com idades compreendidas entre os 65 e os 90 anos.



Fig. 2 Projeto “A Cor da Idade”.

A primeira visita ao Centro caracterizou-se pela partilha de histórias de vida destas pessoas, cuja memória se demarca pelo trabalho árduo, doméstico ou no campo, em fábricas e/ou na costura — tendo-se recorrido à fotografia e vídeo. Como metodologia de abordagem inicial, sugerida pelo Valter, os estudantes questionaram individualmente os utentes sobre a preferência de cor, de uma paleta pré-selecionada (amarelo, vermelho, verde e azul, respetivamente as cores do novo lar) e ainda sobre as suas memórias associadas a essa escolha, servindo o pretexto para uma prévia ideação cromática para o autorretrato a realizar. No cartão com a cor escolhida, os estudantes anotaram as memórias de cada utente, apontando o nome da pessoa a que este correspondia e, em complemento, associada uma foto de perfil de cada participante. Nesta sessão, procedeu-se ainda à apresentação do grupo de estudantes e à explanação da ideia inicial do projeto colaborativo, solicitando-se às pessoas o seu envolvimento, a sugestão de ideias e ainda a seleção e solicitação dos materiais a abordar, agendando-se nova sessão de trabalho. O recurso plástico adotado foi a matéria têxtil, partindo de técnicas de costura basilares, que tanto os estudantes como a maioria dos participantes dominariam, decidindo-se que o painel resultaria de uma composição modular de autorretratos concebidos em tecido.

Invertendo a unilateralidade do contato, a segunda sessão de trabalho decorreu no espaço da ESELx, transformando-se num momento rico de partilha de realidades e de experiências. Como preparação, foram feitas impressões A3 das fotos de perfil dos participantes, editadas pelos estudantes. Partindo do recorte dessas imagens em papel, cada utente iniciou o

processo criativo de composição do autorretrato, escolhendo entre os tecidos solicitados, as cores, texturas e padrões com que mais se identificava.

Posteriormente, já em residência no Centro de Dia, procedeu-se à colagem do perfil em papel numa base em feltro com a cor inicialmente escolhida por cada utente, seguindo-se o corte e costura dos tecidos, a composição de cada módulo, acabamentos e, finalmente, a união das partes que constituem o painel. As sessões de trabalho em residência foram mediadas pelos estudantes, pela docente que os acompanhou e pelo animador sociocultural do Centro, e ainda por uma estagiária, servindo, fundamentalmente, para a concertação de procedimentos, objetivos e apoio a dificuldades técnicas.

É de referir o grande envolvimento de todos e o espírito de entreatajuda que permitiram que o projeto se cumprisse, em tempo útil. Na reflexão final conjunta, estudantes e participantes descreveram a experiência como única e gratificante, a todos os níveis, destacando-se o humano. Menos positivas foram as dificuldades sentidas por alguns utentes em acompanhar a exigência dos processos, ao nível técnico, e pelos estudantes em dar resposta a todas as solicitações ao longo do trabalho, tendo em conta o número de participantes, a linha temporal disponível e sua inexperiência para antever algumas situações. Todavia, perante o resultado final, todos se mostraram surpreendidos com o painel realizado que consideraram “diferente e bonito”.

#### **Costa de Santo André**

Projeto em torno da memória da construção tradicional das cabanas dos pescadores da Costa de Santo André, que aí se estabeleceram, no início do século XX, provenientes da zona de Aveiro e construíram habitações com recursos disponíveis no local —madeira, caniço e estorno.

O aglomerado de cabanas da Costa de Santo André partilha da mesma realidade de outros povoamentos do litoral de Portugal, que surgiram durante a segunda metade do séc. XIX e início do séc. XX, com ligeiras diferenças de região para região. Estas construções desapareceram, mediante a alteração do modo de vida dos seus habitantes, melhoria das condições socioeconómicas e integração de novos materiais de construção, mais duráveis (Escoval, 2003).

O presente projeto incide na memória da evolução destas construções até ao bairro atual, contando com duas vertentes:

a) A realização de um conjunto de placas de azulejo, a partir das placas de sinalização da toponímia do atual bairro da Costa de Santo André, que serviram como detonadores de memórias dos moradores. Convidou-se cada um a intervir nas respetivas placas, materializando uma memória colectiva.

b) Recolha de áudio e vídeo de todo o processo inerente ao contacto com moradores e intervenção nas placas de azulejo, visando a concretização de um vídeo documentário.

“Memórias das Cabanas da Lagoa de Santo André” esteve a cargo dos estudantes Bernardo Monteiro, Inês Ferreira e Susana Rodrigues, mediado, de forma participativa, pela docente que

os acompanhou na residência, responsável pela edição do vídeo documentário. Investigando a memória imaterial arquitectónica das referidas construções primitivas, o grupo de estudantes calcorreou o atual bairro, interpelando vários moradores, captando “memórias avulso” daqueles que vivenciaram “belos tempos” em que se era “feliz com tão pouco”. Esta intervenção teve como preocupação primária a conservação de uma memória em risco de perda, e a sustentação do orgulho e esperança (Adams & Goldbard, 2006) de uma comunidade que vivenciou uma realidade, física e afetiva, desaparecida na sua totalidade, e que, por esse motivo, está afeta a um sentimento de desterro.

O primeiro contacto com a história do local, da lagoa, da pesca e das construções primitivas, foi mediado por José Matias, responsável pelo Museu do Trabalho Rural de Abela que, generosamente, partilhou conhecimento, introduziu fatos históricos do local e facilitou documentação existente de grande valor. O mesmo mediou ainda o primeiro contato com o atual bairro de pescadores, organizando uma visita ao Sr. Júlio, artesão local, que dispôs, junto ao muro de sua casa, uma mostra do seu trabalho de algumas miniaturas destas construções primitivas.

O contato com a comunidade do bairro, durante o período de residência dos estudantes, incidiu numa abordagem direta, “porta a porta”, visando a realização de um vídeo documentário. Registámos vídeo e áudio, separadamente, ao longo de dois dias, procurando pessoas para entrevistar que tivessem sido antigas moradoras do bairro. Com ajuda da própria comunidade de moradores e do acaso, contactámos com cinco pessoas cujas memórias são das mais antigas, remontando às vivências no bairro original: António Pereira, Maria da Luz, Maria Domingues, Maria Rosa, Júlio Sabino e Maria Fátima Cruz.

Os relatos na primeira pessoa, as fotografias, os postais antigos, os adereços, as roupas, os utensílios de cozinha, de pesca, complementaram-se com os desenhos descritivos, que alguns dos entrevistados acederam inscrever nas placas de azulejo, previamente preparadas para o efeito. Os próprios alunos entrevistaram também, apontando nessas placas os detalhes visuais de algumas descrições. Um processo de interação que nos fez viajar para o tempo em que existiram Cabanas e gentes nas dunas da Costa de Santo André. As placas de azulejos materializam agora essa memória coletiva, tendo funcionado como veículos de interação, epígrafes de contato com a comunidade que corporizam, sobretudo, os processos de partilha dessa memória, registados em áudio e vídeo.



Fig. 3 “Memórias das Cabanas da Lagoa de Santo André”.

É de salientar o impacto desta experiência: um processo criativo para apreender uma determinada realidade, completamente diferente, inteirando-se de forma direta das vivências do passado destas pessoas, noutra época e contexto. No processo, foi possível observar que o método excedeu as expectativas do grupo e que a mediação dos dispositivos de captura de áudio e vídeo intensificou a experiência de contacto com a população, aproximando-o da realidade destas pessoas, reforçando a empatia pelo património imaterial em causa. Subsequentemente, ressaltamos também o fechamento que se sente numa comunidade deste género, “descontinuada”, que contudo, sabe abrir-se à intromissão daqueles que exaltam a sua história, ainda que de forma tão espontânea.

#### “Linhas de Cerromaior”

“*Linhas de Cerromaior*” foi o título de um projeto de intervenção em espaço urbano que decorreu na cidade de Santiago do Cacém. Da autoria de um grupo de 6 estudantes – Ana Rita Henriques, Ana Sofia Matos, Bruna Pimenta, Inês Silva, Mariana Santos e Patrícia Ribeiro – o projeto assumiu como referência simbólica/espacial a *Rota histórico-literária de Cerromaior* existente em Santiago do Cacém.

Este percurso revisita os espaços evocados por Manuel da Fonseca na obra *Cerromaior* publicada em 1943 onde a vila alentejana serve de cenário às vivências de personagens que bem poderiam ser habitantes reais de Santiago do Cacém na década de 30 do século XX.

O grupo desenvolveu um projeto de carácter efémero que estabeleceu uma ligação entre o espaço urbano e a narrativa literária propondo uma escrita na paisagem que entrelaçou a memória cultural de Santiago do Cacém e a obra de Manuel da Fonseca (de onde era natural).

O desenho de uma linha ao longo do percurso histórico-literário conduziu os passos e o olhar do visitante pelos lugares descritos no romance, reativando o discurso literário através de curtos excertos de texto desenhados a giz sobre o pavimento das ruas. Esta proposta foi inicialmente discutida com representantes da autarquia e sujeita a uma auscultação prévia junto da comunidade (designadamente comerciantes e habitantes do Centro Histórico) através de uma consulta porta a porta realizada pelo grupo de estudante e uma técnica superior da Câmara Municipal com vista a divulgar o projeto e averiguar a receção do mesmo junto da comunidade.



Fig. 4 Projeto “Linhas de Cerromaior”.

Considerando a recepção positiva o projeto possibilitou a participação dos habitantes e complementou a intervenção no pavimento com outros momentos que previam uma interação com transeuntes e/ou residentes. Estes eram convidados a deixar uma marca da sua passagem pelo lugar, por exemplo através da inscrição do nome numa das folhas de cartolina colocadas junto à “Casa das Heras”.

Através deste conjunto de momentos inscritos no espaço urbano que configuraram a intervenção em Santiago do Cacém foi possível a transposição, para um plano material, da memória histórica e cultural dos lugares partilhados e vividos, mediada pelo discurso literário que assim convida a leituras de natureza estética, plástica e comunicacional.

#### **Museu do Trabalho Rural — Memória e oralidade.**

Inaugurado em 2008, o Museu do Trabalho Rural situa-se na freguesia de Abela (Santiago do Cacém) tendo como princípio, a transmissão da memória de uma comunidade rural que nas últimas décadas sofreu profundas alterações ainda que se mantenham os sinais de pertença ao território sedimentadas nas identidades locais.

Objetos como alfaias e outros instrumentos rurais, cartas agrícolas, documentação escrita e visual, expostos no espaço museológico, resultam de um empréstimo por parte da comunidade, já que este não dispõe de coleção própria.



Fig. 5 Projeto Museu do trabalho Rural de Abela, memória e oralidade.

Considerando a dualidade entre tangível/material e intangível/imaterial que reveste a partilha e conservação da memória de quotidianos vinculados ao “trabalho do campo”, o grupo composto pelas estudantes Carina Custódio, Gabriela Lima e Márcia Fernandes, procurou interligar este dois níveis de abordagem num projeto que assumiu duas vertentes:

Em primeiro lugar a criação de uma intervenção no painel existente na fachada do Museu tomando como referências os objetos expostos no seu interior. Desta forma, através da instalação, foi possível trazer para o exterior alguns dos objetos emblemáticos do Museu e assim convidar o transeunte a entrar.

Em segundo lugar a recolha de testemunhos de pessoas que, pertencendo a esta comunidade mantém vivas as memórias de um tempo não muito longínquo. Esta recolha deu origem a um



vídeo que se assume como o início de um processo mais alargado de recolha e conservação da oralidade que é necessário levar a cabo como meio de complementar o conhecimento contextualizado dos objetos expostos.

#### **Monte do Giestal — “Yellow Roots”**

O Monte do Giestal é um hotel de turismo rural localizado no concelho de Santiago do Cacém, com uma extensão de 71 hectares, constituído por dez casas de campo com decoração típica da região. O projeto envolveu, numa primeira fase, a visita às instalações e ao terreno envolvente, durante a qual se procedeu ao reconhecimento da herdade e à recolha de informação histórica e ambiental. Neste projeto participaram três estudantes, Alexandra Silveira, Joana Coelho e Mariana Quarela, que começaram por recolher informação e imagens do local, à medida que se inteiraram da diversidade ambiental e cultural desta comunidade. Nesta visita foi possível tomar conhecimento do espaço e definir quais os materiais e recursos da região que seriam utilizados na intervenção artística.

O desenvolvimento do trabalho incidiu sobre duas vertentes, por um lado o caráter físico e ambiental da herdade, na medida em que se pretendia uma integração plena da obra naquele contexto específico, por outro lado, a criação de meios de envolvimento da comunidade turística. Neste sentido, as estudantes produziram várias propostas a partir dos elementos naturais disponíveis na herdade (troncos, rochas, terra), tendo como referência estética as expressões artísticas que utilizam como suporte o ambiente natural (*Land Art*). Pretendia-se não só convocar a presença ativa do espetador, criando uma obra que tirasse partido das potencialidades táteis e perceptivas da matéria, mas também que contribuísse para criar uma nova imagem da herdade.

Após a análise de diversas propostas, o projeto selecionado consistiu na criação de uma instalação escultórica que utilizou como suporte um tronco de oliveira recolhida no local. Na base do tronco foi integrado um banco em taipa, executadas diversas incisões no tronco e a sugestão de um percurso por meio da disposição de um conjunto de rodela no solo. Para além de manifestar um sentido telúrico, a obra apresenta-se aqui como metáfora da vida, na medida em que propõe um percurso que atravessa o tronco (através de uma linha amarela que sugere a seiva) e termina na sugestão de percursos a partir dos fragmentos dispostos no chão.



Fig. 6 Projeto “Yellow Roots”

A paleta cromática foi definida pela cor amarela, proveniente da própria Giesta que dá nome à herdade, com apontamentos que atravessam a intervenção plástica e contribuem como elemento unificador da composição escultórica.

O aspeto reflexivo do trabalho aparece representado nas palavras soltas - “Eu Sinto”, “Felicidade”, “Calma” - e por meio de desenhos impressos nas rodelas com *stencil*, a maior parte dos elementos foi deixado em branco, permitindo aos visitantes deixarem a sua própria marca e imprimir os estados de alma decorrentes da estadia no monte. Deste modo, a comunidade é convocada a participar na obra através da sua expressão individual, tendo à sua disposição um conjunto de pictogramas e palavras em *stencil* criadas pelas estudantes.

### “Reciclar o Olhar”

“Reciclar o Olhar” é o nome do projeto que consistiu na intervenção plástica num conjunto de vidrões integrados na freguesia de Benfica, no âmbito de uma parceria criada com a Galeria de Arte Urbana (GAU) da Câmara Municipal de Lisboa.

Este projeto contou com a participação de cinco estudantes, Alcinda Moreira, Luís Costa, Ricardo Cardoso, Sara Carvalho e Tiago Santos que centraram o seu trabalho na perceção visual do espetador e na relação dos vidrões com o contexto urbano. A proposta procurou estimular este diálogo direto, através da criação de uma imagem visual que sugerisse a transparência do objeto e, ao mesmo tempo, reproduzisse o seu meio envolvente. A ilusão da realidade foi obtida através da técnica *trompe l'oeil*, em cada vidrão surge uma composição pictórica que reproduz um determinado ponto de vista da paisagem urbana, criando uma fusão com o espaço em redor.



Fig. 7 “Projeto Reciclar o Olhar”.

Ao contrário do tradicional realismo a que esta técnica se encontra associada, a intervenção artística explorou uma linguagem geometrizada, com estruturas lineares que sintetizam a imagem da cidade. Por outro lado, os estudantes fizeram referência ao conteúdo dos vidrões, representando em cada uma das faces um conjunto de formas (garrafas empilhadas) que desafiam e estimulam a imaginação do espetador.

O jogo de ilusão perceptiva que a obra propõe em cada uma das ruas, não só desafiou a perceção sensorial do espetador, como o incentivou a ver o mundo de outra forma e refletir sobre o seu próprio ambiente urbano. A relação com a comunidade, ocorreu sobretudo na

fase de execução do projeto, durante a qual os estudantes ouviram palavras incentivo, a par de questões de âmbito estético.

Este encontro entre o público e a obra, revelou, entre outras coisas, um reconhecimento pela comunidade da importância da arte na valorização da imagem da freguesia.

### **Partilhar e refletir**

Após a realização dos projetos e avaliação do desempenho dos estudantes no contexto académico da UC de Artes Visuais e Comunidade, havia que perceber qual o impacto que estes tiveram nas comunidades com as quais foram executados. Neste sentido e a convite dos intervenientes autárquicos nos projetos desenvolvidos no concelho de Santiago do Cacém, foi realizado o Encontro “Arte e Comunidade. Memória, Partilha e Reflexão” no Auditório Municipal António Cháinho (Santiago do Cacém) no dia 31 de outubro de 2015, cerca de cinco meses após o desenvolvimento dos projetos.



Fig. 8 Encontro “Arte e Comunidade. Memória, Partilha e Reflexão” no Auditório Municipal António Cháinho

Este momento contou com a presença dos estudantes que desenvolveram os projetos, habitantes locais envolvidos diretamente na sua concretização, representantes das instituições que apoiaram a sua concretização (designadamente do Museu Rural de Abela, Câmara Municipal e Museu Municipal de Santiago do Cacém) e público geral. Aqui foram exibidos e comentados os vídeos realizados aquando das residências artísticas na Costa de Santo André e Museu do trabalho Rural de Abela tendo intervindo quer os seus protagonistas (entrevistados) quer os seus autores (estudantes), numa troca de experiências e memórias - quer dos processos quer dos discursos.

Este encontro mostrou-se igualmente aliciante pelo facto de se ter constituído um espaço de conversa informal onde foi possível, uma vez mais, ouvir e partilhar as falas daqueles que tendo conhecido diferentes realidades sociais, económicas e culturais, contribuíram para acrescentar novos sentidos a uma formação no campo das artes visuais, que tradicionalmente se encontra centrada numa perspetiva do indivíduo-artista - remetendo para um plano secundário os modos de pensar e materializar a arte num território de colaborações mútuas.

### **Nota Final**

A realização de um trabalho fora do contexto escolar, traduziu-se na oportunidade dos estudantes aplicarem os conhecimentos numa realidade concreta, representando um verdadeiro desafio para todos os intervenientes. A opção de residência artística durante 3 dias para o desenvolvimento e conclusão do trabalho, compreendeu diversas limitações ao processo de trabalho, suscitando a procura imediata de soluções e respostas aos problemas. Por vezes, foi necessário realizar ajustes e desvios às propostas iniciais, bem como adequar os processos às características particulares do lugar (que em terreno se mostraram inadequadas) e ir ao encontro da vontade das comunidades. Os grupos foram, por diversas vezes, desafiados e colocados à prova pelas situações estruturais que obrigou a um reajustar das suas práticas diante do contexto e, por conseguinte, à exploração de novas ferramentas decorrentes do trabalho colaborativo.

A intervenção direta através da arte em realidades sociais e culturais específicas, proporcionaram aos estudantes a compreensão de espaços partilhados (físicos, de memória e saber coletivo), que se tornaram fundamentais de todo o processo de trabalho desenvolvido na UC.

O impacto que os projetos desencadearam junto das comunidades, pode ser observado de dois modos: pela relação interpessoal e colaboração recíproca que os grupos estabeleceram no contexto das intervenções artísticas, por outro lado, o interesse que diversas instituições e particulares manifestaram pela realização de exposições/encontros com a comunidade. Foi o caso da apresentação/reflexão final intitulada “*Arte e Comunidade. Memória, Partilha e Reflexão*” que decorreu no Auditório Municipal António Chaiinho (Santiago do Cacém) no dia 31 de outubro de 2015, cerca de cinco meses após o desenvolvimento dos projetos.

Este momento contou com a presença dos estudantes que desenvolveram os projetos, habitantes locais envolvidos diretamente na sua concretização, representantes das instituições que apoiaram a sua concretização (designadamente do Museu Rural de Abela, Câmara Municipal e Museu Municipal de Santiago do Cacém) e público geral. Aqui foram exibidos e comentados os vídeos realizados aquando das residências artísticas na Costa de Santo André e Museu do trabalho Rural de Abela tendo intervindo quer os seus protagonistas (entrevistados) quer os seus autores (estudantes), numa troca de experiências e memórias - quer dos processos quer dos discursos.

Este encontro mostrou-se igualmente aliciante pelo facto de se ter constituído um espaço de conversa informal onde foi possível, uma vez mais, ouvir e partilhar as falas daqueles que tendo conhecido diferentes realidades sociais, económicas e culturais, contribuíram para acrescentar novos sentidos a uma formação no campo das artes visuais, que tradicionalmente se encontra centrada numa perspetiva do indivíduo-artista - remetendo para um plano secundário os modos de pensar e materializar a arte num território de colaborações mútuas.

Para além disso foi realizada uma exposição itinerante que passou pela freguesia de Abela (no espaço de uma antiga barbearia) pela Casa do Povo de Alvalade e pelo Auditório António Chaiinho, no concelho de Santiago do Cacém e pela ESELx.



Fig. 9 Exposição itinerante na antiga barbearia de Abela.

Para terminar, cabe acrescentar que o balanço final dos projetos e processos desenvolvidos, serviu de introdução da UC no ano letivo de 2015/2016, permitindo problematizar um conjunto que questões ligadas às potencialidades, desafios e obstáculos do trabalho artístico desenvolvido com as comunidades bem como delinear estratégias futuras de colaboração e de redimensionamento da própria Unidade Curricular.

#### **Referências bibliográficas**

- Adams, D. & Goldbard, A. (2001). *Creative Community: The Art of Cultural Development*. NY: Rockefeller Foundation, Creativity & Culture Division.
- Adams, D. & Goldbard, A. (2006). *New Creative Community: The Art of Cultural Development*. NY: Rockefeller Foundation.
- Argan, G. (1988). *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Borier, A. (1996). *The essential Joseph Beuys*. London: Thames and Hudson.
- Campos, R. (2010). *Porque Pintamos a Cidade. Uma Abordagem Etnográfica do Graffiti Urbano*. Lisboa: Fim de Século.
- Escoval, A. (2003). *Cabanas: um exemplo de construção tradicional na Costa de Santo André*. In "O Homem, a terra e a Lagoa. Cadernos do Património n° 0. Edição Câmara Municipal de Santiago do Cacém.
- Georges, S. & Judikis, J. (2002). *Conversations on community theory*. Purdue: University Press.
- Jacob M., Brenson & M., Olson E. (1995). *Culture in action: a public art program of sculpture Chicago curated by Mary Jane Jacob*. Seattle: Bay Press.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: new genre public art*. Seattle: Bay Press.
- Lippard, L. (1997). *The lure of the local: senses of place in a multicentered society*. New York: New Press.
- Marcuse, H. (1999). *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70.

Pallamim, V. (2000). Arte Urbana: Obras de carácter temporário e permanente. São Paulo: Annablume Editora.

Periódicos:

Internationales Situationniste n° 4 (17 maio de 1960).

# **ARTE E IMAGINAÇÃO POÉTICA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS – reflexões sobre o projeto Arte no Muro (NDI/MEN/CED/UFSC)**

**Alessandra Mara Rotta de Oliveira \***

**Gilberto Lopes Lerina \*\***

**Vania Maria Broering \*\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina, SC/Brasil

[alessandra.rotta.oliveira@ufsc.br](mailto:alessandra.rotta.oliveira@ufsc.br) \*

[gibandi@gmail.com](mailto:gibandi@gmail.com) \*\*

[vaniabroering@bol.com.br](mailto:vaniabroering@bol.com.br) \*\*\*

## **Resumo**

Esta comunicação perspectiva ampliar as reflexões sobre a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as poéticas infantis no campo das artes plásticas no cotidiano da educação das crianças em contextos de Educação Infantil. O trabalho vincula-se à pesquisa realizada no campo da Educação intitulada “Encontros Poéticos: as experiências de criação artística das crianças na Educação Infantil em diálogo com a arte contemporânea” e apresenta um conjunto de proposições pedagógicas engendradas no projeto de extensão “Arte no Muro: uma tela a céu aberto (NDI/MEN/CED/UFSC)”. A partir dos aportes teóricos da arte, da Filosofia, da Educação e da Pedagogia da Infância, apresentamos e discutimos práticas pedagógicas desenvolvidas a céu aberto, visando ao fortalecimento da imaginação, a expansão do corpo sensível e da criação poética das crianças pequenas – com idades entre dois anos e dois anos e onze meses – no encontro com a materialidade terra. Ao falarmos na construção de práticas pedagógicas, defendemos que estas sejam pautadas numa imagem de criança potencialmente rica, social, corpórea, cultural e sensível; guiada e constituída nas e pelas experiências lúdicas e imaginativas que emergem de seus encontros com o outro e as materialidades que compõem o mundo. Ao mesmo tempo, compreendemos o espaço para a criação plástica para além da sala ou de um ateliê. Diante do trabalho desenvolvido, apontamos para a necessidade e a potência da incorporação de materialidades naturais na educação das crianças pequenas, assim como de espaços que abriguem e impulsionem as experimentações e poéticas das crianças em creche e pré-escolas.

**Palavras-chave:** Arte; Educação; Crianças Pequenas.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to expand reflections on the construction of pedagogical practices that recognize and value early childhood poetics in the field of the arts in the context of daily early childhood education. The work is related to a study conducted in the field of education entitled “Poetic Encounters: Experiences of artistic creation of children in early childhood education in dialog with contemporary art” and presents a group of pedagogical proposals engendered in the extension Project “Art on the Wall: an outdoor canvas (NDI/MEN/CED/UFSC)”. Using theoretical supports from art, philosophy, education and early childhood pedagogy, we present and discuss pedagogical practices undertaken outdoors, aimed at strengthening the imagination, the expansion of the sensitive body and the poetic creation of small children – from two to two years and eleven months – in a meeting with the materiality Earth. By speaking of the construction of pedagogical practices, we defend that they be based on an image of children that is potentially rich, social, corporal, cultural and sensitive; guided and constituted in and by ludic and imaginative experiences that emerge from their encounters with the other and the materialities that compose the world. We understand the space for artistic creation beyond the classroom or studio. Considering the work conducted, we point to the need and potential for incorporation of natural materialities in the education of young children, as well as spaces that can harbor and stimulate the experimentations and poetics of children in early childhood education.

**Keywords:** Art; Education; Young children.

### **Introdução**

No Brasil, temos uma grande diversidade de contextos de Educação Infantil tanto no que se refere à arquitetura das instituições como também em relação aos equipamentos, materiais, turnos de funcionamento, número de crianças atendidas, nível de formação das(os) professoras(es) e, conseqüentemente, de proposições pedagógicas. Somam-se ao que foi dito a gritante desigualdade social das crianças que são acolhidas nas creches e pré-escolas brasileiras, assim como as condições de seus acessos e oportunidades de encontro com a arte e suas linguagens. Em relação a esta última indicação, a situação se agrava no que tange à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que, na maioria dos casos, são raras as proposições pedagógicas<sup>2</sup> voltadas à criação poética nas artes plásticas a elas destinadas. Quando estas acontecem, emergem de modo descontínuo, em curtos períodos temporais, em situações demasiadamente controladas pelas(os) professoras(es) e com materiais concebidos pelos adultos como “nobres”, tais como: massa de modelar industrial ou artesanal; papel – preferencialmente branco e liso; giz de cera; tintas guache; canetas

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, a expressão “proposição(ões) pedagógica(s)” está sendo compreendida como uma proposta elaborada pelas(os) professoras(res) às crianças. Proposta entendida como caminho e não um lugar em si.



hidrográficas de ponta grossa. Tais proposições apostam em objetivos voltados ao desenvolvimento psicomotor infantil, deixando nas sombras as potencialidades e significações expressivas, imaginativas e poéticas engendradas nos gestos, nos atos das crianças em seus diálogos, descobertas (de si, do outro e do mundo) e criações com as materialidades que lhes oferecemos.

Soma-se aos aspectos anteriormente citados a pouca incidência de trabalho com as linguagens plásticas nas instituições de Educação Infantil que acontecem fora do espaço conhecido, “seguro”, tradicional da sala de referência – sala de aula – das crianças e da(o) professora(o) ou mesmo do ateliê de arte nas creches e pré-escolas que o possuem<sup>3</sup>.

Atuar pedagogicamente na contramão de práticas educativas como as anteriormente descritas exige uma reflexão sobre as concepções de arte, criança, Educação Infantil, espaços para a criação artística e os materiais neles propostos, assim como sobre a imaginação poética infantil. Diante do exposto e na direção do reconhecimento, valorização e intensificação das poéticas infantis no campo das artes plásticas, apresentamos aqui um conjunto de proposições e análises engendradas no projeto “Arte no Muro: uma tela a céu aberto”, realizado com crianças pequenas (na faixa etária de dois anos e dois meses e onze meses). O Arte no Muro, como institucionalmente o projeto é conhecido, vem sendo desenvolvido junto ao Núcleo de Educação Infantil (NDI) e em parceria com o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), ambas as instâncias pertencentes ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>4</sup>. Ele teve início no ano de 2010, mas somente em 2012 começou o trabalho com as crianças menores de três anos de idade, contando também com a participação das professoras Lígia dos Santos e Josiana Picolli – responsáveis diretas pelos dois grupos de crianças inseridas no Arte no Muro. Além da equipe coordenadora do projeto (autores deste texto), tivemos em 2012 a atuação de dois bolsistas, estudantes de cursos de graduação da UFSC, a saber: Fernanda Hartmann Ramos (graduanda do curso de Pedagogia) e Lucas Mello (graduando do curso de Psicologia)<sup>5</sup>.

## Desenvolvimento

### Dos fios teóricos, estruturadores e condutores do Arte no Muro

Ao mesmo tempo em que colocamos a necessidade de definirmos arte ou criança, por exemplo, sabemos da complexidade de tal tarefa e da sua impossibilidade num texto como este. No entanto, o fazemos não como algo fechado em si mesmo, mas em diálogo com o contexto educacional no qual atuamos e, simultaneamente, em consonância com as legislações

<sup>3</sup> Ressaltamos que, mesmo nas instituições – de Educação Infantil ou das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – e que possuem ateliês –, o trabalho não é tranquilo. Vejamos o depoimento da pesquisadora e professora Ana Angélica Albano (2010, p. 28) sobre esta questão: “Após o primeiro dia de aula, numa 5ª série do Ensino Fundamental, trabalhando numa sala projetada para aulas de arte, recebo da coordenadora pedagógica o seguinte comentário: ‘Quando a senhora for trabalhar com estes materiais rústicos (no caso, argila), a senhora poderia trabalhar no porão’ (Albano Moreira, 2007). Ao que respondi com a coragem da inexperiência: ‘Mas todas as minhas aulas serão rústicas!’. Rústicas, leia-se, modelagem com argila”.

<sup>4</sup> Este projeto é coordenado pelos autores deste texto. Para saber mais sobre o citado projeto, ver em: [http://artenomurondi.blogspot.com.br/p/quem-somos\\_15.html](http://artenomurondi.blogspot.com.br/p/quem-somos_15.html) Acessado em: 8/9/2015.

<sup>5</sup> Ambos os graduandos participaram do projeto Arte no Muro por meio do Programa Bolsa Cultura da Secretaria de Cultura da UFSC.

educacionais vigentes e a produção plástica e teórica da arte contemporânea<sup>6</sup>. O fazemos também na direção de explicitar as concepções tidas por nós como sendo as bases de construção das proposições artísticas destinadas às crianças pequenas; bases estas que nos permitem adentrar no labirinto da imaginação poética infantil, sem nos perdermos pelo caminho ou mesmo sem que possamos nele reconhecer os percursos realizados pelas próprias crianças.

Apresentamos, então, nossa concepção de criança(s): sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), historicamente constituída, multirrelacional e cultural, tendo sua(s) infância(s) – uma categoria geracional – marcadas pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (Barbosa, 2010, s/d). Criança: sujeito potencialmente rico, social, corpóreo e sensível; guiada e constituída nas e pelas experiências lúdicas, imaginativas e poéticas engendradas em seus encontros com o outro e as materialidades que compõem o mundo.

Diante da imagem de criança acima descrita (e com ela), cabe à Educação Infantil educar e cuidar as crianças de modo indissociável e complementar a ação das suas famílias; acolhê-las como “o que vai do impossível ao verdadeiro” (Larrosa, 1998), rompendo com a pesada e histórica imagem do totalitarismo que marca um olhar que já sabe “de antemão o que é que vem e o que é que se deve fazer com ela [a criança]” (p. 79)<sup>7</sup>. Ou seja, acolhê-las de forma a sentir sobre nós mesmos – professoras(es), pesquisadoras(es) e a sociedade de modo mais amplo:

o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que nesse olhar há de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos a esse olhar e sentir-se responsáveis ante seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz (Larrosa, 1998, p.79).

Reconhecendo e assumindo, assim, que o trabalho pedagógico com as linguagens da arte e, para além delas, na educação das crianças em creches e pré-escolas não se estrutura a partir de um possível a um real, “mas do impossível ao verdadeiro” (Zambrano *apud* Larrosa, 1998, p. 79), contradizendo ações pedagógicas historicamente pautadas numa valência definida pela sua força em passar do possível ao real.

A ideia de uma educação na qual criança é vista como e no movimento do que vai do “impossível ao verdadeiro” nos permite propor e compreender a criação artística deste sujeito na mesma direção. Ou seja, não determinamos de antemão o que a criança pode fazer (o que é possível), mas lhe oferecemos múltiplas condições para que ela venha a descobrir a si mesma, a criar imagens que vão de encontro “àquilo que lhe é verdadeiro”, que fortalecem e relevam a sua imaginação e imagem poética.

A construção de um trabalho artístico-pedagógico com as crianças voltado à imaginação poética *não* nega o desenvolvimento psicomotor infantil, mas vai muito além, pois, ao trabalhar na e com a dimensão do “impossível ao verdadeiro”, se preocupa com o maravilhamento da criança diante de suas poéticas plásticas. O que exige da(o) professora(o) reconhecer e abrigar no cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil “a

<sup>6</sup> Ao nos referirmos à legislação educacional vigente, destacamos as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

<sup>7</sup> Para Larrosa (1998, p.81) “o impossível é o outro do nosso saber e de nosso poder, o que não pode determinar o resultado de um cálculo e o que não pode definir como o ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é o que exige uma relação constituída segundo uma medida distinta da medida do saber e da medida do poder”.

imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível” (Richter, 2007, p. 1). Metamorfoses [plásticas] que são concebidas na “alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo” (Richter, 2007, p. 1). O ato de trazerem algo novo ao mundo, ou melhor, uma “imagem poética nova – uma simples imagem! – torna-se, assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem de consciência” (Bachelard, 2009, p. 1). De acordo com Bachelard (2009, p. 1), “uma imagem poética pode ser o germe de um mundo” e “a consciência de maravilhamento diante desse mundo criado pelo poeta abre-se com toda ingenuidade” (Bachelard, 2009, p. 1); maravilhamento este que acreditamos encontrar entre as crianças pequenas em seus processos de transfiguração da materialidade terra (barro, lama, argila).

a dimensão poética que advém do encantamento de um corpo diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a ‘mexer-se’ e lançar-se em imagens e palavras para aprender a decifrá-lo e interpretá-lo no ato de narrar e encenar – através de seus jogos e brincadeiras – o extraído dessa experiência de comunhão entre corpo, linguagem e mundo (Richter, 2007, p. 2).

As crianças, em seus processos de figurar, criar manchas, linhas, formas e volumes no mundo, colocam o corpo em ação, mais do que pensamentos. Há uma intensificação do agir sobre o mundo. Um agir lúdico e poético sobre as materialidades que gera um conhecimento profundo, uma vez que é gestado e compreendido na simultaneidade da dimensão corpórea, afetiva, cognitiva. Um agir que desperta a matéria, “[...] o contato da mão maravilhosa, o contato dotado de todos os sonhos do ato imaginante que dá vida às qualidades que estão adormecidas nas coisas” (Bachelard, 2001, p. 21). No entanto, Bachelard (2001), pautado em Novalis, não nos deixa esquecer que cada contato gera “[...] uma substância, cujo efeito dura por todo o tempo que durar o toque. É o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca, assim como nós a tocamos, forte ou suavemente” (Bachelard, 2001, p. 20). Assim, quando as crianças pequenas estão descobrindo, agindo, tocando a matéria estão, simultaneamente, sendo por ela tocadas suave ou duramente, enigmática ou reveladoramente.

A materialidade terra, para Bachelard (1998), é um dos hormônios da imaginação, aliando-se “fortemente as almas poéticas”. As matérias terrestres, segundo Bachelard (2001), “são estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las” (Bachelard, 2001, p. 1). E ainda, a terra, por ser uma materialidade “em aparência, positiva e sólida”, provoca e evoca o mais sutil e laborioso do trabalho da imaginação (Baudelaire *apud* Bachelard, 2001, p. 2). E mais, a imaginação criadora ou poética é engendrada no envolvimento do ser sensível e inteligível, não apenas produzindo um fenômeno novo, mas, sobretudo, no processo de criação acaba por expandir a consciência de si (e do mundo) daquele que cria (Ostrower, 1987, p. 134-135).

Soma-se a esta afirmativa o fato de que, ao trabalharmos com a terra (na sua forma de lama, barro e/ou argila), estamos promovendo encontro, o agir lúdico e poético das crianças com uma matéria pouco presente na vida contemporânea da maioria das crianças que frequentam creches e pré-escolas (públicas e privadas). O emprego da terra em forma de lama e argila também nos leva a explorar com as crianças o espaço do parque, o gramado como um ateliê sem paredes e, ao mesmo tempo, descobrir e utilizar as paredes externas da instituição como suportes para o agir infantil; suportes para a visibilidade das poéticas, das “verdades” de cada criança.

Considerando as reflexões tecidas até aqui, passamos, então, a apresentar algumas das proposições desenvolvidas com as crianças pequenas no Arte no Muro no decorrer de um ano de trabalho, privilegiando a materialidade terra em diferentes formas.

### **Dos espaços e da emergência da imaginação poética das crianças**

Na direção de oferecer não somente a terra, a argila à criação poética das crianças, mas com ela as melhores condições para que elas pudessem manipular diretamente a materialidade e assim sentir-conhecer suas qualidades físicas e, ao mesmo tempo, suas resistências e potencialidades expressivas, saímos do espaço conhecido e culturalmente privilegiado para a criação plástica, a saber: o ateliê de arte. A saída deste contexto possibilitou aos adultos envolvidos no projeto a proporem outras formas, situações de encontros, experimentações das crianças com a materialidade em foco. E qual foi o espaço privilegiado para os encontros e criações das crianças? O parque! Um espaço conhecido pelas crianças na instituição, onde a criação lúdica, especialmente instituída por meio de e nas brincadeiras, acontece diariamente. Ao mesmo tempo em que o parque é um lugar conhecido das crianças, é também um espaço desafiador. Isto porque nele oferecemos, por meio do Arte no Muro, materialidades e proposições que não eram habituais neste espaço. O parque se oferece – neste projeto – como um espaço que acolhe, que está disponível para o corpo (das crianças e dos adultos) se movimentar e experimentar movimentos diversos daqueles já conhecidos e estabelecidos entre as quatro paredes do ateliê de arte ou da sala de referência das crianças. Promove o diálogo de corpos linguageiros, intensificando as relações entre ele o mundo natural, conectando o processo de criação das crianças com as origens da materialidade. Isso tudo acontece não por meio de explicações abstratas, mas pelo agir-sentir das crianças em profunda conexão com a terra e o gramado que as cercam, a sombra da árvore que as acolhe no espaço em que as crianças estão imersas no ato da criação.

De acordo com Ruskin, citado por Bachelard (2001, p. 38, grifos nossos), “as tendências da criança para a natureza são tão naturais que é preciso muito pouco espaço, muito pouca terra para que a imaginação crie raízes”. Assim, promover posições artístico-pedagógicas nas creches e pré-escolas, nas quais as crianças são propositalmente levadas ao parque para que se sujeem na terra e ali criem, alimentem e fortaleçam as raízes da sua imaginação, é romper com uma ideia de criança limpa, de uma educação asséptica. Seguindo os escritos de Ruskin, Bachelard (2001, p. 38) nos fala: “mas que educação mais estranha é essa que impede uma criança, quando já tem força para isso, quando suas forças já reclamam essa façanha, de fazer buracos na terra, com o pretexto de que a terra é suja”. De acordo com o autor supracitado, “na ordem da matéria imaginada tudo ganha vida: a matéria não é inerte e a pantomima que a traduz não pode permanecer superficial. Quem ama as substâncias, ao designá-las já as trabalha” (Bachelard, 2001, p. 44). Assim, como as crianças vão amar as substâncias se nelas

não mergulharem? Como designarão a terra, o barro mole (a lama), a argila se nela não penetrarem de corpo inteiro?

Sabemos que o modelar, o “criar poeticamente” é um agir que envolve o sujeito como um todo, mas nossas proposições buscavam provocar e intensificar ao máximo tal envolvimento. Deste modo, não presenciemos apenas o nascimento de formas, de imagens altamente mutáveis e poéticas nas “mãos felizes” das crianças, mas igualmente registramos as que nasciam do agir de seus pequenos pés... E não foi apenas uma vez, mas várias e variadas proposições nas quais documentamos a emergência de processos imaginativos e poéticos entre as crianças pequenas, nas quais as expressões corporais e orais, coletivas e individuais, revelavam a alegria – aqui indescritível – das suas descobertas sobre as belezas íntimas terra (da lama, do barro, da argila).



Figura I: O agir do corpo linguareiro das crianças pequenas sobre o barro mole (a lama). Detalhes dos pés e mãos sonhadores das crianças ao longo da proposição realizada no NDI (CED/UFSC). Grupo da Profa. Lígia dos Santos – 3/4/2012.



Figura II: O agir das crianças na pintura com barro mole (lama) sobre papelão fixado numa das paredes externas, voltada para o parque dos fundos no NDI (CED/UFSC). Grupo da Profa. Josiana Picolli – 17/4/2012.

### **Das imagens poéticas na argila à sua condensação**

Passamos do barro mole (da lama) à argila; passamos das amassaduras do mole às resistências – para os pequenos pés e mãos infantis – da modelagem na argila. Mãos e pés que, trabalhando lúdica e sensivelmente a massa argilosa, empregavam e imprimiam uma nova ordem, uma nova energia na dinâmica das imagens materiais, assim como tal massa se

relacionava com a intimidade da energia emanada pelas crianças. Nas proposições a seguir, temos dois caminhos que apresentam similitudes, mas também diferenças em seus processos de constituição.

No grupo de crianças diretamente coordenado pela professora Lígia (Figura III), optou-se por trabalhar com “mãos e pés nus”, mas naturalmente agressivos na luta das crianças contra as resistências da matéria<sup>8</sup>. Uma luta simultaneamente sedutora e fortalecedora da imaginação poética das crianças, pois tal relutância corresponde aos “elementos que resistem no inconsciente. Este embate é gerador de criação porque é aí que as imagens são reveladas” (Souza, 2011, p. 5). Neste enfrentamento, a imaginação poética trabalha, e aos poucos vemos surgir as primeiras imagens “sólidas plásticas” das crianças.



Figura III: Detalhes das amassaduras de pés e mãos das crianças sobre a argila no espaço do parque da instituição de Educação Infantil NDI (CED/UFSC) – 24 /5/2012.

As crianças do segundo grupo, sob a orientação direta da profa. Josiane Picolli (Figura IV), tiveram um dos seus encontros com a argila numa grande mesa instalada no parque. Inicialmente, as crianças foram tocando, provando e provocando a matéria pelo trabalho das suas “mãos nuas”, mas, acompanhando a descoberta das crianças sobre as necessidades das próprias crianças e da matéria, observamos os meninos e meninas imersos na proposição “armarem” suas mãos para a criação. Com isso, elas passaram a testar e desenvolver processos técnicos com o uso, por exemplo, de palitos de madeira pontiagudos com os quais a “perfuração por rotação” é por elas assumida. Esta ação das crianças está intimamente atrelada ao desenvolvimento, à maturidade psicológica infantil, o que leva Bachelard (2001, p. 38) afirmar que: “o buraco feito na areia, depois na terra movediça, corresponde a uma necessidade psíquica da alma infantil. [...] Vivê-la é a melhor maneira de superá-la”.

<sup>8</sup> Sobre a “mão nua” em contraposição à “mão armada” no trabalho com as materialidades, com o duro e o mole, ver em Bachelard (2001, p. 29-49).



Figura IV: Detalhes do processo de modelagem das crianças sobre a argila no espaço do parque da instituição de Educação Infantil NDI (CED/UFSC). Destaque para: o uso de palitos para a perfuração da argila por rotação; imagem das peças criadas ao final da proposição – 17/4/2012.

Os corpos linguageiros das crianças pequenas modelando a argila geraram imagens tridimensionais, imagens verdadeiras, imagens poéticas! Imagens, formas que, sem dúvida, deveriam ser incorporadas ao muro da instituição na qual o projeto se concretiza. No entanto, tais formas, numa tela a céu aberto – como denominamos o muro da instituição –, ao sabor do sol, da chuva, do vento e do toque de muitas mãos infantis (e adultas), provavelmente não resistiram intactas por muito tempo. Como, então, promover uma maior durabilidade das criações poéticas das crianças diante das variações das condições meteorológicas e da “curiosidade” de diferentes sujeitos às quais estas criações estariam ali suscetíveis? Certamente, a transformação do barro modelado em cerâmica – com a queima em forno de alta temperatura – foi a melhor solução encontrada pelos profissionais envolvidos no projeto.

No entanto, preocupados com a participação das crianças em todo processo, antes de iniciarmos a queima das imagens poéticas por elas modeladas, estas tiveram contato com peças cerâmicas de diversas procedências e mesmo aquelas já existentes no NDI. Assim, ao mesmo tempo em que dialogavam sobre o processo de queima da argila com as professoras, reconheciam e “brincavam” com bonecas de cerâmicas, bichinhos, potes, personagens do boi-de-mamão, entre outros, que encontravam pela instituição e ou que lhes eram oferecidos para manuseio nas rodas de conversa.

A queima das criações poéticas das crianças implicava, talvez, a destruição de muitas delas. Isto porque as formas por elas criadas não foram construídas tendo atenção às técnicas da criação em cerâmica. Assim, por exemplo, poderiam existir “bolsas” de ar dentro das formas criadas. Este fato poderia provocar rachaduras e mesmo a explosão das peças quando aquecidas no forno em alta temperatura, restando, ao final, apenas seus “caquinhos”. No entanto, consideramos que valeria a pena correr o risco para ter as produções das crianças em nosso muro. Conscientes do risco, colocamos no forno o maior número possível de peças. O que também nos permite dizer que toda forma criada pelas crianças, por menor que fosse, foi assumida como uma imagem verdadeira! Com todas as qualidades estéticas e peso

poético que as crianças nelas imprimiram. Não havia, para nós, imagens não acabadas; imagem muito pequena ou muito grande; torta demais, fina demais ou sem definição! Assim, por vários dias, a arte-educadora Vânia realizou o processo de queima da argila num forno específico para cerâmica.

Segundo Souza (2011, p. 2), o procedimento cerâmico possui a característica da “impermanência de imagem”, que só termina quando a “curiosa condensação das imagens” (Souza, 2011, p. 5) acontece no processo de queima da peça. Para a autora citada, o artista, ao experimentar “no trabalho de uma matéria essa curiosa condensação das imagens e das forças, vive a síntese da imaginação e da vontade” (Souza, 2011, p. 5). Como será que as crianças pequenas vivem esta síntese?

É preciso ressaltar que as imagens condensadas que as crianças encontraram, após elas serem retiradas do forno pelos adultos, valiam para elas tanto quanto as imagens que “explodiram” com o calor, que viraram outra coisa. Isto porque elas ficaram maravilhadas, encantadas, sim, por saber que algumas das imagens criadas haviam resistido à queima, mas igualmente por se depararem com “caquinhos” de cerâmica ou pó de terra queimado. Talvez, a característica da “impermanência de imagem”, num projeto com crianças que participam de todo processo e no qual elas são incentivadas, encorajadas a encontrar valor nos mais ínfimos detalhes de suas criações, no qual a modelagem da argila e nela a transformação das formas foi algo tão preciso a elas, a característica da impermanência das imagens após a queima tenha sido tão forte quanto a “condensação das imagens”. Por outro lado, não negamos com isso o desejo de as crianças continuarem trabalhando, aprimorando suas técnicas de modelagem com a mão nua ou armada para, com a queima do barro, fixarem, condensarem suas imagens sonhadas, afinal: “A realidade é feita para ‘fixar’ os nossos sonhos (Bachelard, 2001, p. 148)”.



Figura V: As crianças e a professora Lígia brincando com as “imagens poéticas condensadas” no parque do NDI (CED/UFSC) – 25/9/2012.

### Conclusões

O trabalho com a terra (barro, lama, argila), num projeto pedagógico que se vincula à arte na educação das crianças pequenas, mostrou a força desta matéria para o desenvolvimento da imaginação poética destes sujeitos. Isto porque a documentação e a análise das proposições aqui apresentadas revelam o modo intenso no qual os processos de imaginação poética das crianças pequenas afloraram no encontro-confronto com a terra. Tal intensidade se deu, certamente, pela espontaneidade dessa materialidade à transformação, assim como pelo espaço – e a organização deste – em que as proposições acontecerem: o parque da instituição de Educação Infantil (NDI).



A ideia do trabalho com as linguagens da arte, especialmente aqui, as plásticas, fora do espaço do ateliê não significa a sua extinção nas instituições de Educação Infantil ou a recusa de projetos para tê-los. O trabalho com as crianças aqui apresentado e o projeto Arte no Muro como um todo afirmam a ideia – ainda a ser mais bem discutida e fundamentada – da presença da arte e da criação poética infantil em todos os espaços das creches e pré-escolas, e não somente nos ateliês. Reconhecendo e valorizando, assim, os modos de as crianças criarem com todas as materialidades que lhes oferecemos, ao mesmo tempo, ajustando o olhar para o “impossível da infância” presente na criança, estando ela em qualquer espaço da instituição. Fora do contexto do ateliê, o corpo linguareiro das crianças encontrou de modo singular abrigo para seus movimentos amplos, para brincar com a terra, a lama e a argila, experimentando a “sujeira” da natureza, estando imerso nela.

Os processos das crianças penetraram na intimidade do barro, da lama, da argila, nos mostraram, entre outros aspectos, o encantamento do corpo daquele que cria; permitiram-nos observar a alegria das crianças tomando a frente das proposições; explicitando o poder destas no enfrentamento, no domínio do barro mole (da lama) e da argila à sua disposição. E não podemos esquecer que a imaginação e a alegria – pelo menos certa alegria, diria Bachelard – estão ligadas, assim como a excitação está atrelada à imaginação.

A combinação, a um só tempo, de sensações de aventura, medo, repulsa, coragem, alegria, excitação provocada pela materialidade (barro mole e/ou argila) e o ato de tocá-la indica às crianças aquilo que está por ser conhecido e, ao mesmo tempo, que expande as suas visibilidades já na tenra idade. Neste turbilhão, as crianças confrontam e aprofundam a compreensão de si mesmas e do mundo; a compreensão, alargamento e domínio das suas poéticas.

Por fim, mas sem esgotar as questões levantadas ao longo do texto, ressaltamos a necessidade do fortalecimento da imaginação poética das crianças em contraposição às imagens pré-fabricadas dos moldes plásticos para modelar, a exemplo de brinquedos industrializados. A arte, desde e na educação das crianças pequenas, exige que pensemos em propostas pedagógicas que abarquem aquilo que vai do “impossível ao verdadeiro”, que promovam e deem visibilidade às poéticas infantis.

## Referências

- Barbosa, M. C. S. (2010). *Pedagogia da infância*. Em: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. & VIEIRA, L. M. F. Em: *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDRom. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=312> Acessado em: 29/3/2015.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB.
- Albano, A. A. (2010). *Arte e Pedagogia: além dos territórios demarcados* (p. 26-39). Em: *Cad. Cedes, Campinas, SP, vol. 30, n. 80*.

- Bachelard, G. (1988). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2001). *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2009). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes.
- Larrosa, J. (1998). O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Em Larrosa, J. & Lara, N. P. (Eds.). *Imagens do outro*. (p.67-86). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Richter, S. R. S. (2007). A experiência poética e a linguagem plástica na infância. Em: *Anais da 30ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, MG. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3538--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf) Acessado em: 10/10/2013.
- Souza, M. C. A. S. (2009). Em: *Anais do 8º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/9/2009 - Salvador, Bahia – Brasil*.
- Souza, M. C. A. S. (2011). *Terra-Terra: um movimento poético com o barro cozido* (p. 1-13). Em: *Revista OHUN, Ano 8 –n.6, Bahia,*

# A Educação da criatividade

**Ana Bela Mendes**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[ana.bela.mendes@netcabo.pt](mailto:ana.bela.mendes@netcabo.pt)

## Resumo

Muitos têm sido os mitos que se geraram em torno do conceito de criatividade e que impediram durante longo tempo o seu aprofundamento científico. Refletir sobre a educação da criatividade implicará definir os limites do conceito, as dimensões para a sua abordagem, a relação que se estabelece entre elas, concorrendo deste modo para uma melhor compreensão do fenómeno, conhecendo as aptidões cognitivas integram este conceito, bem como as atitudes criativas que consolidam esta capacidade complexa e transversal a todas as áreas do conhecimento. Vejamos o que a ciência, neste aqui e agora, nos comunica sobre esta capacidade e como o seu estudo poderá e deverá ser integrado nos currícula de todos os graus de ensino, contribuindo para a promoção do pensamento criativo, necessário a todas as áreas do conhecimento, o que aportará inovação e desenvolvimento social.

**Palavras-chave:** criatividade, educação, estimulação

## Abstract

Many have been the myths that have been generated around the concept of creativity and prevented for a long time its scientific deepening. Reflect on the education's creativity will involve defining the concept limits, the dimensions to its approach, the relationship established between them, contributing in this way to a better understanding of the phenomenon, knowing the cognitive skills, as well as the creative attitudes consolidating this complex and cross capability to all areas of knowledge. Let's see what the science, in this very moment, informs us about this capability and how their study could and should be integrated into the curricula of all education's levels, contributing to the promotion of creative thinking, necessary to all areas of knowledge, which will contribute innovation and social development.

**Key words:** creativity, education, stimulation

## Introdução

O ato de criar decorrente do divino levou a que alguns pensadores considerassem (Goethe (1749-1832); Galton F., *hereditary genius*, 1860) a criatividade como algo de transcendente, privilégio a que alguns iluminados indivíduos teriam acesso. A abordagem etimológica da palavra criatividade provem do verbo criar, capacidade de materializar alguma coisa, dar existência, de estabelecer relações até aí não concebidas, de descobrir algo novo. É este ato de tirar do nada que sempre foi atribuído pelo Homem ao Criador.

Com a sua abordagem pelo domínio da psicologia começou-se, por fim, a desvelar os contornos da sua complexidade, baseada agora em estudos empíricos.

Ao longo do sec XX iremos encontrar inúmeras definições do conceito de acordo com o aqui e agora científico que o investiga e as diferentes perspetivas de entendimento. A definição de criatividade é um tema de investigação em si mesmo e os debates científicos continuam atuais. Visões psicanalíticas, behavioristas, cognitivistas, psicossociais, são algumas das que poderíamos elencar e não cabem no espaço deste texto.

Segundo Cramond (2008), existe muito provavelmente alguma verdade em todos estes pontos de vista. Contudo, isoladamente nenhum destes é suficiente para explicar a complexidade de que se reveste a criatividade. Mas, existe hoje uma definição consensual admitida por alguns investigadores:

«A Criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta» MacKinnon (1962); Barron (1988); Ochse (1990); Lubart (1994); Sternberg e Lubart (1995); (Amabile (1999).

## O que é a criatividade?

A ciência ao desfazer o halo divino de que se revestia este conceito deu-lhe uma consistência mais próxima da entidade humana. A criatividade é assim, um conjunto de disposições internas (aptidões primárias, modo divergente de pensar) que permite ao sujeito, perante um estímulo chegar a associações diferentes das habituais.

A criatividade é uma capacidade adaptativa, inata, existente em todo o ser humano, em maior ou menor grau, um equipamento biológico que o capacita a adaptar-se ao meio e a resolver problemas quotidianos ou eminentes.

Segundo Marina (1993) o homem possui uma inteligência criadora:

“ (...) Adapta-se ao meio adaptando o meio às suas necessidades (...) Inventa possibilidades (...) a criação de novidades é exclusiva do Homem. O criador seleciona a sua própria informação, dirige o seu olhar sobre a realidade fixa as suas próprias metas (...) aumentamos o espaço que por natureza nos correspondia, atravessando-o com a ajuda de rodas, remos, esquis, tábuas de surf (...) inventou 19 000 línguas e a ópera (...) O homem não pára (...)”.

Guilford (1956) por seu lado define criatividade em termos de um grande número de fatores intelectuais. Os mais importantes destes fatores são os de descoberta e os do pensamento divergente. Os fatores de descoberta são definidos como “a habilidade de desenvolver informação através daquilo que é dado por estimulação.” Os fatores de pensamento divergente relacionam-se com a habilidade que o indivíduo tem de ir em diferentes direções, quando confrontado com um problema.

Para Romo (2001) com as teorias explícitas dos psicólogos, aproximamo-nos de uma explicação científica da criatividade humana. O que significa derrubar o Mito sem retirar a grandeza que envolve a criatividade, uma vez que se pode e deve explicar a criatividade, investigando como acontece o trabalho da mente. Acabar com o Mito do Gênio significa conhecer, aprender e democratizar a criatividade.

A psicologia social também deu o seu contributo para o conhecimento da criatividade deslocando a questão “o que é a criatividade”, para a questão “onde está a criatividade?” (Csikszentmihalyi M., 1996). Este autor lança o debate sobre a relação sistémica que se estabelece entre o indivíduo, o campo (domínio disciplinar) e o âmbito (juizes e instituições) sancionados para avaliar o grau e a pertinência da inovação. Este sistema triangular de carácter biunívoco entre cada um dos seus componentes, pressupõe que cada um dos elementos seja detentor das regras de funcionamento dos outros. Deste modo o topo da relação, o indivíduo, terá de conhecer profundamente as regras do campo, domínio onde exerce o trabalho criativo, para poder produzir ruturas no quadro conceptual da sua disciplina (Boden, 1993) e produzir algo novo. Do mesmo modo, também terá de ser detentor das regras do âmbito que sancionarão a sua produção criativa. Por sua vez, o campo ao estruturar as regras gerativas de um determinado conhecimento, também será detentor das regras do âmbito.

#### **As dimensões da criatividade**

As investigações sobre a criatividade desde cedo apontaram 4 dimensões para o seu estudo: A pessoa, o processo, o produto e o meio.

A pessoa irá considerar as condições biológicas, psicológicas e socioculturais. Assim, no que concerne à cognição integram-se o conhecimento e a inteligência; os aspetos conativos integrarão o estilo cognitivo, a personalidade e a motivação; serão ainda tidos em conta os fatores emocionais e os fatores sociais. (Lubart, 2003; Torre, S. 2007). Todos estes elementos influenciarão a resposta criativa do indivíduo num produto em qualquer dos domínios do conhecimento.

A outra dimensão que emerge do indivíduo, mas que recebe influência também do meio é “o processo”. Não existe ato criador sem sujeito, sem processo e sem influência do meio. Este desencadeia-se logo que o sujeito sente uma inquietação ou deteta no meio ou no domínio uma situação problemática. A inspiração não nasce do nada. O primeiro investigador a sistematizar o processo criativo foi Wallas G. (1926) e o seu modelo ainda hoje é considerado um ponto de partida para novas abordagens sobre a estrutura do processo. Definindo-o como uma sequência de etapas com características e modos de pensar diferenciados, Wallas considerou como primeira etapa a “Preparação”, onde o indivíduo se impregna de toda a informação que necessita para o ajudar a gerar novas ideias e encontrar a tão desejada solução. Esta informação recebida irá, por sua vez, agilizar outros conhecimentos armazenados na memória e só disponíveis se solicitados por uma qualquer ação. Mas, o que acontece na mente durante esse tempo? A mente prossegue o processamento de informação de modo não consciente, gerando uma Associação fecunda de ideias orientadas pelo pré-consciente. (Kubie, 1958) explica a função do pré-consciente evocando a palavra latina «*cogito*» que significa misturar e «*intelligo*» que significa escolher e «*cogitation*» que, por sua vez, significa agitar as ideias, as lembranças, os sentimentos. O processo descrito desencadeia a fase seguinte de “incubação”, em que, num plano pré-consciente, as informações se

associam e combinam livremente (Boden, 1994) sem que o sujeito dê conta destes processos ou interfira neles. Para esta autora, incubar é ter um pensamento paralelo.

A incubação poderá revestir-se de maior ou menor morosidade, consoante a dificuldade que o problema apresente. O sujeito não domina os processos inconscientes que se operam nesta etapa. Entre a realidade e o inconsciente, encontram-se as funções do pré-consciente. Estas agem constantemente entre os processos conscientes e inconscientes. Esta interação facilita a reorganização dos dados antigos em novas combinações, como a analogia, e exerce uma influência seletiva sobre os detalhes da existência. As funções do pré-consciente são uma ferramenta criativa automática. No pré-consciente estão concentradas múltiplas experiências, muitas mais do que às que poderia ter acesso o consciente. O pré-consciente pode utilizar a informação sem passar pelo consciente. Os processos do pré-consciente orientam o fluxo das nossas associações, favorecendo a liberdade de associar, juntar, sintetizar para dar novas ideias. Estas associações descobrimo-las raramente quando as procuramos de modo intencional. Os cognitivistas consideram que as ideias, quando privadas de direção consciente, seguem leis de associação e combinam-se, sem crítica, onde as ideias coerentes emergem depois à consciência.

A fase de incubação processa-se quando o sujeito se afasta deliberadamente da tarefa, utilizando várias estratégias de afastamento como, dormir, andar de carro, tarefas domésticas, jardinagem, etc. Mas um problema reconhecido pelo criador persiste e esse problema está sempre presente no sujeito, o que favorece as ações do pré-consciente.

De modo inesperado eis que surge ao criador a “ideia surpreendente” (Gruber, 1984). É o momento do “já está” “EUREKA”. Wallas define esta etapa por “intuição”. A ideia eficaz emerge à consciência, sem que o sujeito saiba como lá chegou. O insight, como refere a escola Gestaltista, é normalmente acompanhado por uma emoção positiva motivada pela surpresa inesperada da solução para o problema inicial. De um modo geral, estes procedimentos são mais claros na ciência do que nas Artes. Os problemas científicos são normalmente problemas bem definidos, (Chi y Glasser, 1992) com heurísticas bem determinadas, enquanto os problemas artísticos são problemas mal definidos dos quais sabemos apenas o ponto de partida mas nenhum caminho para chegar à solução. O insight é pois mais direto no caso científico e repetido em momentos distintos da execução de um trabalho artístico.

Após o encontro desta solução surge, então, a etapa mais morosa de todo o processo, o da “verificação”. O criador irá doravante analisar se a solução será a mais eficaz e adequada para o problema inicial. A decisão da pertinência da intuição pressupõe grande conhecimento no campo e dos critérios do campo e do âmbito. Esta etapa reveste-se de um trabalho árduo e perseverante, usa o pensamento convergente, e caso a solução encontrada não seja satisfatória, o processo reiniciar-se-á com recurso a novas impregnações, incubações e intuições.

A este modelo clássico do processo criativo em 4 etapas, apõem-se outros estudos mais recentes que nos remetem não para um modelo sequencial, mas para um sistema organizador de subprocessos implicados na criatividade, que desempenham operações idênticas às descritas nas etapas, podendo o sujeito começar por umas ou por outras e demorar mais tempo numas do que noutras. São descritos como subprocessos as operações de: Construção do problema; processos de busca; formulação e redefinição do problema; percepção e codificação da informação; pensamento divergente; síntese ou associação da informação; bissociação; analogia; metáfora; ressonância emocional; O processo de

reorganização da informação; avaliação das ideias, realização das ideias (Munford e al, 1991; Lubart, 2003). Concluindo, o processo criativo desenvolve-se a partir de uma situação problemática do foro social ou do foro pessoal e prossegue um caminho de busca intencional e consciente, ora um caminho inconsciente, não controlado pelo criador, de associações inopinadas, de verificação das intuições até ao encontro de uma solução satisfatória para o criador.

A terceira dimensão é “o produto” este irá depender diretamente do processo, da pessoa e do meio. A qualidade do processo irá determinar a qualidade do produto, para este resultado influirão o grau de conhecimento do domínio, as aptidões criativas, os traços de personalidade, o tipo de motivação e as condições oferecidas pelo meio. O produto, dependendo do seu grau de inovação, poderá vir a criar impacto no meio.

A quarta dimensão considerada é “o meio”. Este está diretamente relacionado com a pessoa, pois proporcionará ou não as condições para que o individuo se desenvolva. O meio configura a inteligência, os hábitos, os valores, a educação, a criatividade que pode ser ou não promovida, tanto pela família, como pela escola, como pelo meio sociocultural. Um meio educativo ou familiar rico em estímulos desenvolve a imaginação e a associação de ideias.

A sociedade e a cultura têm uma influência preponderante, favorecendo ou travando as condutas criativas. Estas diferenças culturais relativizam até o conceito de criatividade. Dependendo dos contextos, familiares, socioculturais, grupos de pertença, assim o sujeito obterá condições para expressar num qualquer domínio a sua criatividade. O meio irá ou não aceitar a inovação emergente. Nada é mais frágil do que uma ideia nova, diz-nos Csikszentmihalyi (1996), deste facto resulta a dificuldade em aceitar o novo. Na historiografia da criatividade Simonton (1988) refere que muitas vezes o âmbito (instituições) poderá levar cem anos a reconhecer uma inovação num determinado domínio.

### **É a criatividade um bem social?**

Questiona Torre, (2003). A criatividade é um bem social em pé de igualdade com a saúde ou a educação. Criatividade é motor de inovação, mudança e desenvolvimento social. A criatividade é um potencial humano que poderá estar ao serviço da sociedade. O homem tem pensamento simbólico podendo transformar a informação e pela imaginação antecipar o que ainda não existe, proporcionando saltos qualitativos na sociedade. A importância de desenvolver atitudes e habilidades criativas desde a 1ª infância deve-se à necessidade de uma melhoria social continuada. A educação tem um papel fundamental na estimulação da criatividade, podendo consagrar nos seus programas métodos e estratégias conducentes a essa estimulação. (Torre, 2003).

A família é a primeira instituição social que enquadra o individuo. Segundo Lautrey (1980) o ambiente familiar estimula a criatividade colocando obstáculos, considerados aqui como uma não facilitação dos meios, provocando, deste modo, no individuo a agilização dos processos de resolução de problemas e de adaptação. O tipo de estruturação familiar também desempenha um papel na promoção das atitudes criativas, pois esta age sobre a cognição (Kellerals e Montandon 1991; Lubart e Lautrey, 1998). Também o nível de estudos e a

profissão dos pais revelam uma relação positiva e significativa sobre a resposta criativa das crianças (Lubart e Lautrey, 1998).

Os meios tecnológicos - O progresso dos meios tecnológicos criou um desenvolvimento sem precedentes na história da humanidade. Criou novos meios de criação na arte (novos suportes) e na ciência.

Fig. 1- Conceção interativa e psicossocial da criatividade



Fonte: dialogando com la creatividad. (Torre,2003,p.94)

### Os fatores que integram a criatividade

O potencial criativo pode ser estimulado através da implementação de métodos e de técnicas de desenvolvimento dos fatores que integram o pensamento criativo. Várias são as escolas que, ao longo da segunda metade do séc. XX, estudaram os modelos e os meios para fazer essa estimulação. E quais são os fatores que integram o pensamento criativo passíveis de ser objeto de estimulação?

Guilford (1956) através de uma análise fatorial<sup>9</sup>, aplicada a algumas variáveis originais, descobre outras dimensões subjacentes, utilizando uma combinação em 3 eixos que lhe permitiu definir a estrutura do intelecto.

Num eixo coloca os conteúdos mentais, quer dizer, refere-se à generalidade da informação sobre a qual atua o entendimento e que se agrupa em 4 categorias: o figurativo, que é o que utiliza o artista plástico; o simbólico, codificação e descodificação dos signos, usados pelo

<sup>9</sup> A Análise Fatorial é uma técnica da estatística destinada a representar um processo aleatório multivariado por meio da criação de novas variáveis, derivadas das variáveis originais e, geralmente, em menor número, que representa as comunalidades do processo restando às variáveis espúrias serem não descritas pelo modelo fatorial em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Análise\\_fatorial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Análise_fatorial). Consultado em 11 de novembro de 2015



matemático; o semântico, as palavras cuja significação nos transmitem conhecimentos sobre a realidade; a conduta, o comportamento observável de si e dos outros. Estes conteúdos permitem descobrir vários tipos de capacidades.

No outro eixo estão as operações cognitivas, que evocam o que o organismo faz com a informação que recebe, agrupadas em 5 categorias: conhecimento; a memória, capacidade de armazenar conteúdos; produção divergente, a que trás o novo, a que nos leva ao encontro de soluções; a produção convergente, que utiliza o pensamento lógico, sequencial, como quando se aplicam fórmulas; avaliação, que permite selecionar, ajuizar o mais válido, o eficaz.

O terceiro eixo considera os produtos oriundos do cruzamento dos conteúdos e das operações. Os produtos gerados pelo entendimento são as formas que adota a informação no seu processo de gestão pelo organismo: são a unidade são os objetos; as classes formam-se a partir de conjuntos de unidades que têm características comuns; as relações são as conexões entre unidades; os sistemas têm estruturas organizadas, as transformações são as redefinições e as mudanças e as implicações são raciocínios.

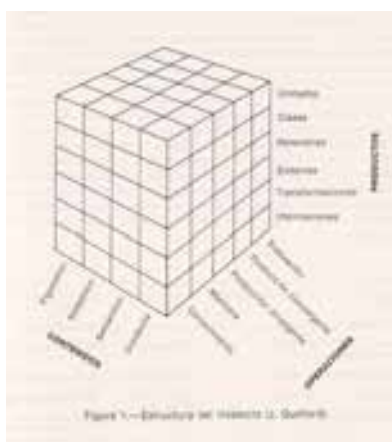
Guilford (1956) a partir do modelo da estrutura do intelecto deu o grande passo em frente no estudo da criatividade, afirmando que esta se compunha de vários fatores, não se tratando pois de um monólito, e quer para a sua estimulação, quer para a sua avaliação deveríamos considerar o papel relevante das partes no todo. Assim, dos 120 fatores que constituem a estrutura do intelecto, considerou 24 como aptidões cognitivas criadoras pertencentes à produção divergente, são elas: a fluidez, capacidade de produzir grande número de ideias; a flexibilidade, capacidade de analisar um problema sob vários pontos de vista; a sensibilidade aos problemas, a percepção do raro, a capacidade de observar lacunas, necessidades no seu meio ou domínio específico de trabalho; a originalidade, capacidade em emitir ideias inéditas, diferentes do que precedeu, pouco frequentes; a elaboração, capacidade de completar o essencial com o detalhe, a definição de uma ideia, dando-lhe um carácter concreto e operacional; a análise; a síntese; a reorganização e redefinição de problemas.

De todas estas aptidões evoca a relevância de quatro entre elas: a fluidez, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. Um sujeito criativo apresentará um grau elevado destes 4 fatores. Cada um de nós poderá ter a predominância de algum ou alguns deles. A partir do que foi até aqui exposto é fácil compreender porquê falar da “educação da criatividade”.

A partir do conhecimento dos fatores que compõem o pensamento criativo que se desenvolveram métodos e técnicas, um conjunto de procedimentos promotores e facilitadores da sua estimulação. Decorrente deste conhecimento fácil será compreender que a avaliação da criatividade não se efetuará dirigida a um todo, mas sim considerando a qualidade obtida em cada um desses fatores.

Neste modelo os fatores de criatividade são independentes dos fatores da inteligência e independentes entre si. Quando um individuo manifesta criatividade num determinado conteúdo, pode não manifestar num outro.

Um dos aspetos que intervém no estudo da criatividade é o do conhecimento. Todos os investigadores são unânimes em afirmar que é necessário ter um grande conhecimento sobre um domínio específico, onde trabalham. O conhecimento é portanto, a matéria que será objeto de transformação.



Fonte: manual de la creatividad. (R. Marin; S. de la Torre, p.241)

### O modelo componencial de Amabile

Amabile (2012) afirma que o desempenho criativo depende de 3 componentes internos e um externo e da relação entres eles. E explica esta relação no seu modelo componencial do seguinte modo: - A componente do domínio, a base para qualquer desempenho, depende exclusivamente do conhecimento, experiência e aptidão para o domínio específico. É sempre o resultado de uma vivência num meio cultural onde são transmitidos, procedimentos, conhecimento, o que possibilita a acessibilidade a outros domínios.

A segunda componente, relativa à aptidão para a criatividade, onde estão compreendidos o estilo cognitivo, os traços de personalidade que definem a personalidade criativa, tais como a perseverança, capacidade em correr riscos, individualismo, tolerância a ambiguidade, apetência por novas experiências, e curiosidade (Csikszentmihalyi acrescenta a este modelo, as aptidões de flexibilidade e a fluidez). É nesta componente que poderá ser introduzido o treino destas aptidões pois poderão ser estimuladas, através de exercícios concebidos para a facilitação da geração de ideias e de estratégias próprias para o pensamento criativo. Este plano acontecerá num determinado envolvimento social e este mostrar-se-á mais ou menos favorável à inovação.

A terceira componente referida pela autora é a motivação para a tarefa, incluindo as características individuais. Quando existe motivação intrínseca, a tarefa é iniciada por iniciativa pessoal, por interesse ou desafio pessoal onde são experimentadas sensações de autoconfiança e de prazer, por ausência de pressão ou controlo. Por fim, Amabile e Pillemer (2012) admitem um componente exterior ao individuo, o meio, com todas as regras inerentes às várias esferas que a compõem, e que balizam os vários papeis desempenhados pelo sujeito, podendo ser estimulantes ou obstaculizarem a criatividade. Para Amabile, as fases do processo criativo interagem com as componentes evocadas e considera que a motivação intrínseca é a que proporciona resultados mais criativos, como comprovado empiricamente,

pois a tarefa é vista pelo sujeito como a oportunidade de colocar à prova as suas potencialidades ou de se desafiar e conseqüentemente evoluir.

### **Como poderemos educar a criatividade?**

A educação da criatividade poderá ser encarada segundo dois modos de atuação distintos. Em programas de estimulação das aptidões cognitivas ou integrando o seu estudo e exploração nos currículos escolares.

Educar a criatividade significa aumentar o nível geral da capacidade de criação. São todavia escassos os programas sistematizados implementados nas escolas com a finalidade de promover o desenvolvimento desta dimensão humana. A criatividade e a resolução de problemas deveriam constituir um objetivo educativo, para melhorar a capacidade de adaptação, o pensamento criativo e conseqüentemente contribuir para o bem social. “A criatividade deverá estar presente no desenho curricular se queremos que esteja no desenvolvimento profissional e na realização pessoal do adulto” (Torre, 2003, p.171). Mas, para que o estudo e o desenvolvimento da criatividade sejam integrados no currículo é necessário que, antes de mais, seja considerada a sua importância como valor social.

A abordagem da criatividade poderá estar incluída em qualquer conteúdo escolar e não apenas naqueles a que tradicionalmente está consignado o seu desenvolvimento (artes plásticas, musicais, performativas e literárias). Numa metodologia criativa predominam a heurística, estratégias de simulação, aprendizagem autónoma e por descoberta, o jogo, o humor, o trabalho em grupo, as analogias, os paradoxos ou as perguntas incitadoras. Os recursos serão tão variados quanto a metodologia, provocando a invenção e a divergência. Trabalha-se sobretudo com a imaginação e a fantasia.

Poder-se-ão criar atividades em sala de aula que permitam desenvolver as atitudes criativas tais como a Perseverança, traço que permite não desistir face às dificuldades, a Tolerância à ambigüidade, a capacidade psicológica de sustentar um problema em aberto por largo tempo, a abertura a novas experiências, despertando a curiosidade pelo mundo exterior e interior, Individualismo, no sentido da formação de juízos críticos e independência de julgamento. As atitudes criativas agem como a energia que consolida as aptidões cognitivas.

A literatura salienta algumas evidências empíricas positivas constatadas em resultados obtidos na performance criativa de crianças após a frequência de programas de estimulação do pensamento criativo. Assim, em Programas de jogo imaginativo e de simulação os participantes revelaram mais pensamento divergente, maior capacidade de contar histórias com a frequência de 10 sessões de 30 m de jogo imaginativo (Udwin, 1983, citado em Maite Lanzabal, 1995). Estes programas permitem estimular a percepção, adquirir capacidades para a resolução de problemas, desenvolver processos de investigação, tomada de decisões, promover aplicação do pensamento divergente, a disposição para a mudança. A frequência prolongada dos programas revelou a obtenção de resultados significativos nas aptidões de fluidez, flexibilidade e originalidade, verbal e figurativa, maior rendimento escolar, melhor autoconceito. A frequência de um tempo mais restrito revelou melhores resultados na resolução e deteção de problemas. A eficácia destes programas foi aumentada pela formação dada aos professores que os ministraram (Lanzabal, 1995)

De tudo o que foi exposto anteriormente, destacamos o grande contributo de Guilford para a compreensão da estrutura desta capacidade, no que concerne à definição dos fatores, aptidões cognitivas, que constituem a criatividade. A partir deste postulado científico foi

possível criar métodos (associativo, analógico, aleatório, antitético entre outros) que consagraram a estimulação a curto ou longo prazo. Estes métodos propõem atividades estruturadas para a geração e seleção de ideias, como é disso exemplo o modelo americano mais difundido *Creative problem solving* (CPS) de Buffalo (Isaksen, Dorval, Treffinger, 2003) utilizando para o efeito técnicas e instrumentos adequados a esta finalidade.

### **Conclusão**

Criar é pôr em relação elementos de domínios distintos que não estiveram ligados até aí. É esta relação insólita que confere o carácter original de uma produção.

A criação implica 3 momentos: o do processo, o da realização e o da socialização do produto (Mendes. A.B, 2002). É esta socialização que nem sempre é facilitada pelo âmbito por só mais tarde estar preparado para o reconhecimento do valor de inovação que o produto aporta, verificando-se este comportamento tanto na ciência como na arte e não são poucos os casos.

A criação implica um processo interno de utilização do conhecimento, com o apoio da imaginação, que está associada a um potencial, a criatividade. Um criativo será a pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio do conhecimento e que acaba sendo aceite por um ambiente cultural (Gardner, 1993).

A partir da identificação das aptidões cognitivas que integram a criatividade foi possível perceber o modo como pensam os criadores e criados, então, modelos, técnicas e instrumentos que, através de procedimentos sistematizados, conduzem à sua estimulação especializada. Inovação e criatividade são conceitos muito próximos. Ambos refletem processos transformadores e valiosos para a sociedade. A inovação aporta diferença, valor e tem uma utilidade social. A criatividade é uma capacidade pessoal que associada à imaginação permite gerar algo inexistente. A criatividade existe em todos os indivíduos, em maior ou menor grau, e por se tratar de uma capacidade, poderá ser ampliada, desenvolvida, ou seja, educada. A educação da criatividade é urgente e deverá integrar expressamente os objetivos educativos de todos os graus de ensino e, muito particularmente, de forma mais especializada, os do ensino artístico.

### **Bibliografia**

- Amabile, T.M. (2012). *Componential Theory of Creativity*. Harvard Business School Working Paper 12- 096.
- Amabile, T. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15.
- Beaudot, A. (1980). *La Creatividad*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Boden, M. A. (1996). *Dimensions of Creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In Morais, M. de Fátima e Bahia, Sara (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições. (Chi, M. y Glaser, R. (1992). A capacidade

para solucionar problemas. In, R. Sternberg, *as capacidades humanas*. Porto alegre, Brasil: artes médicas.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Davis, G. & Scout J. (1992). *Estratégias para la creatividad*. Barcelona. Paidós educador.

Gadner, H. (1993). *Mentes que criam*. Porto alegre: Editora artes médicas sul, Ltda.

Gruber H & Wallace (1984). *Darwin sobre el hombre: un estudio psicológico de la creatividad científica*. Madrid: Alianza.

Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological bulletin*, 53.

Isaksen, S., Dorsal, K. & Treffinger, D. (2003). *Résoudre les problèmes par la créativité. La méthode CPS*. Paris: Editions organisation.

Kellerals, J. & Montandon, C.(1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Kubie, L.S. (1958). Le préconscient et la créativité. In, Beaudot (1973), *la créativité. Recherches américaines*. Paris: Dunod

Lanzabal, M. (1995). *Psicologia para el desarrollo de la cooperation y la creatividad*. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, s.a.

Lubart, T.I. & Lautrey, J. (1998). Family environment and creativity, paper presented at the XV biennal meetings of the international society for the study of behavioral development. Berne, Suisse.

Lubart, T. (2003). *La psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Marin R. & Torre S. (2000). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens Vives

Mendes, A. B. (2002). *La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Toulouse le Mirail.

Marina A. (1993). *Teoria da la inteligencia creadora*. Barcelona: editorial Anagrama, s.a.

Sternberg, Robert J. (1988). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity: The role of the individual in creativity. In, Sternberg, Robert J., *The nature of creativity, Contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Romo, M. (2001). Los Procesos del pensamiento creador. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. 6(1), 123-133.

Simonton, D.K. (1988). Age and outstanding achievement: what do we know after a century of research. *In psychological bulletin* 104, p.163-180

Torre, de la S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: ediciones octaedro.

Wallas, G. (1926). *The art of the thought*. New York: Harcourt Brace.

# Contemplar a “Teoria e Prática da Criatividade” no Ensino Superior

**Filipa Burgo**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[filipa.burgo@gmail.com](mailto:filipa.burgo@gmail.com)

## Resumo

A “Teoria e Prática da Criatividade” é uma Unidade Curricular (UC) que faz parte da oferta formativa da ESELx e que faz jus ao seu nome. De carácter teórico-prático, esta disciplina é direccionada para alunos da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, em resposta a uma necessidade educativa sentida na contemporaneidade.

Consciente que a criatividade é uma competência fundamental para o desenvolvimento optimizado do indivíduo e para a cidadania do séc. XXI, esta comunicação visa apresentar uma disciplina criada para explorar o que é a criatividade e para estimular o potencial criativo dos alunos no ensino superior. Com a apresentação da UC pretende-se refletir sobre a importância de implementação de exercícios práticos para a resolução criativa de problemas em sala de aula, e aferir o seu impacto em turmas de licenciatura, com incidência nos benefícios que a promoção da criatividade traz no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Criatividade, Avaliação, Ensino Superior

## Abstract

The "Theory and Practice of Creativity" is a course that is part of the training offer of ESELx. This theoretical and practical Curricular Unit (CU) is directed for students of the "Visual Arts and Technologies" degree course, in response to an educational need felt in the schools and workplaces.

Aware that creativity is a key skill for the optimal development of the individual and for citizenship of the XXI century, this communication aims at presenting a course designed to explore what is creativity and to stimulate creative potential of students in higher education. With the presentation of this curricular unit, we intended to reflect on the importance of implementation of practical exercises for creative problem solving in the classroom, and assess their impact on undergraduate courses, with a focus on benefits that creativity promotion brings to the teaching-learning process.

**Keywords:** Creativity, Evaluation, Higher Education

## **Introdução**

Este artigo incidirá numa breve explanação dos procedimentos da UC de “Teoria e Prática da Criatividade”, assim como os benefícios verificados no desenvolvimento da UC, presente no 2.º ano da Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx).

Em primeiro lugar será abordado o estado da arte que levou à concepção desta UC inserida no 1.º ciclo de estudos do ensino superior. Aqui serão apresentados alguns documentos que sustentam a importância do ensino e promoção da criatividade no aluno. Seguidamente, será apresentada a UC dedicada à promoção da criatividade no ensino superior artístico, mais especificamente no campo das artes visuais, à qual este artigo se dedica. Aqui serão explorados os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as estratégias, as componentes criativas, os métodos, as técnicas, as estratégias e a avaliação.

Por último, serão apresentadas as considerações finais, que fazem o balanço com incidência na avaliação e feedback da UC.

## **Contemplar a “Teoria e Prática da Criatividade” no Ensino Superior**

*“O principal objetivo da educação é criar indivíduos que são capazes de fazer coisas novas, não repetir simplesmente o que outras gerações fizeram – indivíduos que são criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que conseguem ser críticas, que podem avaliar, e não aceitar tudo o que lhes é oferecido” (Jean Piaget in Persky, 1991. p.97)*

É certo que a criatividade é uma palavra que tem merecido um palco aceso de discussão tanto no campo educativo como no meio laboral. Vocábulo altamente em voga, este polémico conceito é ainda alvo de permanente investigação, uma ciência viva e aberta, equacionada à lupa dos diferentes campos do saber humano. As raízes da sua investigação no campo da psicologia, remontam porém à segunda metade do séc. XX, mas os limites para a sua definição nas suas múltiplas dimensões continuam por descobrir. A maioria dos investigadores encontra um território comum na definição de criatividade enquanto capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta (Lubart, 2003), ou como o processo de ter ideias originais que tem valor (Robinson, em NACCCE, 1999). Todavia, a visão retrógrada da criatividade como talento inato divino e exclusivo persiste no grande público, o que leva a que as ações educativas sobre a mesma sejam pouco eficazes e desinformadas. A importância da promoção da criatividade no ensino artístico como competência essencial para o desenvolvimento global do sujeito face às preocupações educativas e laborais para o séc. XXI é no entanto reconhecida e sustentada em diversos relatórios. No ensino superior as diretrizes são poucas, sendo a maioria destes relatórios dirigidos a níveis de ensino obrigatório, definidos por instituições como N.A.C.C.E. (1999), a UNESCO (2006), EURYDICE (2009), KEA e European Affairs (2009). Nestes documentos é evidente que a criatividade é um objetivo expressamente definido na maioria dos currículos



de educação artística internacionais (embora não lhes seja exclusiva) e ressalva-se ainda a necessidade de formação especializada de professores para potencializar uma aprendizagem criativa na escola. No entanto, não é aprofundada a forma como as disciplinas artísticas podem contribuir neste processo: de modo geral, estes estudos apontam a educação artística e a participação ativa em atividades culturais como modo de desenvolver a criatividade e também a inovação. O trabalho colaborativo entre os professores de diversas áreas para promover a integração de conteúdos de modo transversal, assim como a presença de artistas no processo ensino-aprendizagem, a visita a espaços diferentes da sala de aula comum, são outras estratégias frequentemente apontadas para ajudar a desenvolver a criatividade e sedimentar aprendizagens. Contudo, estas diretrizes são demasiado genéricas e incompletas no que toca ao desenvolvimento das diversas componentes que integram a criatividade com o seu real conhecimento. Sabendo-se hoje que todo o indivíduo tem potencial criativo, para o promover é necessário articular os currículos com o trabalho de desenvolvimento do mesmo. A criatividade surge diversas vezes como parâmetro de avaliação do aluno mas não é entendida como um conteúdo a trabalhar na sala de aula, pois não se aplicam exercícios de modo a potenciá-la especificamente e há uma extrema dificuldade em selecionar critérios adequados para a sua avaliação. Esta conjuntura reflete o grande desconhecimento deste conceito, e o seu entendimento como um dom divino natural e como tal inalterável. Sem dúvida que a criatividade tem sido assunto de constantes generalizações insustentáveis, o que torna a sua compreensão e correta circunscrição complexa. É ainda requisito frequente no mercado laboral volátil e competitivo, sedento de indivíduos criativos e inovadores, mas o que está a ser feito no ensino superior para dar resposta a esta necessidade atual? Na formação de professores de artes visuais não houve nenhuma aprendizagem concreta neste âmbito. A maioria das formações académicas não possui UC dedicadas ao estudo ou à prática da criatividade, com a exploração de métodos e técnicas de agilização do pensamento criativo. Esta falha é sentida posteriormente pelos recém-formados na entrada do mercado de trabalho e na sua atividade profissional, como professores ou artistas.

Torna-se assim vital que seja feita a sistematização do que é a criatividade à luz do séc. XXI e promover ações pedagógicas com ferramentas específicas que dotem os alunos de competências criativas para estes construírem as suas respostas de modo único e inovador. Estas preocupações, parecem estar lentamente a conquistar terreno no ensino superior no que concerne ao ensino dos mediáticos conceitos de criatividade e inovação. Estas palavras, encontram-se cada vez mais associadas a licenciaturas e mestrados a nível de marketing, gestão, estratégia empresarial, indústrias criativas e liderança, cujo foco é seguramente diferente de criatividade aplicada na resolução de problemas do universo artístico. No caso do design e das artes visuais, começam também a implementar-se nos currículos UC dedicadas ao estudo da criatividade, sendo esta tendência mais notória a nível de cursos de design (gráfico, produto, moda), articulado com metodologia de projeto. Se parece existir alguma tentativa de mudança nas outras áreas de ensino superior, mesmo que de um modo superficial, porque é que no mundo das artes visuais, que subsiste do sucesso do processo criativo, essa necessidade não se firmou realmente e de um modo mais abrangente? Para dar resposta a esta conjuntura, a UC semestral de “Teoria e Prática da Criatividade” foi criada pela professora Doutora Ana Bela Mendes, em 2010, para o 2.º ano da licenciatura de Artes

Visuais e Tecnologias da ESELX<sup>10</sup>. De carácter teórico-prático, como o próprio nome indica, esta assume como objetivos, a aquisição de conhecimentos sobre o conceito de criatividade nas suas várias dimensões, a realização de exercícios práticos de aplicação de técnicas de estimulação do pensamento criativo e aplicação de modo transversal de conhecimentos sobre métodos e técnicas de estimulação do potencial criativo.

A nível de conteúdos, a definição holística do conceito de criatividade pode ser fragmentada em diversos modelos, autores, teorias, métodos e técnicas. Para o estudo desta complexa capacidade de geração de ideias novas de valor e articuladas com as necessidades de determinado contexto, podemos dedicarmo-nos à sua abordagem multidimensional, sistémica, psicossocial e multivariada, ao processo criativo, e traços da personalidade criativa. São também estudados os seus fatores conativos de motivação, estilo cognitivo e personalidade, assim como fatores cognitivos: fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração, e os métodos e técnicas de exploração associativa, aleatória, analógica e antitética. Para além do quadro teórico que enforma o conceito de criatividade, existe uma componente prática, relativa ao treino das aptidões criativas com exercícios de estimulação das mesmas. Para o desenvolvimento da UC está contemplada a utilização de metodologias expositivas, interrogativas e ativas, nomeadamente, a exposição oral documentada de informação teórica, e diversos exercícios práticos de aplicação de técnicas de estimulação dos fatores cognitivos da criatividade.

A definição integral do conceito visa assim a compreensão do mesmo em diversas dimensões, e permite o desenho estratégico de propostas práticas para a estimulação do potencial criativo em vários níveis. A componente prática apoia-se em diversos métodos e técnicas de exploração associativa e aleatória, e em de exercícios de estimulação de flexibilidade, fluidez, originalidade e elaboração. Ao aliar a teoria e a prática, reforçam-se as aprendizagens de modo estruturado e otimizado para o pleno desenvolvimento das competências dos alunos.

Quanto à relação entre metodologias e os objetivos, a exposição teórica de conteúdos, realizada através de recursos audiovisuais, bibliográficos e multimédia, sintetiza os contributos teóricos de uma seleção de autores e as suas propostas científicas de referência, e permite o enquadramento global do conceito de criatividade. De modo complementar, articulam-se exercícios de exploração prática de diversas técnicas e métodos para estimular a criatividade e as suas dimensões, de modo individual ou em grupo. Os desafios são planificados com complexidade crescente, visando o desenvolvimento das diversas competências criativas. O resultado pretendido é a agilização de uma pluralidade de respostas, mais ricas, a um dado problema.

É certo que a criatividade abrange diversos territórios, a todas as áreas da ação humana e não é exclusiva à esfera artística. Esta possui vários fatores integrantes e componentes que são interativos, e como tal, pode ser estimulada com o devido treino apoiado em técnicas e métodos específicos. Segundo Guy Aznar (2005), desde meados do séc. XX tem sido

---

<sup>10</sup> Digno de menção é também a implementação pela mesma docente de UC semelhantes no Mestrado de Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (2004) e da ESELx (2011), direcionados para alunos com formação académica mais abrangente (artistas visuais, professores, atores, cenógrafos, entre outros).

desenvolvidas diversas técnicas específicas para a agilização do pensamento criativo, de escolas americana, francesa, inglesa e russa, numa discussão e análise que ainda hoje se mantém atual.

Foi sobretudo a escola americana, sobre o comando pioneiro de Guilford (1956) que impulsionou os estudos da criatividade, entendendo-a como elemento da inteligência total na sua proposta de estrutura do intelecto. Dignos de nota são também os estudos de Torrance (1962), no âmbito da avaliação da criatividade para demonstrar que todo o indivíduo tem um potencial criativo e que este é mensurável, através de testes específicos de criatividade. Juntam-se ainda os contributos de Gordon (1961) responsável pela *synética*, e de Osborn (1953), auxiliado por Parnes, responsáveis pela criação de um processo sistemático de pensamento (C.P.S.) e dos grupos *Creative Problem Solving* e *Creative Education Foundation*. Foi no entanto Guilford (1956) que abriu caminho para a decomposição da criatividade nas suas componentes, identificando diversas aptidões criativas, como a originalidade, flexibilidade, fluidez, e elaboração. A originalidade, apresenta-se como a capacidade de gerar algo novo, de delinear ideias inéditas e respostas únicas diferenciadas das anteriores. Em relação à flexibilidade, podemos referi-la como a capacidade de equacionar novas direções no tratamento de problemas, abandonando velhos trilhos de pensamento, através da ação continua de processos pré-conscientes. Esta competência em particular, relaciona-se com processos cognitivos de ordem complexa, responsáveis pela reorganização de elementos de problemas e por organização de novas configurações. É sabido que uma pessoa criativa consegue facilmente adaptar-se a uma estrutura de pensamento diferente, e passar de uma ideia para outra, tendo várias perspectivas possíveis de uma questão. A flexibilidade será uma competência extremamente importante para analisar o mesmo problema sobre diferentes pontos de vista e reorganizar elementos de uma situação, de modo a resolvê-lo de modo global e optimizado. A fluência ou fluidez, afigura-se como a capacidade da produção abundante de ideias encontradas para um determinado problema, seja de modo individual ou em grupo. A elaboração por sua vez, define-se como a capacidade responsável pela especificação dos detalhes na comunicação que contribuem para uma ideia geral, delimitando-a de modo a transformá-la em algo concreto e operacional. Esta é a descoberta de caminhos novos para a comunicação de uma nova ideia.

Estes quatro factores estão normalmente presentes em elevado grau em sujeitos criativos, embora também exista predominância de alguns destes factores. A estas aptidões, Guilford (1956) acrescenta ainda a capacidade de análise, síntese, abertura mental, sensibilidade aos problemas e a redefinição. A capacidade de análise é relativa à decomposição da realidade nas suas diversas partes, ou seja, visa a fragmentação do problema de modo a entender as suas componentes. A competência de síntese, função mental presente em todos os sujeitos em maior ou menor grau, assume-se como meio de compreender o essencial de um dado problema. A abertura mental, congénere da flexibilidade, instiga o indivíduo para a busca e para o questionamento. A sensibilidade aos problemas torna possível a identificação de falhas e carências, essenciais para a solução de um problema. Para Guilford (1971), esta aptidão permite ao indivíduo detectar inúmeros problemas na sua realidade envolvente. É neste âmbito que a frase “*o acaso só favorece as mentes preparadas*” (atribuída a Louis Pasteur) faz o mais completo sentido, pois será este estado de alerta que permitirá ao sujeito ser criativo na sua ação. Segundo Koestler (1964), para a resolução do problema há que inicialmente fragmentá-lo para compreender as diversas partes de um problema (tais como tema,

elementos físicos, funções, contexto, entre outras). Isto permitirá o entendimento de diversos pontos de vista e submeter diversas alterações ao produto.

Por definição, o pensamento criativo procurará novos caminhos e terá dois obstáculos a esta tarefa: a persistência da memória que impede a divergência livre, e a tendência a seguir ideias pré-concebidas. Uma nova ideia será um novo caminho, esquecido dos passos de outros percursos e de outras estruturas que perduraram. Uma vez que existem estas barreiras, será imprescindível a seleção de técnicas específicas de modo a reorganizar os circuitos pré-existentes e a conceber novas estruturas. Para a agilização do potencial criativo, pode-se recorrer a diversos métodos, que correspondem a procedimentos mentais para solucionar problemas ou gerar ideias. Aos métodos, estão associadas técnicas, que implicam a sucessão de diversas etapas para um determinado objetivo, assumindo-se como facilitadoras do processo criativo. O método aleatório serve-se de técnicas onde os conceitos são combinados ao acaso. Uma importante técnica utilizada em aula é a das Relações Forçadas, promovida por Gordon (1961), que transforma analogias espontâneas em soluções plausíveis. Esta técnica usa imagens ou objetos não relacionados com o problema para impor uma relação entre os mesmos e a tarefa a resolver. De acordo com Isaken, Dorval, e Treffinger (1994), esta ferramenta recorre a extremos para a combinação de soluções improváveis, com estímulos invulgares escolhidos ao acaso, úteis para o aperfeiçoamento de determinado objeto, pelo potenciar de novas perspectivas. Através das imagens ou objetos, o grupo distancia-se temporariamente da tarefa e tenta obter uma nova perspectiva sobre o problema. Todos os membros colaboram no processo da procura de uma solução inovadora e adequada, anotando as reações que tem ao objecto/imagem (memória, emoção, etc.) e como este pode relacionar-se com o problema. A partilha das relações encontradas será importante para encontrar novas possibilidades a desenvolver, cuja relação extremada do tópico a tratar, permitirá uma maior ruptura com o vulgar.

Com o método analógico, procura-se a articulação de conceitos que se assemelham nos seus aspectos, quer de modo parcial ou total. Para promover o pensamento analógico, enquanto capacidade de descobrir relações insólitas, o treino e análise da metáfora são técnicas eficazes. De acordo com Koestler (1964), criador das técnicas de bissociação, estas permitem equiparar soluções de dois domínios referenciais absolutamente distintos e podem ser feitas pelo acaso ou através da analogia. Com a analogia, procuram-se situações previamente existentes que possam ser transpostas para outros contextos, considerando-se uma nova possibilidade entre o novo e o familiar. Este processo pode ser dividido em três etapas: a primeira é a procura das analogias, a segunda é a escolha e categorização, e por fim a exploração das analogias. Na primeira fase, a questão que se coloca é “*O que se parece com isto?*”, procurando-se a relação estrutural ou funcional – e não formal – de um dado objeto / problema. Este é assim desconstruído através de comparações com dados familiares e conhecidos. A dificuldade sentida pelos alunos neste exercício em particular é a confusão entre a analogia com a associação de ideias, que é a tendência natural. Requer também tempo de aquecimento para se mudar o ponto de vista e responder adequadamente ao problema. Na segunda fase, relativa à seleção e categorização, refere-se ao tratamento dos dados gerados anteriormente. Aqui, eliminam-se as associações de ideias e as analogias fracas. O material sobranete é então organizado em categorias, e os grandes conceitos são isolados. Na fase relativa à exploração das analogias, realizada em grupo, os elementos desenvolvem o tema a tratar.

Com o método associativo, explora-se a combinação de ideias por associação. Neste campo, o *Brainstorming* é talvez o instrumento criativo mais conhecido pelo grande público, e assume-se como uma ferramenta de produção de ideias em grupo, onde este atua como motor de produção de criatividade e na mecânica de associação de ideias. Para a procura de ideias originais, o *brainstorming* pode ser feito de modo verbal, figurativo ou escrito, relacionando palavras ou imagens. Para a sua agilização, devemos suspender o juízo crítico, e ter em conta que a quantidade de respostas aumentará a qualidade, que a combinação de ideias será essencial e que a imaginação deve fluir solta. Com a modalidade de *Brainwriting*, o fluxo de ideias é organizado sobre uma grelha que é preenchida pelos membros do grupo, dando-se um maior tempo de reflexão individual e maior respeito pelo ritmo do grupo. No final, é feita a seleção das ideias mais promissoras. Outra técnica utilizada em sala de aula, digna de referência é a do Mapa Mental, também conhecida por Mapa de Conceitos, ou Árvore de Ideias. Creditada a Buzan (1996), esta técnica ilustra a relação detalhada entre conceitos / informações segmentadas, e demonstra o contexto onde estas se inserem, reforçando a relação causa-efeito, ou semelhanças existentes para a seleção da melhor estratégia para a resolução criativa de um dado problema. Recorrendo a palavras ou imagens, esta permitirá cartografar o fluxo de ideias de um determinado problema, sendo o resultado final um esquema do processo de geração de ideias. Para potenciar o poder de associação, utilizam-se também a procura de sinónimos, analogias e metáforas.

Um importante contributo da escola inglesa, é o método de pensamento lateral de Edward de Bono (1998), explorado na técnica “Os Seis Chapéus”, que organiza de forma metódica e consciente a transição de vários pontos de vista para o mesmo problema. Com esta técnica, o grupo ou o indivíduo usa figurativamente seis chapéus coloridos que refletem seis tipos de atitudes a tomar na desconstrução de um problema. Neste processo, ao usar diferentes chapéus tomaremos distintas perspectivas que nos permitirão escolher as melhores estratégias, atacando o problema de modo sequencial. O chapéu azul encarrega-se a liderança da discussão, assumindo um papel de meta-cognição sobre o processo, com a mediação dos tempos de debate, e a organização e síntese de informação gerada. O chapéu branco evoca neutralidade e objetividade, começando por enumerar toda a informação sobre o tema a tratar. Por sua vez o chapéu vermelho pede o fulgor da emoção livre, do sentimento e da intuição irracional. O chapéu preto vislumbra a perspectiva negativa de um problema – *porque não podemos fazer isto?* – mantendo-se lógico na sua análise, apontando o que é falso ou incorreto, e os riscos de determinado problema. O chapéu amarelo será o contrário, será a perspectiva optimista, que descobrirá as vantagens e as oportunidades para fazer acontecer algo. O chapéu verde dará tempo para a emergência criativa, pois o seu estado de alerta permitirá gerar ideias novas e novas possibilidades, e propor ideias para além do óbvio e do expectável. Este exercício é bastante interessante de fazer em sala de aula, e os alunos personificam o papel atribuído, tentando abandonar os seus próprios padrões de pensamento.

Há que ter em conta a complexidade do conceito de criatividade e compreender que as aptidões operam em conjunto e que as técnicas trabalham primordialmente uma competência mas desenvolvem outras em simultâneo. As selecionadas para o leque de exercícios práticos nesta UC referem-se essencialmente à promoção das competências de originalidade, flexibilidade, fluência, elaboração e sensibilidade aos problemas.

Para o desenvolvimento da originalidade, para além do já mencionado *brainstorming*, respostas que vão de encontro com a experiência pessoal, também promovem esta competência. A narração de histórias com pendor humorístico que partem da experiência própria do narrador, também é um bom exercício para estimular a originalidade.

Para a trabalhar a flexibilidade, exercícios que visam a mudança de ponto de vista e perspectiva são os indicados. Podemos referir neste ponto uma série de exercícios que evocam um novo olhar sobre o mundo: a filosofia dos porquês (Fustier, 2001).

Em termos de exercícios para a agilização da fluidez, estes recaem essencialmente na relação entre factos, como listas com quotas e tempo limitado. Os exercícios mais populares dentro da área são listar possíveis novos usos para um determinado objeto num intervalo de tempo reduzido como as listas de usos (Michalko, 2002).

Para apurar a sensibilidade aos problemas, as técnicas que visam a melhoria do produto, a modificação dos seus aspectos, ou a análise de consequências, são bastante eficazes. Podemos citar a lista de atributos (Crawford, 1954) que é bastante útil para a optimização de um produto, ao discriminar as propriedades existentes (cor, tamanho, forma, etc.) e simplificar os componentes passíveis de serem alterados. Além da lista de atributos, podemos referir também a Matriz Morfológica, concebida por Zwicky (1969), e aplicada por Allen (1961) na resolução criativa de problemas. Esta ferramenta cruza diversas componentes de um problema, propondo diferentes soluções possíveis cuja combinação permitirá uma nova associação de ideias. Este potencia assim a melhoria de um produto, com uma rápida multiplicação de respostas e a exploração de novas combinações. Outra importante técnica utilizada é do SCAMPER, também conhecida por SCAMDER em português. A autoria desta ferramenta é atribuída a Eberle (1971), ligado à educação e publicação, que organizou um conjunto de diversas questões inicialmente desenvolvidas por Osborn (1953). Esta técnica, cujo nome se baseia numa mnemónica, é usada para promover uma lista de sete ações e interrogações para estimular o pensamento criativo, para otimizar produtos que já existem, ou para gerar novas ideias para os novos produtos. As ações propostas são as seguintes: substituir (processos, materiais, contextos, etc.), combinar (misturar unidades, conjuntos, objetivos, etc.), adaptar (a algo semelhante, ao que pode sugerir), modificar (aumentar, diminuir, novo sentido, ordem, forma), dar outro uso (à forma, estrutura, peso, etc.), eliminar (menos, condensar, mais pequeno, mais leve, etc.) e ainda reorganizar (ao contrário, o oposto, etc.).

Para a implementação destes métodos e técnicas distintas, há no entanto algumas diretrizes comuns e princípios fundamentais para as desenvolver que proporcionam um processo criativo mais rico. Para a promoção de uma atmosfera aberta à produção criativa é essencial a suspensão do juízo crítico, ou juízo de valor, de modo a facilitar a livre expressão. De acordo com Osborn (1953), a suspensão do julgamento é vital para promover o pensamento divergente. Esta atitude permitirá o fluir das ideias que podem ser associadas e combinadas em novas ideias. É também reforçada a importância do conhecimento para a mestria de um dado campo; há que conhecê-lo bem para poder romper limites e agir de modo inovador. Para que se possa pensar “fora da caixa”, há que primeiro enchê-la de conhecimento, e assim será mais simples partir para uma solução criativa. Há também que produzir muito, pois uma grande quantidade de respostas abrirá caminho para a qualidade das mesmas. Estas devem

depois ser associadas, individualmente ou em grupo, permitindo encontrar uma resposta mais inovadora. Finalizado o processo divergente, teremos que convergir na avaliação das ideias e na seleção da ideia mais adequada a determinado problema. Outras estratégias a ter em conta para o bom funcionamento das sessões foi o ajustar o ritmo e diferentes compassos de aprendizagem às necessidades e vicissitudes da turma em questão. Para motivar os alunos para a aprendizagem, é importante integrar os alunos em trabalhos de equipa, e investir na qualidade das aprendizagens com tarefas diversificadas e recursos pedagógicos diferenciados, de forma a permitir o desenvolvimento de diversas competências. A articulação do método expositivo de conteúdos, com recurso a apresentações audiovisuais, síntese final dos conceitos-chave, com exercícios práticos, fichas de trabalho, momentos de debate e tarefas em grupo fortaleceu em muito a sedimentação das aprendizagens. O convite a uma participação ativa, serve como ferramenta para promover uma atmosfera aberta e comunicativa transversal a todas as sessões e para reforçar uma boa relação pedagógica.

Para a avaliação da UC é solicitada uma produção criativa (plástica, performativa, audiovisual, literária ou outro género) de um conceito gerado por exercício realizado previamente em grupo. Através de técnicas auxiliares do pensamento criativo, tais como relações visuais forçadas, seleção de hits (sistema de avaliação de ideias) e SCAMPER, o aluno tem a oportunidade de conceber algo para transmitir o conceito que selecionou. Esta apresentação aos colegas do trabalho realizado é acompanhada por uma reflexão escrita. Esta compõe uma análise sobre o trabalho realizado ao longo das aulas e incide em três questões. A primeira pondera em que medida é que as técnicas experimentadas auxiliaram ou não, o desenvolvimento do potencial criativo, ou se seria necessário mais tempo de agilização para que se notasse a melhoria. A segunda pergunta, dedica-se à análise se o trabalho de grupo foi estímulo positivo ou negativo da criatividade do aluno. Por último, a reflexão considera se o resultado do exercício final seria o mesmo, se tivesse mantido a metodologia regular de trabalho ou se esta foi alterada, de modo positivo ou negativo, pela metodologia assente nas técnicas auxiliares de produção criativa de ideias. Os critérios de avaliação são a originalidade das soluções, a elaboração, a fantasia (para a produção criativa), a coerência na articulação de ideias, a fluência na expressão escrita (na reflexão escrita), e o empenho nas tarefas, participação e assiduidade.

A unidade conta ainda com dois exercícios diagnósticos. O primeiro é um inquérito anónimo sobre o que o aluno entende por criatividade, se esta foi trabalhada e avaliada particularmente em outras UC e se sim de que modo, se a formação na área da criatividade é uma mais-valia no mercado de trabalho e se teve alguma formação extracurricular na área. Com este inquérito é possível extrair as percepções e preconceitos existentes na turma sobre a criatividade e orientar a componente teórica em função das mesmas. O outro exercício diagnóstico consiste em desenhar livremente a partir de um conjunto de estímulos inorganizados, sendo o exercício repetido no final do semestre, de modo a aferir comparativamente a evolução a nível de originalidade.

### **Considerações Finais**

Para balanço da disciplina, para além da gestão de sala de aula e o conhecimento empírico inerente, são também recolhidas reflexões de autoavaliação e inquéritos de feedback anónimos no final do semestre. Com estes, verifica-se uma grande desambiguação do conceito de criatividade, e a assimilação da mesma como competência passível de ser melhorada. As reflexões, demonstram que o trabalho de grupo foi essencialmente um grande motor do potencial criativo individual, quando ultrapassadas divergências de opinião e personalidade, que destabilizam o normal funcionamento da resolução da tarefa. O trabalho coletivo permitiu assim o enriquecimento de soluções com novos pontos de vista em ângulos que individualmente o aluno teria mais dificuldade em atingir.

Relativamente às técnicas experimentadas, estas auxiliaram os alunos no seu processo criativo global e em problemas para esta e outras UC com respostas mais criativas. A transversalidade dos recursos para o fortalecimento dos projetos de trabalho e a melhoria das metodologias individuais é uma vantagem assinalável. A compreensão integral do conceito de criatividade, permite também um maior controlo do processo criativo, um sentido crítico mais apurado, a identificação de bloqueios e a possibilidade de arranjar soluções para o sucesso dos projetos de trabalho. O conhecimento alargado do conceito e dos meios para promover o pensamento criativo, permitem assim uma postura simultaneamente adaptada mas inovadora aos problemas colocados, a afinação das heurísticas e estratégias pessoais para a resolução criativa de problemas. As técnicas foram fundamentais para promover uma maior autonomia no desenvolvimento individual do processo criativo dos alunos.

A complexidade crescente dos exercícios explorados, permitiu também o fortalecer das competências criativas, e a assimilação das aprendizagens anteriores.

Outro dado importante de mencionar é relativo ao tempo do plano de agilização e dos exercícios: a maioria dos alunos refere que seria vantajoso aumentar o número de exercícios e o tempo associado a cada um para sentirem um maior efeito a longo prazo, embora existissem outros discentes que referiram que os benefícios da formação já eram notórios e que utilizaram algumas das técnicas experimentadas noutras UC do curso. Ainda que um plano teórico-prático de agilização das aptidões criativas, de três horas semanais durante um semestre, já tenha manifestado benefícios, estes seriam certamente mais notórios com o aumento do tempo de treino. Autores como Davis e Scout (1992) reforçam também a importância de refrescar as aprendizagens e manter presentes os exercícios de facilitação criativa durante a vida. Enquanto ciência aberta, sabemos que novos métodos e técnicas poderão ser incorporados para um plano de agilização mais atualizado e que estas ferramentas devem ser utilizadas numa aprendizagem constante. Com estas indicações, seria interessante reestruturar a carga horária da UC e passar de disciplina semestral para anual, reforçando assim o tempo de agilização e promovendo uma futura maior autonomia na agilização do processo criativo, e um maior reforço das aprendizagens a nível interdisciplinar.

É importante referir também que, desde a criação da UC (2010) até à atualidade, a taxa de aproveitamento de alunos aprovados em avaliação contínua e época de exame, é de 100%.



Podemos concluir que a UC de “Teoria e Prática da Criatividade”, que nasceu da necessidade de dar resposta a uma necessidade educativa do séc. XXI, se assume como importante meio estratégico de apoiar os alunos numa construção informada e crítica do seu processo de trabalho, extremamente importante para a promoção direta do potencial criativo, e de respostas mais ricas e originais. Inserida no 1.º ciclo de estudos de ensino superior, particularmente na licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, esta UC é inovadora a nível curricular pois investe diretamente na formação criativa de futuros profissionais das artes – artistas, designers, professores – mais empreendedores, capazes de otimizar recursos e habilitados a propor soluções originais e inovadoras aos desafios e educativos e laborais de modo diferenciado. É certo que a promoção sustentada da criatividade é fundamental para o potenciar das aptidões criativas e do imaginário, que contribui bastante para o desenvolvimento pessoal do sujeito, e que o treino na geração de ideias auxilia no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao contexto envolvente, possibilitando ultrapassar com sucesso as dificuldades com que o indivíduo se depara, alargando em muito o seu campo de ação.

### Referências

- Allen, M. S. (1961). *An Introduction to Morphological Creativity*. Long Beach, CA: Institute of Applied Creativity.
- Aznar, G. (2005). *Idées, 100 Techniques De Créativité Pour Les Produire Et Les Gérer*. Paris. Ed. Organization.
- Bernadette, F. & Fustier, M. (2001). *Exercices Pratiques de Créativité*. Paris Ed. Organisation.
- Bono, E. (1998). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Buzan, T. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Penguin Group USA.
- Davis, G. & Scout, J. (1992). *Estratégias para la creatividad*. Barcelona. Paidós Educador.
- Crawford, R. (1954). *The Techniques of Creative Thinking: How to Use Your Ideas to Achieve Success*. New York. Hawthorn Books.
- Eberle, R. F. (1971). *Scamper Games For Imagination Development*. Buffalo, New York: DOK Publishers.
- EURYDICE (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guilford, J.P. (1956). *Fourteen Dimensions of Temperament*. American Psychological Association.

- Guilford, J.P. (1971). *Analysis of Intelligence*. USA: McGraw-Hill Education.
- Gordon, W. J.J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper & Row Publishers.
- Isaken, S. G., Dorval, K. B. & Treffinger, D. J. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- KEA European Affairs. (2009). *Impacto da Cultura na Criatividade*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia (DGEAC).
- Koestler, A. (1964). *Le crié d'Archimède*. Paris: Calmann-Lévy.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la Créativité*. Paris: Armand Colin.
- Michalko, M. (2002). *Los Secretos de los Genios de Creatividad*. Barcelona: Ediciones Gestión
- National Advisory Committee On Creative And Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination (Principles and Procedures of Creative Problem-Solving)*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Persky, B. (1991). *Early Childhood Education*. U.S.A.: University Press of America
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Torre, S. (2007). *Creatividad Aplicada: Recursos Para Una Formación Creativa*. Buenos Aires. Magistério del rio de la Plata.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Zwicky, F (1969). *Discovery, Invention, Research Through The Morphological Approach*. New York: MacMillan.

# Teaching methodologies in the scope of collaborative design towards cultural interaction

**Cátia Rijo\***

**Helena Grácio\*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa, IPL\*

CIAUD – Centro de Investigação em Arquitectura, Urbanismo e Design,

FAUL\*\*

[catia.rijo@gmail.com](mailto:catia.rijo@gmail.com) \*

[ahgracio@gmail.com](mailto:ahgracio@gmail.com) \*\*

## Abstract

The aim of this paper is to present a reflection about the importance of collaborative work between students in different cultures and context realities, using as a launch method, a design thinking workshop.

The goals of the workshop were, by introducing the principles of design thinking to a focus group of university students, in Finland and Portugal, to implement and develop, the ability to experiment the design thinking process, and to realize how the interaction of different perspectives, can lead to innovative solutions, as to the promotion of interdisciplinary work.

Design Thinking is a flexible methodology, that can be used in any work field, since it as valuable elements, such as iterating frequently based on continuous feedback from all the intervenient.

During the workshop, the teams followed the stages of the interactive Design Thinking Microcycle: (re)Defining the problem, Need finding and Benchmarking, Ideation, Prototyping and Testing.

This approach leads to a high variety of ideas. Through rapid low-resolution prototyping ideas are continuously being tested with the potential users. “Fail early in order to succeed sooner” is the Design Thinking principle that helps to maximize learnings and insights, crucial for human centered innovation.

Collaborative work in a small groups scenario map, leads to the discussion of solutions, and to the innovation that emerges from the different perspectives given by each person.

Our main goal, was to find business opportunities that emerge from underestimated issues from everyday life, but also to understand that exploring, understanding, and prioritizing areas, can be crucial to ideating solutions. As final result we intend to analyze and compare results from each focus group, in Finland and in Portugal, in order to understand the differences to the problem solving approach, from each cultural and social context.

**Keywords:** Design thinking, Collaborative methodologies, Collaborative work, Culture, Identity

### **The introduction**

*“Design thinking is a human-centered approach to innovation that draws from the designer's toolkit to integrate the needs of people, the possibilities of technology, and the requirements for business success.” —Tim Brown, president and CEO*

Design thinking, nowadays has gained notoriety worldwide, it can be defined as a new way of thinking and approaching problems or, in other words, we can define it as a model of thought and reflection centered on people. This methodology has become a main issue in contemporary design discourse and practice, since the success of its use as a tool is based and proven.

With this practice in project development of design firm IDEO, and with the application of design thinking as successful tool, not only in design practice as in the practice of several disciplines, we can realize how it can be advantageous to use design thinking not only in the disciplinary design field, as in other disciplinary approaches when researching and designing services and products.

Design thinking has the ability to provide, in a process of co-working, whether its to design teams, users teams or businessman teams looking to strengthen links towards a common goal, that is, using design thinking methodology it is possible to find more easily and expediently the path to the right solution. This tool is able to help to eradicate the complexity and disorder, usually found in the beginning of the project development process, allowing to focus in the essence of needs and problems, that usually we need to solve as an intervenient in a project process development.

Namely the gains that we believe may be withdrawn in design thinking methodology, is that designers can (and should), in this way, get involved in a more immersive manner, in a perspective of social and community involvement, with those for whom normally project, given that the project is developed under a collaborative effort and dynamic, where the design process is distributed by the various parties and their responsibilities.

### **Materials and methods**

What we have been realizing, in the classroom context, is that when learning is merely

circumscribed to the classroom in the conventional molds of the relationship professor/student, the transmission of knowledge and practice in the design field, the students often feel little caught up and mentally available to integrate a more immersive spirit of the reality to which they are proposed to project. This study and interpretation using participatory methods can serve not only as a tool of reflection for the design but can also provide a work basis for those who will be interested in acquiring more successful interactions to the segments and markets they are addressing to in the future.

Products are often designed, taking as a starting point and/or idea a very specific concept of who designs them, without actually having in mind those who truly are meant to project for, consequently causing that their likelihood of success on the market being very reduced.

If a project/design is user-centered and is due to a specific and/or special need; achieving together the holders of knowledge and techniques; as identity, and the community context, then the chances of becoming a project with truly successful and effective results are much higher.

Following this principle, we proposed a design thinking approach, as a methodology that wants to be immersive in real context, given the relevance that such methods of investigation and creation processes take in the design and validation of a design project and training as a professional designer.

The goals of the workshop were, by introducing the principles of design thinking to a focus group of university students, in Finland and Portugal, to implement and develop, the ability to experiment the design thinking process, and to realize how the interaction of different perspectives, can lead to innovative solutions, as to the promotion of interdisciplinary work.

By the beginning of 2015 started the preparation for a three day workshop in conjunction with Finnish students in the Turku University of applied Sciences, led by the professors Cátia Rijo and Helena Grácio, specialized in graphic and product design respectively, under the application of Erasmus+ for the exchange of teachers mobility. The proposal of the project was accepted, and co-financed by the Erasmus+ program, offering the opportunity to start a study, in the field, of development and application of the same approach with students from different cultural backgrounds.

The workshop was held in the beginning of September, from September 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> of 2015, with the motto of a collaborative and social design principle. The methodology used was focused in creating a collaborative space, enabling to set up a collaborative platform among the groups (3 to 5 students) in order to facilitate open discussions among participants.

*“Ya desde que descubrimos el fuego, las herramientas de piedra, el language y las otras grandes innovaciones de los albores de la humanidad, el cambio ha estado presente nosotros. Por eso lo llaman “evolución”(…) Las Fuentes de la disrupción son numerosas, pero hay una evidente. A medida que se acelera la innovación tecnológica, las personas, las comunidades, las organizaciones y los objetos se encuentran mucho más interconectados que nunca antes.”<sup>11</sup>(MOOTEE, 2013, P.3)*

In this context, it will be important to realize that design thinking as a methodology is not a unique tool for designers, and so little is limited to areas of creativity and restricted to other disciplinary and/or professional fields. The ability to develop the methodology and its approach to problem solving is something that can naturally be developed by any actor or professional interested in acquiring new and innovative approaches to problem solving, from the perspective of rapid prototyping and rapid analysis and potential selection of solutions focused on the final user (user centered design).

Our goal is, based on active research and expression, to empower students in order for them to be capable of complementing the skills, behaviors and methodologies that already exist and are practiced. The design thinking methodology proposed, focuses on a more practical approach, but it is not our intention that students think they should give up of more analytical approaches that are supported by more rigorous analytic data. What we intend to implement in the students and/or groups in which we interact, is the idea that there is a complementary that can be truly helpful to the more conventional approaches, allowing the confrontation between analytical rigor and relationships, interactions and conduction of human behaviour and emotions.

Design Thinking is a flexible methodology, since it as valuable elements, such as iterating frequently based on continuous feedback from all the intervenient.

During the workshop, the teams followed the stages of the interactive Design Thinking Micro cycle:

1. (Re)Defining the problem,
2. Need finding and Benchmarking,
3. Ideation,
4. Prototyping,
5. Testing.

This approach leads to a high variety of ideas. Through rapid low-resolution prototyping ideas are continuously being tested with the potential users. “Fail early in order to succeed sooner”

---

<sup>11</sup> “Ever since we discovered the fire, stone tools, the language and the other great innovations of the dawn of humanity, the change has been around us. That's why they call it "evolution" (...) the sources of disruption are numerous, but there is an obvious. As technological innovation accelerates, people, communities, organizations and objects are more interconnected than ever before.”

is the Design Thinking principle that helps to maximize learning and insights, crucial for human centered innovation.

Collaborative work in a small groups scenario map, leads to the discussion of solutions, and to the innovation that emerges from the different perspectives given by each person.

Our main goal was to find business opportunities that emerge from underestimated issues from everyday life, but also to understand that exploring, understanding, and prioritizing areas, can be crucial to ideating solutions. As final result we intend to analyse and compare results from each focus group, in Finland and in Portugal, in order to understand the differences to the problem solving approach, from each cultural and social context.

The briefing was presented in the first day to a class of 20 students from a 2<sup>nd</sup> year degree; along with the workshop's briefing, it was presented an introduction to the methodology proposed, and a discussion about the theme and approach to have. Afterword's there space left to clarify several doubts in the class about the project development and timings.

The first 3 days, with 5 daily hours of work in the class, were meant to define the problem, analyse the concurrence in each field, research possible solutions and find a path to follow, using concept boards and presentations of the ideas to colleagues.

### **Day I**

After a brief introduction of the Design thinking process, the students have to define problem, *“At the beginning of the design process, ideas are cheap and plentiful, pumped out in abundance and tossed around with abandon. Later, when many ideas get narrowed down to those most likely to succeed, it will take time and money to visualize and test each one. Thus designers often begin with a period of playful, open-ended study. It's a process that includes writing lists as well as sketching images. It involves mapping familiar territory as well as charting the unknown.”*(LUPTON, 2008, P.15).



At the first stage process, for the project idea, it was suggested to students the use of brainstorming in a small groups. *“Techniques like brainstorming and thinking wrong are effective for defining problems and coming up with initial concepts at the start of a project. These processes can yield written lists as well as quick sketches and diagrams. They are a handy way to open up your mind and unleash the power of odd-ball ideas.”* (LUPTON, 2008, p.16)

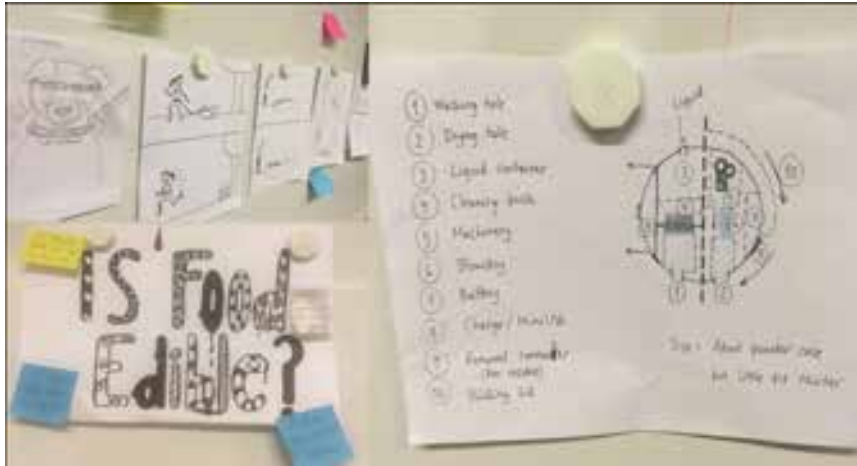
By the end of the workday, most of the groups had already achieved the main ideas and sketches of what they would like to develop and accomplish.







For the presentation of the idea, the students used mindmapping and rapid sketching, “also called “radiant thinking,” mind mapping is a form of mental research that allows designers to quickly explore the scope of a given problem, topic, or subject area. Mind mapping can help you expand the scope of a problem and look at it from diverse angles.”(LUPTON, 2008, 28)



### Day 3

In the last day of the workshop, the groups had to make a brief oral presentation, where it should be presented, the project guideline and the definition of what each group would develop in the future weeks, planning the different stages of the project through the weeks ahead or autonomous work, to be followed by distance (by skype and e-mail).



In the third day of work, students worked in a brainstorming class, available at the new facilities of Turku University, in order to help the students reaching a faster conclusion to proposed work for the presentation. By working in a more informal space, we were able to promote a more relaxed attitude in the students, allowing them to leave preconception solutions behind; through the use of this space and with a "felt like home" ambient, it was possible to achieve a better posture to the project presentation and dismiss a cultural weight inherent to the usual state of mind (more formal) of this students.



Once the workshop finished, it was given to the students five weeks for the full development of the proposed work by each group, in order to present the whole project with a solution and a rapid prototype or minimum viable product (in the case of being applied), to the problem previously presented, through a “virtual/digital presentation” in a small video format.

By this methodology, it was possible to achieve the development of the diverse phases of design thinking process, in a workshop that intended to present the overall process, through group interaction and experimentation; promoting and achieving solutions, from the idea to the realization and implementation, from the problem to the solution; it was possible to demonstrate how to do develop and use design thinking in several fields and disciplinary approaches, through the interaction of different perspectives, in order to achieve creative solutions, and promote the interdisciplinary work, between the students involved.

## **Results and discussion**

Exploring, understanding, and prioritizing areas of issues and problems found, can take as much time as ideating solutions. In this approach, each participant contributed with a different point of view, which added a diverse perspective, and it constituted a valuable resource in finding creative solutions.

In the end, of the Turku workshop students have shown great commitment and enthusiasm during the three days of contact work and responded very well to all the goals proposed during the workshop. They demonstrated a great capacity and autonomy to work and to organize themselves in the classroom, being able to develop very well the ability of analysis & synthesis, in problem resolutions.

They were extremely methodical, which ultimately led to achieving all of the workshop objectives, in the planned period of time.

In large part, the creativity and ideation process was due to the new university facilities, including the use of the brainstorming room, and these resources were translated in to very effective results in the process of generating ideas.

## **Conclusions**

*“While creativity in design is important, design is an activity that serves economic as well as creative goals. The design process helps ensure that a design satisfies all such considerations. The process seeks to generate a number of possible solutions and uses various techniques or mechanisms that encourage participants to think outside the box in the pursuit of creative or innovative solutions.”* (AMBROSE, 2010, p.9)

Evaluating the overall objectives of the Turku workshop under the mobility program Erasmus+, we can conclude that the approach and development of the Design thinking phases through a workshop intended to a small group scenario, allows to experiment the diverse phases of the process -from idea to realization and implementation, from problem to solution- to show how the interaction and different perspectives can lead to more creative solutions; as to promote interdisciplinary and multidisciplinary work, between the participants, designers and/or potential final users.

In the context of higher education, the adopted workshop methodology in classroom, have been considered as a value-added tool, since the efforts to measure the effects about the performance of students and their teachers, take into account their differences and remaining characteristics that students bring with them to school.

This approach is especially relevant because it has an obvious appeal to the whole school community, resulting in educational improvement and increased R&D (research and development) in education.

This initiative is about solving current issues of finding today's new and innovative business opportunities.

Exploring, understanding, and prioritizing areas of specific issues can take as much time as ideating solutions, in this context each participant contributes with a different point of view, which adds the diversity that is valuable in finding creative solutions. Following through and being proactive is the key in this process, therefore coming up with brilliant ideas and with a roadmap to success during the workshop remains just that: ideas and a roadmap.

Design Thinking is a flexible methodology because has valuable elements such as iterating frequently based on continuous feedback and building on top of one another's ideas can be pulled out and used in any work methodology.

Our goal as teachers is to convey a passion for education and design in the classroom. With this project, that we intend to replicate in diverse cultural education contexts, we hope to provide an encouraging and positive environment in order to fully capture the students to the theme presented. We count to provide the necessary tools to promote the talents of each student as an individual. In doing so, we hope to provide more confidence for a better development and research in the project practice of design. In the final balance sheet of the workshop, we received a very good feedback from the students; they loved not only the good mood of the workshop, as the informal way that it was given. The student's community presented it as the main factor for their commitment and enthusiasm, encouraging new and innovative approaches to different cultural contexts, which compelled us to nourish and establish a comparative study of this methodology in higher education.

## References

- Ambrose, G. (2010). *Design Thinking for visual communication*: Bloomsbury. London.
- Brown, T. (2009). *Change by Design*: Harper Collins Publishers. New York.
- Chapman, J. (2005). *Emotionally Durable Design – Objects, Experiences & Empathy*: Earthscan. London.
- Lupton, E. (2008). *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming*. New York.
- Mootee, I. (2014). *Design Thinking para la Innovación: Empresa Activa*. Barcelona.
- Plattner, H., Meinel, C. & Leifer, L. (2012). *Design Thinking Research: Studying Co-Creation in Practice*: Springer. London.

# Criação, Interdisciplinaridades e Investigação em Artes Visuais: relato de um processo pedagógico em contexto de Ensino Superior.

**Kátia Sá \***

**Teresa Matos Pereira \*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa

[ksa@eselx.ipl.pt](mailto:ksa@eselx.ipl.pt) \*

[tpereira@eselx.pt](mailto:tpereira@eselx.pt) \*\*

## Resumo

A investigação no campo das artes visuais assenta em práticas inerentes às linguagens próprias e processos artísticos, entendidos enquanto processos de investigação/pesquisa. Estreitando a articulação entre Escultura e Pintura e alargando os campos de criação em Artes Visuais, estudantes do 3º ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico (IPL), ao longo do ano letivo de 2014/15, desenvolveram projetos pictóricos e escultóricos que aprofundaram e/ou problematizaram processos, conceitos e temas da contemporaneidade. Com base em propostas para a conceção de projetos *site-specific* no âmbito das artes plásticas, os estudantes integraram linguagens e saberes, desenvolveram processos de investigação, atendendo aos diálogos com outros domínios, designadamente fotografia, vídeo e multimédia, e geraram respostas conceptuais coerentes aos problemas propostos.

**Palavras-chave:** Arte; Investigação; Processos criativos.

## Abstract

The visual arts research field is based on the practices and their own artistic processes and languages, understood as research strategies. Narrowing the relationship between sculpture and painting and extending creation field in Visual Arts, Students of the 3rd year of Visual Arts Degree and Technologies (AVT) of the Higher Education School of Lisbon (ESELx), Polytechnic Institute (IPL) over the school year 2014/15, developed pictorial and sculptural projects that deepened and/ or problematized contemporary issues and processes. Through proposals for the design of site-specific art projects students integrated languages and knowledge, develop research processes, considering the dialogue with other fields including



photography, video and multimedia, creating conceptual responses consistent with the proposed problems.

**Keywords:** Art; Research; Creative Processes.

### **Introdução**

O presente artigo refere-se às metodologias e subsequentes processos de trabalho desenvolvidos com estudantes da Licenciatura em AVT, da ESELx, inerentes às propostas lançadas nos módulos de Escultura III e Pintura III — da Unidade Curricular de Oficina das Artes e Tecnologias. Um processo de articulação interdisciplinar que culminou na realização de uma intervenção artística, situada no cruzamento das áreas disciplinares, considerando dinâmicas criativas, estéticas e poéticas das artes visuais contemporâneas. Uma estratégia pedagógica científica e tecnológica da licenciatura em questão, que pretende oferecer aos estudantes uma formação de banda larga, em artes visuais, design e multimédia, contrariando a rigidez das fronteiras disciplinares. As propostas de trabalho lançadas ao longo do ano letivo evocaram problemáticas da contemporaneidade, sublinhando a vertente conceptual nas artes visuais, enquanto modalidade de produção de conhecimento, enfatizando os processos investigativos e a sua capacidade de cruzar diferentes áreas (de natureza tecnológica, teórica e prática). Deste modo, importa referir que se procurou desenvolver a autorreflexão e problematização em artes visuais, através do cruzamento de linguagens e meios, que se aproximam dos vigentes processos do discurso artístico, que continuam a alargar, pluralmente, os territórios da Escultura e da Pintura.

### **Prática artística como processo investigativo: entre a teoria e a prática**

A problemática desenvolvida em torno da investigação em arte tem conhecido, ao longo das últimas décadas, um conjunto de desenvolvimentos e posicionamentos que, não obstante as tentativas de demarcação teórica e metodológica, em larga medida contribuiu para um olhar mais atento às potencialidades das práticas artísticas, enquanto espaços de produção de conhecimento. Neste sentido, se considerarmos a importância das artes como campo de reflexão teórica e experimentação prática, que envolvem várias dimensões individuais, sociais, culturais e tecnológicas, não nos poderemos excluir de um debate alargado, em torno do papel desempenhado pelos processos artísticos em contextos de investigação académica. Aqui teremos de encarar os processos criativos e as práticas desenvolvidas no âmbito das artes (no nosso caso particular as artes visuais) como modalidades de investigação, determinando a(s) natureza(s) do(s) seu(s) objeto(s) de estudo; as metodologias e estratégias de investigação; a natureza do conhecimento que desta investigação advém e, por fim, como avaliar o(s) seu(s) impacto(s) e contributo(s).

No contexto da investigação em arte, confrontamo-nos com vários modelos de abordagem que oscilam entre as propostas disciplinares da História da Arte, Estética, Antropologia da Arte, estudos de Cultura Visual (que recorrem, em larga medida, a metodologias e/ou linhas teóricas e/ou ideológicas, amplamente desenvolvidas pelas primeiras, como a iconologia, semiótica, estruturalismo, marxismo, feminismo, pós estruturalismo, etc...) até às abordagens *arts based research* ou *practice-led research*, que tomam como ponto de partida uma visão dos processos artísticos, enquanto áreas de estudo de problemáticas diversas e aproximações a

outros campos disciplinares. Termos como *arts-based research* (Barone & Eisner, 2012), *arts-informed research* (Cole, 2004; Cole & Knowles, 2007), *Ar/rt/ography* (Irwin, 2004) ou *practice-based research* (Sullivan, 2005) têm sido utilizados para definir as particularidades da investigação desenvolvida no âmbito das práticas artísticas, tanto em contextos educativos/formativos (incidindo sobretudo em formação superior e pós graduada), como em contextos de criação.

Ao centrar a atenção no processo criativo (mais do que na obra ou no observador) todas elas focam diferentes dimensões da relação entre práticas artísticas e investigação. Para a *arts-based research* o enfoque é colocado nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. No caso das perspetivas desenvolvidas pela *arts-informed research*, *Ar/rt/ography* e *practice-based research*, embora igualmente empenhadas em estudar as questões da educação, comunidade e cultura, centram, contudo, a sua atenção no processo criativo do artista-investigador. Segundo estas perspetivas de abordagem, a natureza do objeto de investigação terá de ser problematizada já que este poderá não ser uma realidade pré-existente, mas sim acompanhar ou proceder do próprio processo investigativo. Ou seja, contrariamente às abordagens tradicionais, centradas na obra de arte ou na sua recepção por parte do observador (História da Arte, Estética, Crítica da Arte, Estudos de Cultura Visual, Sociologia da Arte, Psicologia da Arte, etc...) propostas como a *practice-based research* colocam em campo a possibilidade de delinear/projetar, construir ou transformar o objeto de estudo, já que este é encarado como um processo em construção e resultante de uma rede de aprendizagens e pesquisas múltiplas. Neste âmbito, também o leque de metodologias, onde vigoram tradicionalmente a recolha e análise de informação textual e/ou visual, conhece algumas limitações já que se considerarmos as práticas artísticas inseridas em contextos educativos/formativos/criativos de natureza vária (formais, não-formais e informais) verificamos que estes métodos de abordagem não conseguem abarcar de forma ampla a complexidade dos processos de aprendizagem/criação nas ligações que vão tecendo com os vários domínios da existência humana. Daqui a necessidade de alargar a investigação em arte a todo um quadro de metodologias qualitativas de pesquisa e análise de informação, cruzando-as com as disciplinas tradicionalmente associadas ao estudo e prática das artes visuais (não só as que assentam em paradigmas interpretativos da obra, mas também as que integram os processos da produção artística).

O papel das mundividências, subjetividades e memória são aqui encarados como agentes da construção de conhecimento, bem como um conjunto de estratégias, tais como, o autodidatismo, a criação colaborativa, os testemunhos (orais e textuais), os saberes técnicos ou a recriação por via do experimentalismo, podem ser usadas como contributos relevantes que os métodos de investigação mais tradicionais não conseguem abarcar.

Na verdade, autores como Tom Barrone chamam a atenção para a integridade do processo de criação artística como um espaço de conhecimento *per se* (Barrone, 2001) com uma natureza diferente de outros processos de investigação e produção de conhecimento científico, bem como a sua capacidade de abarcar e analisar realidades complexas dada a multiplicidade de meios e linguagens de que se socorre. «*The research of artists may not involve inquiry that is rigidly systematic, but neither is it merely “intuitive” (an unfortunate adjective that serves to perpetuate a myth about how artists work). In fact, the work of artists of all sorts requires deep, intricate research (...)*» (Barrone, 2001).

Se perspetivarmos a criação artística a partir dos processos que lhe são intrínsecos, facilmente percebemos que as suas práticas envolvem um diálogo constante entre o artista, a obra e o (lugar do) observador que permitem uma co-construção de sentidos. Graeme Sullivan refere-

se a este processo como uma forma de transconhecimento (*transcognition*) (Sullivan, 2005, p.130) recursivo e reflexivo. Neste caso, a prática artística será entendida como uma prática *transcognitiva*, cujas premissas permitem estruturar os termos em que se desenvolve a investigação, bem como os produtos daí resultantes (texto, pintura, escultura, vídeo, fotografia, instalação multimédia, etc...).

Finalmente, a investigação deverá ser um *ato transformativo* (Sullivan, 2006, p.22) que terá impacto, tanto no investigador como no objeto da investigação. De facto, a eleição de práticas desenvolvidas no campo das artes visuais, como área de investigação, centrada nos processos e situada quer no espaço do atelier, da aula ou deslocada para contextos comunitários, convoca em simultâneo, a ação criativa, a ação pedagógica e educativa e a capacidade de reflexão crítica. Aqui, professores, estudantes, artistas e comunidade são envolvidos numa experiência conjunta, capaz de ser conceptualizada e legitimada, enquanto espaço de produção e reconfiguração de conhecimento, onde investigador e objeto de estudo são ambos moldados no decurso do processo investigativo — marcado por um sentido exploratório, relacional, crítico, contextualizado e reflexivo.

### **Processo pedagógico**

O processo pedagógico, levado a cabo ao longo do ano letivo, incidiu em três grandes eixos temáticos que atravessam, transversalmente, as práticas nas artes visuais ao longo da contemporaneidade, a saber: a memória, o corpo e a identidade. Este processo envolveu a realização de três projetos conceptuais, em torno dos temas mencionados, no âmbito das artes plásticas, atendendo a diálogos com outros domínios/territórios, designadamente fotografia, vídeo, multimédia, performance.

#### **a) Propostas de trabalho**

O primeiro projeto incidiu na temática da *Memória e o Arquivo* e a sua importância no espaço das práticas artísticas contemporâneas. O projeto teve como subtema “*Recoleção, Memória e Utopia*” e propunha a realização de uma obra que, tomando como referencia as possíveis ligações entre as artes plásticas a memória (individual e/ou coletiva) e as estratégias de arquivamento, considerando as potencialidades do arquivo, enquanto dispositivo de materialização dessa memória, mas também espaço de criação de utopias. Neste sentido, poderiam ser exploradas as questões relacionadas com a memória individual ou coletiva, entrelaçando memória histórica, memória cultural, memória do lugar, etc... através da recolha de documentos de natureza varia (textos, imagens ou testemunhos orais entre outros). Aqui, a realização de uma pesquisa em torno das possibilidades de apropriação e tratamento de documentos de características diversas possibilitaria uma reflexão artística/plástica, em torno das potencialidades de utilização e criação de um arquivo que, em última instância, se poderia reportar a situações reais ou imaginárias, aprofundar e discutir o conhecimento de determinadas realidades ou, pelo contrário, optar pela criação de uma utopia.

O segundo projeto incidiu nas relações entre o Corpo, Espaço e Tempo, assumindo como subtema “*Antropografias — Corpo, performatividade e artes plásticas*”. A proposta de trabalho incidiu na criação de interfaces protésicas que, integradas no corpo, permitem mediar a ação pictórica. Neste caso, propõe-se um estreitamento da interligação entre pintura e escultura, ao projetar e construir próteses (escultóricas) que, integradas no corpo, possibilitem a materialização de registos gráficos e pictóricos, onde o desenho e a pintura são entendidos na sua expressão essencial — como resultado material do gesto, utilizando meios como a tinta,

carvão, etc. ou instrumentos como lapis, aparos, pinceis. O registo gráfico ou pictórico, materializado através de próteses escultóricas, foi posteriormente registado em vídeo. Neste caso, o ato de pintar/desenhar surge como um ato performativo, registado através da imagem em movimento, documentando e ilustrando as diferentes possibilidades de criação de uma pintura e/ou desenho, como o resultado material de uma performance.

O terceiro projeto propunha a exploração das construções identitárias, através das experiências vivenciais, assumindo como subtema “*Geografias Íntimas — Eu e o outro e os outros de mim*”. A temática seria explorada através de processos que poderiam envolver o trabalho em pares, tomando como referência as múltiplas relações que se podem estabelecer entre *Mim* e o *Outro* (relações interculturais, pessoais, etc...), a reflexão estética em termos autobiográficos/identitários, ou a criação de uma ficção em torno da criação de múltiplas identidades/heterónimos. O produto final do projeto seria uma série fotográfica que expressasse uma ligação com os domínios da pintura e da escultura, atendendo aos seus elementos basilares: dimensões cromáticas, texturais/matéricas, espaciais/volumétricas e temporais/rítmicas/poéticas. Todas as propostas apresentadas assumiram como pontos de partida: i) a articulação interdisciplinar entre pintura e escultura e os possíveis diálogos com os domínios da fotografia, do vídeo, instalação e performance (considerando aspetos essenciais de cromatismo, textura/matéria, espaço/volumetria e tempo/ritmo/movimento); ii) a percepção de que os processos artísticos desenvolvidos se constituem, simultaneamente, como processos investigativos em arte, assentes nas práticas e linguagens inerentes às artes visuais.

#### **b) Metodologias**

Considerando as práticas artísticas, enquanto espaços abertos a inúmeras possibilidades de criar, pensar e educar, que integram processos de criação e reflexão inscritos em problemáticas atuais, procuramos estruturar os projetos a desenvolver, por forma a abrir um espaço de ensaio e discussão capaz de indagar diferentes modalidades e estratégias de educação e formação, marcadas por um sentido experimental que conduza a novas abordagens plásticas, visuais e poéticas. Neste sentido, as metodologias desenvolvidas inscrevem-se em práticas interdisciplinares e processos projetuais. A interdisciplinaridade traduz uma inter-relação de reciprocidade entre disciplinas diferentes, de modo a produzir uma fertilização das áreas de conhecimento de cada uma delas, sem que percam a sua identidade própria. São os espaços intersticiais, as regiões de contato que determinam a natureza da articulação interdisciplinar. No contexto dos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, as práticas interdisciplinares assumem um duplo sentido: por um lado, um sentido pragmático (já que a apropriação de saberes técnicos e estéticos de diferentes disciplinas concorre na resolução de problemas compositivos e conceptuais) e, por outro, um sentido pedagógico (onde o cruzamento disciplinar visa a transmissão de saber e a construção integrada de conhecimento). Considerando estes pressupostos, foram definidas as etapas essenciais, comuns ao desenvolvimento dos projetos em ambos os módulos de Pintura e Escultura. Estas etapas congregam: i) pesquisa documental e realização de estudos; ii) apresentação intermédia da proposta de projeto; iii) concretização do projeto e subsequente momento de apresentação final, sendo que, no caso do 2º Projeto “*Antropografias — Corpo, performatividade e artes plásticas*”, acresce o registo vídeo da performance.

As primeiras etapas dos projetos foram acompanhadas de modo a proporcionar estratégias criativas de abordagem às propostas de trabalho, bem como uma mobilização de conhecimentos de natureza teórica e instrumental, que possibilitem fundamentar os processos nas etapas seguintes. Neste momento, conta-se com um conjunto de estratégias de acesso e recolha de documentos, mapeamento de referências visuais/ artísticas relacionadas com o conceito escolhido, e a realização de pesquisas plásticas assentes em ensaios bidimensionais e/ou tridimensionais — maquetas — definindo de modo justificado os materiais a utilizar. Este primeiro momento, materializou-se no 1º Projeto “*Recoleção, Memória e Utopia*”, na realização de uma pesquisa documental que integrou imagens e outros documentos de arquivo, registos orais, etc., sendo que este material poderia referir-se a um universo individual ou coletivo e ser apropriado como referência visual/plástica para o desenvolvimento do projeto. Tomando como ponto de partida a natureza particular dos materiais recolhidos, os estudantes realizaram uma proposta para o trabalho final que poderia ser apresentada sob a forma de estudo bidimensional (em formato A3) ou maqueta tridimensional de modo a explorar as inúmeras possibilidades desenvolvidas pela Escultura e Pintura contemporâneas, abordando as potencialidades da sua relação com a instalação, ou considerando igualmente as possibilidades de integrar a fotografia e o vídeo no corpo da obra. No caso do 2º Projeto, “*Antropografias — Corpo, performatividade e artes plásticas*”, a pesquisa incidiu, sobretudo, numa dimensão essencialmente plástica e consumou-se na realização de esboços e estudos/ensaios tridimensionais das proteses escultóricas considerando: materiais a utilizar; cores e/ou texturas; integração no corpo, desenvolvimento do gesto no espaço; natureza dos registos a produzir; modalidades de utilização, registo fotográfico do processo criativo.

A segunda etapa dos projetos constituiu-se como um momento de partilha, de apresentação intermédia da proposta, de confronto de ideias, no qual estudantes e docentes podem discutir e antever alguns problemas e debater possíveis soluções, definindo estratégias e processos para a fase seguinte de concretização do projeto. Este é um momento de apresentação dos processos de produtos decorridos da pesquisa/ estudos/ ensaios conducentes à proposta final, atendendo aos pressupostos referidos em cada temática. É também aqui que cada aluno constrói e entrega uma memória descritiva/visual do processo e produtos realizados ao momento. Após a discussão e partilha das propostas, inicia-se a 3ª etapa de projeto, uma fase de materialização e ampliação das ideias/estudos, atendendo à escolha prévia de materiais, suportes, tecnologias e procedimentos mais adequados. Por conseguinte, no que toca ao 1º Projeto, “*Recoleção, Memória e Utopia*”, esta etapa consistiu na sua concretização, instalação no espaço e respetivo registo fotográfico de todo o processo, já no caso do 2º projeto, “*Antropografias — Corpo, performatividade e artes plásticas*”, a sua concretização culminou na construção do interface ideado para o corpo (atendendo a escolha dos materiais, cores e/ou texturas mais adequados) e numa performance, captada em vídeo, de onde emergiram diversos registos gráficos/ pictóricos, resultantes da sua utilização/exploração sobre diversos suportes. No caso do projeto “*Geografias Íntimas — Eu e o outro e os outros de mim*”, esta fase consistiu na realização de uma série fotográfica, entre 12 a 15 fotografias — impressão em papel mate com dimensões mínimas de 13 x 18 cm — capaz de materializar a reflexão individual ou partilhada, em torno do conceito escolhido, considerando por último a sua integração no espaço.

Finalmente, há a referir que de todos estes projetos resultaram documentos síntese dos processos envolvidos, que assumiram a forma de memórias descritivas/visuais, de modo a

possibilitar uma visão globalizante dos mesmos e uma reflexão crítica, acerca dos aspetos positivos, limitações e pistas abertas para projetos futuros.

### Atos de pesquisa

Dos múltiplos resultados obtidos, no contexto das duas turmas que acompanhámos ao longo do ano, apresentamos agora, para cada umas das temáticas, uma seleção de propostas desenvolvidas pelos estudantes, analisando conceitos, processos e resultados. Importa referir que, não elidindo o facto de se tratar de um discurso *a posteriori*, a análise dos conteúdos que é proposta, nunca será desprovida de subjetividade — sensibilidade e interpretação pessoais das docentes — contudo, a argumentação fundamenta-se, preferencial e maioritariamente, nas afirmações dos estudantes, aquando dos momentos de apresentação dos projetos — intermédia e final — bem como, nos documentos descritivos, elaborados pelos mesmo

### Memória Arquivo

#### Sofia Flores

Sofia Flores desenvolve um projeto que toma como referência uma comunidade piscatória de Peniche. Intitulando-o “As Rugas” (Fig.1) a estudante procurou criar uma obra que evoque a passagem do tempo e as marcas que este deixa em pessoas e objetos. A epiderme surge assim como uma espécie de espaço de arquivamento das memórias vivenciais, desenhadas nos sulcos, restos de múltiplas camadas de tinta ou ferrugem que, sedimentadas ao longo do tempo, tornam palpável e conferem fisicalidade à anamnese. Sofia Flores empreende uma recolha de imagens do universo marítimo, povoado de embarcações em madeira, instrumentos de pesca, rostos e mãos marcados pelo tempo e pelo trabalho ou vestígios materiais, como madeiras, uma boia, cordas ou fragmentos de frases ditas aquando do contato com a comunidade. Com estes materiais cria um conjunto composto pela justaposição dos vários elementos (madeiras, boia, fragmentos fotográficos, frase moldada em arame) marcado por uma cadência rítmica. Aqui, os sinais do tempo, deixados na madeira ou na pele do rosto e mãos dos fotografados, são reforçados por manchas de tinta branca, numa (quase) monocromia que remete para um tempo pretérito, onde ecoa a fala da comunidade materializada na enigmática frase moldada em arame : “Pescador que vive de rede esquece tudo o que está por trás”.



Fig. 10 Sofia Flores, “As Rugas”, 2014.

### Camila Silva

Camila Silva apresentou um projeto intitulado “12 Voltas” (Fig.2) composto por um “engenho metafórico” (construído a partir de um móvel recuperado, rodas dentadas e objetos recolhidos nas gavetas) e um vídeo. Este projeto assenta na recuperação da memória da ocupação do Bairro de Santa Cruz (Benfica), onde se entrecruzam as imagens coligidas no Arquivo Fotográfico Municipal com um conjunto de “objetos simbólicos (...) dos moradores do Bairro” e as respetivas falas, aqui expressas no testemunho registado em vídeo. Na face frontal do “engenho metafórico”, surge a representação pictórica da *Rua 12* que se desconstrói e reconstrói, de acordo com o movimento das rodas dentadas, acionadas com o auxílio de uma maçaneta oferecida por um dos moradores. A imagem da Rua completa-se a cada 12 voltas das rodas, num movimento contínuo de destruição-reconstrução. A materialidade da obra é complementada com um vídeo que mostra uma das primeiras residentes do bairro, manipulando o “engenho metafórico”, ao mesmo tempo que relata a sucessiva ocupação do espaço, dando voz às camadas do tempo transpostas para a fala dos seus habitantes. Aqui o processo criativo assume uma importância, não só a um nível estético, mas igualmente autobiográfico, já que Camila Silva assume essas memórias como suas e a sedimentação da memória concorre com uma reflexão e construção identitárias.



Fig. 11 Camila Silva, “12 Voltas”, 2014.

### Anaïs Chambel

Anaïs Chambel elege a memória autobiográfica, explorando a percepção da passagem do tempo e memória passados, diferenciando/sobrepondo memórias únicas, pessoais e memórias comuns, quotidianas. “Tendo como base a listagem feita inicialmente, de trabalhos e objetos da infância (chávena de café, mala, sapato, relógio, cadeira, cama)” foca-se na representação do relógio, “ligação com o tempo e memória”, inspirando-se num azulejo cerâmico encontrado, feito por si e oferecido à sua mãe, elegendo como matéria para o projeto, a cerâmica. Através da realização de “estudos de possíveis composições entre as figuras retiradas de desenhos infantis e uma pequena mochila da infância”, concebe um projeto cerâmico, escultórico, com azulejos 7x7 cm — conformados à mão pelo processo de lastra, enchacotados, pintados e vidrados em 2ª cozedura — tendo como base a estética do azulejo tradicional azul e branco, apropriando-se do material recolhido, para a construção de uma plástica própria, que culmina num objecto estético e artístico de grande rigor técnico e intencionalidade poética (Fig.3).



Fig. 12 Anais chambel, “Tempos de Infância”, 2014.

### **Alexandre Pereira**

Alexandre Pereira elege os trilhos seguidos por indivíduos anônimos como registros de um arquivo mutável, fluído, mas que, a qualquer momento, pode convergir num centro, num nó. Recorrendo a pares de sapatos de configuração e carácter diversos, postais ilustrados contendo mensagens manuscritas e fios de lã, o estudante concebe uma instalação que reúne, em torno de um centro, a disparidade de caminhos percorridos pelos sapatos, conferindo nexos a uma massa informe de elementos (Fig.4).

Contudo, quando analisamos a peça mais de perto, constatamos que cada par de sapatos incarna uma personalidade diferente, podendo depreender-se diferentes idades, ocupações e até estatutos sociais dos seus donos — complementadas pela presença de fragmentos dos postais ilustrados e textos, colados no se interior. Dos pares de sapatos soltam-se duas linhas que, seguindo um percurso mais ou menos sinuoso ou direto, convergem num centro. Cada par de sapatos surge como um documento simbólico, que testemunha um conjunto de percursos de vida individuais e, no seu conjunto, a instalação assume a forma de um arquivo temporário que, ao reunir essas vivências, possibilita a (re)construção de um espaço de tempo medido à escala da existência humana, onde o centro assume a duplicidade de um princípio e de um fim.



Fig. 13 Alexandre Pereira, s/título, 2014.



## Corpo, Espaço e Tempo

### Sofia Flores

Para Sofia Flores, o registo pretendeu ser uma marca, uma denúncia de situações em que é necessário recorrer a estratégias de autodefesa. A joelhada, presta-se ao clichê da defesa feminina contra a violação, nesse sentido, os joelhos foram o enfoque desta abordagem plástica. Investigando forma e função de diversos adornos estéticos, associados ao universo feminino, como o cinto de ligas, os equipamentos terapêuticos, tais como, joelheiras elásticas ou próteses, e ainda, o material desportivo para proteção dos joelhos e pernas, tais como, caneleiras ou joelheiras, a estudante intersejou imagéticas, recorreu a processos de simplificação da forma e função e concebeu um objecto novo, cujo principal propósito é a pintura com os joelhos. Joelhadas de autodefesa, denunciadoras de atos de violência contra a mulher, que deixam marcas — através da cor. Para o efeito, criou uma interface que se veste e se ajusta com a ajuda de velcro, na qual, através de molas metálicas, presas em torno da área destinada aos joelhos, é possível acoplar plástico bolhado cujas bolhas são utilizadas como reservatórios de tinta que, ao serem comprimidas, vertem-na, inevitavelmente, “serigrafando” a superfície em questão (Fig.5). O vídeo apresentado regista sucessivas quedas de joelhos sobre um pano branco que vai ficando tintado à medida que a ação decorre, abrindo possibilidades imensas para o registo pictórico.



Fig. 14 Sofia Flores, s/título, 2015.

### Lara Lima

Lara Lima apresenta um interface protésico que integra braço e antebraço. O conjunto prótese-corpo lembra um selo-cilíndrico utilizado nas culturas da antiguidade para materializar e disseminar as primeiras formas de escrita. Aqui a escrita surge como forma de difundir uma mensagem, a partir da fala de Marthin Luther King, “ *Eu tenho um sonho, o sonho de ver os meus filhos julgados pela personalidade, não pela cor da pele*” (Fig.6). Esta frase encontra-se gravada num cilindro de linóleo que, acoplado a outro em alumínio, formam uma prótese que, ao rodar, vai imprimindo a mensagem/marca. Os cilindros formam uma matriz que, ao apropriar as técnicas convencionais da gravura, possibilita a replicação da frase em vários suportes. Ao mesmo tempo, a posição do braço a que a utilização da prótese obriga lembra o “punho cerrado” e a peça transforma-se, antes de mais, num manifesto de identidade e combate. A disseminação da palavra assume um assim sentido performático, capaz de servir como meio de unificação, consciencialização, coragem e luta.



Fig. 15 Lara Lima, s/título, 2015.

### Renato Coelho

Explorando o vento, como intermediário de ação, Renato Coelho, através da largada de bolhas de sabão com tinta, tentou a extensão da mão e do braço, pintando um conjunto de 8 chapéus-de-chuva preparados (Fig.7). Segundo este, “o projeto total remete à tensão” — a dos elásticos que agarram a prótese ao corpo, a do pano cru esticado em estruturas de chapéus-de-chuva que recebe a tinta, no momento performático. A organicidade de uma “espécie de asa de inseto acabou por ser a mais valia deste projeto”. Interface que permitiu a exploração do corpo e do gesto, num espaço e tempo escolhidos, determinantes para o registo da obra. As dificuldades técnicas sentidas, desde o controlo do comportamento da glicerina e da água, ao da tinta e, em última sequência, do próprio vento, foram a marca do momento performativo que explora e encrista a falha, num processo de intenso contato do ator com a prótese, e inerente proposta de imersão no espaço envolvente. Experiência reveladora e transformadora do próprio sujeito, coerente com a própria metodologia utilizada de diálogo constante com a obra.



Fig. 16 Renato Coelho, “Tensão Cromática”, 2015.

### Daniela Leal

A luva encobre, protege, mas também estende o gesto, habilita. Nesse sentido, Daniela Leal ideou um par de luvas, concebidas no mesmo material — esponja acústica — onde interveio com materiais riscadores de natureza diferente (Fig.8). Numa luva, dezenas de lápis de cera foram cravados numa alternância cromática aleatória, mantendo-se à superfície, o suficiente,

para viabilizar o registo gráfico. Na outra luva, cuidadosamente organizados por tons frios e quentes, foram dispostos pastéis secos, viabilizando, de igual modo, o registo gráfico. O vídeo mostra-nos as possibilidades destas inscrições em suportes, respetivamente, claro e escuro, para que percebamos o potencial inerente à sua utilização. A ingenuidade desta proposta de interface assegurou uma personalidade de fantoche, manipulável, que ganha vida, identidade e carácter próprios assim que a calçamos, tornando a experiência impactante, do ponto de vista estético, plástico e conceptual.



Fig. 17 Daniela Leal, s/título, 2015.

### Experiência Vivencial

#### João Maria Dinis

Do entendimento que a identidade nos é dada, “em parte, pelos nossos antepassados, (...) de parente para parente, os genes vão passando e levando com eles características que tão bem nos definem”, João Maria Dinis estudou, analisou comparou e traçou semelhanças encontradas entre o seu rosto, o do pai e da mãe. “Quase como um estudo científico ou um retrato forense, através de dípticos” comparou e analisou “pontos de semelhanças e particularidades partilhadas (...) seguindo a estética dos apontamentos científicos de linguagem manual, quase de esboço”. Cada díptico de fotografias comporta assim várias linhas de chamada para pontos de partilha formal com inscrições precisas, tais como, “Canto dos olhos idêntico”, “Formato de cara idêntico”, “Recorte do lábio idêntico”, em comparação com o seu pai e “Maças do rosto com a mesma estrutura”, “Lábio superior com formato semelhante” e “Canto do nariz idêntico” em comparação com o rosto de sua mãe — no exercício da cor, do preto e branco (PB) ou ainda do negativo (Fig.9). O trabalho prima pelo exercício da repetição. Um *scanner* continuo dos rostos, que se alternam na proposta de comparação — eu e o pai, eu e a mãe a cores; eu e o pai, eu e a mãe a PB; eu e o pai, eu e a mãe em negativo — criando um ritmo que nos contextualiza automaticamente na intensão do trabalho. É esta alternância da forma e o recurso diferenciado ao registo gráfico — que ora enquadra, ora enfatiza os aspetos em estudo — que interfere profundamente na percepção do conteúdo, renovando-se a cada proposta, com novo entusiasmo, embora sempre o mesmo. Atingir essa consciência é entender a força deste trabalho, que explora o poder discursivo da imagem.



Fig. 18 João Maria Dinis, s/título, 2015.

#### **André Miranda/ Mário Casaca**

Deste trabalho colaborativo de Mário Casaca e André Miranda, emerge um “confronto entre duas personalidades distintas”. Uma rígida, moldada pelas “regras impostas pela sociedade” com o objetivo de “ser socialmente aceite” que evoca uma “personalidade formal”, incorporando o típico “homem de negócios”. “A outra de carácter irreverente, que pretende quebrar os parâmetros referentes à personalidade formal” (...) “em tronco nu, incorporando uma revolta interior em relação à outra personagem. Para reforçar o confronto entre as duas personalidades foram usadas duas cores opostas nas mãos de cada elemento” (...) “poderemos constatar nos vários registos uma batalha entre as duas personalidades onde cada uma tenta sobrepor-se à outra” (Fig.10). A introdução da cor permite ao observador, por oposição, uma leitura rápida do conflito, através da percepção de uma dualidade. A disposição escolhida para esta série de imagens fotográficas permite uma dupla leitura da proposta — quer no sentido dos ponteiros do relógio quer em oposição — que não resolve.



Fig. 19 André Miranda e Mário Casaca, s/título, 2015.

#### **Carlota Ribeiro/ Camila Silva**

Carlota Ribeiro e Camila Silva desenvolvem um projeto que toma como ponto de partida a experiência que ambas tiveram, no âmbito de um “trabalho de observação e investigação sobre a reabilitação de pessoas invisuais”, mais especificamente, o modo como estas percebem o corpo dos outros e o próprio corpo. Foi assim realizada uma série fotográfica, onde as suas autoras surgem com os rostos “apagados”, sem expressão ou em posições, onde prevalece o carácter escultórico do corpo (Fig.11). De facto, as imagens a

preto e branco são trabalhadas de modo a suprimir parcialmente a noção de corpo, enquanto estrutura articulada, criando configurações maciças do corpo humano e sublinhando a sua dimensão escultórica, tal como afirmam as estudantes: “optou-se por trabalhar a preto e branco para que fosse possível eliminar ligações ou articulações do nosso corpo, deste trabalho resultam somente formas escultóricas”. A composição do conjunto fotográfico, segundo um eixo vertical (significando a verticalidade do próprio corpo) ou a rotação/inversão do plano da imagem, concorre para aludir a outras formas de perceber o corpo e problematizar as noções de alto/baixo, omissão/revelação, forma/fundo, deixando, contudo, uma margem de ambiguidade que abre espaço a uma intersubjetividade na leitura da obra.



Fig. 20 Carlota Ribeiro e Camila Silva, s/título, 2015.

#### **Pedro Dias/ Joana Ricardo**

Elegendo o território da ilustração para este projeto, Pedro Dias e Joana Ricardo partem do autorretrato encenado para a posterior criação de personagens fictícias, visando o universo das histórias infantis. O desdobramento do Eu é aqui feito através do “jogo” que evoca o “sorteio” como metodologia de exploração de possibilidades para “os outros de mim”. Com base na imaginação de 12 títulos de histórias, começaram “por recortar variadíssimos papéis com um nome aleatório em cada um deles” (...) “já dentro dum saco, retirando um a um, foram formando histórias e personagens” (...) “um próximo passo, desenhar cada uma das personagens e, em seguida, adicionar espaços ou ambientes.” Inspirados por este processo, encetaram o trabalho de ilustração que teve como base os autorretratos iniciais, apropriando-se do rosto e reinventando o corpo das personagens, com base no título de cada conto. A edição digital viabilizou a homogeneização de linguagens — fotografia e desenho — emergindo uma plástica e estética originais, com personalidade e coerência gráficas e com a desejável estranheza que um universo infantil pode albergar (Fig.12).



Fig. 21 Pedro Dias e Joana Ricardo, s/título, 2015.

### Disseminação

Os processos de trabalho e os produtos daí resultantes foram gradualmente sujeitos a momentos de partilha e discussão conjunta, em contextos de apresentação intermédia e final, sendo igualmente alvo de uma seleção com vista à organização de exposições, quer nos espaços da ESELx, quer em espaços externos. Deste modo, considerando as afinidades estéticas, formais e/ou conceptuais, foram propostas exposições com uma duração quinzenal que integraram um ciclo de exposições temporária intitulado “1 Mês 1 Obra”. Tendo como contexto expositivo uma pequena sala no átrio de entrada da ESELx, as exposições pautaram-se pela inclusão de um número reduzido de peças (máximo de 3 obras por exposição) de modo a valorizar os diálogos estabelecidos entre as obras e o espaço, entre si e com o espetador. Por outro lado, utilizámos como critério a alternância entre a mostra de obras com uma dimensão essencialmente plástica e outras, onde a desmaterialização se assume como estratégia fundamental. Deste modo, procuramos apresentar diversas modalidades de abordagem às práticas no campo das artes visuais, bem como uma diversidade de linguagens que respondem aos desafios, problemáticas ou áreas de intervenção basilares aos domínios da contemporaneidade artística.

As propostas isoladas e ensaiadas nestas exposições foram, no final do ano letivo, transportadas para o exterior da ESELx, numa exposição coletiva intitulada *PERCURSOS'2015*, com lugar na Casa d'Avenida em Setúbal (Fig.13). O espaço em questão é composto por dois ambientes distintos: uma galeria de exposição, no R/C de um edifício do início do século XX, com as paredes e chão em cimento polido e uma zona no 2º andar que, inicialmente, teria desenhado funções habitacionais e, atualmente, transformada em espaço expositivo, ainda que mantenha alguns elementos de mobiliário.

Neste sentido, a colocação das peças nos referidos espaços — o primeiro, um espaço neutro e o segundo, um espaço que guarda a memória da sua vocação inicial — possibilitou o ensaio de múltiplos diálogos entre as obras produzidas pelos estudantes, nas áreas da escultura, pintura, fotografia e vídeo e os espaços da Casa, considerando a diversidade e espírito do lugar e expressar modalidades de integração e/ou contraste, onde a presença da arte assume sentidos inusitados, harmoniosos ou irónicos.



Fig. 22 Exposição Casa D'Avenida, Setúbal 2015.

Finalmente, a realização de exposições com o trabalho desenvolvido, assume múltiplas dimensões que cruzam aspetos de ordem pedagógica, estética, artística e comunicacional. Por um lado, possibilita uma visão globalizante da diversidade de abordagens estéticas apresentadas como resposta às mesmas propostas de trabalho e, por conseguinte, da riqueza dos processos criativos levados a cabo. Por outro lado, assume-se como um momento chave para a divulgação do trabalho dos estudantes, colocando-os em contato com os circuitos de difusão, apreciação, crítica e comercialização de arte, no âmbito dos quais poderão desenhar de forma direta ou indireta os respetivos percursos profissionais.

### Nota Final

O percurso acima descrito constitui-se em primeira instância como um caminho conjunto, percorrido por estudantes e docentes, já que entendemos os processos de ensino-aprendizagem como espaços de discussão e partilha de conhecimento (teórico e técnico) baseado na discussão e aprofundamento de conceitos e na aquisição de competências técnicas através da experimentação prática. O desenho das propostas de trabalho obedeceu, por isso, a uma reflexão, pesquisa teórica e artística prévias, de modo a integrar um *corpus* de referências, simultaneamente conceptuais e visuais, que permitissem fundamentar as práticas a uma premissa essencial: a pertinência dos temas/assuntos, no contexto das artes visuais, na contemporaneidade e a possibilidade de se constituírem como momentos de configuração inicial de uma identidade estético-artística dos estudantes, capaz de consolidar um percurso profissional no campo das artes visuais. Assim, os vários eixos temáticos abriram espaço a diversas modalidades de pesquisa, criação e intervenção artísticas, onde se cruzaram abordagens que privilegiaram a apropriação e tratamento de documentação de modo a refletir acerca das potencialidades de utilização e/ou criação de um arquivo, como espaço de experimentação e indagação da arte contemporânea no caso do projeto *Memória e o Arquivo* ; a possibilidade de ensaiar, no âmbito do projeto *Antropografias*, uma ritualização da pintura e do desenho, através da performatividade/corporeidade do objeto escultórico encetando, simultaneamente, um diálogo com a imaterialidade do audiovisual; ou, por fim, refletir acerca das modalidades de identificação e identidade que, jogando nos espaços de contato com o Outro, permitiu encetar processos de trabalho conjunto que desmistificam e problematizam a ideia da arte como espaço da criação individual. Nestes contextos de trabalho, o cruzamento de disciplinas artísticas surgiu como um caminho incontornável já que a procura de soluções para as propostas apresentadas obrigam por vezes à integração de noções e conhecimentos

(tecnológicos, compositivos, teóricos, etc.) provindos de campos específicos ou a uma hibridação de linguagens. Neste espaço intersticial poderá residir, a nosso ver, a riqueza e singularidade, quer dos processos, quer dos produtos desenvolvidos numa linha de indagação individual à qual não são alheias a partilha de experiências e inquietações, quer de natureza estética, quer pedagógica. Finalmente, tratando-se de um processo simultaneamente criativo, educativo e que procura abrir caminhos de ordem profissional (já que se trata do 3º ano de uma licenciatura), terá de assumir a capacidade de se expor a um olhar crítico, externo, visando não só a divulgação e ajuizamento dos resultados, mas também uma problematização e apreciação crítica dos processos que lhes estão inerentes.

### Referências

- Barone T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE
- Barrone, T. (2001). «Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers» *Educational Researcher*, 30 (7), 24-28
- Biggs M. & Karlsson, H. (2011). *The Rotledge Companion To Research in the Arts*. London and New York. Routledge
- Bishop, C (2005). *Instalation Art*. New York: Routledge
- Buskirk, M. (2005). *The Contingent Object of Contemporary Art*. Cambridge: The MIT Press
- Chavarria, J. (2002). *Artistas de Lo Imaterial. Arte Hoy*. Hondarribia: Nerea
- Cole, A. L. (2004). Provoked by art. In A. L. Cole, L. Neilsen, J. G. Knowles, & T. Luciani (Eds.), *Provoked by art: Theorizing arts-informed inquiry*. Halifax/Nova Scotia/Canada: Backalong Books (pp. 11–17).
- Cole A. L. & Knowles, J. G. (2007). *Arts-informed Research*. Disponível em [http://www.sagepub.in/upm-data/18070\\_Chapter\\_5.pdf](http://www.sagepub.in/upm-data/18070_Chapter_5.pdf) (consultado em 10-6-2015)
- Fagnart, C. (2006 .)« Art et savoirs », in *Marges* [Online], 04 | 2005, Disponível em : <http://marges.revues.org/723> (consultado em 16-7-2015)
- Irwin, R. L. & Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Mèredieu, F. (2005). *Arts et Nouvelles Technologies Art video, Art Numérique*. Paris: Larousse.
- Moszynska, A. (2013). *Sculpture Now*. London: Thames&Hudson



- Quaresma, J (coord) (2013). *Representação: Fonte Inesgotável de Polémica e Práxis. Transversalidade na Investigação em Artes Visuais, Filosofia, Dramaturgia e Direito*. Lisboa: CIEBA-FBAUL/CFUL/LESA
- Quaresma, J., Dias, F.P.R. & Guadix, C.R. (coord.) (2011). *Investigação em Arte e Design. Fundas no Método e na Criação*. Lisboa: CIEBA
- Smith H., Dean, R.T. (2009). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts*. . Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sullivan, G. (2006). « Research Acts in Art Practice», in *Studies in Art Education*, 48 (1), 19-35
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE

# A conexão entre Arquitetura e a Dança como uma práxis criativa no ensino da Dança

**Ana Silva Marques \***

**Andrea Mesquita \*\***

Escola Superior de Dança

[ana.silva@esd.ipl.pt](mailto:ana.silva@esd.ipl.pt) \*

[mesquita.andrea@gmail.com](mailto:mesquita.andrea@gmail.com) \*\*

## Resumo

Entendemos que a conexão entre a Arquitetura e a Dança pode permitir reconhecer que atributos provenientes de áreas distintas, no âmbito do conhecimento artístico, viabilizam alargar diversas capacidades e experiências de interseção, onde a dimensão criativa e conceção de objetos artísticos são uma possibilidade.

Neste sentido, e através da realização de um Estágio desenvolvido no Ano Letivo de 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança a práxis adotada teve como foco de estudo o desenvolvimento do processo criativo dos alunos de uma Escola Profissional de Dança na realização e concretização das suas tarefas exploratórias e produtos coreográficos e na articulação que se estabeleceu entre as duas áreas supramencionadas.

Neste estágio, partiu-se de uma pesquisa e reflexão dos principais conceitos envolvidos e que sustentaram os seus objetivos. Foi traçado um conjunto de estratégias metodológicas/pedagógicas assentes na articulação das duas áreas de conhecimento e de produção artística, em que se considerou que os conceitos da Arquitetura são estímulos propícios à criação e materialização de movimento de um processo de Composição Coreográfica e consequentemente de um Produto Artístico de Dança.

O estágio fundamentou-se numa abordagem qualitativa e sustentou-se nas premissas da investigação-ação, através da conceção e aplicação dos seguintes instrumentos: observação indireta e direta; grelhas de observação e de avaliação (fim aberto, semiaberto e fechado); diário de bordo; registo audiovisual. Com estes instrumentos procedeu-se, de forma sistematizada, à recolha e tratamento dos dados, o que implicou uma constante reflexão e subsequente ação. Desta forma, foi possível determinar a metodologia assente na conexão de duas áreas de produção artística, aplicada no âmbito da disciplina de Formação em Contexto

de Trabalho, em que se pretendeu compreender o contributo das mesmas no processo de ensino-aprendizagem e conseqüente desenvolvimento do processo criativo e nos produtos coreográficos dos alunos.

Tal como previsto, com o trabalho desenvolvido, foi consolidada e apresentada ao público uma obra de criação artística intitulada “Atmosferas, Ambiências Arquitetônicas”.

**Palavras-chave:** Arquitetura; Dança; Produto Artístico; Composição Coreográfica.

**Abstract:**

Understand the connection between Architecture and Dance can allow recognize that attributes from different areas within the artistic and rich knowledge of information, enables extending various capacities and intersecting experiences where the creative dimension and design of art objects they are a possibility.

In this sense, and by performing an internship developed as part of the Master Course in Dance Teacher Training at Superior Dance School we adopted a practice that had as study focused on the development of the creative process of the students in a Professional Dance School in the realization and implementation of its exploratory tasks and choreographic products in the articulation established between the two aforementioned areas.

From a research and reflection of the main concepts involved at this Internship that support their goals were outlined a set of methodological/pedagogical strategies based on the articulation of two areas of knowledge and artistic production: Architecture and Dance, it was considered that the defining concepts of architecture are stimuli conducive to the creation and movement of materialization of a choreographic composition process and consequently an artistic product of Dance.

The Internship was based on a qualitative approach and was sustained on the premises of research-action, through the design and application of the following instruments: indirect and direct observation; observation and evaluation grids (open-ended, semi-open and closed); logbook; audiovisual recording with which we proceeded in a systematic way the collection and processing of data, which implied a constant reflection and subsequent action. Thus, it was possible to determine the methodology based on the two artistic production areas connection, applied within the discipline of training in work context in which it was intended to understand the contribution of the same in the teaching-learning process and consequent development of the creative process and choreographic products of the students.

At the end of every stage, as expected, it has been consolidated and presented to the public a work of choreography untitled "Atmospheres, architectural ambiance".

**Keywords:** Architecture; Dance; Artistic Product; Dance Composition.

## Introdução

A comunicação que se apresenta é o reflexo de um estágio profissionalizante elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa com aplicação prática nos módulos de Oficina de Dança (OD) e Formação em Contexto de Trabalho (FCT), do 1º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional, no ano letivo de 2014/2015. Teve como foco de estudo o desenvolvimento do processo criativo dos alunos na realização e concretização das suas tarefas exploratórias e produtos coreográficos na articulação que se estabeleceu entre Arquitetura e Dança.

Após pesquisa dos conceitos envolvidos nesta temática elaborou-se e aplicou-se um conjunto de estratégias metodológicas/pedagógicas, onde os conceitos definidores da Arquitetura foram os estímulos propícios à exploração/criação e materialização da dança. No finalizar de todas as etapas do Estágio, realizadas de forma dinâmica e de constante integração dos objetivos propostos, foi consolidada e apresentada ao público uma obra de criação coreográfica intitulada “Atmosferas, Ambiências Arquitetónicas”.

No seguimento desta apresentação, serão apresentados os fundamentos, métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados durante a prática do Estágio, delimitando assim o estudo no âmbito da Investigação-ação através de abordagens qualitativas. Será exposta a análise dos dados obtidos em cada fase de desenvolvimento deste processo, apresentando a caracterização das situações/estratégias pedagógicas/metodológicas desenvolvidas (objetivos, definição, estrutura e organização das atividades) e por fim as reações e progressão dos alunos face à metodologia aplicada. Conclui-se com uma avaliação global do trabalho desenvolvido e suas principais reflexões.

## Enquadramento teórico

Com o objetivo de se encontrar respostas em relação à forma de tornar exequível a conexão entre Arquitetura e Dança no âmbito académico, foi realizada uma pesquisa, análise e reflexão dos principais conceitos envolvidos. Numa primeira análise, que se adefere durante a pesquisa dos conceitos Arquitetura e Dança (a), o Corpo e o Espaço são dois aspetos comuns e alvos de estudo entre arquitetos e coreógrafos. Os desafios concetuais das práticas coreográficas provocam no criador a necessidade de entender o corpo, a sua existência e respetiva projeção no espaço. A História da Arquitetura relata-nos este interesse por parte dos Arquitetos que estudaram o corpo humano como segmento (escala de medida) e, de acordo com Le Corbusier<sup>12</sup> Ching<sup>13</sup> (1998), a forma como se projeta num espaço existente onde são determinadas novas necessidades arquiteturais relativas à sua configuração, espaço e ordem. Também neste sistema de relações, Távora (1999) entende que entre a dimensão do corpo e

<sup>12</sup> Le Corbusier, segundo Dorfler (2000), é o Mestre da Arquitetura Moderna, nasceu em 1887 em La Chaux-de-Fonds. Desenvolveu o conceito do urbanismo a “três dimensões” e fundou os três princípios teóricos e práticos: *Modular, grelha de Ciam, Synthèse des arts majeurs*.

<sup>13</sup> Francis D. K. Ching, arquiteto e diretor da Ching Associates, professor de arquitetura da Universidade de Washington em Seattle.

a sua projeção no espaço são estabelecidas regras quanto à organização do espaço por quem nele vive, sendo que o espaço define-se e estrutura-se segundo uma disposição organizada de formas, a duas e a três dimensões. Portanto, o corpo existe no espaço e descreve-se numa trajetória dinâmica caracterizada pelo movimento coreográfico, sendo que essa dinâmica ocorre na existência de uma outra dimensão que é o tempo. Também Laban (1976), enquanto bailarino, coreógrafo, arquiteto e pedagogo, dedicou-se ao estudo do corpo humano e do seu movimento em relação com o espaço, tempo, peso e fluência. O autor diz-nos que o movimento só existe quando há um corpo, inscrito na sua cinesfera, em ação dinâmica numa relação com o espaço. Távora<sup>14</sup> (1999) considera que as formas animam o espaço e dele vivem, sendo que o espaço já integra igualmente uma forma constituída por matéria – o existente. Desta forma, o corpo toma-se uma forma articulada ao seu mais alto nível que se apropria de um espaço existente, projeta-se nele e movimenta-se através do tempo. Neste sentido o homem é o organizador do espaço, cria formas que foram sujeitas pela circunstância, outrora formada por ele, organizando um espaço condicionante.

Oliveira e Recena (2012) dizem-nos que as notações (registo bidimensional) do movimento corporal num determinado espaço constituído por matéria (existente), em articulação constante com as formas/corpos que lá vivem, descreveriam um caminho percorrido pelos corpos que se movem sobre uma superfície delimitada. Essa delimitação é a correspondência entre o movimento e o lugar, onde a Arquitetura inclui movimentos na sua organização, sugerindo possíveis apropriações coreográficas.

Nesta relação intrínseca entre a Arquitetura e Dança, os coreógrafos têm procurado, nas características que definem a morfologia espacial, os estímulos delimitadores, com o fim de se determinarem estratégias à realização das suas produções coreográficas. Como exemplo, e base inspiradora ao processo coreográfico, a procura do conhecimento e entendimento da arquitetura é encontrada nas peças de William Forsythe (2014). O coreógrafo entende os elementos que constituem o espaço arquitetónico como 'objetos coreográficos', catalisadores de movimentos que advêm da experiência vivenciada nesse espaço. Os 'objetos coreográficos' de Forsythe são mesas, balões ou projeções, considerados uma espécie de interferência no espaço, explorados pelos bailarinos e que operam diretamente nas qualidades espaciais do movimento possibilitando ampliar, concentrar, direcionar e restringir. Os objetos coreográficos de Forsythe são também retirados do seu contexto original e são inseridos em espaços públicos, sendo que os bailarinos são substituídos pelos transeuntes que se movimentam nesse espaço e coreograficamente seguem os percursos estabelecidos/condicionados por esses elementos. No entender da Arquitetura, os objetos coreográficos são como marcos espaciais que organizam o espaço, que definem o lugar, e determinam percursos premeditadamente coreográficos, como por exemplo as escadas, obrigam à sua passagem para que seja possível vencer níveis. Estas podem variar quanto à sua configuração formal, direcionando o utilizador nas mais variadas trajetórias. Podem ser diretas em linha reta, oblíquas, circulares ou em espiral, labirínticas.

---

<sup>14</sup> Fernando Távora (1923-2005) nasceu no Porto em 1923, diplomado em Arquitetura pela Escola de Belas Artes do Porto. Foi professor catedrático e jubilado da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

Inerente ao ensino da Composição Coreográfica (b) Lima (2006) salienta a importância da sistematização operacional durante o desenvolvimento coreográfico, apelando a uma flexibilidade durante esse processo, a fim de não limitar o trabalho aos métodos rígidos. A autora diz-nos que a planificação é um instrumento eficaz neste processo oferecendo ferramentas e caminhos que permitem ampliar as possibilidades de criação. Desta forma, procedemos a uma análise exaustiva dos diferentes processos de desenvolvimento criativo desenvolvidos por Laban (1976), Smith-Autard (1994), Blom e Chaplin (1989), Davenport (2006), Lavender (2001) e por fim Marques e Xavier (2013), permitindo-nos assim o conhecimento das diversas operações de criação e composição coreográfica e onde foram compreendidas as estratégias e os princípios metodológicos/pedagógicos que melhor se aplicaram ao âmbito da prática de estágio e, por fim, valorizaram este processo ensino-aprendizagem no âmbito da Dança.

Relevando a relação da dança com as morfologias da arquitetura, também Laban (1976) desenvolve a teoria *Modern educational dance*, inserida no âmbito educacional, centrada no sujeito referindo que a composição do movimento é comparável à linguagem. Para o autor, o processo de composição depende de um conjunto de elementos de movimento, experimentados e praticados pelo intérprete, sendo que se inicia através da exploração intuitiva dos diversos elementos que constituem o movimento, originando uma variedade de passos e gestos. O conhecimento e o domínio ao nível das componentes estruturais do movimento (corpo, ações do movimento, espaço, dinâmicas e as relações que se estabelecem entre o corpos), que o autor nos descreve, foram assim de extrema relevância neste processo ensino-aprendizagem.

Smith-Autard (1994), que segue os pressupostos de Rudolf Laban, na sua obra *The art of Dance in Education* reforça a ideia de que o desenvolvimento da criatividade e da imaginação deve surgir, quando do desenvolvimento do processo coreográfico, em resposta às tarefas solicitadas. Considera também que as competências inerentes ao processo de composição são adquiridas a partir da experiência que inclui: a) Executar - interpretação técnico-expressiva; b) Criar - imaginação e invenção; c) Analisar – intervenção por discurso. Smith-Autard e Laban referem também que o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito durante a execução/exploração das tarefas, correspondentes às fases processuais coreográficas no ensino da composição, é fundamental para a invenção, inovação e originalidade do movimento. Lavender (2001), no seu artigo *Creative Process Mentoring: Teaching the “Making” in Dance-Making*, apresenta-nos assim uma metodologia de referência e de ensino em que se torna necessário a elaboração de um mapa operacional e diretivo, aplicado durante as fases de desenvolvimento, auxiliando o aluno na estruturação, no foco e na orientação nos diversos processos criativos da composição coreográfica. O método caracteriza-se pelas seguintes quatro operações básicas de desenvolvimento coreográfico – *IDÉA*: a) *Improvisation*: refere-se à exploração e geração de movimento através da improvisação. Desenvolve autoconsciência, controlo do corpo, exploração das diferentes qualidades do movimento; b) *Development*: refere-se ao aprofundamento das ideias que surgem através de táticas e dispositivos de conceção. O movimento é trabalhado quanto às suas formas (se se alongam, encurtam, comprimem, expandem, invertem, achatam, aguçam e/ou se se repetem), velocidade (exploração rápida ou lenta e qualidade energética), projeção espacial (frente para trás, em linha ou em círculo), ou de transição (ligá-lo a uma outra frase); c) *Evaluation*: refere-se à avaliação do trabalho desenvolvido nas etapas 1 e 2, sendo que o coreógrafo deve analisar as

consequências das escolhas iniciais, ideológicas ou de composição. Deve reconhecer se os resultados são ou não o que pretende. Nesta fase o criador pode alterar o que fez anteriormente para obter diferentes e melhores resultados e até alterar a sua ideia inicial de acordo com o material gerado até então; d) *Assimilation*: refere-se ao somatório das etapas anteriores, na definição, construção e conseqüentemente a composição coreográfica final.

Respeitante às diferentes abordagens metodológicas (c), entende-se que um método ou didática, determinado pelo professor na transmissão dos conteúdos inerentes à disciplina, orienta o processo ensino-aprendizagem, facilita e exponencia a criatividade do sujeito e por fim propicia uma atividade artística resultante em novas criações que se manifestam através da originalidade e autenticidade. Da mesma forma, quando a práxis faz integrar outras áreas do conhecimento, é fomentado o interesse cultural do aluno e facilita a transposição da ideia à materialização da tarefa. Exemplo desta interação são os trabalhos de Oliveira<sup>15</sup> e Recena<sup>16</sup> (2013), onde a busca de inspiração proveniente de outros campos de produção artística, durante a realização das práticas arquitetônicas, promoveram a criatividade do Arquiteto resultando em novos modos de representação de projeto.

A recolha destes fundamentos foi decisiva quanto à tomada de posição da metodologia de ensino desenvolvida no período de Estágio, tendo sido por isso elaborados os seguintes objetivos:

#### Objetivos gerais

- Estabelecer a relação entre a Arquitetura e Dança;
- Conceber e aplicar estratégias metodológicas/pedagógicas, no ensino da composição e criação coreográfica, a fim de tornar eficaz o processo ensino-aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade criativa do aluno durante os processos de operação coreográfica;
- Analisar e refletir sobre os processos criativos e produtos finais coreográficos resultantes da aplicação metodológica/pedagógica;
- Conceber uma obra de criação coreográfica final.

#### Objetivos específicos

- Operacionalização e aplicação de tarefas de exploração/criação assentes na relação que se estabelece entre a arquitetura e dança;
- Definição e uso de estímulos, durante a exploração, através das morfologias do

<sup>15</sup> Rogério Oliveira, Arquiteto e Doutorado em Educação. Professor titular do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>16</sup> Arquiteta e Mestre em Poéticas Visuais. Doutoranda do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura (PROPAR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

espaço arquitetónico (conceitos e princípios, dramaturgia, manipulação de objetos);

- Desenvolvimento da capacidade de criação do movimento expressivo, interpretativo e original;
- Aquisição das competências-alvo necessárias à criação e composição coreográfica;
- Consolidação de uma obra de criação coreográfica e respetiva apresentação ao público - “Atmosferas, Ambiências Arquitetónicas”.

### Descrição do plano de atividades/ação

O período de estágio, com início a 9 de abril de 2015 e término a 21 de junho de 2015, foi desenvolvido em 3 fases e desenvolveu-se em modalidades distintas, tais como: a) Observação (9 horas); b) Lecionação Partilhada (7,5 horas); c) Lecionação Autónoma (43 horas); d) preparação, ensaios e espetáculos da peça “Atmosferas, Ambiências Arquitetónicas”, colaboração os especialistas de produção (9 horas).

Durante a **1ª fase** e **2ª fase** (a e b), foram identificadas as bases metodológicas/pedagógicas aplicadas em aula Oficina de Dança(OD) e Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e diagnosticadas as competências do grupo-alvo. A **3ª fase** (c) dividiu-se em dois momentos de intervenção autónoma na disciplina-alvo (FCT). No primeiro momento, foram aplicados exercícios/tarefas de criação em grupo, pequenos grupos, a pares e individual. Posteriormente, foram materializadas microestruturas coreográficas que serviram a consolidação da peça coreográfica final. Os estímulos que serviram de impulso à criação coreográfica foram aplicados de forma contínua durante as fases exploratórias do movimento. Estes partiram de uma análise aos conceitos definidores da Arquitetura (formas, espaço, sua organização e atmosferas): a) configuração circular geométrica/abstrata; b) volume, ritmo, altura, interceção; c) aglomeração/dispersão, continuidade/descontinuidade, cheios/vazios; d) verticalidade/horizontalidade, percursos, direção, localização, entradas/saídas. Recorreu-se também como estímulo à criação do movimento, ao uso de vinte e quatro almofadas da mesma dimensão que acabaram por ser revestidas com um material maleável e plástico de cor branca. A maleabilidade, peso e forma quadrangular da almofada possibilitaram uma manipulação favorável ao processo de criação. O seu recurso aparece com a intenção de condicionar e operar o movimento, o corpo e sua projeção no espaço, onde acabou também por ser organizativo do espaço performativo. Foi evocada a dramaturgia, inspirada na obra de sociologia do espaço “*La ville: vers une nouvelle définition*” de Jean Rémy e Liliane Voyé<sup>17</sup> com intenção de situar o trabalho num eixo temporal e ir de encontro à componente expressiva e interpretativa como forma de representação do movimento. Tratou-se de um enquadramento histórico onde foi caracterizada a evolução (transformação) dos espaços arquitetónicos, realizando uma viagem desde a cidade não urbanizada até à cidade urbanizada. Referente à

<sup>17</sup> Liliane Voyé e Jean Rémy são doutorados em sociologia e professores da Universidade Católica de Lovaina na Bélgica



fase final do estágio, foram realizados ensaios gerais e apresentações formais ao público da peça coreográfica no Auditório Arca d'água no Porto.

### **Metodologias de Investigação**

No decurso das atividades foram utilizadas durante a realização prática da totalidade do estágio, a metodologia da observação (indireta, direta e participativa), possibilitando a respetiva avaliação dos comportamentos e reações dos alunos face à intervenção pedagógica e metodológica delineada. Foram concebidos os seguintes instrumentos de recolha de dados: grelhas de observação/avaliação (fim aberto/semiaberto/fechado), diário de bordo e registo audiovisual. O registo sistematizado das principais informações possibilitaram uma análise e reflexão constante dos acontecimentos e a conseqüente conceção de novas estratégias. Por cada aula lecionada/observada caracterizam-se os seguintes momentos de recolha, análise, tratamento e síntese de dados: 1º Momento) previamente à sessão foram concebidas as estratégias, objetivos e planificadas as atividades que apoiaram a prática; 2º Momento) imediatamente após a realização da sessão foi elaborada a ficha síntese da aula e preenchidos os seguintes critérios: a) Regras de convivência e de trabalho, clima de aula e comportamentos; b) Diferenças individuais e conhecimento face às propostas; c) Realização de trabalhos criativos (originais/singulares); 3º Momento) após a análise e tratamento dos dados recolhidos foram elaboradas reflexões, propostas de melhoria e estratégias com a finalidade de melhorar as práticas seguintes, promovendo os devidos ajustes e redefinições. Foram realizados dois momentos de avaliação (início e final do processo) onde se recolheram dados concretos e específicos das competências dos alunos.

### **Conclusão**

A caracterização detalhada das aulas da disciplina-alvo (OD) auferida durante a prática de Observação (1ª fase) possibilitou o conhecimento de um conjunto-tipo de abordagens metodológicas aplicadas no âmbito do ensino da criação coreográfica, permitindo uma integração e intervenção harmoniosa nas fases seguintes. Relativamente às respostas dos alunos face à metodologia aplicada, determinaram-se os seguintes índices: a) As tarefas de aula (exploração individual) promoveram a autonomia de concretização coreográfica; b) Os alunos cumpriram com os limites impostos pelas tarefas de forma autónoma. Apresentaram dificuldade em responder de forma célere (em relação ao tempo estipulado) aos desafios criativos e estímulos lançados pelo professor. Revelaram progressão coreográfica quanto à manipulação e articulação do objeto; c) O grupo-alvo (heterogéneo), com posturas favoráveis à produtividade das aulas, apresentou durante o processo evolutivo opções coreográficas distintas incluindo material coreográfico similar. Este revelou dificuldades quanto à manipulação das operações de criação e composição, não conseguindo por isso transformar o movimento e torná-lo singular. Os alunos não fizeram qualquer tipo de reflexão crítica sobre os seus trabalhos e/ou o dos outros.

Relativamente à fase da Lecionação Partilhada (2ª fase), aferiu-se que as temáticas concebidas revelaram-se promotoras do desenvolvimento das capacidades criativas e coreográficas dos alunos. Existiu por parte dos alunos, compreensão efetiva dos estímulos propostos e envolvimento nos desafios criativos, onde as posturas, entusiasmo e motivação dos mesmos foram fatores visíveis e favoráveis. Os conteúdos desenvolvidos foram de encontro às especificidades do grupo-alvo, permitindo o desenvolvimento favorável das tarefas. Os estímulos usados (Dramaturgia e conceitos/definições de arquitetura - imagética) foram promotores da exploração e criação do movimento criativo. Não foram verificadas singularidades ao nível do movimento, os trabalhos apresentados foram expressivos e interpretativos das temáticas delimitadas. O desenvolvimento e duração da prática exploratória guiada (improvisação) seguida dos momentos de exploração/criação em grupo consideram-se adequadas, pois o aluno, durante o tempo que lhe foi disponibilizado, compreendeu a tarefa, recebeu e experimentou as ferramentas fornecidas, explorou e criou em partilha com os colegas, e enfim conseguiu uma consolidação favorável de microestruturas com princípio, meio e fim. Estas fases possibilitaram também uma orientação constante por parte do professor apoiando e direcionando o percurso criativo do aluno rumo aos objetivos-alvo.

Respeitante à fase de Lecionação Autónoma, a implementação dos momentos de aula e tempo de duração foram adequados à prática exploratória, respetiva aquisição de competências e também, como refere Smith-Autard (1994), promotoras do desenvolvimento criativo e imaginativo dos alunos. Foi elaborado um mapa operacional e diretivo que, como indica Lavender (2011), apoiou o processo criativo e sua orientação. A estruturação das aulas e o tipo de abordagens promoveram o desenvolvimento de competências técnicas, artísticas e criativas dos alunos. A prática da “exploração guiada” recorreu à técnica da improvisação que, como Blom e Chaplin (1989), Lavender (2001) e Marques e Xavier (2013) indicam, foi um meio de experimentação, de estímulo à pesquisa, da consciência corporal e de aprendizagem dos conceitos coreográficos. Estes momentos, como refere Lima (2006), ofereceram ferramentas e caminhos diretivos, possibilitaram ampliar as possibilidades de exploração e criação e enfim, concordante com os princípios Laban (1976), o conhecimento, manipulação e o domínio das componentes estruturais do movimento. A prática da “Exploração/criação” (autónoma e orientado) permitiu aos alunos colocarem em prática as competências desenvolvidas nos momentos anteriores, experimentando novas formas de articulação, transformação do movimento e por fim o aparecimento das primeiras decisões. Através dos produtos resultantes foi possível identificar os aspetos que caracterizaram a respetiva aprendizagem. As “reflexões críticas”, a “apresentação dos produtos” materializados e sua observação realizaram-se durante a aula, de forma dinâmica, onde os alunos puderam partilhar ideias de projeto, tecer opiniões sobre escolhas e seleção musical, transições coreográficas, seleção dos figurinos, justificar as ideias dos seus produtos, refletir sobre o seu processo criativo e dos outros. Desta forma foi promovida a capacidade de análise, que como refere Smith-Autard (1994), é realizada através do discurso. Os momentos referentes à “organização de micro e macroestruturas” permitiram a repetição, o amadurecimento, a consolidação dos produtos resultantes, e por fim a planificação e estruturação coreográfica. Evocam-se os princípios de Davenport (2006), pois foi enquadrado um fio condutor, onde as micro e macroestruturas foram unidas de transições concordantes com a temática dramatúrgica. Foram selecionadas as faixas musicais, vídeos de projeção e figurinos que suportam e integram a peça final. A “Composição Final e Ensaios”, ou *Assimilation*, como refere Lavender (2001),

caracterizou a última fase deste processo criativo que consolidou os momentos anteriores, possibilitando a construção da peça coreográfica final. Seguiram-se ensaios finais da totalidade da peça, editaram-se faixas musicais e vídeo e por fim foi elaborado um guião, instrumento eficaz e de apoio à estruturação e colaboração técnica (desenho de luz, som e imagem).

Relativamente à progressão/evolução dos alunos, face à metodologia aplicada, aferiram-se os resultados em dois momentos de avaliação. No que respeita à “manipulação dos conteúdos”, “transformação coreográfica” e “operações de composição”, foi identificado que os alunos fizeram um recurso superior das ferramentas de manipulação e processos de desenvolvimento coreográfico, melhoraram a qualidade, projeção, interpretação e expressividade do movimento. No que concerne aos critérios Autonomia, Desenvolvimento Estético, Atitudes e Comportamentos, os alunos revelaram confiança, motivação e entusiasmo no desenvolvimento das tarefas e por fim facilidade de expressão refletindo criticamente sobre os assuntos abordados. Por fim, os “Estímulos” – Arquitetura (Conceitos, Narrativa e recurso aos objetos/imagens) foram entendidos, assimilados e identificados nos produtos coreográficos finais. Promoveram a exploração, criação e manipulação dos produtos coreográficos, as efetivas transformações singulares e originais do movimento, o encontro e consolidação de cargas expressivas identitárias, a exploração e criação do espaço cénico.

Todas as conclusões apresentadas ao longo das fases do Estágio, fruto de uma observação constante de informações e o registo detalhado de dados, possibilitaram uma prática de lecionação consciente, desafiante, progressiva e de aprendizagem. As abordagens metodológicas levadas a cabo foram analisadas como favoráveis/desfavoráveis e/ou positivas/negativas, e por conseguinte foram determinadas as estratégias que se consideram terem ido ao encontro dos objetivos gerais e que contribuiram para o desenvolvimento dinâmico e de produtividade em geral.

Deste modo, apresenta-se uma apreciação global em forma de conclusão final. A temática onde foram articuladas as duas áreas de produção artística – Arquitetura e Dança, foi estabelecida em todo o processo e permitiu alargar o conhecimento cultural, sensibilidades estéticas e críticas dos alunos e Professora Estagiária. A didática utilizada não só contribuiu para o entusiasmo e motivação dos alunos durante a realização das tarefas, como facilitou/exponenciou a exploração de atividades desafiantes e promotoras do enriquecimento criativo e imaginativo dos alunos. Os conceitos e princípios da Arquitetura utilizados como estímulos recorrentes e estratégicos à criação coreográfica, promoveram a compreensão das tarefas exploratórias, o entendimento da transposição da ideia à materialização e contribuíram para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, aferido de forma progressiva durante a realização das tarefas exploratórias e consequentes materializações coreográficas. Como resultado, os alunos conseguiram apresentar produtos finais singulares, originais e com cargas expressivas identitárias. A progressão das competências dos alunos aferida indica que as tarefas metodológicas/pedagógicas concebidas foram eficazes, promotoras do desenvolvimento e aquisição das ferramentas técnico-artísticas necessárias às funções coreográficas. Compreenderam a prática de produção de um projeto artístico em dança, onde foi valorizado o processo de desenvolvimento criativo através da vivência e experiência dos momentos de exploração e criação orientada/autónoma, materialização e análise, próprios da Composição Coreográfica. Integraram uma estrutura operacional e diretiva do processo criativo, onde foi permitido ampliar as possibilidades de exploração e de criação, a consciência

corporal e do espaço a partir da manipulação das componentes estruturais do movimento, sua articulação, transformação e a obtenção de produtos coreográficos com qualidades interpretativas e expressivas. Por fim, considera-se terem sido cumpridos os objetivos e as finalidades propostas, em que foi conseguida uma orientação eficaz do processo-ensino aprendizagem no âmbito da disciplina de FCT. A conexão entre duas áreas de produção artística contribuíram para um efetivo desenvolvimento criativo dos alunos e como resultado a consolidação de produtos coreográficos originais, singulares e autêntico.

Apesar do Estágio ter permitido o desenvolvimento de competências da Estagiária, no sentido de um aperfeiçoamento profissional nos domínios artísticos, científico e relacional, o trabalho realizado não se fecha ou conclui. Entendemos ser o iniciar de um percurso extenso no qual a conexão entre a Arquitetura e a Dança permitem reconhecer que os atributos provenientes de áreas distintas, no âmbito do conhecimento artístico e ricos de informação, permitem alargar diversas possibilidades e experiências de interseção, onde a dimensão criativa e conceção de objetos artísticos são uma possibilidade. Neste sentido, e numa perspetiva futura, tendo em conta a experiência que se considerou tão importante e estimulante para a Estagiária, espera-se que esta abordagem, ampliada com a realização deste Estágio, possa ser um impulso para o desenvolvimento de trabalhos futuros, quer ao nível da investigação científica, no âmbito do ensino de dança, quer ao nível profissional e artístico, no âmbito da criação e composição coreográfica.

### **Bibliografia**

- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Blom, L., & Chapplin, L. (1989). *The intimate act of coreography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Ching, F. (1998). *Arquitetura: Forma, espaço e ordem*. Brasil: Martins Fontes.
- Davenport, D. (2006). Building a dance composition course: An act of creativity [versão electrónica]. *Journal of Dance Education*. 6(1), 25-32.
- Dorfles, G. (2000). *A arquitetura moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Farrer, R (2014). The creative dancer. *Research in Dance Education*, 15 (1), 95-104. doi: 10.1080/14647893.2013.786035. Disponível na B-on.
- Forsythe, W. (2011). Choreographic objects In S. Spier (2011). *William Forsythe and practice of choreography*. (pp. 90-92). New York: Routledge.
- Laban, R. (1976). *Modern educational dance*. London: MacDonald & Evans Ltd.

- Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola [versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (1), pp. 105 – 114. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/13979>.
- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: Teaching the “making” in dance-making [versão eletrónica]. *Journal of Dance Education*. 6:1, 6-13. Disponível na B-on.
- Lima, M. (2006). *Composição Coreográfica na Dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico*. Dissertação de mestrado apresentado ao programa de Mestrado em Educação Física, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Marques, A. & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística: Região autónoma da Madeira*. ISSN: 1647-905X.
- Oliveira, R. & Recena, M. (2012). Práticas projetuais e práticas artísticas: Representações, notações, arquiteturas. *Revista Eletrónica de Arquitetura e Urbanismo*, 7, pp. 33-46. Consultado em Maio 15, 2014. Disponível em [http://www.usjt.br/arq.urb/numero\\_07.html](http://www.usjt.br/arq.urb/numero_07.html)
- Rémy, J. & Voyé, L. (1994). *A cidade: Rumo a uma nova definição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Smith-Autard J. M. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black Publisher.
- Távora, F. (1999). *Da organização do espaço*. Porto: FAUP Publicações.

## Uma possibilidade interdisciplinar entre a Dança e a Matemática

**Ana Silva Marques \***

**Ana Margarida Costa \*\***

Escola Superior de Dança

ana.silva@esd.ipl.pt \*

amargaridabaltazar.costa@gmail.com \*\*

### Resumo

A Dança, com a sua abordagem Universal poderá ser uma mais-valia como atividade artística para colmatar dificuldades de uma determinada área escolar. Tal como afirma Gardner, quando se refere aos diversos tipos de inteligência, o contributo da Dança pode auxiliar a ultrapassar dificuldades numa outra área em prol da obtenção de novas aprendizagens. Ou seja, a inteligência corporal/cinestésica evidenciada nesta área artística poderá estar na base da estratégia de ensino para outras áreas do conhecimento em que se prevê, por exemplo, um raciocínio lógico/matemático.

Assim, e com base na intervenção pedagógica de um Estágio concretizado no Ensino Especializado de Dança, no ano letivo de 2014/2015, e em consonância com o curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, foi possível desenvolver uma interdisciplinaridade educativa, respeitando os conteúdos da disciplina de Expressão Criativa, como parte integrante do plano de estudos das disciplinas de formação vocacional em dança com os conteúdos da disciplina de Matemática, como parte integrante das metas curriculares e áreas disciplinares do ensino básico geral.

A abordagem da Matemática foi decidida após ter-se constatado que nesta área disciplinar os alunos apresentavam maior dificuldade, a taxa de sucesso era inferior em comparação às outras disciplinas de ensino regular e os alunos demonstravam menor interesse na aprendizagem.

Desta forma, a intervenção pedagógica teve como base uma metodologia que abordava os conteúdos e objetivos da Expressão Criativa com estímulos da disciplina de Matemática de forma a consolidar os seus conteúdos possibilitando que os alunos experienciassem uma abordagem prática a partir da utilização do corpo e exploração de movimento que fosse para além da transmissão convencional da matéria de ensino. As aulas de Dança foram

desenvolvidas de acordo com a conexão dos conteúdos da disciplina de Matemática e da disciplina de Expressão Criativa e o ano letivo culminou com a apresentação final de uma coreografia intitulada “Dançando a Matemática”.

**Palavras-Chaves:** Interdisciplinaridade; Matemática; Expressão Criativa.

### **Abstract**

Dance, with its universal approach could be an asset as artistic activity to overcome difficulties of a particular school area. As Gardner says, when referring to the various types of intelligence, the contribution of dance can help to overcome difficulties in another area for the sake of obtaining new learning. That is, the intelligence body / kinesthetic shown in this artistic area may form the basis of teaching strategy to other areas of knowledge where it is intended, for example, logical reasoning / mathematician.

Thus, based on the educational intervention implemented an internship in Dance Education Specialist in School Year 2014/2015, and in line with the Master in Dance Education, Dance School, it was possible to develop an interdisciplinary education, respecting the Creative Expression course content, as part of the syllabus of vocational training courses in dance with the mathematics discipline content, as part of the curriculum goals and subject areas of general basic education.

The approach to mathematics was decided after it has found that this subject area students were more difficult, the success rate was lower compared to other regular teaching subjects and students showed less interest in learning.

Thus, the pedagogical intervention was based on a methodology that addressed the content and objectives of the Creative Expression with stimuli of mathematics discipline in order to consolidate its enabling content that students experience a practical approach from the use of the body and exploitation movement that was beyond the conventional transmission of vocational education.

The dance lessons were developed in accordance with the connection of the contents of both disciplines and the school year ended with the final presentation of a choreography untitled "Dancing mathematics."

**Keywords:** Interdisciplinary; Mathematics; Creative Expression

### **Introdução**

Numa análise generalizada ao Sistema Educativo Português, em particular ao Ensino Artístico Especializado de Dança, foi possível concluir que os resultados de avaliação obtidos pelos alunos de dança na disciplina de Matemática são inferiores em comparação com as restantes disciplinas de ensino regular. Como forma de colmatar as dificuldades inerentes a estas

classificações, foi concretizada uma proposta de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, em que se pretendeu estabelecer uma Interdisciplinaridade entre a Expressão Criativa do Ensino Artístico Especializado de Dança e a Matemática do Ensino Regular em prol de um processo ensino-aprendizagem mais positivo.

Acreditamos que a Dança como atividade artística poderá colmatar dificuldades de uma área científica, pois, como afirma Gardner (2011) quando se refere aos diversos tipos de inteligência, um indivíduo com maior facilidade numa área poderá servir-se da mesma para adquirir novos conhecimentos numa qualquer outra área, isto é, a inteligência corporal-cinestésica evidenciada na Dança poderá estar na base da estratégia de ensino para áreas mais teóricas, como a lógica-matemática com alunos vocacionados para esta área artística específica.

Vários são os autores que revelam estudos sobre a aprendizagem interdisciplinar e concretamente entre a Dança e a Matemática destacam-se os professores Schaffer e Stern que lecionam, respetivamente, nas áreas de Matemática e Dança e criaram o projeto *Math Dance*. Este projeto concilia as duas vertentes (Matemática e Dança) que, a partir da Composição Coreográfica, apresentam um significativo repertório de dança sobre a Matemática. Os autores referem que “As teachers, we have found that mathematical ideas become more exciting, tangible and memorable when you act them out with your whole body.” (Schaffer & Stern, 2011, ‘about our work’), assim apresentam propostas de atividades para se realizar com os alunos, dentro das aulas de Matemática e de Dança Criativa afirmando que estas disciplinas devem ser consideradas “(...) as a single creative activity, not as two separate disciplines (...)” (Schaffer & Stern, 2011, ‘about our work’). De acordo com estas afirmações poderemos considerar que o processo criativo e de composição coreográfica que envolve a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Dança é imprescindível para estes professores motivarem os seus alunos para conteúdos científicos.

### **Desenvolvimento**

A interdisciplinaridade é, segundo Barthes (1984) citado por Vasconcelos (2009), a criação de um novo objeto que não pertence a ninguém. Já Carr, Dennis & Hand (2014) consideram que a interdisciplinaridade é a possibilidade das pessoas aprenderem uma nova perspetiva acerca de um objeto comum entre duas ou mais disciplinas, normalmente através da experimentação prática. Desta forma, poderá haver uma infinita combinação interdisciplinar entre áreas logico-matemáticas, linguísticas, científicas e artísticas pois dependendo da perspetiva que aborda, pode considerar-se que o objeto pertence a uma ou outra área. Para Segal (2009), “(...) interdisciplinarity means venturing beyond one’s own discipline to another. The expectation is that something in the other discipline - a fact, a theory, an approach - will abet the practitioner of the home discipline (...)” acrescentando ainda: “Here progress within a discipline can be found only by looking beyond one’s native land. To stay within one’s discipline is to guarantee parochialism and stagnation. “Disciplinary boundaries must be crossed, perhaps even effaced.” (Segal, 2009) e, citado por Carr, Dennis & Hand (2014), vai mais longe defendendo que apenas a interdisciplinaridade pode oferecer o progresso



académico. É nesta linha de pensamento que consideramos que o progresso e a obtenção de melhores resultados na aprendizagem da matemática poderá ter como base um trabalho interdisciplinar com uma área artística e performativa, como a Dança. Como exemplo do sucesso interdisciplinar no ensino, Worton (2013) faz a referência ao Bacharelato em Artes e Ciências da University College London's que integra em igual carga disciplinas artísticas e humanísticas e disciplinas científicas. Este autor defende que: “By learning together and across disciplines, they learn to explore complexity with confidence. Above all, they learn to be productive global citizens who will be able to make a meaningful contribution to our simultaneously interconnected and fractured world.” (Worton, 2013).

Acreditando nos benefícios do trabalho interdisciplinar sustentado em informação epistemológica, desenvolvemos um trabalho de estágio ao longo de um ano letivo no âmbito da disciplina de Expressão Criativa do Ensino Especializado em Dança, com o intuito de contornar as dificuldades de aprendizagem e atenuar os resultados escolares na disciplina de Ensino Regular em que os alunos evidenciavam maiores dificuldades, a Matemática.

No contexto do Ensino Artístico Especializado em Dança, a Expressão Criativa é a disciplina que aborda os conteúdos da Dança Criativa que segundo Joyce (1994): “Pode ser um salto de alegria, uma série de passos com música, um ritual religioso, ou uma obra de arte. (...) para entreter (...) para comunicar (...). Este é o objetivo de dança criativa: comunicar através do movimento.” (Joyce, 1994, p. 1). Desta forma, podemos afirmar que, para a autora, a Dança Criativa é a dança através da qual os intérpretes comunicam com criatividade, ou seja, através da dança criativa poderemos transformar conceitos abstratos, como os conteúdos matemáticos e transmiti-los na forma de movimento para que estes sejam adquiridos e compreendidos melhor.

Sousa (1979), complementa esta ideia afirmando que a Dança é “(...) uma das manifestações mais naturais, mais vulgares e mais espontâneas do ser humano.”. Acrescentando ainda que: “Qualquer forma de movimento que não tenha outra intenção para além da expressão de sentimentos, de sensações ou de pensamentos, poderá ser considerada dança (...) se a finalidade do gesto é apenas expressão trata-se de Dança.” (Sousa, 1979, p.9). Assim, este autor argumenta que o facto do movimento humano expressivo ser tão revelador, tem um grande potencial e devido à sua forma tão básica de ação “(...) a Dança Educativa poderá considerar-se como a mais fundamental das formas de educação pela arte.” (Sousa, 1979, p. 10). Com este argumento, poderemos concluir que a aprendizagem através da dança é uma mais-valia para a obtenção de sucesso académico, e é nesta linha de pensamento que Sousa acrescenta: “A educação pela dança contribui de tal forma para o desenvolvimento da criança que em muitos países está firmemente estabilizada no curriculum educacional, como disciplina oficial e obrigatória.” (Sousa, 1979, p. 11).

No que diz respeito ao Sistema Educativo Português, também estão previstos conteúdos curriculares de Dança integrados no Programa de Expressões Artísticas desde o Pré-escolar até ao final do 1ºCiclo sendo completado a partir do 2º Ciclo pelo Ensino Artístico Especializado. Por isso, no que diz respeito à Dança como forma expressiva artística em contexto escolar, no CNEB (Currículo Nacional de Educação Básica) prevê-se que: “(...) podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da actividade

física (...)” acrescentando ainda: “Tratando-se de uma actividade profundamente enraizada na história do homem, dançar propicia ao aluno um quadro de referências cognitivas, culturais, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo.” (CNEB, 2015, pp. 183 e 184)

Podemos assim afirmar que a Dança, como forma de expressão e comunicação, poderá ser um meio importante para comunicar outros conteúdos mais abstratos e lógico-matemáticos tal como referido anteriormente. McCutchen (2006) especifica a estreita relação entre a Matemática e a Dança referindo que “A Matemática é uma boa parceira para a dança por causa das formas geométricas no espaço, padrões, simetrias e assimetrias e contagem de frases.” (McCutchen, 2006, p. 315). Também Bohannon (2011) refere que explicar uma ideia complexa, de modo a que a essência seja entendida, quanto menos palavras, melhor. Na verdade, o ideal é não usar palavra nenhuma, ou seja as ideias complexas como o caso dos conteúdos matemáticos deveriam ser mais dançados do que falados, desta forma os alunos compreenderiam melhor a sua essência pois estariam de facto a observar a concreta utilidade dos seus conteúdos.

Tendo em conta os argumentos e princípios defendidos pelos autores acima referenciados construímos os objetivos para a intervenção pedagógica no contexto escolar específico da Escola de Dança Ana Luísa Mendonça, no ano letivo de 2014/2015, concretamente com os alunos do 1º ano do Ensino Artístico Especializado de Dança, alunos do 5º ano de escolaridade, sendo estes:

1. Diagnosticar quais as disciplinas de formação geral em que os alunos do 2ºCiclo do Ensino Básico apresentam maior dificuldade de aprendizagem e interesse com reflexo nos resultados classificativos;
2. Promover a aprendizagem interdisciplinar educativa entre a Expressão Criativa e a Matemática;
3. Compreender as vantagens do trabalho interdisciplinar de áreas de formação vocacional em dança com as áreas de formação geral.

Para a concretização do primeiro objetivo aplicou-se um questionário aos alunos do 2º ano do Ensino Vocacional em Dança (6ºano ensino regular), da Escola de Dança Ana Luísa Mendonça, a respeito do ano letivo anterior, questionando-os sobre as disciplinas que tinham sentido maior interesse, facilidade e dificuldade. Após a análise deste questionário, foi possível obter dados concretos, que se apresentam no gráfico abaixo, e evidenciar o interesse pessoal dos alunos por cada disciplina (Português, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, História e Geografia de Portugal e Educação Musical) .

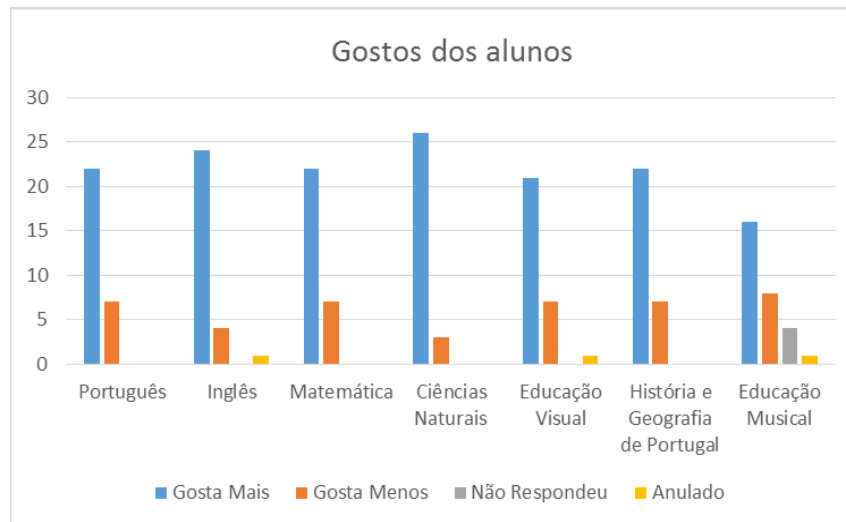


Gráfico 1 – Áreas curriculares que são mais ou menos do gosto dos alunos

Neste gráfico é possível verificar que a disciplina de que os alunos mais gostam quando iniciam o 2º ciclo é a de Ciências Naturais devido aos conteúdos ligados ao funcionamento da Natureza e do Corpo Humano, seguida da disciplina de Inglês que os alunos justificam por ser uma língua que lhes permite comunicar com pessoas de outras culturas. No que diz respeito às disciplinas que menos gostam, destacam-se as de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal por considerarem que têm conteúdos difíceis e com necessidade de decorar, a disciplina de Educação Visual porque não gostam de pintar e a disciplina de Educação Musical porque não gostam de tocar Flauta.

Na fase do questionário, onde foi perguntado aos alunos quais as disciplinas do ensino regular em que sentiram maior dificuldade é possível verificar um destaque na disciplina de Matemática, como evidenciado no gráfico 2.

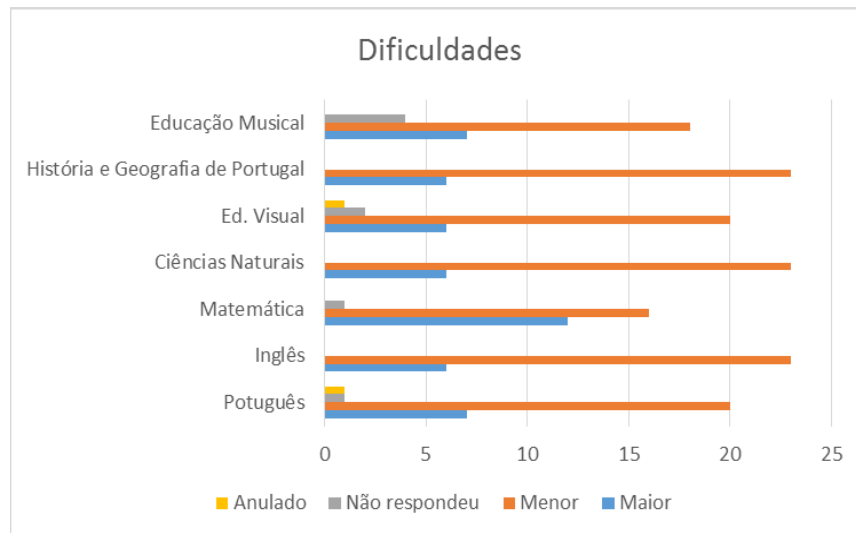


Gráfico 2 – Dificuldades dos alunos às disciplinas do ensino regular

Facto que também se evidencia nos resultados obtidos ao longo do ano letivo anterior, como é possível confirmar no gráfico 3, podendo desta forma verificar-se que a Matemática é a disciplina que apresenta maior percentagem de classificação negativa. Foi através destes dados que concluímos que a Intervenção Pedagógica incidiria na interdisciplinaridade com os conteúdos da disciplina de Matemática.

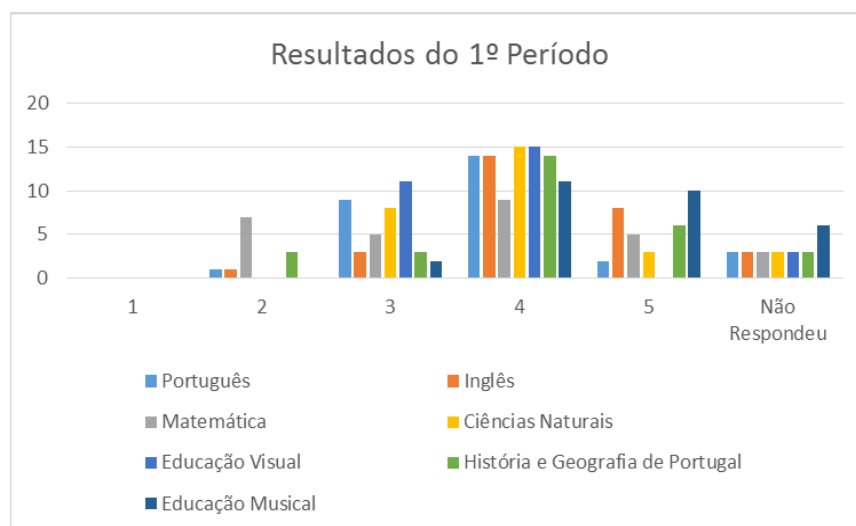


Gráfico 3 - Resultados dos alunos no 1º Período do Ano Letivo 2013/2014

Numa escala de 1 a 5, escala quantitativa utilizada nas escolas de Ensino Regular nos 2º e 3º ciclos onde um (1) e dois (2) são classificações negativas, a Matemática destaca-se por ser a disciplina na qual os alunos obtêm maior classificação negativa e o Inglês uma das disciplinas que os alunos referem gostar mais, onde existe maior classificação positiva máxima (5). Apesar dos dados obtidos não serem em quantidade significativa para obter conclusões científicas sólidas, podemos afirmar que, no caso particular desta amostra, existe uma estreita relação entre os gostos e interesses dos alunos e as suas classificações.

Esta conclusão conduziu-nos ao segundo objetivo que diz respeito à promoção do trabalho interdisciplinar entre a disciplina de Matemática, em que os alunos apresentam maiores dificuldades e menor interesse, e a disciplina de Expressão Criativa, em que os alunos apresentam interesse e motivação particulares, dado que escolheram integrar o Ensino Artístico Especializado em Dança.

Com o intuito de promover a interdisciplinaridade, foram propostas várias tarefas aos alunos nas aulas de dança de forma a abordar os conteúdos de Matemática através do movimento. A primeira proposta foi a construção coreográfica de uma adaptação do excerto dos “Brinquedos”, do Bailado “O Quebra-Nozes”, em que os alunos tiveram de executar movimentos formando ângulos com o corpo, tendo em atenção a sua classificação (ângulos agudos, retos e obtusos). A partir desta construção coreográfica foi vivenciada uma exploração da classificação dos triângulos quanto aos ângulos (triângulos retângulos, acutângulos e obtusângulos) e quanto aos lados (triângulos equiláteros, isósceles e escalenos), passando ainda por uma abordagem às frações e à sua simplificação culminando, no final do ano letivo, com uma apresentação informal da coreografia “Dançando a Matemática”. As tarefas propostas tinham sempre uma base nas propostas e exercícios da dança criativa com uma adaptação à abordagem linguística dos conteúdos Matemáticos.

Com o intuito de se compreender se o terceiro, e último objetivo do trabalho, tinha sido cumprido, aplicámos um questionário anónimo aos alunos da turma de estágio por forma a compreender se sentiram vantagem neste trabalho interdisciplinar e conhecer a opinião dos alunos sobre a possibilidade e interesse na continuação de um trabalho interdisciplinar semelhante em intervenções pedagógicas futuras.

Os alunos referiram que a abordagem à disciplina de Matemática nas aulas de Expressão Criativa os ajudou a compreender melhor os conteúdos escolares e desta forma a ultrapassar as suas dificuldades. Os alunos referiram ainda gostar desta abordagem de ensino, muitas vezes lúdica, e consideraram importante este trabalho interdisciplinar ser concretizado mais vezes tanto para a disciplina de Matemática como para outras disciplinas do Ensino Regular.

Foi ainda possível aferir que as classificações dos alunos envolvidos no estágio à disciplina de Matemática foram melhorando ao longo da intervenção pedagógica conforme se pode verificar no gráfico seguinte.

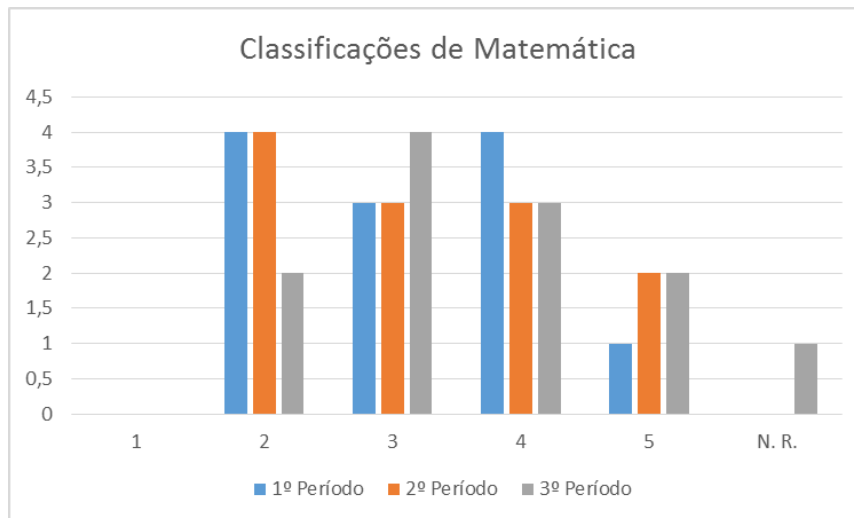


Gráfico 4 – Resultados dos alunos ao longo do ano letivo 2014/2015

Podemos observar que enquanto que nos 1º e 2º Períodos Letivos um terço dos alunos da turma de estágio obteve classificação negativa, este valor reduziu no final do ano letivo para metade sendo que apenas dois (2) alunos tiveram classificação negativa. Por outro lado, houve também dois (2) alunos com a classificação máxima obtida a partir do 2º Período.

Assim, poderemos afirmar que a intervenção pedagógica concretizada nesta turma de doze alunos do 1º ano de Ensino Artístico Especializado em Dança obteve resultados positivos destacando os benefícios da abordagem interdisciplinar com a dança e a Matemática.

### Conclusão

Podemos concluir que a intervenção pedagógica interdisciplinar entre as disciplinas de Matemática e Expressão Criativa foi bem-sucedida, nomeadamente, no que diz respeito à sensibilização para uma ligação mais coesa entre o Ensino Regular e o Ensino de Dança e no caso específico dos alunos do Ensino Artístico Especializado em Dança.

Apesar de ser necessário ter em conta outras variáveis que poderão ter levado à melhoria de classificações consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos visto que houve uma reflexão positiva desta intervenção pedagógica por parte dos alunos envolvidos.

É importante ainda referir que, com base na nossa análise acerca do trabalho desenvolvido, um projeto interdisciplinar pressupõe que haja partilha de conhecimentos para ambas as

disciplinas, isto é, não só os conteúdos de Matemática devem fazer parte da aula de Dança, como a Dança deve ser efetivamente integrada na aula de Matemática. Este facto não foi possível de concretizar dado que a turma de estágio era constituída por alunos de três diferentes Escolas de Ensino Regular estando integrados em turmas sem qualquer relação ao Ensino Artístico Especializado, o que se evidenciou uma variável de dificuldade incontornável na medida em que impossibilitou a inserção da Dança em situação de aula na disciplina de Matemática.

Salientamos que, para uma replicação deste trabalho interdisciplinar educativo, que consideramos útil e benéfico para todos os intervenientes, a abordagem lúdica deve ser perspectivada como um “ponto-chave” para se obter uma maior motivação e interesse por parte dos alunos. Assim, esperamos que este estágio possa ser visto como um exemplo a ser seguido pois consideramos que todo o trabalho interdisciplinar é uma mais-valia essencial para um projeto educativo que se quer de excelência. Desta forma, esperamos também que haja interesse na adaptação ou desenvolvimento de trabalhos semelhantes em que a interligação/articulação efetiva entre as disciplinas do Ensino Regular e do Ensino Artístico seja uma possibilidade.

### Referências

- John Bohannon & Black Label Movement at TEDxBrussels. (2011). *Dance Your PhD* [Youtube]. [Ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UIDWRZ7IYqw>.
- Carr, Paul, Dennis, Rea & Hand, Richard (2014). *Dancing with inter-disciplinarity: strategies and practices in higher education dance, drama and music*. Consultado em do Website do The Higher Education Academy: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/dancing\\_with\\_interdisciplinarity\\_v2.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/dancing_with_interdisciplinarity_v2.pdf)
- Gardner, Howard (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books: Philadelphia.
- Joyce, Mary (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. California: Mayfield Publishing Company Mountain View (3<sup>rd</sup> Edition).
- McCutchen, Brenda Pugh (2006). *Constructing artistic bridges to other disciplines*. In *Teaching dance as art in education* [cap. 10]. Consultado em agosto, 10 de 2015 em <http://www.humankinetics.com/ProductSearchInside?Login=Done&isbn=9780736051880>
- Netprof (2015). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: Competências Específicas – Educação Artística* (pp. 149-187) . Consultado em abril, 7 de 2015 do website do clube dos professores portugueses na internet em

[http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id\\_versao=8030](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id_versao=8030).

Segal, Robert A. (2009). *Crossing borders can lead to gold - but so can digging deep*. *Times Higher Education*, Junho. Consultado em abril, 7 de 2015 em <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/crossing-borders-can-lead-to-gold-but-so-can-digging-deep/407028.article>.

Sousa, Alberto B. (1979). *A Dança educativa na escola*. Lisboa: Básica Editora, pp. 8-16

Stern, Erik & Schaffer, Carl. (2012). *Math dance* [Youtube]. Manhattan Beach: TEDx. Consultado em julho, 8 de 2015 em <https://www.youtube.com/watch?v=Ws2y-cGoWqQ>.

Stern, Erik & Schaffer, Carl (2015). *About our work*. Consultado em julho, 14 de 2015 em <http://www.mathdance.org/html/about.html>.

Vasconcelos, Teresa (2009). *Práticas pedagógicas sustentadas: Cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri: Lisboa.

Worton, Michael (2013). *Big picture from all angels*. *Times Higher Education*, Fevereiro. Consultado em abril, 7 de 2015 em <http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/big-picture-from-all-angles/2001745.article>.



# A Educação Física e a Dança: uma abordagem estética do Desporto na área da Composição Coreográfica

Ana Silva Marques \*

Bárbara Teixeira \*\*

Escola Superior de Dança

[ana.silva@esd.ipl.pt](mailto:ana.silva@esd.ipl.pt) \*

[barbarateixeira.6@hotmail.com](mailto:barbarateixeira.6@hotmail.com) \*\*

## Resumo

Consideramos que a sensibilidade estética pode servir de base para a avaliação de situações na medida em que, sentindo-se a si e aos outros, cada um poderá tornar-se sujeito das suas decisões, expressões e ações em relação a um coletivo. A dança, como elemento pertencente à cultura de movimento e enquanto arte, desenvolvida a partir das sensações, percepções e emoções dos alunos, pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento, conhecimento do mundo e suas complexas relações, configurando-se como um fenómeno histórico-social de carácter educativo, que promove o desenvolvimento de qualidades técnicas, artísticas e estéticas, de competências físicas e das capacidades expressivas e criativas.

E o desporto? Qual a sua importância no desenvolvimento estético dos nossos alunos?

Poderá a formação para a sensibilidade estética em relação a um determinado movimento desportivo, contribuir para o desenvolvimento de um processo criativo em dança?

Neste sentido, na sequência do curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança (ESD), concretizou-se um Estágio de cariz profissional, desenvolvido na área de Composição Coreográfica, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea II, no 5º ano do Ensino Vocacional de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso, no ano letivo de 2014/15. Os objetivos partiram da abordagem estética desportiva como temática e orientação metodológica e as especificidades técnicas e táticas para o desenvolvimento de um trabalho de Composição Coreográfica. A exploração da metodologia da área desportiva permitiu dar a conhecer aos alunos de dança novos conhecimentos, novas possibilidades de movimento, novas formas, novas perspetivas, possibilitando a exploração das competências específicas da área de composição, a partir de novos estímulos específicos das modalidades desportivas: Futebol, Basquetebol e Atletismo.

**Palavras-chave:** Dança, Composição Coreográfica, Educação Física, Estética Desportiva.

### **Abstract**

We consider that the aesthetic sensibility can form a basis for evaluating situations as, feeling yourself and others, each can become subject of their decisions, expressions and actions regarding a collective. Dance, as an element belonging to the movement culture and as art, developed from the feelings, perceptions and emotions of students, can be understood as a process of self-knowledge, knowledge of the world and their complex relationships, configured as a historical and social phenomenon with educational character, which promotes the development of technical, artistic and aesthetic qualities, physical skills and expressive and creative abilities.

And sport? How important is the aesthetic development of our students? Can the training of aesthetic sensibility of a particular sports movement, contribute to the development of a creative dance process?

In this sense, following the Masters Course in Dance Teacher Training of Lisbon Higher Dance School, it was developed a professional oriented internship in Choreographic Composition area, in the subject “Contemporary Dance Technique II”, in the 5th year of the Vocational Education Dance in Academia de Música de Vilar do Paraíso, in the year of 2014/15.

The goals had the approach of sport aesthetics as thematic and methodological orientation and their technical and tactical specifics as starting points for the development of a choreographic composition work.

The exploitation of the sports area methodology allowed dance students the acquaintance of new knowledge, new movement possibilities, new perspectives, enabling the exploration of composition area specific skills, from new stimuli specific to sports: Football, Basketball and Athletics.

**Keywords:** Dance, Choreographic Composition, Physical Education, Sports Aesthetic

### **Introdução**

O desporto é um meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário que estimula e desenvolve o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade mas, por outro lado, verificamos o desenvolvimento das capacidades de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como fatores de desenvolvimento humano (Nobre, 2010).

Independentemente dos diferentes significados, Desporto, Estética e Arte, estes são fenómenos que se relacionam, já que, sendo a estética a área de estudo direcionada para o questionamento filosófico relativo à beleza e à arte, como refere Huizinga (1980), citado por Lacerda; (2002), na sua origem, o exercício físico também foi associado à criatividade no

âmbito das artes plásticas, literárias, e musicais e foi motivo de atenção para áreas como a escultura e a arquitetura.

A estética, na área desportiva, não existe de forma abstrata, mas aliada às percepções de uma dada realidade e por isso, a atenção deve ser voltada para as características percebidas e não para os movimentos físicos que as possibilitam (Beardsley & Hospers, 1997), já que estética é “(...) um modo de percepção da realidade – de um objeto, de uma atividade(...)” (Marques, 1993, p. 32) e surge no desporto como exaltação do belo, do verdadeiro, do ético e do estético” (Marques, 1993, p. 33).

Ao dançar o aluno é o sujeito da ação: aberto, sensível, criativo e crítico, onde as experiências passam por caminhos de incorporação do interior e de reelaboração do vivenciado. O desporto pode também desenvolver no sujeito a sua capacidade sensível na construção do “dar a forma” prático e perceptivo em situações de contraste. Assim, se a estética é convocada para dar sentido ao desporto, também terá que ser na educação desportiva. Pela forma dos movimentos, pela exploração das dinâmicas, pelas relações entre os atletas e atletas/objetos, pelas cores, pela execução técnica, harmonia dos corpos, pelas roupas, o desporto aproxima-se cada vez mais do campo performativo e consequentemente da arte.

Propôs-se com o trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, na área da Composição Coreográfica, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea II, no 5º ano do Ensino Vocacional de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso, no ano letivo de 2014/15, refletir sobre as particularidades do Desporto, como estímulo para a criação coreográfica, num processo de sensibilização para uma educação estética, capaz de propiciar a aquisição, desenvolvimento e consolidação de conhecimentos desportivos técnico-táticos, a partir de diferentes métodos de criação, pela aplicação de macro e micro estruturas coreográficas, da exploração dos elementos de produção, de apoio à criação do espetáculo e do trabalho de diferentes elementos de análise crítica.

Deste modo, e tendo em consideração a especificidade da dança como a área de ensino designada para o desenvolvimento deste trabalho, e a pretensão do desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas, inerentes à área da Composição Coreográfica, foi determinante a definição e o desenvolvimento de objetivos claros, de uma estrutura coerente de trabalho e o aprofundamento e integração dos conhecimentos de ambas as áreas, tendo como base a perspetiva de autores de referência. Assim, e a partir da educação da sensibilidade estética dos alunos, acreditámos ter sido possível, promover o processo criativo, a participação coletiva, a tomada de consciência, a autonomia e liberdade de movimentos, permitindo-lhes contactar com novos movimentos corporais, específicos do Futebol, do Basquetebol e do Atletismo, partindo da associação: Dança/Desporto/ Estética.

### **Dança, Desporto e Estética: Caminhos cruzados?**

O conceito de Estética esteve sempre ligado à reflexão filosófica, à História da Arte ou à Literatura e foi recentemente que se constituiu como ciência independente. Os valores

estéticos não surgem isolados, surgem ligados a valores morais e políticos, de acordo com o período a que se referem; no entanto, podemos considerá-la como uma forma de pensamento reflexivo, uma forma do ser humano refletir sobre uma criação, artística ou não e sobre a sua sensibilidade na apreciação dessa criação. O prazer estético está, por isso, dependente de uma experiência que, por sua vez, depende de uma atitude estética que pode ou não ser racional (Blayer, 1978).

Mas qual é o propósito de uma educação estética? Como surge ela nas nossas escolas de dança?

A educação estética não premeia a uniformização do gosto, mas a possibilidade de constituição de objetos estéticos. Assim, focamos o nosso estudo na investigação da dimensão sensível do corpo, da sensibilidade estética que é manifestada na própria experiência, num corpo que explora o tempo e o espaço da ação. A dimensão estética é fundamental na formação global dos nossos alunos, sendo os seus efeitos o resultado de um envolvimento pessoal e afetivo nas ações e comportamentos, reflexo da personalidade e expressão da emotividade de uma ação perfeita, que pode ser vivida e contemplada (Sérgio, 2003). A aprendizagem estética é resultado de uma experimentação prática e real, resultante do auto-conhecimento, da mestria do julgamento, do controle das emoções, do amor e sensibilidade com que se vive essa experiência, sendo o efeito estético um elemento fulcral para a procura do auto-aperfeiçoamento (Marinho, 2007).

Para Jacqueline Smith-Autard (2002), a dança é uma disciplina que requer a exploração de ideias, a improvisação, a procura de soluções e a seleção de ações e formas do movimento, para as suas frases e trabalhos coreográficos. Combina habilidades, conhecimentos e a reflexão crítica sobre as suas criações, estimulando o aluno para a importância do saber observar e analisar, estimulando-o para um criterioso conhecimento ao nível da sensibilidade artística e das percepções de diferentes estilos e formas de dança.

Segundo Marques (1999), devemos destacar pelo menos três funções relevantes no ensino da dança: como forma de conhecimento do “eu”, como experiência estética (que é considerada pela autora como uma forma de conhecimento) e como expressão do ser humano. Duarte Jr. (1986), apoiado na Arte-educação, defende a dança como um campo que promove o desenvolvimento de uma consciência estética: “[...] uma capacidade crítica para não apenas submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo a nossa situação existencial” (p. 73). Assim, a experiência estética é concebida como fonte de conhecimento, de compreensão para os saberes e sua interpretação pelos sujeitos que dançam (Marques, 1999).

Falar em dança na educação é falar sobre uma educação estética, entendida como processo de sensibilização do indivíduo. Trata-se de permitir a formação de parâmetros através da experimentação de uma relação com o sensível e com o cultural, acrescentando ao Universo racional outros valores, num trabalho que enfatiza tanto o racional como o emocional, criando, por meio da experimentação estética, alunos mais críticos (Medeiros, 2002, citado por Santos, 2006).

E o desporto não terá também esse papel? Qual a sua importância no desenvolvimento estético dos nossos alunos?

Através do desporto, os nossos alunos aprendem novas formas de ver, de pensar e de compreender e através da reflexão crítica promovem o gosto pela cultura e pelas artes. Pelo desporto, os nossos alunos desenvolvem a sua sensibilidade estética, através da observação do “ritmo e dinâmica de uma corrida de barreiras (...) a graciosidade e harmonia dos movimentos na natação sincronizada ou o desequilíbrio e o ataque num jogo de andebol” (Lacerda & Gonçalves, 2009, p. 107). Lacerda (2004), refere que essa (...) assegura o acesso a novas dimensões da criatividade e imaginação” (p. 245), já que nos transmite graciosidade e emoção e que por isso, (...) constitui uma fonte rica de experiência, já que (...) o que está no centro do poder do acontecimento desportivo é a sedução de performance atlética e estética do desafio corporal” (Osterhardt, 1991, p. 134).

Os desportos evidenciam uma série de categorias como indicadoras de uma performance estética: a agilidade, o equilíbrio, a força, a elasticidade, o ritmo, a harmonia, a proporcionalidade, a elegância, a execução técnica, a concentração dos atletas, a velocidade, a amplitude, a relação entre jogador ou dos atletas com os objetos, o controle corporal, a precisão. A (...) proficiência técnica abre ao atleta a possibilidade de interpretar de forma singular cada habilidade técnica, de lhe conferir a sua marca pessoal, distintiva, libertando-o para encontrar e definir um estilo próprio” (Coelho; Lacerda & Kref, 2014, p. 20).

A improvisação, a readaptação e a capacidade de antecipar situações, explorando quer a relação de diálogo com os seus colegas, quer as fraquezas do oponente, são características dos atletas e, em grande parte, comuns com os bailarinos. Ambos procuram compreender as formas, as qualidades e os significados dos seus movimentos e, por isso, a experiência estética caracteriza-se por um fenómeno de cognição da nossa percepção, já que cada indivíduo vai sentir o prazer estético onde o encontrar.

Distanciam-se então, assim tanto, estas duas áreas quando falamos de uma educação estética?

### **Metodologia de ensino: O processo de Composição Coreográfica**

A estética é um valor interno do desporto, que decorre dos atributos e características específicas de cada modalidade desportiva, sejam elas o lançamento na passada, o contra-ataque num jogo de futebol ou a beleza da forma do corpo do atleta num salto em altura. Cada modalidade desportiva tem a sua abertura para a criação, a improvisação, a expressividade: pela agressividade dos movimentos, pela precisão técnica, a velocidade de execução, a beleza dos corpos e dos movimentos, a proficiência técnica dos atletas...tudo contribui para um espetáculo esteticamente enriquecido (Kant, 2010).

Trata-se de, mais do que valorizar o resultado final, valorizar o processo, onde se sensibiliza o aluno para o espaço criativo e, por isso, este deve ser visto como uma experiência mais qualitativa do que quantitativa, onde o aluno aprende a sentir e a jogar com emoção, a “viver” o jogo com prazer e ao mesmo tempo aprender a apreciar o jogo.

**Como podemos desenvolver a criatividade em dança? Como podemos sensibilizar os alunos para uma educação estética a partir do movimento desportivo?**

O ato de criar, compor, coreografar “(...) é um conjunto de movimentos, que possui umnexo, uma lógica de movimento, próprio (...)” (Gil, 2001, p. 81, citado por Marques, A. S., Xavier, M., 2013, p.5 4) e é possível de executar pela exploração de novas estratégias de pensamento e diferentes estímulos, pela flexibilidade de ideias e pela abertura a novas perspectivas (Ribeiro, 2011). Os estímulos selecionados para o estudo (técnicas e táticas desportivas) assumiram neste processo um papel fundamental na criação e caracterizaram-se por estímulos visuais, cinestésicos, auditivos, táteis e ideológicos e foram um impulso importante para a improvisação, a exploração do material e consequentemente para a criação coreográfica. A partir de estímulos dados, os alunos improvisaram e essas improvisações levaram a uma seleção de movimentos, que aperfeiçoados, constituíram o trabalho de criação (Smith-Autard, 2002).

A improvisação assumiu-se como uma ferramenta importante na exploração artística e da sensibilidade estética, fundamental na libertação do corpo para o movimento interno e para a libertação de emoções e um meio para a exploração das potencialidades criativas de cada indivíduo. As improvisações levaram a uma seleção de material de movimentos, que foram aperfeiçoados e memorizados. A intuição aliada aos conhecimentos é de facto fundamental no trabalho de criação e por isso, têm de estar presentes no trabalho de criação três eixos fundamentais: a interpretação (o fazer, o trabalho técnico, a experiência do movimento e a sua expressividade); a composição ou criação (a experiência de criar, coreografar, a imaginação e a invenção); e a apreciação (o analisar, o sentir, pensar e intervir num discurso coerente e reflexivo). Segundo Donaldson (1994, citado por Bergano, 2013), esta análise coreográfica deve fazer parte de todas as aulas de dança, tanto na performance como na composição e na apreciação do movimento, chegando-se, assim, a uma entidade estrutural de estética significativa.

Os alunos tiveram liberdade de criação e expressão, sem dogmas estéticos e criar é, basicamente, formar, é poder dar uma forma a algo novo. “(...) O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar.” (Calazans, Castilho, Gomes, 2003, p.9). Criar implica, refletir, e consequentemente o desenvolvimento da capacidade intelectual e o conhecimento cognitivo, já que é um processo consciente que envolve a consciência de conhecimentos anteriores e a ação de pensar, perceber, experienciar e concretizar.

No processo criativo procuramos manter uma articulação entre os conteúdos específicos da Disciplina de Técnica de Dança Contemporânea II e os conteúdos técnicos e táticos dos desportos selecionados, procurando alcançar os seguintes objetivos específicos: Desenvolver a consciência corporal, a partir das formas do corpo e ações técnicas desportivas; desenvolver as dinâmicas do movimento, através de noções desportivas como fintas, recuperação e contra ataque; desenvolver conceitos espaciais a partir de disposições táticas, estratégias de ataque e defesa e gestos técnicos, desenvolver a capacidade de relação entre os alunos a partir das

formas de relação atleta/atleta e atleta/objeto e promover o desenvolvimento da capacidade criativa.

A interdisciplinaridade Desporto/Dança, e especificamente a experimentação prática desportiva, permitiram um conhecimento real e concreto, que facilitou depois a exploração e desconstrução desses movimentos técnicos desportivos, através de exercícios de improvisação e depois na criação de novas formas de relação, quer com os colegas, quer com objetos, que não faziam parte dos seus quotidianos.

Durante o processo criativo, os alunos tiveram a experimentação prática de aulas desportivas que incidiram sobre as Unidades Didáticas Futebol, Basquetebol e Atletismo. Os objetivos gerais da aula de Futebol foram dar a conhecer aos alunos as ações técnicas e/ou táticas da modalidade. Foi importante demonstrar aos alunos a necessidade de cooperação entre os atletas, para o alcance do objetivo do Jogo Desportivo Coletivo, dando-lhes a oportunidade de executarem novos movimentos locomotores e não locomotores, desenvolvendo a relação com bola e consequentemente a coordenação óculo-pedal.<sup>18</sup> Dentro dos aspetos técnicos foram abordados o passe, a receção, a condução, o remate e o drible e na aprendizagem tática a marcação, a contenção defensiva, a cobertura defensiva, a pressão sobre o adversário, a desmarcação e a procura por espaços livres. Os movimentos específicos desse desporto foram explorados nas seguintes aulas, havendo sempre espaço para exercícios de improvisação e exercícios de criação. Na fase, referente à modalidade de Basquetebol, foram exploradas as ações técnicas: posição base defensiva e ofensiva, passe de peito, picado e de ombro, drible de progressão e proteção, drible com mudança de direção e os lançamentos em apoio, suspensão e na passada. Dentro da exploração tática da modalidade foram exploradas a desmarcação e marcação, a ocupação espacial, o bloqueio e o contra-ataque.<sup>19</sup> Na aula da modalidade de Atletismo foram desenvolvidas as técnicas desportivas referentes à corrida de velocidade, à corrida de resistência, ao salto em altura, ao salto de barreiras, ao salto em comprimento e à corrida de estafetas.

Na fase de criação coreográfica procurou-se conciliar todas as abordagens realizadas, assim como, as sequências e micro-estruturas exploradas.

A experimentação prática desportiva deu lugar à experiência, à exploração, à descoberta do indivíduo pela criação, imaginação, intuição e criatividade, que impulsionou a construção de material coreográfico, quer através de exercícios de improvisação, quer pela exploração orientada, pela criação de macro e micro estruturas, pela organização de ideias e pela reflexão crítica. O aluno experimentou, explorou, descobriu, criou, compôs - e compor é partir de uma ideia - um tema coreográfico, um estilo estético, transformar o real e construir um discurso articulando-o com um princípio, meio e fim. Na realidade, a Composição é um reordenar, reorganizar, ou misturar elementos do real sem a preocupação da sua funcionalidade (Batalha, 2004).

---

<sup>18</sup> <http://escolarainhadleonor.eu/plataforma/mod/resource/view.php?id=494>

<sup>19</sup> <http://www.aeproencaanova.pt/documentos/conteudos/9ano/edf.pdf>

**Mas como ensinamos os nossos alunos a criar? Que métodos usamos? A que recursos recorremos?**

Não há um modelo, método ou processo único, mas uma grande diversidade de abordagens (Marques, A. S., Xavier, M., 2013). Direcionamos a nossa metodologia em prol das capacidades do pensamento crítico dos alunos no contexto da improvisação em aula, explorando as analogias entre a expressão individual e a forma (Press & Warburton, 2007, citado por Aguiar, 2013).

No processo de criação responsabilizamos os alunos, criando um ambiente de sala de aula positivo, definimos de forma clara os objetivos e expectativas, recorremos a uma aprendizagem cooperativa, encorajamos os alunos positivamente, estimulamos o pensamento cognitivo e tentamos ser motivadores (Dolezan, 2003, citado por Arends, 2008). Incentivamos os nossos alunos a explorar diferentes frases de movimento para a mesma ideia, promovemos a noção de uma lógica entre as frases e sequências. Por outro lado, valorizamos a capacidade interpretativa, a expressão, a exploração de dinâmicas e ritmos, a manipulação de secções de movimento e a utilização do espaço, promovendo o desenvolvimento da capacidade autocritica e a perceção visual nos alunos (Davenport, 2006).

A partir de exercícios de improvisação e das construções de sequências de movimento (micro estruturas coreográficas), numa exploração do gesto, da forma e do movimento livre e expressivo, criamos um produto final, que foi apresentado no contexto educativo. O trabalho individual foi promovido ao longo de todas as aulas, mas foi dada grande ênfase à relação e ao trabalho de grupo, permitindo o desenvolvimento da cooperação, do respeito e interajuda.

Durante as aulas leccionadas, procurou-se atingir uma aprendizagem de qualidade, tendo em conta o programa de TDCII, do 5º Vocacional da AMVP e o Programa de Educação Física do 9º ano de escolaridade, para o qual se considerou determinante a organização das aulas em que existisse uma lógica sequencial de todas as fases da aula por forma a se obter o sucesso pedagógico que se pretendia.

A qualidade da aprendizagem depende muito da organização das próprias aulas, contribuindo uma sequência lógica das fases das aulas para um maior sucesso pedagógico; assim, previu-se uma progressão do trabalho, onde prevaleceu uma continuidade entre as temáticas e as aulas.

Houve sempre a preocupação da introdução de exercícios novos de exploração de movimentos, mas também com a criação de sequências de movimentos, em solo, dueto ou grupo, partindo de material improvisado e explorado, tendo sempre em atenção o objetivo final do Estágio e como ponto de partida a temática definida. Para a construção das aulas tivemos também em conta as características específicas dos alunos, o espaço e materiais disponíveis e o tempo da aula para uma máxima rentabilização (Batalha, 2004).

A atividade pedagógica foi sempre adaptada ao desenvolvimento da sequência das aulas havendo, por vezes, a necessidade de se proceder a ajustes metodológicos e pedagógicos, de acordo com os resultados que iam surgindo no decorrer do processo da prática pedagógica. Sendo o objetivo do trabalho, criar um processo educativo e criativo com e para os alunos, foi fundamental, a criação de uma planificação interventiva, que se moldou



às necessidades, dificuldades e respostas da turma. O processo foi sempre construído em função da turma e das suas características específicas, visando melhorar e desenvolver as suas capacidades criativas e de reflexão, numa sensibilização estética da área desportiva, com base nos estímulos propostos e no qual tivesse contido as características e soluções dos alunos, estando subjacente a coordenação/orientação da professora cooperante e do professor titular de turma.

Exploraram-se os gestos técnicos, as formas e trajetórias, as dinâmicas e as relações, assim como a capacidade interpretativa, comunicativa e a expressividade. O trabalho de relação foi fundamental: o toque, o contacto, o sentir e o escutar o corpo do outro, percebendo que também os corpos desportivos num jogo também comunicam.

As propostas apresentadas para o desenvolvimento de cada fase, cada exercício e cada tarefa de trabalho foram maioritariamente concretizadas verbalmente, recorrendo-se a imagens ou a demonstrações, sempre que necessário e ao uso de vídeos relativos a cada modalidade desportiva, como por exemplo, no caso da exploração da movimentação dos árbitros de Futebol. No caso do Futebol, assistimos também a um jogo.

Com vista a uma melhor consolidação de alguns exercícios/sequências, procedeu-se à sua repetição de uma aula para outra, para que os alunos tivessem oportunidade de os incorporar e memorizar, aprimorando-os e executando-os com maior segurança e, conseqüentemente, melhor qualidade técnica e expressividade.

Ao longo das aulas, foi sempre promovida a correção e reflexão recorrendo-se à demonstração e ao visionamento do material filmado.

O apoio musical selecionado para as aulas e para o trabalho de criação coreográfica, foi um elemento estimulante e motivador para a concretização prática, ajudando na aquisição de competências ligadas à dinâmica e ao ritmo de movimento e como complemento para o desenvolvimento da expressividade do movimento; no entanto, este não foi um estímulo primordial no processo de criação.

Foi determinante transformar a disciplina num espaço experimental, fomentando as fases do processo de Composição Coreográfica e ao mesmo tempo a exploração do seu próprio movimento e o contacto com linguagens técnicas de movimento diversificadas. Os conteúdos abordados foram progressivos, focando-se na aquisição das competências definidas pelo contexto educativo, para o ano letivo em causa, havendo um trabalho focado essencialmente nos conhecimentos específicos da Composição Coreográfica, nomeadamente, nos métodos de estruturação coreográfica como cânone, estrutura cíclica, ambivalência, repetições, etc.

### **Conclusão / Reflexão Crítica**

Com o Estágio profissionalizante realizado no âmbito do Curso de Mestrado da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, subjacente à apresentação efetivada no VII Encontro CIED – II Encontro Internacional Estética e Artes em Educação, a estética

desportiva foi a temática de partida para a concretização do trabalho que abordamos neste texto. Foi pela exploração da criatividade, pelas formas, pelos métodos e pela interpretação que desenvolvemos todo o trabalho de Composição Coreográfica e por isso, o objetivo principal proposto foi atingido, na medida em que, os alunos, foram sensibilizados para uma nova temática que esteve na base de todo o processo criativo e que permitiu a aquisição das competências definidas, tendo sido a abordagem desporto, dança e estética do desporto efetivamente conciliada com os objetivos e conteúdos previstos na disciplina. Os alunos adaptaram-se às novas pesquisas para o movimento, a partir de novos estímulos, específicos das modalidades desportivas, interpretando os movimentos técnicos desportivos com um novo sentido e intenção, explorando novas formas expressivas e de comunicação.

A busca constante pela interdisciplinaridade Desporto/Dança e especificamente a experimentação prática desportiva, permitiu um conhecimento real e concreto, que facilitou depois a exploração e desconstrução desses movimentos, numa ampla e diversificada performance que passou pela utilização de voz, imagens; improvisações e a criação de novas formas de relação, quer com os colegas, quer com objetos, que não faziam parte do quotidiano.

Durante o processo de composição houve sempre o recurso a diferentes estímulos, promovendo-se a exploração e experimentação, a partir de exercícios de improvisação e criação e a reflexão crítica, numa busca pela sensibilização estética e artística, tendo como base os três eixos fundamentais para o ensino vocacional (criação, interpretação e análise), definidos por Smith-Autard (2002).

Foi imprescindível a atenção da estagiária na individualidade e características de cada aluno, com o intuito de proporcionar condições favoráveis para a criação, procurando implementar estratégias de ensino eficazes. Foi um trabalho bastante enriquecedor e muito gratificante antes de tudo pelo ambiente criado nas aulas e pelo vínculo afetivo construído. O processo criativo passou por situações de exploração individual ou em pequenos grupos, mas o trabalho resultou pela conjugação, articulação e partilha de ideias de todos e principalmente pela disponibilidade e abertura à proposta temática de estágio.

Acreditamos que não existe uma metodologia única para o ensino, e que é possível criar a partir de distintos conceitos e estímulos. As estratégias, métodos e modelos podem ser variados e dependem da individualidade de todos os intervenientes no processo. Percebe-se assim a importância do papel de cada professor, único pela forma como aborda, como instrui, pela sua linguagem, pela sua capacidade de comunicar e pela sua forma de ensinar. A sua assinatura pessoal, aliada às características dos alunos, influenciam todo o processo de aprendizagem e consequentemente o processo criativo.

É importante que o ensino da Dança não seja estanque e que o espaço à sua reflexão promova a criação de novas abordagens coreográficas, sempre em resposta a novas linhas de pensamento criativo que, com certeza, permitirão a variedade e qualidade do ensino especializado da Dança.

Os estímulos para a criação suportaram o processo criativo numa linha de pensamentos em que a seleção dos mesmos teve um impacto importante para o desenvolvimento de todo o

processo criativo. A diversidade dos estímulos permitiu o atingir de trabalhos diversificados ao nível da criação coreográfica, na medida em que reconhecemos que os atributos provenientes de áreas distintas, no âmbito artístico, possibilitam alargar as experiências criativas que resultam em objetos artísticos ricos e esteticamente diversificados.

Com base na promoção e exploração de linguagens próprias, simbólicas e expressivas, partindo-se da desconstrução de movimentos técnicos e táticas desportivas para a dança, numa busca de simbiose permanente, conclui-se que nos processos de criação coreográfica o foco de trabalho deverá passar por uma constante reflexão sobre o objeto de trabalho, a adaptação e abertura a novas situações de criação, novos estímulos e a procura por novas soluções, promovendo-se um método de ensino/aprendizagem flexível e adaptativo.

### Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill. 7.ª Edição.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bayer, R. (1993). *História da estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Beadsley, M. & Hospers, J. (1997). *Estética: historia y fundamentos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bergano, J. M. (2013). *A Composição Coreográfica na Academia de Dança Contemporânea na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal dirigida ao ensino secundário*. Relatório Final de Estágio, ESD, Lisboa.
- Coelho, R., Kreft L. & Lacerda, T. (2014). The aesthetic experience of the combat athletes in taekwondo FairPlay, *Revista de Filosofia, Ética y Derecho del Deporte*, Vol.2, nº 2, 81-104.
- Davenport, D. (2006). Building a dance composition course: An act of creativity. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 25-32.
- Duarte, J. R. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papirus.
- Kant, I. (2010). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitário
- Lacerda, T. (2002). *Elementos para a construção de uma Estética do Desporto*. Dissertação de Doutoramento, Porto: Edição FCDEF-UP.
- Lacerda, T. O. (2004). Acerca da natureza da experiência estética desencadeada pelo encontro com o Desporto e do seu contributo para a Educação Estética do ser humano. In Eunice Lebre e Jorge Bento (Eds), *Professor de Educação Física. Ofícios da Profissão*. Porto: Edição FCDEF-UP, 301-307.
- Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). *Educação estética, dança e desporto na escola*. Porto: Universidade do Porto.

- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: Teaching the “making” in dance-making. *Journal of Dance Education*, 6(1), 6-13.
- Marinho, D. (2007). *Valor estético do futebol*. Monografia de licenciatura em Desporto e Educação Física, FADEUP, Porto
- Marques. (1999). *Ensino de dança hoje: Textos e contextos*. Cortez. São Paulo;
- Marques, A. S. e Xavier, M. (2013). *Criatividade em Dança: Conceções, métodos e processos de Composição Coreográfica no Ensino da Dança*. Revista Portuguesa de Educação Artística.
- Osterhord (1991). *The Philosophy of sport: An overview*. Champaign: Illinois, stipes Publishing Company.
- Robinson, K. (1998). Developing the arts in schools. In ACARTE. *Educação pela arte: Pensar o futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos (2006). *Dançoterapia integrativa: uma metodologia de intervenção nos comportamentos agressivos*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Évora, Évora.
- Sérgio, A. (2003). *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education* (2ª ed.). London: A & C Black Publisher.
- Smith-Autard, J. M. (2004). *Dance composition: A practical guide to creative success in dance making*. New York, NY: Routledge.
- Vianna, A. (s.d.). Tempos de trabalho corporal com Angel Vianna. In Calazans J.; Simone G, Jacyan (2003). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez Editora.
- Xavier, M. & Monteiro, E. (2012). *(Re)pensar o ensino da composição coreográfica. Corpos (im) perfeitos na performance contemporânea*. Livro de Atas. Ana Macara; Ana Paula Batalha & Kátia Mortari. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

# Á descoberta das cores: um ensaio de Educação pela Arte

**Raquel Jesus \***

**Ana Simões \*\***

Associação de Proteção à Infância da Ajuda \*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa \*\*

[rql\\_jesus@yahoo.com](mailto:rql_jesus@yahoo.com) \*

[anasimoes@eselx.ipl.pt](mailto:anasimoes@eselx.ipl.pt) \*\*

## Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar o projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do estágio curricular (Intervenção em Situações Educativas) do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Pretende-se, assim, evidenciar o processo e os resultados obtidos no decorrer do projeto de intervenção realizado, particularmente no que diz respeito à descoberta das cores, por parte das crianças nele envolvidas.

A abordagem pedagógica preconizada no decurso de toda a intervenção foi o da educação através das artes, pelas artes, considerando-a “como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (Sousa, 2003, p.30), correlacionando-a, simultaneamente, com o referencial pedagógico adotado pela instituição – o MEM. Procurou-se, assim, que as expressões artísticas emergissem não só como um instrumento pedagógico facilitador do desenvolvimento das formas expressivas valorizadas pelo MEM (linguagem e cognição), mas como outras linguagens nas formas de representação do saber, do ser, do estar e do sentir de cada criança. Concomitantemente, ao objetivar-se o desenvolvimento de conhecimentos específicos relativos às Artes, estas últimas emergem como objeto de estudo, i.e., como um fim em si.

No que se refere à metodologia adotada, optou-se por uma abordagem qualitativa, numa metodologia de investigação sobre a prática (Ponte, 2002), recorrendo-se a diversas técnicas de recolha de dados: i) observação direta participante; ii) grelhas de observação; iii) registo de observações de carácter naturalista das vozes das crianças e das atividades pedagógicas realizadas.

Os resultados obtidos da análise comparativa das grelhas de observação referentes ao início e final da intervenção revelam que as crianças evoluíram de um padrão cognitivo-comportamental mais acompanhado, para um mais autónomo no respeitante à identificação e nomeação de cores, à criação de constructos relativos ao fenómeno de mistura de cores, bem como ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

**Palavras-chave:** Educação pela Arte; projeto de intervenção; intervenção em situações educativas

### **Abstract**

This article aims to present the intervention project developed during the traineeship (Intervention in Educational Situations) of the 3rd year of Bachelor's program Elementary Education. Thus, intended to demonstrate the process and the results obtained throughout the intervention, particularly with regard to the discovery of colours, by the children involved.

The pedagogical approach advocated throughout the duration of the intervention was that of education through arts, of the arts, considering it "as the most effective methodologies to achieve a more comprehensive education at all levels: emotional, cognitive, social and motor" (Sousa, 2003, p.30), correlating it simultaneously with the pedagogical referential adopted by the institution - the MEM. The intension being, therefore, that the artistic expressions would emerge not only as facilitating educational instrument of the development of the expressive forms valued by MEM (language and cognition), but as well as other languages in the forms of representation of knowledge, existence being and feeling of each child. At the same time, the aim is the development of specific knowledge of the Arts. These last emerge as an object of study, i.e., as an end in itself.

With regard to the methodology, a qualitative approach was opted with a methodology of investigation about the practice (Bridge, 2002), making use of various data collection techniques: i) direct participant observation; ii) observation grids; iii) observations of the naturalistic character at the children's voices, and educational activities.

The results of the comparative analysis of the observation grids for the beginning and end of the intervention reveal that, children evolved from a more accompanied cognitive-behavioural pattern to, more independent with regards to the identification and colour naming, to the creation of constructs for the phenomenon of colour mixing, as well as the development of other personal and social skills.

**Keywords:** Education through Art; Intervention Project; Intervention in Educational Situations

### **Introdução**

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar o projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do estágio curricular - Intervenção em Situações Educativas (ISE), do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica (LEB) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Este estágio curricular teve lugar entre os dias 2 e 13 de março (período de observação) e durante o mês de maio de 2015 (entre os dias 4 e 29), a que

correspondeu o período de desenvolvimento do Projeto de Intervenção. No 2.º semestre do 3.º ano da LEB, são lecionadas um conjunto de unidades curriculares articuladas entre si (Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática do Estudo do Meio, Didática das Expressões e da Educação Física), que concorrem para a Intervenção em Situações Educativas (ISE). A unidade curricular Perspetivas Curriculares Integradas (PCI) é uma dessas unidades curriculares, em que os estudantes finalistas concebem, com o apoio dos professores/tutores e dos docentes das outras unidades curriculares, um projeto de intervenção, a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto, no sentido de o implementarem junto de um grupo de crianças, num determinado contexto educativo (formal ou não formal), no âmbito de ISE.

A intervenção em situações educativas decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), por nós denominada de *escola da árvore azul*, localizada na zona ocidental da cidade de Lisboa, junto de um grupo constituído por 11 crianças, da valência de creche, com idades compreendidas entre os dois e três anos. Pretende-se, com o presente artigo, evidenciar o processo e os resultados obtidos no decorrer do projeto de intervenção realizado.

#### **O projeto “À descoberta das cores: um ensaio de Educação pela Arte”: breve contextualização**

Apropriados os princípios da Escola Nova, a *escola da árvore azul* defende o desenvolvimento holístico da criança, tal como expresso no Projeto Educativo de Escola (PEE), em 2014, visando garantir “às crianças um contacto com a cultura e com os instrumentos que lhe vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (p.4), enfatizando, assim, o papel sociocultural no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a *escola da árvore azul* tem como fomento para a prática pedagógica os saberes da própria criança, a sua cultura e as suas vivências, num processo educativo que considera “um ato dinâmico, interativo e continuado” (Regulamento Interno, 2014, p.3). De forma a operacionalizar tais objetivos, a *escola da árvore azul* adotou como referencial curricular o modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna (MEM). Com raízes nos ideais de Freinet, este modelo possui os seus alicerces em estruturas de cooperação educativa, “promovendo uma cultura de grupo onde cada um é corresponsável pelo percurso de cada elemento” (PEE, 2014, p.14).

No que diz respeito à creche, universo no qual se enquadra o projeto que pretendemos apresentar, o Projeto Educativo de Creche (PEC), dá relevância a “cada situação do quotidiano, de prestação de cuidados básicos de higiene ou alimentação, sem planificação prévia, possa ser sempre um momento de interação entre adulto e criança, em que se estreitam os laços e se fomentam os vínculos afetivos e securizantes” (2014, p.14). Apesar de não se encontrarem nas salas do contexto de creche todos os instrumentos de regulação do grupo, encontrámos os fundamentos do MEM, os seus princípios, não só na sala de atividades, mas principalmente na postura dos profissionais da *escola da árvore azul*.

### **A identificação da problemática.**

Para Silva (2005), “só há projeto se este partir de interesses manifestados pelas crianças” (p. 8). Porém, este não foi um projeto com a sua gênese nos interesses das crianças, na medida em que partiu de uma fragilidade por nós constatada e patente no Projeto Pedagógico de Sala (PPS), sendo, portanto, uma das intenções/preocupações da educadora cooperante.

Tendo em consideração a caracterização do grupo, as intencionalidades da educadora cooperante, patentes não só no PPS, mas nas suas preocupações, e os interesses e necessidades das crianças, identificámos como maior fragilidade do grupo a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Entre a dependência dos adultos de referência para qualquer atividade/tarefa (desde as que conseguem já desempenhar autonomamente, às que necessitam efetivamente do auxílio destes), a mudança de espaços como uma vivência dolorosa para alguns elementos do grupo ou os comportamentos característicos de crianças neste grupo etário, relacionados com a partilha de objetos, a pequena capacidade de resiliência, foram algumas das fragilidades observadas. Dentro das identificadas, selecionámos uma que, no nosso entender, permite uma abordagem integrada das restantes áreas e que emerge como facilitadora de aprendizagens significantes para as crianças.

Para além de constante no PPS, a referida fragilidade foi identificada aquando uma atividade de pintura, proposta pela educadora cooperante, em que as crianças deveriam fazer o retrato do pai. Num dos dias em que decorreu esta atividade, ficámos responsáveis de apoiar as crianças no decurso da tarefa, facto que nos permitiu conhecer o que sabiam as crianças sobre as cores, observar o manuseamento do material e avaliar outras questões sobre o que pintavam e como o faziam. Quando questionadas sobre que cor queriam utilizar, verificámos que algumas das crianças apontavam para determinada cor, dizendo “Esta!”, ou nomeavam, trocando, contudo, a cor correspondente. Propusemos, por conseguinte, uma viagem à descoberta das cores.

Perspetivando uma articulação da nossa intervenção com as intencionalidades da educadora, de forma cooperada, elegemos como problemática do projeto de intervenção a desenvolver o estudo da cor, pois entendemos que o domínio das expressões se consubstancia não só como objetivo a atingir, mas também como instrumento para uma abordagem transversal com os outros domínios do saber.

### **A educação através das artes, pelas artes: uma abordagem pedagógica.**

A abordagem pedagógica preconizada no decurso de toda a intervenção foi o da educação através das artes, pelas artes, considerando-a “como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (Sousa, 2003, p.30), correlacionando-a, simultaneamente, com o referencial pedagógico adotado pela instituição, o MEM. Visámos, por isso, que as atividades pedagógicas se desenvolvessem por meio de um projeto onde a cor se constituísse objeto e ferramenta, simultaneamente, e onde as expressões artísticas fossem fortemente utilizadas pelas crianças



como formas de representação do saber, do ser e do estar, dotando-as de mais linguagens, indo ao encontro do modelo de Reggio Emilia. Procurámos, assim, que esta abordagem fosse transversal a outras áreas do saber, já que perspetivamos uma abordagem holística no que respeita ao desenvolvimento da criança, pois, como expressa Parsons (2005), as crianças “não aprendem em parcelas de conhecimento separadas e desconetadas” (p.296). Deste modo e porque a problemática, por nós elegida, serviu o propósito, procurámos articular o estudo da cor com atividades que promovessem o desenvolvimento linguístico (aquisição de novo vocabulário, melhoria na articulação das palavras, etc.), o cognitivo, bem como o desenvolvimento de competências como a autoconfiança, resiliência, entre outras, já que “a expressão deve ser entendida tanto de modo cognitivo como afetivo” (Parsons, 2005, p.304).

Com estes pressupostos em consideração, delineámos como objetivos gerais do projeto de intervenção realizado os abaixo enunciados:

- Desenvolver competências a nível social e pessoal;
- Desenvolver competências relacionadas com as várias áreas do conhecimento;
- Estimular o conhecimento no que respeita ao estudo da cor;
- Desenvolver competências ao nível da identificação e nomeação de cores;
- Operacionalizar uma abordagem de Educação pela Arte.

Procurou-se, assim, que as expressões artísticas emergissem não só como um instrumento pedagógico facilitador do desenvolvimento das formas expressivas valorizadas pelo MEM (linguagem e cognição), mas como outras linguagens nas formas de representação do saber, do ser, do estar e do sentir de cada criança.

### **O percurso metodológico e a ética na investigação com crianças.**

É consensual atribuir-se à metodologia um papel de relevância em qualquer pesquisa. Poderemos entender o método como um conjunto de princípios que orientam o investigador, no decurso da sua pesquisa, que findam por assegurar a validade do conhecimento recém-descoberto. Deve, assim, ter-se em consideração a natureza do objeto de estudo na opção de uma metodologia. Por essa razão, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, dado que esta metodologia efetiva-se, de acordo com Stake (2009), na compreensão, descrição pormenorizada e contextualizada de um determinado objeto de estudo (indivíduo, projeto, programa) e sua complexidade interrelacional, confirmando hipóteses formuladas ou produzindo novos conhecimentos, relativos ao campo-problema enunciado. Adotámos uma metodologia de *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), em que “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática.” (p.3).

Recorremos a diversas técnicas de recolha de dados: i) entrevista semiestruturada à Diretora Pedagógica da *Escola da árvore azul*; ii) observação direta participante; iii) grelhas de

observação e iv) registo de observações de carácter naturalista das vozes das crianças e das atividades pedagógicas realizadas. Stake (2009) refere que a pesquisa e recolha de dados constitui o ponto de partida, a fase inicial de um estudo, no qual o investigador recorre à panóplia de técnicas empíricas de que dispõe (observação naturalista, entrevista), fundamentada essencialmente no trabalho de campo, e finda por fornecer os parâmetros orientadores das restantes etapas, como é o caso da interpretação e análise da informação recolhida.

A entrevista semiestruturada à Diretora Pedagógica da *Escola da árvore azul* permitiu esclarecer algumas questões relativas ao funcionamento interno da instituição, nomeadamente caracterizar o entrevistado, caracterizar o projeto educativo e sua operacionalização e caracterizar a dinâmica da equipa pedagógica, possibilitando, assim, melhor caracterizar a *Escola da árvore azul* escola, bem como os seus atores intervenientes. No que se refere à observação direta participante, esta facilitou, não só um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, a partir dos quais se procedeu à identificação das suas necessidades e interesses, consubstanciando-se na caracterização do contexto, mas também a averiguação dos processos de aprendizagem das crianças, dos processos cognitivos mobilizados e a constatação de que não há apenas um estilo de aprendizagem, pelo que quanto mais e diversificados os estímulos, melhor assimiladas são as aprendizagens e mais facilmente estas são generalizadas.

Quanto ao registo e análise dos dados, tendo em conta a abordagem selecionada, privilegiámos o registo naturalista, valorizando os processos de aprendizagem específicos de cada indivíduo do grupo, considerando a progressão de uma fase mais apoiada para uma mais autónoma. O foco incide no modo como estes são operacionalizados, destacando, conseqüentemente, os processos de aprendizagem, o que concorre diretamente com um dos objetivos gerais a que nos propusemos, a operacionalização de uma abordagem de Educação pela Arte.

Porque trabalhamos em educação de infância, neste caso, com crianças pequenas, considerámos fundamental não descurar a ética na investigação com crianças, ancoradas em Fernandes e Tomás (2011), quando considerámos cada criança um “agente social competente, (...) produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e (...) capaz de discursar acerca da sua acção e de a representar de diferentes formas (as linguagens múltiplas das crianças).” (pp.2-3).

### **O desenvolvimento do Projeto.**

Na génese do projeto de intervenção, resultante do período de observação, realizado no mês de março, em que nos foi facilitado o conhecimento das rotinas do grupo e da instituição, as formas de trabalho das crianças, os seus interesses, motivações e necessidades e, a partir do qual se identificaram as potencialidades e as fragilidades do grupo, produzindo-se um diagnóstico do mesmo, elaborámos, posteriormente, uma planificação na qual constavam todas as atividades e intervenções que nos propusemos realizar, com o propósito primeiro de desenvolver os objetivos gerais do projeto. Essa planificação foi conceptualizada de forma a

conter todas as fases da metodologia do trabalho de projeto, i.e., (i) Negociação e Planeamento; (ii) Implementação; (iii) Avaliação e Divulgação (Vasconcelos, 2009), procurando-se, concomitantemente, adaptá-la ao contexto de intervenção – um grupo de crianças em contexto de creche.

### As atividades realizadas.

Na primeira semana procurámos, numa primeira fase, introduzir o tema do projeto e efetivar a negociação e planeamento do mesmo com as crianças e, numa segunda, fase iniciar a implementação. Por conseguinte, a primeira atividade planificada visava a introdução do tema do projeto, tendo sido efetivado com o recurso a um indutor, um livro<sup>20</sup>.



Figura 1. O livro, o recurso indutor do tema do projeto.

A fase de negociação e o planeamento do projeto com as crianças, conducente do conto da história, foi por nós operacionalizada com a atividade de elaboração de um recado aos pais. Aqui, através do diálogo em grande grupo, procurámos trabalhar os pré-requisitos para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, efetivando-se o estabelecimento de como iríamos organizar o estudo sobre as cores. A semana de 11 a 15 de maio correspondeu à preparação e concretização da atividade de classificação e categorização dos objetos. Esta materializou-se pela proposta de realização de três pinturas, com as cores intervenientes no recurso indutor, o livro a que as crianças chamaram a “*História das bolinhas*”, que viriam a ser, posteriormente, utilizadas na atividade do dia 13 de maio, ao desafiar as crianças a classificarem os objetos que haviam trazido de casa. Procurámos, como previsto, promover um momento de partilha dos objetos entre crianças, no início da atividade, uma vez que as crianças deste grupo etário possuem uma relação objetual muito forte.

---

<sup>20</sup> Tullet, H. (2010). *Um Livro*. Lisboa: Edicore Editora.



Figura 2. Classificação e Categorização dos objetos das e pelas crianças.

No final da segunda semana, procedemos ao conto da história “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, de Leo Lionni<sup>21</sup>, com o recurso a um retroprojetor e, conseqüentemente, simulando um “ambiente de cinema”. Proporcionámos, ainda, às crianças um momento para a exploração de cores, transparências, luz e sombra, no retroprojetor.



Figura 3. Conto da história *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*.

Na terceira semana, tínhamos como primeira atividade calendarizada, o reconto da história “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, em que as crianças, com o nosso auxílio e o da educadora, reconstruíram a sequencialidade da história, enfatizando os seus momentos significativos. Na quarta e última semana, entre 25 e 29 de maio, dedicámo-nos à finalização, avaliação e divulgação do projeto. Com a atividade de degustação de alguns dos alimentos

<sup>21</sup> Lionni, L. (2006). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Lisboa: Kalandraka Editora.

adquiridos na visita ao Mercado da freguesia, com a exploração das suas características – cor, sabor, aspeto, etc., e consequente experimentação de se “os alimentos também pintam”, procedemos ao encerramento da fase de implementação do projeto.



Figuras 4 e 5. Visita ao Mercado da Freguesia: “os alimentos também pintam”!

Acrescentamos, ainda, que entendemos que ocorresse a derradeira etapa pela qual um projeto deve passar, isto é, a comunicação/divulgação do projeto, pois consideramos que as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos pelas crianças deveriam ser “partilhados, ampliados e motivarem futuros trabalhos” (Folque, 2014, p. 365), ainda que não houvesse um produto final propriamente dito, visto privilegiarmos os processos pelos quais se passou para atingir os objetivos estipulados. Por conseguinte, a atividade contemplada para o último dia desta semana e da nossa intervenção visava a partilha dos constructos com a outra sala de 2 anos, sob a forma de uma Comunicação, efetuada pelas crianças. Com o intuito de efetivarmos uma apreciação global das aprendizagens efetuadas pelas crianças no decurso do projeto, a atividade do *Jogo das Cores* operacionalizou-se com cada uma das crianças a colocar um dos cartões (imagens dos objetos das crianças e dos alimentos adquiridos no Mercado) retirados de um saco no respetivo pedaço de tabuleiro, explicitando o porquê de tal ação, i.e., qual o critério de classificação mobilizado e enunciando a sua cor, por exemplo.



Figura 6. Jogo das Cores: avaliação final das aprendizagens das crianças.

#### **A avaliação do Projeto de Intervenção: principais resultados e conclusões.**

Também a avaliação se desenvolveu de forma integrada no próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem, todavia de forma mais acentuada. Consistiu, por conseguinte, em “documentar o processo desenvolvido e as aprendizagens realizadas” (Silva, 2005, p. 16). Desta forma, para cada uma das atividades realizadas, constituímos indicadores de avaliação, tendo sempre em consideração os objetivos específicos delineados, conducentes dos objetivos gerais que nos propúnhamos alcançar. As grelhas de avaliação das aprendizagens das crianças, não só nos permitiram ter uma visão geral sobre o comportamento do grupo e sobre os conhecimentos adquiridos, como possibilitaram avaliar o nível de competências de cada uma das crianças e, com a constatação de que algumas já haviam adquirido algumas delas, mobilizar essas aprendizagens para o desenvolvimento de competências na generalidade do grupo, funcionando “como instrumentos de mediação na construção de significados” (Folque, 2014, p.67). Foi com base nestes indicadores que edificámos a avaliação final do projeto, em que optámos por uma abordagem qualitativa na análise das respetivas grelhas.

Ao preconizarmos que este projeto incorporaria uma abordagem integrativa e holística da educação pela arte, era de grande pertinência que as atividades planeadas facilitassem a emergência e a mobilização de outros conteúdos. Por conseguinte, foi oferecida a oportunidade às crianças de se expressarem verbalmente e organizar os acontecimentos em etapas, estruturando o seu pensamento, ao promover sínteses após a realização das atividades e o seu conseqüente registo. No âmbito cognitivo, foi explorada, no domínio da Matemática, a comparação de uma grandeza, o tamanho, que as crianças facilmente apreenderam, e os conceitos de sentido de número e de cardinalidade, que, embora, não contemplados para esta atividade, emergiram, conducentes da necessidade de partilha dos pincéis. Aqui, é digno de relevância a postura que assumimos, quando estimulamos a criança a apresentar uma nova estratégia, a partir de um exemplo nosso. A emergência de estratégias no individuo facilitou a sua devolução ao grupo, no sentido de partilha e de construção de conhecimento.

O facto de termos optado maioritariamente, pela modalidade de trabalho em grande grupo, fomentou a interação entre crianças, a promoção de atitudes cooperativas e de entre ajuda, indo ao encontro da consciencialização e do relacionamento com outro, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Ainda, a análise das grelhas de observação de participação nas atividades indica-nos que, na generalidade, as crianças desenvolveram um padrão comportamental mais autónomo e participativo no decurso do projeto, enriquecendo-o, por exemplo, com ideias e constatações. No respeitante ao objetivo geral em que possuíamos como intuito que as crianças desenvolvessem o sentido da cor, conseguindo-as identificar e/ou nomear, consideramos que foi totalmente alcançado, já que a análise das grelhas referentes ao final da intervenção a maioria das crianças o consegue realizar de forma autónoma.

Consideramos que a forma como este projeto foi operacionalizado, i.e., com o recurso a atividades lúdicas, com a criação de *settings* significativos, fazendo uso da criatividade no ato promotor de aprendizagens, propiciou a emergência de momentos realmente significativos para as crianças. Por outro lado, a nossa capacidade de empatizar com a criança e os atos educativos por nós protagonizados, que em tudo refletiram os seus interesses e necessidades, conduziu-nos à adoção de uma postura pedagógica, que finda por ser inata e extremamente natural, e, conseqüentemente, à edificação do supramencionado *setting*, no qual a criança se reconheceu e se sentiu, desafiada e não manipulada, mas livre para explorar ativamente, apropriando-se dele, à semelhança do preconizado por Dewey. Cremos, portanto, que o nosso projeto de intervenção se arroga como exemplo de que a Educação pela Arte é possível, é essencial e exequível e que se constitui como uma ferramenta determinante para o desenvolvimento profícuo do que consideramos ser “uma verdadeira educação”, pois como expressa Parsons (2005), “o método de projeto é, em geral, uma resposta aos modos de a criança pequena explorar o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver maneiras de expressar seus pensamentos ‘numa centena de linguagens’, como diz Reggio Emilia”. (p.304).

### **As vozes das crianças**

Assumindo a conceção de que as crianças são “atores sociais plenos, competentes, ativos e com ‘voz’” (Tomás, 2007, p.45), consideramos pertinente a inclusão destas vozes, promulgando as suas aprendizagens no decurso deste projeto. Aqui ficam, assim, algumas delas:

- “Põe-se o chapéu da Me ali [na folha amarela] porque essa cor é igual ao amarelo”. (M1);
- “Então, o azul encontrou o amarelo... E deram um abraço! E ficaram verdes.” (crianças).

### **Referências**

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Apresentação na 10TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION. Amsterdam.

- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, M. (2005). Currículo, arte e cognição integrados. Em A. M. Barbosa (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais* (pp. 295-317). São Paulo: Cortez Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projectil” não identificado. Em *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo* (1-17). Porto: Areal Editores.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa.

**Bibliografia referente aos objetos de estudo utilizados na intervenção direta com as crianças:**

- Lionni, L. (2006). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Lisboa: Kalandraga Editora.
- Tullet, H. (2010). *Um Livro*. Lisboa: Edicare Editora.

**Documentos institucionais consultados:**

- Projeto Educativo de Escola (2014). Documento fotocopiado.
- Projeto Educativo de Creche (2014). Documento consultado na Instituição em março de 2015.
- Projeto Pedagógico de Sala (2014). Documento fotocopiado.



# Contribuciones de la Historia del Arte a un modelo crítico de Educación Artística

**Isabel Rodrigo Villena**

Universidad de Castilla-La Mancha. España

[Isabel.Rodrigo@uclm.es](mailto:Isabel.Rodrigo@uclm.es)

## Resumen

Los contenidos de la Educación Artística en el sistema educativo español proceden de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística, aunque en la práctica, esta última acapara el currículo artístico en la educación obligatoria, mal enfocada hacia la realización de trabajos manuales (Acaso, 2009) sin capacidad para construir conocimiento y crítica social.

Dentro de la Educación Artística, el potencial didáctico de la Historia del Arte también está neutralizado y, por lo tanto, resulta inoperativa en una sociedad dominada por la imagen. En primer lugar, debido a su invisibilización curricular en la enseñanza no universitaria, al ser una disciplina fantasma en la educación infantil y primaria; que se reduce a unas cuantas páginas en los manuales de Geografía e Historia en secundaria, y que está relegada a la optatividad en el bachillerato. Además, es impartida por un profesorado de formación eminentemente histórica, debido a la desproporción Historia/Historia del Arte en el temario de oposiciones, y sometidos sus contenidos y didáctica a un modelo de examen de selectividad obsoleto, que perpetúa los grandes autores y temas del arte excluyendo el arte actual, el arte no occidental, el arte realizado por mujeres, etc., y por tanto, negando su capacidad crítica.

Esta comunicación plantea un enfoque didáctico renovado de la Historia del Arte, basado en el uso de versiones y reinterpretaciones de las obras maestras de la pintura y la escultura, para cuestionar los mensajes del arte y la cultura visual establecidos.

**Palabras clave:** historia del Arte, educación artística, pedagogía crítica.

## Abstract

The contents of arts education in the Spanish education system come from aesthetics, art criticism, art history and artistic creation, but in practice, the artistic creation has all the artistic curriculum in compulsory education, poorly focused towards performing manual work (Acaso, 2009) without the ability to build knowledge and social criticism.

In Arts Education, the educational potential of art history is also neutralized and, therefore, is inoperative in a society dominated by the image. First, because of its curriculum invisibility in non-university education, being a ghost discipline in childhood and primary education; that will be reduced to a few pages in the manuals of geography and history in secondary education, and is relegated to optional subjects in high school. Furthermore, it is taught by a teacher of eminently historical formation, due to the disproportion between History and History of Art on the agenda of oppositions, and subject content and teaching are part of an obsolete test model for the university access, which perpetuates the great authors and art themes excluding contemporary art, non-Western art, art made by women, etc., and therefore denying its critical capacity.

This communication presents a renewed approach to teaching art history, based on the use of versions and reinterpretations of masterpieces of painting and sculpture, to put in question the messages of art and visual culture established.

**Keywords:** Art History, artistic education, critical pedagogy.

### **Panorama de la Educación Artística y de la enseñanza de Historia del Arte en España.**

Fuera del ámbito académico universitario, la Historia del Arte en España es una disciplina depreciada y prácticamente ausente en los currículos obligatorios de los diferentes niveles educativos. Las razones de partida son de carácter legal y tienen que ver con un modelo general de enseñanza basado en la formación de alumnos/as con talentos prácticos e instrumentales, que priorizan las áreas matemáticas, tecnológicas y lingüísticas como herramientas para sacar adelante a un país en crisis y mejorar la imagen de España en las evaluaciones Pisa; devaluando, sin embargo, los contenidos artísticos y la creatividad, concepto más abstracto y por tanto, de más difícil evaluación. Prueba de ello es que en la reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)<sup>22</sup>, aprobada en 2013 y que quedará plenamente implementada en el curso 2016-2017, la educación artística y musical han dejado de ser materias obligatorias para adquirir el rango de asignaturas optativas en la enseñanza primaria y secundaria, reduciendo, además, el horario de las mismas en favor de las materias troncales.

Por lo tanto, y despreciando incluso las recomendaciones de la UNESCO, en cuyo “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la Escuela” (1999) se reconoce la contribución del arte al desarrollo estético, socioemocional, cognoscitivo y al progreso escolar en general (Kaori, 2002), y las muchas teorías que desde la primera mitad del siglo XX han demostrado que el conocimiento y la práctica del arte, además de operar en el terreno de lo subjetivo, de la sensibilidad y de lo emocional, suponen un ejercicio de pensamiento (Dewey 1949; Read 1969; Arheim 1976; Lowenfuiel 1961; Eisner 1995; etc.), en el currículo español la Educación Artística en general, y la Historia del Arte en

<sup>22</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE n° 295, martes, 10 de diciembre de 2013, sección 1, pp. 97858-97921.

particular, no sólo tienen una presencia irrelevante como materias no obligatorias, sino además, aplican un planteamiento didáctico y curricular desfasado, que las convierte en asignaturas inútiles dentro del sistema educativo (Feliu Torruella 2011, 86).

Uno de los problemas principales es la banalización de contenidos (Feliu Torruella 2011, 86; Socias Batet, 1996). En el caso de la “Educación Artística” de primaria, y de la “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” de secundaria, esta circunstancia tiene ver con que el grueso de contenidos y prácticas que se desarrollan en las mismas están dirigidas a los trabajos manuales o, en palabras de María Acaso (2009), pensadas para enseñar a los estudiantes a “*hacer con las manos*”, y no a “*enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos*” (pp. 17-18), como sería deseable en una sociedad como la actual, hipervisualizada. En este sentido, dichas asignaturas, que deberían incluir contenidos de las cuatro disciplinas que forman la Educación Artística según el proyecto curricular de la *Discipline Bases Art Education* (Marín Viadel, 2003, 37), se centran casi exclusivamente en la experiencia creadora, restando importancia a las áreas que verdaderamente pueden dotar a las jóvenes generaciones de herramientas críticas de pensamiento para interpretar la cultura visual que les rodea: la crítica, la estética y la historia del arte.

Centrándonos en la Historia del Arte, su potencial didáctico también está neutralizado y, por lo tanto, resulta igualmente inoperativa. En primer lugar, debido a su invisibilidad, al ser una disciplina fantasma en la educación infantil y primaria; que se reduce a unas cuantas páginas con generalidades sobre estilos, autores y obras fundamentales en los manuales de “Geografía e Historia” de secundaria; y que en el bachillerato -la única etapa educativa donde tiene presencia como asignatura específica- es una materia no obligatoria, exclusiva de las modalidades de Humanidades y Artes –Artes Plásticas<sup>23</sup>. En segundo, y sobre todo, son los contenidos los que la constriñen al adorno en lugar de hacer de ella una materia útil para la comprensión del arte y la información visual que rodean al estudiante.

Los contenidos curriculares de la Historia del Arte preuniversitaria en España quedaron fijados por el estado a través del Diseño Curricular Base para Bachillerato, en el contexto de la reforma general de la educación planteada por la *Ley de Ordenación del sistema educativo* (LOGSE) en 1990 y, desde entonces, no han sufrido modificaciones sustanciales ni en objetivos, ni en contenidos. Estos están articulados en una doble vertiente: en primer lugar, la de la reflexión sobre el propio hecho artístico, que incluye cuestiones como el conocimiento del lenguaje formal y las metodologías de análisis de obras de arte, junto a otras de tipo más sociológico relativas a la función social del arte, el mercado artístico o la conservación del patrimonio; y en segundo y principal, el estudio cronológico de los estilos artísticos y de las obras y autores canónicos socialmente aceptados y legitimados por la crítica, las instituciones artísticas y la bibliografía generalista, siguiendo el modelo repetitivo y superficial de los compendios enciclopédicos o de las historias del arte de afán universalista publicadas a lo largo del siglo XX por autores como André Michel, René Huyghe, Horts W. Janson, Ernst H. Gombrich, Kenneth Clark, etc., que los y las docentes repiten sin cuestionamiento en sus aulas.

---

<sup>23</sup> Durante el curso 2016-2017, con la implementación total de la LOMCE, la “Historia del Arte” de la modalidad de Artes quedará sustituida por la asignatura llamada “Fundamentos del Arte”, obligatoria, cursada en dos años.

**TOP del arte en España: Las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado (PAEG).**

Pero más aún que en el currículo legal, que a la postre plantea un temario amplio adaptado a la lógica de una disciplina generalista a impartir en un solo curso escolar, la realidad de los contenidos que se imparten diariamente en las aulas de Historia del Arte de bachillerato; el verdadero ranking de los estilos, autores y obras clave más importantes entre todas las que incluye el temario de la asignatura y, en definitiva, las obras sacralizadas que el currículo oculto exige conocer a los estudiantes, es la que expresa el examen de las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado (PAEG), al que se someten religiosamente el contenido y el ritmo de la clase.

Dejando al margen el fraude que supone “dejar que sea la evaluación la que retroactivamente diseñe la materia y no ésta la que acote aquella” (Maita Rodríguez y Carlos González, 2009, 65) y más allá de la crítica del propio modelo de examen que, basado en el desarrollo teórico de conceptos, temas y láminas de arte, favorece una enseñanza memorística, repetitiva y mecánica de rasgos estereotipados y lugares comunes de contextos, estilos y artistas (Maita Rodríguez y Carlos González, 2009, 63), una revisión de los contenidos más recurrentes en dicha prueba en la Universidad de Castilla-La Mancha revela la verdadera realidad de la Historia del Arte que se enseña y se aprende en las aulas españolas: una Historia del Arte exclusivamente occidental que excluye, incluso, la influencia en el arte europeo de culturas de tradición oriental como la egipcia, persa o mesopotámica, exentas del temario por la *Ley Orgánica Educación* (2006); una Historia del Arte donde, no sólo no hay mujeres artistas ni se muestra el arte de otros colectivos minoritarios, sino que además reproduce estereotipos de género, raza y clase en sus interpretaciones; una historia del hecho artístico que prescinde de cualquier tipo de reflexión verdaderamente crítica sobre el arte, su función social y su papel en la cultura visual, y reduce lo contemporáneo a las vanguardias “no peligrosas” (no se enseñan ni examinan las vanguardias rusas, por ejemplo), excluyendo los nuevos lenguajes artísticos y la vertiente más crítica de la postmodernidad (Tabla 1).

**Tabla 1. Obras de arte, y número de veces que han aparecido en los exámenes de junio y septiembre en las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado de la Universidad de Castilla-La Mancha, entre 1999 y 2015**

Estilo	Obras de arte propuestas en el examen	Recurrencia
<b>ARTE EGIPCIO</b>	<i>Pirámide escalonada de Zoser</i>	2
	<i>Busto Nefertiti</i>	1
<b>ARTE GRIEGO</b>	<i>Auriga de Delfos</i>	1
	<i>Discóbolo</i>	3
	<i>Partenón</i>	1

	<i>Templo Atenea Nike.</i>	1
	<i>Friso panateneas Fidas.</i>	1
	<i>Victoria samotracia</i>	3
	<i>Laocoonte</i>	3
<b>ARTE ROMANO</b>	<i>Coliseo</i>	5
	<i>Arco de Tito</i>	2
	<i>Templo Maison Carré</i>	1
	<i>Estatua ecuestre de Marco Aurelio</i>	1
	<i>Augusto de Prima Porta</i>	1
	<i>Acueducto Segovia</i>	1
<b>ARTE ROMANICO</b>	<i>San Martín de Fromista</i>	1
<b>ARTE GÓTICO</b>	<i>Saint Chapelle</i>	1
	<i>Pórtico de la Gloria</i>	5
	<i>Catedral de Burgos</i>	2
	<i>Virgen Blanca</i>	1
	<i>Matrimonio Arnolfini. Jan van Eyck</i>	2
	<i>Descendimiento. Roger Van der Weiden</i>	1
	<i>Jardín de las Delicias. El Bosco</i>	1
	<i>Mezquita de Córdoba</i>	4
<b>ARTE HISPANOMUSULMÁN</b>	<i>Patio de los Leones</i>	1
<b>ARTE RENACENTISTA</b>	<i>Anunciación. Fra Angélico</i>	1
	<i>David. Donatello</i>	3
	<i>Nacimiento de Venus. Boticelli</i>	1
	<i>Gioconda. Leonardo</i>	1

	<i>Carlos V en batalla de Muhlberg.</i> Tiziano	1
	<i>Piedad.</i> Miguel Ángel	4
	<i>Cúpula San Pedro del Vaticano</i>	1
	<i>Apolo y Dafne.</i> Bernini	3
	<i>Éxtasis de Santa Teresa.</i> Bernini	3
	<i>Cristo yacente.</i> Martínez Montañés	3
	<i>Magdalena penitente.</i> Pedro de Mena	1
	<i>Ronda de noche.</i> Rembrand	1
	<i>Vieja friendo huevos.</i> Velázquez	3
	<i>Hilanderas.</i> Velázquez	1
	<i>Enano.</i> Velázquez	1
<b>ARTE BARROCO</b>	<i>Retrato del Conde Duque.</i> Velázquez	1
<b>NEOCLASICISMO- ROMANITICISMO: GOYA</b>	<i>Saturno devorando a sus hijos.</i> Goya	1
	<i>Retrato de la Condesa de Chinchón.</i> Goya	1
<b>ARQUITECTURA XIX. NEOBARROCO. NUEVOS MATERIALES</b>	<i>Palacio de la Ópera de París.</i> Garnier	1
	<i>Tour Eiffel.</i> Gustav Eiffel	1
<b>MODERNISMO</b>	<i>Sagrada familia.</i> Gaudí	1
	<i>Impresión son naciente.</i> Monet	2
	<i>Desayuno en la hierba.</i> Manet	2
	<i>Jugadores de cartas.</i> Cezanne	1
	<i>Bailarinas.</i> Degás	1
	<i>Habitación en Arlés.</i> Van Gogh	1
<b>IMPRESIONISMO, POSTIMPRESIONISMO</b>	<i>Noche estrellada.</i> Van Gogh	3

<b>VANGUARDIAS</b>	<i>Señoritas de Avignon.</i> Picasso	1
<b>CUBISMO</b>	<i>Guernica.</i> Picasso	2
<b>EXPRESIONISMO</b>	<i>Grito.</i> Munch	2
<b>SURREALISMO</b>	<i>Persistencia de la Memoria.</i> Dalí	4
<b>MOVIMIENTO MODERNO Y ARQUITECTURA ORGÁNICA</b>	<i>Villa Saboya.</i> Le Corbusier	5
	<i>Casa de la Cascada.</i> Frank Lloyd Wriugh	4

**Nuevas lecturas de viejas obras: versiones para hablar de género, culturas y valores, en las clases de Historia del Arte de bachillerato.**

Para responder a esta situación, en el contexto de un currículo sometido al ritmo vertiginoso de ocho meses de curso, y a la demanda de los exámenes PAEG, una propuesta viable que permitiría seguir la secuencia cronológica del temario, a la vez que actualizar la asignatura con obras más actuales y/o de contenido más crítico, consiste en enfrentar las imágenes consagradas de la Historia del Arte con versiones o interpretaciones de las mismas, e imágenes relacionadas temáticamente, para generar una red de vínculos y lecturas alternativas capaces de:

1. Corregir omisiones “malintencionadas” propias de una sociedad patriarcal, etnocéntrica, consumista y puritana, incorporando obras de mujeres artistas u otros colectivos minoritarios, obras representativas de culturas no occidentales, temas “escabrosos” (sexualidad...), etc.
2. Simultanear el arte del pasado con el arte actual y la cultura visual, haciendo efectiva la incorporación de estos al currículo.
3. Practicar un método de análisis artístico más completo y crítico, capaz de detectar estereotipos sexistas, clasistas, raciales, etc.
4. Fomentar una actitud menos conformista frente al arte sacralizado y a la cultura visual cercana (publicidad, televisión, etc.)
5. Enriquecer y actualizar los significados del arte con temas transversales, dándoles mayor validez y significado en la vida diaria de los/as estudiantes.

La propuesta, por tanto, es acorde a los principales proyectos críticos de Educación Artística, sintetizados por Acaso como modelos educativos “antitóxicos” (2009,165): en primer lugar, comparte con la *Educación Artística Postmoderna* expuesta por Efland, Freedman, Stuhr (2003); Clark (1996), Emery (2002), y Aguirre (2005) y Escaño (2003) en el contexto español, la experiencia de un aprendizaje “mestizo” que enfrenta el metarrelato artístico validado por la historiografía, con microrrelatos alternativos (contemporáneos, locales, de minorías, etc.)

procedentes de diversas épocas y contextos artísticos y culturales, deconstruyendo el significado tradicional atribuido a las obras de arte, para desvelar nuevos códigos o mensajes.

Comparte, a su vez, con el modelo de *Educación Artística Crítica* desarrollado por Richard Cary (1998), -quien adaptó a la enseñanza del arte los preceptos de la pedagogía crítica de McLaren (1997)-, una actitud política explícita al utilizar la lectura y análisis de obras de arte como un medio para la emancipación y la justicia social. La revisión de las imágenes claves de la Historia del Arte formaría parte del proceso de sospecha de la memoria visual que plantea el modelo, a fin desenmascarar elementos nocivos (ideas racistas, sexistas, clasistas, homófobas, etc.) presentes en el arte, con la intención final de crear en los alumnos/as una conciencia visual crítica y resistente a la manipulación ideológica.

Finalmente, la propuesta pretende incorporar más activamente a la Historia del Arte en el área general de la cultura visual, participando así de la corriente de la *Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual*, planteada inicialmente por Freedman (2006) y Duncum (2006), y en el ámbito español por Fernando Hernández (2003 y 2007). Utilizar imágenes procedentes de la cultura visual cotidiana, cuyos productos no son tradicionalmente estudiados por la Historia del Arte, desde imágenes televisivas a objetos publicitarios, etc., traduce el esfuerzo por superar la creencia de que el valor estético está limitado a las respuestas universales lanzadas por las élites del arte (Hernández, 2003, 140), e implica, frente al análisis formal e histórico de las obras, un estudio más interdisciplinario para abordar su significado cultural, diferente según el imaginario de clase, género, tiempos, culturas, etc., que las promuevan, y cómo afectan a nuestras propia mirada.

Una versión es una forma de actualizar temática y/o estilísticamente una obra ya existente. Es un acto creativo diferente a la simple copia, porque el vínculo que mantiene con la original se diluye en mayor o menor grado según la intención que la promueva. En todo caso, y aún en las versiones más críticas, no deja de ser un homenaje al autor/a y obras originales, o cuanto menos, una forma de pervivirlos y de mantener, e incluso acentuar, su éxito. Y de hecho, son las obras de arte más famosas, las sacralizadas por la crítica como obras maestras, las que más revisiones han generado. En este sentido, no será difícil al docente encontrar interpretaciones de los grandes clásicos de la pintura y la escultura que ayudarán a confirmar su genialidad, pero a la vez, abrirán horizontes nuevos que pueden resultar muy útiles en el aula. Véase en la tabla dos, algunos ejemplos:

Tabla 2. VERSIONES DE OBRAS DE ARTE Y POSIBLES USOS DIDÁCTICOS		
OBRA	VERSIONES U OBRAS RELACIONADAS	TEMAS DIDÁCTICOS
<b>Venus de Willendorf</b>	<i>Don Pérignon Ballon Venus</i> . Jeff Koons	Estereotipos sexistas Estereotipos sexistas
	<i>Venus of Cupertino</i> . Scot Eaton	Rechazo de estereotipos sexistas
	<i>Nana</i> . Niki de Saint Paull	Rechazo de estereotipos



	<i>El Banquete</i> , Louise Bourgeois	sexistas
	<i>Plan</i> , Jenny Saville	Canon actual de belleza
	<i>Physical Self</i> , Peter Greenaway	Canon actual de belleza
<b>Discóbolo</b>	<i>El atleta cósmico</i> , Dalí	Surrealismo. Derechos patrimoniales
<b>Venus de Milo</b>	<i>Venus de Milo con cajones</i> , Dalí <i>Venus Restored</i> , Man Ray <i>Colectivo Femen frente a Venus de Milo</i> <i>Cortar los brazos que atan</i> , Mary Duffi	Mujer como objeto sexual Mujer como objeto sexual Desnudo como protesta Derechos de la mujer Arte y minusvalía. Performance
<b>Gioconda. Leonardo da Vinci</b>	<i>LHOOQ</i> , Duchamp <i>Graffiti de la Gioconda</i> , Bansky <i>El bolso de la Gioconda</i> , Publicidad de Coach Legacy <i>Lady Gaga con vestido de Mona Lisa</i>	Dadaísmo Graffiti. Arte-activismo político Publicidad Moda. Música. Stars
<b>Piedad. Miguel Ángel</b>	<i>Piedad game over</i> , Kordian Lewandowski <i>Pietà: auto-muerte</i> , Lee Yonkbaek <i>La piedad invertida</i> , Marina Vargas <i>Piedad de la guerra</i> , Max Ginsburg <i>Sueño Compasivo. Piedad V</i> , Jan Fabre <i>Piedad de Alaska y Mario</i> , Bruce LaBruce <i>Pietà</i> , Gregor Podgorcky	Videojuegos Robótica Mujer en el arte/historia Desigualdades sociales. Guerra La muerte Famosos: nuevas idolatrías Censura: sexo y religión Fotografía Diversidad sexual y racial Fotografía

### **Deconstruyendo la Venus de Willendorf: un ejemplo del uso de versiones u obras derivadas de los clásicos del arte.**

Entre las muchas versiones posibles, sirva como ejemplo de trabajo en el aula el realizado con algunas obras inspiradas y/o que tienen relación con la imagen y significación de la *Venus de Willendorf* (Tabla 3), que servirán, entre otras posibilidades, para desmontar estereotipos sexistas presentes en las interpretaciones artísticas desde los orígenes del arte, para desvelar el sesgo occidentalizante de los manuales artísticos, para tratar sobre la relación arte-consumo, e incluso, plantear en el aula el tema del culto al cuerpo delgado, un tema que preocupa a los/as estudiantes a esas edades.

La *Venus de Willendorf* (Austria, ca. 20.000-22.000 a.C.) es una de las obras muebles del arte paleolítico más reproducidas en los manuales de Historia del Arte por ser la más antigua de su tipo y la de mayor calidad formal al conservar aún restos de pigmentos. Sin embargo, la elección de esta imagen de la mujer en la prehistoria entre otras posibles, el nombre que las denomina (“venus”), así como la interpretación heteronormativa que ha trascendido de ella y de sus homólogas, plantean un relato único (Magaña Villaseñor, 2014, 193) que constriñe el papel de la mujer prehistórica y sus cánones estéticos a la maternidad-fertilidad, haciendo derivar de este rol femenino la idea de desigualdad social como norma y justificación de la sociedad patriarcal.

Romper desde el aula este discurso restrictivo y estereotipado de la mujer debería empezar por compensar la visión parcial que ofrecen las venus esteatopígicas en sus múltiples versiones de diosas de la fertilidad humana, de la fertilidad de los animales o de la fertilidad de la tierra y del agua (Olària, 1996, 77-94), con imágenes de mujeres prehistóricas desarrollando otros papeles sociales. Así, la incorporación al aula de pinturas que representan a mujeres realizando actividades de labranza y recolección, en una sociedad en que la recolección era una actividad tan usual como la caza, proporcionaría una imagen femenina menos dependiente del hombre que la ofrecida por historiografía patriarcal del arte. Algunas de las muchas pinturas de mujeres recolectoras del arte levantino español son: *Mujer de Racó de Gasparo*, en Ares del Maestre-Castellón; *Mujeres del Barranco de Pajarero*, en Albarracín-Teruel; *Mujeres de Cinto de las Letras*, en Dos Agua-Valencia, etc. (Olària Puyoles, 2006, pp. 69, 71, 75-76). Asimismo, mostrar en clase imágenes de mujeres cazadoras portando sus arcos y flechas, traerían a colación teorías que aseguran que la caza no fue exclusivamente masculina (Linton, 1979, 44), y que la doble aportación económica y recolectiva de la mujer (Francisca Martín-Cano Abreu, 2001, 175-176), y no solo el simbolismo mujer fértil-madre tierra, la harían gozar de un papel político y religioso significativo. Una de las más bellas pinturas prehistóricas de mujeres cazadoras, y sin embargo, ausente de los temarios de la Historia del Arte adaptados a las pruebas PAEG es la *Dama Blanca de Brandberg* (Namibia). Enseñarla en clase enriquecería el debate sobre la aportación de la mujer en las culturas prehistóricas, con aspectos relacionados con el sesgo occidentalizante y el silencio historiográfico y curricular de obras de arte no europeas (arte africano, etc.). En concreto, esta pintura fue erróneamente interpretada por Breuill como una cazadora de raza blanca realizada que habrían realizado navegantes griegos en Brandberg (la montaña más alta de Namibia), en lugar de identificar en la imagen a una cazadora negra aborigen de la zona, que llevaría como adorno o indicio de estatus varias partes de su cuerpo pintadas de blanco.




Centrándonos ya en las interpretaciones o versiones posteriores de la *Venus de Willendorf*, algunas de las existentes servirían para hacer evidente en la cultura visual más actual, la perpetuación del rol erótico-reproductivo atribuido a la mujer desde el arte prehistórico. Entre distintas posibles, por las diferentes lecturas que permitiría su relación con la sociedad de consumo, se podría utilizar la *Venus de Cupertino*, presentada en el Festival de Diseño de Londres en 2012. Se trata de una base para cargar el iPad ideada por el diseñador inglés Scott Eaton, quien se inspiró en la imagen de las mujeres prehistóricas para simbolizar la fértil productividad de la era tecnológica actual<sup>24</sup>. Otra lectura estereotipada y sexista sobre el papel de la mujer en la sociedad actual derivada de las venus prehistóricas, es la *Ballon Venus* de Jeff Koons (2013), convertida en portabotellas tras el acuerdo del artista con la marca de champagne Dom Pérignon. La botella, cuya funda tiene forma fálica, reposa entre las piernas de la Venus, publicitando el cuerpo femenino como elixir sexual y receptáculo pasivo del hombre.

Por el contrario, entre las diferentes obras de arte que interpretan el tema en sentido opuesto, intentando romper con el estereotipo sexista planteado, se podrían elegir, de las muchas lanzadas a partir de los años 70 del pasado siglo por las artistas feministas, las voluminosas *Nanas* de Niki de Saint Phalle, que surgieron en 1965 inspiradas por el embarazo de una amiga de la artista y que, mostrando cierto parecido a las venus prehistóricas por sus carnes voluptuosas, se muestran activas y dueñas de su vida, de su cuerpo y de su sexualidad. Más incisiva aún, se podría utilizar la fotografía de Louise Bourgeois vestida con uno de los trajes de látex que diseñó para la performance titulada: “El Banquete. Un desfile de partes del cuerpo”<sup>25</sup> (1978), cuya “cascada de pechos” es una interpretación jocosa de las diosas polimastas de la antigüedad y caricaturiza la sobrevaloración de los senos femeninos como símbolo erótico (Mayayo, 2002, 45-46) y reproductivo.

Derivando hacia otras temáticas, la sobrestimación de la carne en la estatuaría prehistórica podría contraponerse con la obsesión actual por la delgadez femenina impuesta a través de la cultura visual. Para tratar esta cuestión, la pintura *Plan* (1993) de la pintora inglesa Jenny Saville muestra un desnudo femenino que podría recordar en el abdomen abultado a la *Venus de Laussel* (35.000 a 22.000 a.C.), con los trazos del cirujano antes de una operación estética para disimular los “excesos del matriarcado” (Repollés Llaudaró, 75). El contraste entre la percepción del desnudo real, que suele ruborizar o incomodar al público cuando la modelo presenta obesidad, con la carne pétrea de la escultura, es el tema de la instalación *Physical Self* (1992) del artista y cineasta Peter Greenaway, que expuso desnuda a una modelo profesional obesa dentro de una vitrina, enfrentada a la pureza de líneas de los torsos clásicos. Este juego de contrastes permitirá a los estudiantes diferenciar en el arte intenciones diferentes procedentes de la sociedad de origen, pero también de la sociedad receptora, donde la venus prehistórica refuerza el rol maternal como elemento diferenciador de hombres y mujeres, mientras que la venus clásica, desvinculada ya de sus atributos de diosa fecunda, tipifica la mirada androcéntrica de mujer hermosa y deseable, convertida en símbolo erótico a través de carnes tersas y aspecto atlético.

<sup>24</sup> Véase la promoción de estas bases para iPad en las páginas: <http://www.scott-eaton.com/?s=Venus+of+Cupertino&searchsubmit=> y <http://eaton.london/collections/all>.

<sup>25</sup> La performance se llevó a cabo durante la inauguración de su instalación: “Confrontación”, en el Hamilton Gallery of Contemporary Art de Nueva York en 1978. En ella propuso a los críticos de arte presentes, vestirse de mujer con ridículos trajes de látex simulando múltiples pechos.

Tabla 3: Obras de arte inspiradas o derivadas de la <i>Venus de Willendorf</i>			
<p><b>Venus de Willendorf</b></p> 	<p><b>Mujer con palo. Racó de</b></p>  <p><b>Gasparo. Castellón</b></p>	<p><b>Don Pérignon Ballon Venus. Jeff Koons</b></p> 	<p><b>Venus of Cupertino.</b></p>  <p><b>Scot Eaton</b></p>
<p><b>Venus Negra. Niki</b></p>  <p><b>Saint Phalle</b></p>	<p><b>El Banquete. Louise Bourgeois</b></p> 	<p><b>Plan. Jenny Saville</b></p> 	<p><b>Physical Self. Peter Greenaway</b></p> 

### Historia del arte “insumisa”. Conclusión.

La puesta en práctica en el aula de esta revisión crítica de contenidos y significados no tiene por qué estar sujeta a un esquema único, pero debe implicar a profesores/as y estudiantes. El rol de los primeros tendría que ser menos sumiso a la selección de obras del currículo oficial (libro de texto, exámenes PAEG), haciendo el esfuerzo de incorporar sistemáticamente, y no como hecho aislado, nuevas obras en su apretado temario, para cuya selección se pueden tener en cuenta necesidades actuales, perfiles culturales, de género, etc., del grupo al que se dirigen, a fin de hacer conexiones artísticas significativas. Sin ser un patrón obligatorio, sería adecuado que en la medida de lo posible, de cada estilo y/o período histórico, se eligiera una obra maestra, a la que se enfrentara, como mínimo, una obra de su propia época que contradiga el metarrelato dominante; una obra contemporánea que evidencie la pervivencia o

evolución de los estereotipos localizados; y una o más obras contemporáneas que planteen discursos alternativos u otras derivaciones temáticas.

Siguiendo este esquema u otro similar propuesto y utilizado por el/la docente, los alumnos/as, individualmente o en grupo, deberían ser capaces de hacer sus propias conexiones a través de un pequeño trabajo de investigación que podrían exponer en clase si lo permite el ritmo del curso, o exponer en un blog de la asignatura. En este u otro formato, este trabajo serviría para repasar contenidos conceptuales (estilos, autores, etc.), procedimentales (realizar análisis de obras de arte), actitudinales (valores) propios del temario, la vez que actualizar los contenidos en un sentido más crítico, cumpliendo además, con todos y cada uno de los objetivos específicos de la Historia del Arte de Bachillerato, propuestos por el currículo actual:

1. Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.

2. Entender las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.

3. Utilizar métodos de análisis para el estudio de la obra de arte que permitan su conocimiento, proporcionen la comprensión del lenguaje artístico de las diferentes artes visuales y la adquisición de una terminología específica y a su vez desarrollen la sensibilidad y la creatividad.

4. Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en etapas posteriores.

5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran.

6. Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético y el sentido crítico, y aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas, respetando la diversidad de percepciones ante la obra de arte y superando estereotipos y prejuicios.

7. Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo (Real Decreto, 1467/2007 de 2-11-2007, 45420).

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPN).
- Arheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Postmodern Art Education*. Nueva York: Garland.
- Clark, R. (1996). *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*. Reston: NAEA.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duncum, P. (2006). *Visual culture in the Art Class: Case Studies*. Reston: NAEA.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Emery, L. (2002). *Teaching Art in a Postmodern World*. Melbourne: Common Ground.
- Escaño, C. (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la postmodernidad. En R. Marín Viadel (coord.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*, (pp. 396-444). Madrid: Pearson
- Feliu Torruella, M. (2001). Metodología y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2001, 85-102.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kaori, I. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 124, diciembre 2002, 1-18. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf>
- Linton, S. (1979). La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología. En Harris, O. y Young K. (comp.). *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Cano, A. F. (2007). Algunas falsas ideas sobre los papeles sexuales en la Prehistoria. En busca del tiempo perdido: la arqueología española en el siglo XXI. *Caesaraugusta*, 78, 2007, 171-188.

- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelust: Buenos Aires.
- Magaña Villaseñor, L. (2014). El feminismo dentro de la representación de la mujer en la historia del arte: una mirada a los antecedentes de los diferentes estereotipos del cuerpo femenino dentro de la obra de arte. *El Artista*, 11, diciembre 2014, 189-202.
- Mayayo, P. (2002). *Louise Bourgeois*. Guipuzcoa: Narcea.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Marín Viadel, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. Conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes y las culturas visuales en la educación. En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.
- Olària Puyoles, C. (1996). El arte y la mujer en la prehistoria. *Asparkia. Investigación Feminista. VI: Dona dones: art i cultura*, 6, 1996, 77-94.
- Olària Puyoles, C. (2006). Las Venus del Barranco de la Valltorta (Castellón). Mujeres parturientas en el arte magdaleniense y el arte levantino. *Cuadernos de Arte Rupestre*, 3, 2006, 59-78.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós.
- Repollés Llaudará, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. y González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, abril-mayo-junio 2009, 59-73.
- Socias Batet, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 1996, 7-16

### Referencias de imágenes

- Venus de Willendorf*, anónimo, ca. 22.000-20.000 a.C. Escultura. Naturhistorisches Museum Wien. Recuperado de: <http://www.nhm-wien.ac.at/en/research/prehistory> [Consulta: 15-12-2015]
- Mujer con palo*, anónimo, ca. 10.000-4.500 a.C. Pintura rupestre. Racó de Gasparo (Ares del Maestre, Castellón). En Olària Puyoles, C. Las Venus del Barranco de la Valltorta (Castellón). Mujeres parturientas en el arte magdaleniense y el arte levantino. *Cuadernos de Arte Rupestre*, 3, 2006, 71.

*Ballon Venus*, Jeff Koons, 2013. Escultura. Recuperado de: <http://newsfeed.time.com/2013/11/14/an-orange-balloon-dog-sold-for-58-4-million-so-here-are-10-cool-jeff-koons-balloon-pieces/> [Consulta: 7-10-2015]

*Venus of Cupertino*, Scott Eaton, 2012. Escultura-Base para iPad. Recuperado de: <http://www.scott-eaton.com/category/ipad-docking-station> [Consulta: 7-10-2015]

*Venus negra*, Niki de Saint Phalle, 1965-1967. Escultura. Whitney Museum of Art. N. York. Recuperado de: <http://collection.whitney.org/artist/348/NikiDeSaintPhalle> [Consulta: 5-12-2015]

Retrato de Louise Bourgeois en la puerta de su casa de Chelsea con *traje de látex diseñado para la performance "El Banquete"*, 2007. Fotografía Duane Michals. Recuperado de: <http://whitehotmagazine.com/articles/benglis-louise-bourgeois-circa-70/632>

*Plan*, Jenny Saville, 1993. Pintura. En Repollés Llaudará, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal, p. 74.

*The Physical Self*, exposición curada por Peter Greenaway en el Museo Boymans-Beuningen Van en Rotterdam, 1991. En Repollés Llaudará, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal, p. 171.



# EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E FORMAÇÃO EM ASC NA ESELx

**Laurence Vohlgemuth \***

**Alfredo Dias \*\***

**Célia Martins \*\*\***

**Joana Campos \*\*\*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa \*/\*\*/\*\*\*/\*\*\*\*

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território \*\*/\*\*\*

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia \*\*\*\*

[laurence@eselx.ipl.pt](mailto:laurence@eselx.ipl.pt) \*

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt) \*\*

[celiamartins@eselx.ipl.pt](mailto:celiamartins@eselx.ipl.pt) \*\*\*

[jcampos@eselx.ipl.pt](mailto:jcampos@eselx.ipl.pt) \*\*\*\*

## Resumo

Atualmente, as novas tecnologias encurtam as distâncias, tornam cada um num potencial criador de produtos artísticos e oferecem a possibilidade de divulgar essas produções à escala mundial. Simultaneamente, as disciplinas artísticas evoluem e as categorias profissionais artísticas alteram-se. Estas mudanças sociais reforçam a pertinência de uma reflexão sobre a aparente contradição entre a expressão da singularidade artística de cada indivíduo e a apropriação por todos e por cada um, de um património partilhado de referências artísticas e culturais comuns. Perante esta complexidade, consideramos importante analisar o papel que podem desempenhar os animadores socioculturais na educação artística.

Na primeira parte deste texto, procuramos contribuir para a definição das dimensões da educação artística e as formas de integração dos valores culturais e artísticos em diferentes campos sociais. Na segunda parte, apresentamos a análise desenvolvida em torno da presença da educação artística (i) no currículo da Licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), nas suas diversas componentes de formação, (ii) e nas práticas desenvolvidas pelos estudantes no final do seu percurso formativo.

Metodologicamente procedeu-se à análise da oferta formativa da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, no que diz respeito à inclusão curricular das diversas dimensões da educação artística. Realizou-se uma análise de conteúdo das Fichas de Unidade Curricular (FUC) do curso, nomeadamente no enunciado dos objetivos e conteúdos, distinguindo-as por áreas disciplinares e natureza teórica e/ou prática da formação. Deu-se ainda particular enfoque às unidades curriculares (UC) de Iniciação à Prática Profissional, tomando para o efeito os relatórios do 3.º ano do curso produzidos no âmbito do estágio curricular de intervenção, em contextos socioculturais diversificados. Pretendeu-se assim perceber como se organiza e concretiza curricularmente, na formação inicial de animadores socioculturais, as diversas dimensões da educação artística.

**Palavras-chave:** Educação Artística, Animação Sociocultural, Formação

### Introdução

Nas sociedades contemporâneas, vários são os estudos mostrando que “le rôle des pratiques artistiques – et plus largement culturelles – sont en voie d’être reconfigurées et sont partie intégrante de la mutation de nos sociétés qui se dessine depuis les deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle” (Henry, 2014, p. 21).

As novas tecnologias, com a introdução de aplicações cada vez mais sofisticadas e de preço (mais) acessível, tornam possível a cada um compor músicas, editar imagens, publicar poemas e distribuir as suas produções ao nível internacional. Deste modo, através de redes sociais, por exemplo, o sujeito pode transformar-se assim num criador com audiência global. Estas mesmas tecnologias permitem também o contacto com as mais valiosas coleções dos grandes museus mundiais, sem sair de casa.

A arte comunitária, por exemplo, reconfigura as relações que se podem tecer entre os artistas e os seus públicos, adquirindo estes últimos um papel de atores no processo criativo. As criações artísticas cruzam linguagens e os artistas polivalentes apresentam produtos multidisciplinares variados: espetáculo de teatro com recurso à linguagem coreográfica; bailado com texto dito pelos intérpretes; concerto com projeção de imagens...

Paralelamente a estas alterações de práticas, vigoram discursos que, por um lado, enfatizam a diversidade cultural e a expressão de cada um e, por outro lado, enobrecem a arte, a cultura e o património enquanto referências comuns fundamentais para a criação de identidade.

Neste texto, pretende-se dar um contributo para a compreensão do papel que podem desempenhar os animadores socioculturais perante a complexidade anteriormente apresentada. Começaremos por refletir sobre as finalidades e os objetivos definidos para a educação artística, analisando as suas diferentes dimensões. Tentaremos perceber de que forma a intervenção em animação sociocultural pode ter um papel social importante, contribuindo para que os objetivos fixados para a educação artística sejam alcançados.

Na segunda parte do texto, a análise incide sobre a oferta formativa da ESELx, nomeadamente através do currículo da Licenciatura em Animação Sociocultural desta instituição. Mais concretamente, a análise da presença das dimensões da educação artística nas diversas componentes de formação e nas práticas desenvolvidas pelos estudantes no final do seu percurso formativo. Metodologicamente desenvolve-se uma análise de conteúdo das Fichas de Unidade Curricular do curso, no enunciado dos objetivos e conteúdos, distinguindo-as por áreas disciplinares, natureza teórica e/ou prática da formação. Analiticamente consideram-se ainda os relatórios do 3.º ano do curso, produzidos no âmbito do último estágio curricular de intervenção em contextos socioculturais diversificados, enquanto objeto de análise para dar visibilidade às eventuais evidências do contributo destes formandos para a educação artística.

### **Educação artística**

Atualmente, é consensual refutar que “le pouvoir de l’art était tel qu’il suffisait de favoriser sa manifestation. Le devoir de l’État est de faire que l’art touche le plus grand nombre possible” (Caune, 2005). Não é suficiente colocar um sujeito em presença de uma obra de arte para que se possa falar de acesso à arte. Torna-se necessária uma ação facilitadora do encontro entre a arte e o seu(s) público(s). Esta ação pode ser orientada essencialmente por valores estéticos ou democráticos (Heinich, 1998). Do lado dos valores estéticos, encontram-se a qualidade artística, os processos criativos, o mundo da arte, a inovação e a singularidade. Do lado dos valores democráticos, a igualdade de acesso à cultura, a democratização da arte, o direito à educação, a herança patrimonial e a identidade coletiva. Esta aparente dicotomia não é operante para definir as modalidades de aproximação da arte aos públicos:

Este processo de democratização tem então uma dupla perspectiva, a de alargamento de públicos e a de atenuação de distâncias entre recepção e criação, ou, como lhe chamaria Walter Benjamin, a promoção de uma recepção táctil que desloca o espectador da contemplação para formas de apropriação mais activas. (Centeno, 2008, p. 2988)

Em Portugal, até 1976, a ação cultural não se encontrava separada do sistema educativo, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação. Desde 1976, a tutela da Secretaria de Estado da Cultura oscila entre Ministério da Educação e Primeiro-Ministro, tendo sido autonomizado em Ministério da Cultura nos IX, XIII Governos Constitucionais e seguintes. Em 2011, no XIX Governo Constitucional, deixou de constar o Ministério da Cultura, sendo substituído por um Secretariado da Cultura sob a tutela do Primeiro-Ministro. Este governo concebeu e desenvolveu a “Estratégia Nacional para a Educação e Cultura (ENEC), programa em articulação entre o Ministério da Educação e Ciência e o Secretário de Estado da Cultura, que pretende implementar um plano de ação a longo prazo, nas áreas da educação, das artes e da cultura”. (Direção-Geral da Educação, s. d.)

No Portal do Cidadão, na apresentação do Secretariado de Estado da Cultura, podem ler-se os objetivos para a Cultura definidos pelo Programa do Governo: “Promover a educação artística e para a cultura em todos os setores da sociedade, em coordenação com entidades públicas e privadas”. (Governo de Portugal, s.d.)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), o 7.º artigo menciona como objetivo do ensino básico “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” e o 9.º, para o ensino secundário, “facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística”. A mesma Lei abrange atividades extraescolares e de tempo livre que “visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” e consigna a existência de parcerias entre sistema educativo e outras organizações:

Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras. (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto)

Devemos distinguir a educação artística do ensino artístico especializado. Enquanto que este último visa desenvolver, nalguns alunos, competências específicas numa determinada disciplina artística, a educação artística destina-se a todos os cidadãos e deve abranger todas as expressões artísticas. Para Bordeaux e Deschamps (2013), a educação artística “ne devrait avoir d’autre but que de développer la découverte, l’esprit d’ouverture, l’écoute et le respect des autres, la curiosité et l’appétence” (2013, p. 117). Segundo os mesmos autores, “l’éducation artistique relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l’accès aux œuvres et aux lieux, et de l’initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives. Son but est l’ouverture et la découverte, non la spécialisation” (2013, p. 22).

Estes autores, Bordeaux e Deschamps (2013), apresentam um referencial da educação artística em três polos: *ver*, *fazer* e *interpretar*. O primeiro polo representa a prática de espectador: consiste no contacto direto com a obra, proporciona uma experiência estética, e a mediação realiza-se pela arte. O polo do *fazer* consiste na prática pessoal num coletivo: é uma prática de ator, proporciona uma experiência artística e a mediação realiza-se através das práticas de expressão e de apropriação. O último polo baseia-se na reflexividade: requer distanciamento crítico, leva a tecer relações com outras experiências culturais e outros campos de saber, é uma prática do sujeito de enunciação, proporciona uma experiência simbólica e a mediação efetua-se através dos saberes, da reflexividade e da atividade discursiva.

### **Animação Sociocultural e Educação Artística**

A animação sociocultural já foi caracterizada como conceito, intervenção, prática social, metodologia de intervenção, função social... (Trilla, 2004). Os seus âmbitos são diversos e para os definir é necessário “ter presente a perspectiva tridimensional respeitante às suas estratégias de intervenção: dimensão etária, espaço de intervenção e pluralidades de âmbitos ligados a sectores de áreas temáticas” (Lopes, 2008, p. 315). Da mesma forma, o perfil do animador sociocultural tem sido sujeito a controvérsias quando se tenta, através da análise da literatura de especialidade, chegar a uma definição unívoca (Simões, 2013). As finalidades visadas pela animação sociocultural, tais como expressas nalgumas definições de animação sociocultural são igualmente das mais variadas, mas podem ser agrupadas em quatro grandes categorias: as que enfatizam a dimensão cultural, a dimensão social, a participação e o associativismo, os aspetos pessoais e educativos (Trilla, 2004).

Mais recentemente, Ventosa propôs conceber a animação sociocultural como:

un proceso que parte de la divergencia de intereses de los sujetos concernidos o convocados, para llegar a la convergencia en torno de un proyecto compartido del que brote la emergencia en forma de nuevos sentidos, experiencias y significaciones que cuestionen el orden existente y propongan nuevas reconfiguraciones del mismo. (2014, p. 25)

Se confrontarmos essa definição com a que é dada na proposta de estatuto apresentada pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural:

A Animação Sociocultural é o conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio processo de desenvolvimento e das comunidades em que se inserem. A Animação Sociocultural é um instrumento decisivo para um desenvolvimento multidisciplinar integrado dos indivíduos e dos grupos. (APDASC, 2010)

Constatamos que se mantem a ideia de autoconstrução do indivíduo e do seu grupo, mas na definição de Victor Ventosa salienta-se a noção de processo, de construção coletiva através do confronto das subjetividades e de recriação dos significados e do mundo.

A conceção de animação sociocultural de Ventosa (2014) assenta em três pilares. Neste nosso texto, centrar-nos-emos nos dois primeiros: a cultura do diálogo e a primazia da emoção para o acesso à razão. A função do animador seria, então, contribuir para que os membros do grupo com o qual intervém vivam em comunidade, partilhando projetos socioculturais libertadores das suas potencialidades expressivas, interpretativas e reconfiguradoras da ordem existente.

Para o desempenho de uma tal função, parece-nos que a intervenção centrada em projetos artísticos constitui-se como uma estratégia possível e de privilegiar.

O contacto com a obra de arte, no momento da receção, ocasiona um diálogo entre o criador e o recetor que, sabemos com Umberto Eco, tem um papel muito ativo na criação do significado do apreendido. Eco centrou o seu trabalho na obra literária mas vários são os autores que estabeleceram paralelos com outras linguagens artísticas.

O diálogo entre o artista e o seu público através da obra pode ser enriquecido pela partilha dentro do grupo, pela intersubjetividade das leituras e a reconstrução coletiva do significado da obra vai se constituir como referência comum do grupo. O sentido não é dado à partida mas vai sendo construído pelo diálogo entre as singularidades das leituras. “C’est pourquoi il est devenu nécessaire de ne plus considérer la scène artistique comme une centralité qui se diffuserait mais plutôt comme un espace de transformation réciproque entre ceux qui produisent des formes esthétiques et ceux qui s’en emparent” (Ratier & Innocenti, 2010, p. 103).

O primeiro contacto com a obra de arte será da ordem do sensível, da emoção, no entanto, para a partilha das leituras feitas e do sentido construído serão necessários momentos de interpretação e de reflexão que darão origem a novos conhecimentos, sendo, como sugerido por Ventosa, usada a emoção para aceder à razão. Para Piet-Burguès, a arte não só facilita o acesso ao conhecimento mas pode permitir o acesso à cidadania: “l’art n’a pas vocation à soigner ou à réparer, mais il peut permettre l’accès à la connaissance, il peut permettre de trouver sa place, de s’insérer dans le jeu collectif, de faciliter pour chacun l’accès à sa part de citoyenneté” (2010, p. 70).

Voltando à definição da função do animador dada por Victor Ventosa, torna-se evidente que a arte é um bom veículo para projetos “libertadores das potencialidades expressivas” dos indivíduos e dos grupos. É usual a animação sociocultural fomentar as práticas artísticas amadoras no seio de um coletivo.

Reencontrámos aqui três componentes da educação artística: *ver*, *interpretar*, *fazer*, mas com uma acentuação da dimensão do coletivo. O encontro entre a obra e o indivíduo é único, baseado na singularidade do artista, da sua obra e do sujeito que olha para ela, mas a procura do significado é coletiva e participa da formação da identidade do grupo.

A dimensão social da construção não pode ser restringida a um grupo, uma comunidade fechada sobre si só. As obras e os artistas não poderiam existir sem um conjunto de organizações e redes que os legitimam e lhes conferem o seu valor simbólico.

Propomos, como Henry, acrescentar um quarto pilar da educação artística assente no conhecimento das redes – reais ou virtuais – de produção e difusão artística:

Une découverte des modes de fonctionnement des organisations et réseaux culturels (Organiser-Entreprendre) – qu'ils soient professionnels ou amateurs et sans lesquels les œuvres et les processus n'existent pas- constitue un quatrième vecteur central pour l'enrichissement du parcours culturel de chacun et la possibilité de mieux l'ancrer dans des réalités et des usages contemporains. Elle se fonde sur une initiation aux actions et mises en relation nécessaires pour concevoir et réaliser le moindre projet artistique. (2014, p. 244)

Se a intervenção em animação sociocultural assenta na metodologia de projeto e visa a transformação ou a reconfiguração da ordem existente, então este quarto pilar torna-se fundamental.

Com o desenvolvimento de projetos, respeitando os pilares da educação artística (i) *Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (Ver-Sentir)*; (ii) *Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (Fazer-Experimentar)*; (iii) *Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (Interpretar-Refletir)* e (iv) *Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (Organizar-Empreender)*, a intervenção do animador sociocultural enquadra-se, conjuntamente, nas quatro categorias de finalidades apontadas nas diversas definições de animação sociocultural, garante o respeito pela singularidade de cada um e participa da construção de uma identidade coletiva.

### **Educação Artística e ASC no plano de formação da LASC**

Relativamente à análise da inclusão dos pilares de Educação Artística na Licenciatura em ASC tomou-se como referência a oferta formativa do curso da ESELx. Metodologicamente consideraram-se dois planos: um primeiro relativo às propostas curriculares das diferentes UC do curso; e um segundo em que se selecionaram os relatórios finais elaborados no último ano da licenciatura, elaborados na iniciação à prática profissional em contexto. De seguida, apresentamos os resultados da análise desenvolvida em torno do primeiro plano, mais concretamente das Fichas de Unidade Curricular (FUC) do curso.

Analiticamente procurou-se identificar a inclusão expressa da perspetiva de formação no âmbito da Educação Artística nas propostas formativas das várias áreas científicas. Tecnicamente procedeu-se ao levantamento das FUC do curso disponíveis para análise, agrupando-as por área científica. Como critério de distribuição optou-se por recorrer ao plano fixado no documento de registo do curso (Despacho n.º 5037/2013 de 12 de abril), com distribuição das UC por quatro áreas: CSE (Ciências Sociais e da Educação), LL (Línguas e

Literatura), MCT (Matemática, Ciências e Tecnologias e FAD (Formação Artística e Desportiva). Numa primeira etapa contabilizaram-se as FUC que explicitamente enunciam nas suas propostas referências alusivas aos quatro pilares da Educação Artística: (1) *Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (Ver-Sentir)*; (2) *Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (Fazer- Experimentar)*; (3) *Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (Interpretar-Refletir)*; e (4) *Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (Organizar-Empreender)*.

Tabela I

*Pilares da Educação Artística e ASC por Área Científica das UC da LASC*

FUC por área científica			Pilares da Educação Artística e ASC				
Área Científica das UC	Total de FUC analisadas	Nº de FUC com registo de ocorrência	<i>Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (ver-sentir)</i>	<i>Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (fazer-experimentar)</i>	<i>Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (interpretar-refletir)</i>	<i>Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (organizar-empreender)</i>	<b>Total</b>
<b>CSE</b>	20	1	2	1	1	3	<b>7</b>
<b>FAD</b>	16	11	25	43	15	8	<b>91</b>
<b>MCT</b>	6	1	0	5	2	0	<b>7</b>
<b>LL</b>	6	1	0	0	1	0	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>49</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>106</b>

Fonte: dos autores

A área científica com maior número de registos é, sem surpresa, a FAD com a totalidade das UC analisadas, distinguindo-se entre as FUC da área as que se prendem com o domínio artístico, ou seja, as do domínio desportivo não contribuíram para a contabilização de registos. As UC dos restantes domínios encontram-se muito distanciadadas, com valores residuais. No caso das UC da área das CSE, os registos que contabiliza dizem respeito à UC Seminário de Cultura, Arte e Ciência que embora se inclua neste domínio, segundo o decreto



regulamentador do plano de estudos, curricularmente reúne outras áreas científicas, referindo-se os registos contabilizados à secção assumida pela docência do domínio das FAD. Tendo este facto em consideração, significa que a esmagadora maioria das referências contabilizadas se encontram nas UC da área das FAD (excluindo as UC da área da Educação Física e Desporto), e residualmente apenas duas UC de outros domínios, uma das LL – Literatura de Expressão Portuguesa – e outra da MCT – Oficina Multimédia.

O pilar que reúne globalmente maior número de registos é o que se prende com o *Fazer-Experimental*, mais concretamente, *Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística*. As UC que desenvolvem trabalho curricularmente assente em objetivos e conteúdos que se centram neste conjunto de pilares são essencialmente de natureza prática e teórico-prática. As modalidades de formação são diversas com possibilidade de os estudantes experimentarem, participarem e desenvolverem dispositivos de prática artística, variando entre etapas de iniciação, mais associadas à descoberta e exploração, e etapas de finalização e de concretização, com envolvimento/participação na conceção de dispositivos de prática artística.

Ainda no domínio das práticas mais centradas no contacto direto com as Artes, o pilar relativo ao *Ver-Sentir, Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte*, posiciona-se na segunda posição. Nas propostas formativas analisadas (FUC) o contacto com as obras de arte assume diferentes modalidades, dividindo-se entre modalidades que se associam curricularmente a proposta de formação associadas ao anterior pilar, fazer-experimentar, e modalidades que se prendem com o *Interpretar-Refletir, Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos* (19).

Menos representativas são as circunstâncias curriculares que se direcionam em *Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais* (11), contudo fortemente alicerçadas em experiências de exploração e análise de obras (nomeadamente arquitetónicas) e instituições (inscritas em redes culturais).

Esta análise das FUC evidencia uma forte presença (explícita) da Educação Artística na proposta formativa das UC da Licenciatura em ASC da ESELx, com particular incidência nas UC das FAD. A distribuição dos registos por pilares da Educação Artística, sobretudo nas UC teórico-práticas, é demonstrativa das diversas modalidades de operacionalização curricular da componente prática, que o plano de estudos da licenciatura em análise propõe. O particular enfoque nos pilares associados ao *Fazer-Experimental* e *Ver-Sentir* é ilustrativo da forte presença dessa componente prática na formação dos animadores socioculturais em geral, e na Educação Artística em particular.

Tabela 2

*Pilares da Educação Artística e ASC por Objetivos e Conteúdos das UC da LASC, por Área Científica*

Área Científica das UC		Pilares da Educação Artística e ASC				
Objetivos e Conteúdos		<i>Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (ver-sentir)</i>	<i>Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (fazer-experimentar)</i>	<i>Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (interpretar-refletir)</i>	<i>Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (organizar-emprender)</i>	Total
CSE	Objetivo	0	0	0	2*	2
	Conteúdo	2*	1*	1*	1*	5
FAD	Objetivo	11	19	9	4	43
	Conteúdo	14	24	6	4	48
MCT	Objetivo	0	3	2	0	5
	Conteúdo	0	2	0	0	2
LL	Objetivo	0	0	0	0	0
	Conteúdo	0	0	1	0	1
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>49</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>106</b>

Fonte: dos autores

Legenda : \*) os registos contabilizados referem-se à UC Seminário de Cultura, Arte e Ciência, que embora se inclua nas CSE, reúne outras áreas científicas, referindo-se os registos contabilizados ao domínio das FAD.

A análise das FUC permite assim identificar a coerência entre os enunciados gerais do curso e o perfil profissional pretendido dos diplomados, no que se prende com o desenvolvimento de competências para intervenção em ASC, e as propostas de formação expressas nas FUC, as quais integram, com graus diferente de aprofundamento, os quatro pilares da educação artística.

### **Educação Artística e ASC na iniciação à prática profissional**

No intuito de verificar a mobilização, na prática de animadores socioculturais, das dimensões identificadas anteriormente como fundamentais para garantir a presença da Educação Artística na formação destes profissionais, foram analisados na totalidade (27) os relatórios de estágio curricular redigidos pelos estudantes finalistas, tanto da turma diurna como pós-laboral, do curso de licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, no ano letivo de 2014-2015. Estes relatórios incidem sobre o trabalho de conceção, implementação, monitorização e avaliação de um projeto de intervenção em animação sociocultural e são construídos a partir de um guião fornecido pela equipa de docentes tutores de estágio. Para o presente artigo, foram consideradas as partes dedicadas à apresentação dos objetivos e das estratégias definidas para o projeto. Os enunciados foram categorizados segundo as quatro dimensões da educação artística.

Após uma primeira leitura dos resultados, podemos constatar (cf. Tabelas 3 e 4) que:

- i. As tendências evidenciadas são idênticas nas duas turmas.
- ii. A grande maioria dos estudantes mobilizou na conceção do projeto, pelo menos uma das dimensões anteriormente identificadas. Só um relatório em cada turma não apresenta nenhuma das dimensões da educação artística, nem como objetivo, nem como estratégia.
- iii. A dimensão mais presente nos relatórios é a que implica a prática como amador de uma atividade de produção artística, no domínio do *Fazer-Experimental*.
- iv. A diferença de presença entre a dimensão do *Fazer-Experimental* e as outras (*Ver-Sentir*, *Interpretar-Refletir* e *Organizar-Empreender*) é muito elevada.
- v. As dimensões da educação artística são muito mais frequentemente enunciadas nas estratégias de que nos objetivos.

Tabela 3

Número de relatórios com ocorrências por dimensões

Turma	Dimensões				
	<i>Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (ver-sentir)</i>	<i>Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (fazer-experimentar)</i>	<i>Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (interpretar-refletir)</i>	<i>Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (organizar-emprender)</i>	Nenhuma
<b>Diurna</b>	4	8	3	3	1
<b>Pós-laboral</b>	3	13	3	1	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fonte: dos autores

É muito interessante constatar que, em todos os documentos analisados (tanto nas FUC como nos relatórios), os números de ocorrências por dimensão se ordenam da mesma forma, sendo a mais presente a que permite o envolvimento em dispositivos de prática artística (49 ocorrências nas FUC e 30 nos relatórios). Em segundo, encontra-se a dimensão que visa fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (27 ocorrências nas FUC e 11 nos relatórios), em terceiro, permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (19 ocorrências nas FUC e 8 nos relatórios) e finalmente, permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (11 ocorrências nas FUC e 7 nos relatórios). Podemos emitir a hipótese que os estudantes reproduzem as suas vivências do seu período formativo e que a decisão dos formadores em privilegiar uma das dimensões não será sem consequências.

Tabela 4

Referências às dimensões da educação artística nos objetivos e estratégias definidos nos relatórios

Relatórios	Dimensões				Total
	Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte (ver-sentir)	Permitir o envolvimento em dispositivos de prática artística (fazer-experimentar)	Permitir a reflexão sobre as obras, os artistas e os processos criativos (interpretar-refletir)	Permitir a descoberta dos modos de funcionamento das organizações e redes culturais (organizar-emprender)	
<b>Objetivos</b>	3	10	2	4	<b>19</b>
<b>Estratégias</b>	8	20	6	3	<b>37</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>56</b>

Fonte: dos autores

Enquanto os autores supracitados defendem que a educação artística só se torna efetiva quando as três (Bordeaux e Deschamps, 2013) ou as quatro (Henry, 2014) dimensões estão simultaneamente presentes num projeto, nos relatórios analisados, 14 projetos integram uma só dimensão, nove projetos integram duas dimensões e apenas duas concretizam simultaneamente três dimensões.

Analisando os sete relatórios com a ocorrência da dimensão *Fomentar situações de encontro sensível com obras de arte*, podemos constatar que quatro projetos foram desenvolvidos numa instituição de acolhimento de estágio que tem por missão a divulgação cultural (museus, biblioteca). Dois destes quatro projetos não mobilizam mais dimensões e dois mobilizam também a dimensão de *Organizar-Emprender*. Os objetivos definidos pelos alunos, nestes projetos, assentam numa perspectiva de democratização da cultura visando dar acesso a produtos culturais legitimados a um maior número de pessoas. O projeto que não foi desenvolvido numa instituição de divulgação cultural mas sim numa junta de freguesia integra também a dimensão do *Fazer-Experimentar* e visa a participação cidadã na vida da comunidade na qual está inserido o indivíduo. Os outros dois casos envolvem uma terceira dimensão e serão analisados ulteriormente.

Todos os seis relatórios que incluem a dimensão de *Interpretar-Refletir* cruzam esta dimensão com pelo menos uma outra, sempre o *Fazer-Experimentar*. A maior parte dos projetos desenvolvidos (quatro em seis) prossegue objetivos que enfatizam o desenvolvimento pessoal

e foi implementada junto de população mais vulnerável. Através das atividades artísticas, os animadores socioculturais em formação, nos seis projetos aqui referidos, pretendem capacitar as pessoas com as quais intervêm e fomentar a sua participação ativa. Podemos citar, como exemplo, um objetivo recolhido nos relatórios em análise: “Aumentar a participação das pessoas com deficiência na vida cultural”.

Um dos projetos cruza a dimensão do *Organizar-Empreender* com a do *Fazer-Experimentar*, foi desenvolvido numa autarquia. Com a sua intervenção, o animador sociocultural em formação pretendia reforçar a integração dos jovens na comunidade deles e a sua participação ativa no território.

Como já referimos dois relatórios cruzam 3 das 4 dimensões. Num caso, trata-se das dimensões *Ver-Sentir*, *Fazer-Experimentar* e *Organizar-Empreender*, no segundo, são *Ver-Sentir*, *Fazer-Experimentar* e *Interpretar-Refletir*.

O primeiro projeto cita na página de rosto: “O animador não é nunca, pelo menos na qualidade de profissional, um artista, mas sim um indivíduo que sabe reconhecer e valorizar as várias linguagens artísticas como um meio” (Santos, 2012, p.128). Este projeto visava a criação de sinergias entre várias organizações implementadas num mesmo território e a abertura, sobre a comunidade, da instituição de acolhimento. De salientar que as parcerias realizadas envolveram artistas usando linguagens diversificadas e organizações de naturezas igualmente diversificadas, algumas com fins lucrativos. Foi, portanto, através da arte que estas organizações tiveram oportunidade de partilhar as suas representações do mundo, com mostra respetiva das suas produções artísticas, e ir construindo uma identidade coletiva. Os interesses de cada parceiro foram respeitados, todos participaram na criação “du commun à partir de multiples singularités” e na invenção “d’un nouvel enchâssement de l’économique dans le social et le culturel et non l’inverse” (Henry, 2014, p.39).

O segundo projeto foi desenvolvido com um grupo de refugiados e trazia na sua essência o intuito de permitir a cada um (i) conhecer e compreender a identidade do grupo de acolhimento (sociedade portuguesa), através de visitas e observação de obras de arte diversificadas (arquitetura, música, ...); (ii) interpretar e dar significado às obras observadas, com a elaboração de registos fotográficos e textos descritivos, em diversas línguas e (iii) construir uma representação partilhada da realidade envolvente, com a elaboração de um livro a partir dos registos efetuados.

Dos relatórios analisados, constatámos que o maior número de dimensões da educação artística presentes no projeto e a inclusão da dimensão reflexiva que proporciona uma experiência simbólica aproxima a intervenção do animador sociocultural da sua função.

### Notas conclusivas

Tendo como referência as quatro categorias de finalidades da animação sociocultural e os quatro pilares da formação em educação artística identificados, procedeu-se à análise das FUC e dos relatórios produzidos no âmbito da iniciação à prática profissional em contexto. As grandes finalidades desta análise centram-se na relevância de compreender o papel que os animadores socioculturais podem desempenhar na educação artística e o reconhecer o trabalho realizado na formação de animadores socioculturais na Escola Superior de Educação de Lisboa neste domínio.

Embora seja importante sublinhar, tendo em conta as finalidades enunciadas da animação sociocultural, que a educação artística não se configura com um fim em si mesmo, é reconhecido e valorizado o significado que ela pode assumir em diferentes contextos de intervenção da ASC. Só assim é possível explicar, primeiro, a sua forte presença na formação teórico-prática proporcionada através das UC disponibilizadas na licenciatura; segundo, o lugar que ocupa em muitos dos projetos de intervenção desenvolvidos no âmbito da iniciação à prática profissional.

Constatando-se a presença simultânea de várias dimensões num mesmo projeto, importa realçar que tal incorpora valor acrescentado não só para uma autêntica educação artística (Bordeaux e Deschamps, 2013, Henry, 2014), mas também para o animador sociocultural desempenhar a sua função (Ventosa, 2014).

Coerente com o plano de formação da ESELx, o trabalho realizado pelos estudantes nos contextos onde intervêm tem privilegiado dois dos pilares da educação artística, *Fazer-Experimental* e *Ver-Sentir*, traduzindo assim algumas das especificidades das práticas dos animadores socioculturais e das suas preocupações, nomeadamente, garantir a presença da dimensão social, promover a participação dos envolvidos e promover também o desenvolvimento pessoal e social.

No entanto há ainda um caminho a percorrer realçando-se a necessidade de reforçar a integração da formação artística dos animadores socioculturais no que é a sua função e nas finalidades e metodologias de intervenção que lhes conferem a sua especificidade. Também é reconhecido, pela análise efetuada, tornar mais explícita a importância que assume a presença das dimensões reflexivas na formação e na intervenção em ASC (Dias, Campos, Vohlgemuth, & Martins, 2015), as quais poderão contribuir para que os pilares da educação artística, *Interpretar-Refletir* e *Organizar-Empreender*, ganhem um novo espaço.

Talvez assim seja possível ao animador sociocultural passar da cultura do diálogo ao diálogo entre culturas e, ainda, aceder à razão através da emoção como um pequeno passo no sentido da transformação social.

## Referências

- APDASC. (2010). *Estatuto do animador sociocultural*. Obtido em 26 de 10 de 2015, de [http://www.apdasc.com/info/ver\\_pagina.php?id=20](http://www.apdasc.com/info/ver_pagina.php?id=20)
- Bordeaux, M. C., & Deschamps, F. (2013). *Education artistique, l'éternel retour?* Toulouse: Editions de l'Attribut.
- Caune, J. (2005). *La politique culturelle initiée par Malraux*. Obtido em 22 de 7 de 2014, de <http://www.espacestemps.net/en/articles/la-politique-culturelle-initiee-par-malraux-en/>
- Centeno, M. J. (2008). *A política cultural em Portugal na entrada do novo século*. Obtido em 26 de 10 de 2015, de [http://conferencias.ulusoфона.pt/index.php/sopcom\\_iberico/sopcom\\_iberico09/paper/viewFile/235/206](http://conferencias.ulusoфона.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/235/206)
- Dias, A., Campos, J., Vohlgemuth, L., & Martins, C. (2015). Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASC na ESE de Lisboa. *Cooperação, Desenvolvimento e Futuro*. APDASC.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação artística*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/portal-das-experiencias-culturais-itinerarios-para-uma-biografia>
- Governo de Portugal. (s.d.). *Portal do Cidadão*. Obtido em 29 de 09 de 2015, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/primeiro-ministro/pm/secretarios-de-estado/sec/sobre-o-secretario-de-estado-da-cultura.aspx>
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Henry, P. (2014). *Un nouveau référentiel pour la culture?* Toulouse: Editions de l'Attribut.
- Lopes, M. d. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Piet-Burguès, C. (2010). L'art à la marge constitue-t-il un enjeu de société? In F. Liot (coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 69-72). Paris: L'Harmattan.
- Ratier, J.-P. & Innocenti, L. (2010). Qu'est-ce qu'une action culturelle appropriée? In F. Liot (coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 99-114). Paris: L'Harmattan.
- Simões, A. (2013). Educação de adultos e animação sociocultural: um percurso cruzado? Os testemunhos dos animadores socioculturais recém-formados. In C. C. Alves, *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – das políticas às*



*lógicas de ação (páginas do texto): IE-UL ISBN: 978-989-98314-4-5. (pp. 682-692). Lisboa: IE- UL.*

Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In J. Trilla (coord.), *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos* (pp. 19-44). Lisboa: Piaget.

Ventosa, V. J. (2014). Un nuevo enfoque de la ASC como didáctica de la participación orientada a desarrollar la cultura participativa a través de la participación en la cultura. In A. Fontes, J. G. Sousa, & M. S. Lopes, *Da participação na cultura à cultura da participação* (pp. 14-28). Leiria: RIAP- Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.

# A autoconfiança a ensinar Expressão Musical dos recém diplomados do Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos da ESELx

**Mário Relvas**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[marior@eselx.ipl.pt](mailto:marior@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Os estudos realizados em diferentes sistemas educativos sobre o ensino-aprendizagem de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico (*Primary School*, em Inglaterra, e *École Primaire*, em França) continuam a mostrar uma grande diversidade na qualidade das ofertas curriculares. Dos vários aspetos que têm sido apontados como causas prováveis para este problema procurou-se investigar os níveis de autoconfiança dos professores generalistas para lecionar a área curricular de Expressão Musical. Tendo a ESELx um Mestrado Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (ME12c) considerou-se adequado realizar um estudo baseado numa investigação de quatro Faculdades de Educação do Reino Unido em que foram inquiridos 341 finalistas dos cursos de formação inicial de *Primary teachers*. Assim, aplicou-se um questionário *online* ao universo dos 33 alunos que se diplomaram nesse curso, no ano letivo 2013/14, tendo todos eles realizado o mesmo percurso inicial, ou seja, a nossa Licenciatura em Educação Básica (LEB). Os resultados indicam que embora 70% dos recém-diplomados manifeste elevada confiança para ensinar no 1º ciclo, em geral e sem especificar a área curricular, quando inquiridos sobre ensinar especificamente Expressão Musical, apenas 20% mantém essa mesma elevada confiança. Quanto ao total de horas de formação em Música proporcionada pela ESELx no conjunto da LEB+ME12c, 70% considera que foi Insuficiente ou Manifestamente Insuficiente. No final são feitas comparações com os resultados da investigação inglesa, apresentadas propostas de melhoria do curso e de satisfação das necessidades de formação contínua dos recém-diplomados.

**Palavras-chave:** Música; professores do 1º Ciclo; formação; autoconfiança

## Introdução

A formação em Música nos cursos de formação inicial de Professores do 1º Ciclo é um tema debatido internacionalmente há vários anos, bem como a discussão sobre quem deve lecionar a Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico, se o generalista titular da turma, se um especialista em Música (Adderley, 2006; Durrant, 1995; Mota, 2004). Percorrendo vários sistemas educativos, coexistem cursos sem qualquer formação em Música, outros em que a formação é opcional, outros com grande disparidade de horas de formação, outros com formação predominantemente teórica e outros predominantemente prática. Para além desta diversidade de situações formativas, os estudos realizados em diferentes sistemas educativos sobre o ensino-aprendizagem de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico (*Primary School*, em Inglaterra, e *École Primaire*, em França) continuam a mostrar uma grande diversidade tanto no tipo de ofertas como na sua qualidade (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura/Eurydice, 2009; Consortium of National Arts Education Associations, 1996; Suchaut, 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 2012). Vários aspetos têm sido apontados como causas prováveis, que vão desde a preocupação quase exclusiva dos governos em investigar as questões relacionadas com o ensino-aprendizagem da Língua Materna e da Matemática (os grandes estudos internacionais PISA, TIMMS, PIRLS, não incidem sobre as Artes), até à falta de autoconfiança dos próprios generalistas para lecionar a área curricular de Música/Expressão Musical (como é designada no sistema educativo Português).

Com o objetivo de fornecer pistas para a resolução deste problema de autoconfiança dos generalistas em ensinar Música quatro Faculdades de Educação do Reino Unido<sup>26</sup> realizaram um inquérito a 341 finalistas dos cursos de formação inicial de *Primary teachers*<sup>27</sup> (Hallam et al., 2009). Tendo a ESELx um curso de formação inicial de professores de 1º Ciclo, o Mestrado Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (MEI2c), pareceu oportuno e adequado fazer-se um estudo sobre a autoconfiança a ensinar Expressão Musical dos recém diplomados deste curso.

## Metodologia

A ideia de replicar exatamente a investigação de Hallam et al (2009) não pôde ser concretizada porque, desde logo, não tivemos acesso às perguntas do inquérito original. No entanto recorremos ao artigo científico publicado pelos autores para reconstruir as perguntas e assim baseámos o nosso estudo no estudo original. O replicar da investigação também não poderia ser direto porque não envolvemos várias Instituições de Ensino Superior, nem um número tão elevado de alunos. O nosso estudo foi realizado apenas numa instituição de

<sup>26</sup> Instituto de Educação da Universidade de Londres, Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Brighton e Escola de Educação da Universidade de Durham.

<sup>27</sup> Ainda que a *Primary school* no Reino Unido tenha uma duração diferente do nosso 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o *Primary teacher* é um professor generalista, para este estudo considera-se o equivalente a um professor do 1º Ciclo.

ensino superior, a ESELx, não tendo sido envolvidas outras por uma questão de oportunidade: pretendeu-se aproveitar o último momento em que se podiam graduar alunos no ano letivo 2013/14, isto é, 31 de dezembro, para fazer uma primeira aplicação do questionário imediatamente após esta data. Assim sendo não será possível estabelecer uma comparação direta entre os resultados de ambos os estudos, mas as conclusões a extrair deverão ter em conta o estudo original para futuros desenvolvimentos.

O universo de inquiridos é composto por 33 alunos de uma única turma do mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 6195/2010), tendo todos eles realizado o mesmo percurso, ou seja, a nossa Licenciatura em Educação Básica (LEB). Durante os 3 anos da licenciatura a Música tem 67,5 horas de aulas e 9 horas de didática específica; durante os 2 anos do mestrado não há ensino de Música e apenas 11 horas de didática.

O facto de todos os alunos pertencerem à mesma instituição tornou fácil o acesso aos seus endereços de correio-e tendo-lhes sido enviado um pedido de resposta ao inquérito com o texto: “O mestrado acabou e agora vai começar a ensinar. Sente-se confiante de que vai ser capaz de “andar pelo seu pé”? Sente a mesma confiança em todas as áreas? Na qualidade de responsável pela Unidade Curricular Música I gostaria de fazer o ponto de situação e por isso peço-lhe que responda a este inquérito. São apenas 5 min e é anónimo.” O inquérito foi aplicado através do Formulários do Google e está disponível em

[https://docs.google.com/forms/d/1Hsa-9TEKAdo5WBG\\_5gyYZF9rftOD2D2zZaJZ8PHTSk0/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1Hsa-9TEKAdo5WBG_5gyYZF9rftOD2D2zZaJZ8PHTSk0/viewform)

Após três pedidos de resposta ao longo de um período de dois meses (17 de janeiro a 17 de março) só foi possível obter 20 respostas (61% de taxa de respondência) o que não nos permite qualquer tipo de generalização, apenas uma análise sobre o caso particular deste binómio turma-curso.

## **Resultados**

### **Tocar instrumentos**

Ainda que não faça parte das UCs obrigatórias dos planos de estudo da LEB e do ME12c, existe na licenciatura uma UC opcional de Guitarra, alguns alunos podem ter pertencido à tuna académica e outros podem ter tido experiências de aprendizagem informal de instrumento. Interessados em saber se o tocar instrumento teria algum impacto na confiança a ensinar perguntámos aos alunos se toca algum instrumento e demos como esclarecimento “Não interessa a forma como aprendeu (aulas ou sozinho), nem se é amador, profissional ou pré-profissional. O que interessa é se toca várias vezes ao longo do ano.” Como se pode ver na Tabela 1 apenas 25% dos alunos tocam um instrumento. Dos alunos que tocam, quando perguntados sobre o seu grau de confiança para utilizar o instrumento na sala de aula para ensinar Expressão Musical todos responderam Elevado (cf. Tabela 2).

Tabela 1

*Toca algum instrumento?*

	Número	Porcentagem
Sim	5	25
Não	15	75

Tabela 2

*Qual o grau de confiança que sente para usar o seu instrumento para ensinar Expressão Musical?*

Respostas	Número	Porcentagem
Elevado	5	100
Reduzido	0	0

**Autoconfiança a ensinar e a ensinar Expressão Musical**

Os alunos indicaram um elevado grau de confiança para ir ensinar no 1º ciclo, em geral e sem especificar a área curricular (70%), mas só 20% responderam que sentem um elevado grau de confiança para ir ensinar Expressão Musical (Tabela 3). De uma forma ainda mais evidente, nenhum (0%) dos alunos indicou que tem um reduzido grau de confiança para ir ensinar, mas 50% indicou que tem um reduzido grau de confiança para ir ensinar Expressão Musical.

Tabela 3

*Qual o grau de confiança que sente para ir ensinar no geral e para ir ensinar Expressão Musical, em particular?*

Níveis	Ensinar (%)	Ensinar Exp. Musical (%)
1-2	0	50
3	30	30
4-5	70	20
Média	3,9	2,7

Reduzida (1-2) autoconfiança para ensinar uma turma a cantar obteve 40% das respostas e 50% dos alunos respondeu que sabe ler Música (ver Figura 1).

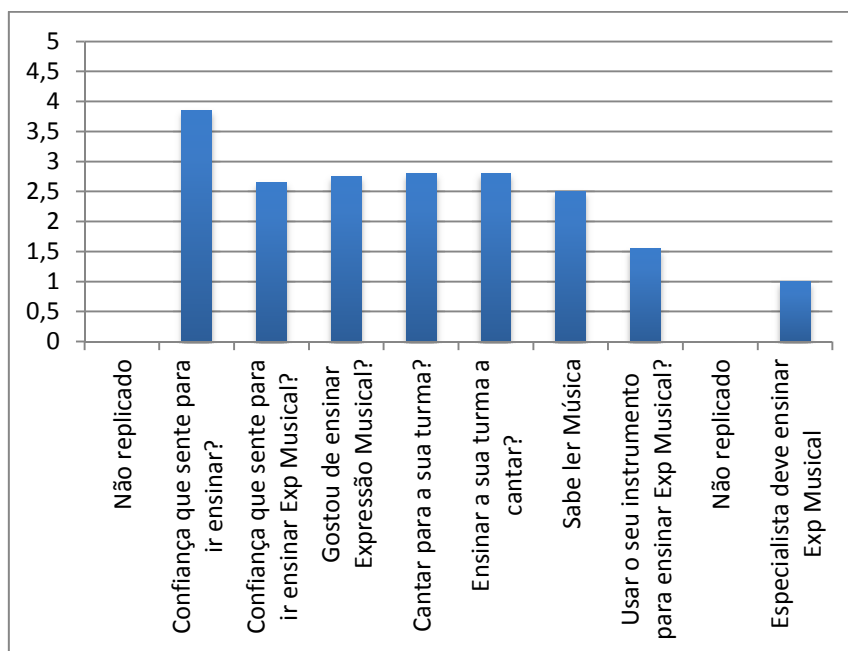


Figura 1. Médias das respostas às perguntas sobre ensino.

Apesar disto e de, como se viu acima, apenas 25% tocarem um instrumento e 20% sentirem elevado grau de autoconfiança para irem ensinar Expressão Musical, quando perguntados se tinham gostado de ensinar Expressão Musical durante o Estágio do Mestrado 55% respondeu afirmativamente. Na resposta a esta pergunta (Tabela 4) ressalta o facto de 25% dos alunos dizerem que não ensinaram Expressão Musical em nenhum momento do estágio.

Tabela 4

*No seu estágio de mestrado gostou de ensinar Expressão Musical?*

Respostas	Número	Percentagem
Sim	11	55
Não	4	20
Não ensinei	5	25

### Percepção sobre a formação recebida na licenciatura + mestrado

Os alunos consideram que o total de horas de formação em Música recebida na LEB+ME12c foi Insuficiente/Manifestamente Insuficiente (70%). Também 71% gostariam de ter tido como outra formação a didática integrada da Expressão Musical com as outras áreas do currículo (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5

*A formação LEB+ME12c foi suficiente?*

Respostas	Número	Porcentagem
1-2	14	70
3-4-5	6	30

Tabela 6

*Que outra formação gostaria de ter tido?*

	Número	Porcentagem
Aprender guitarra ou piano	2	8
Aprender canções específicas para crianças	5	21
Aprender a ensinar Expressão Musical de forma integradas com as outras áreas	17	71

### Relação entre conhecimentos e experiências musicais e quem deve ensinar Expressão Musical

Se considerarmos que os “conhecimentos e experiências musicais” incluem as perguntas tocar um instrumento, saber ler música, ter confiança a cantar e ter recebido formação em Música durante a licenciatura+mestrado, então constata-se (Tabela 7) que nenhum dos alunos com reduzidos conhecimentos e experiências musicais defende que deve ser o professor titular da turma a lecionar Expressão Musical. Em simultâneo nenhum dos alunos com elevados conhecimentos e experiências musicais defende que deve ser um professor especialista de Música ou um titular com coadjuvação a lecionar Expressão Musical.

Tabela 7

*Quem deve lecionar a área curricular de Expressão Musical no 1º Ciclo do EB?*

Conhecimentos...	Professor titular de turma	Especialista ou Coadjuvação
Reduzidos	0	17
Elevados	3	0

### Conclusões

O presente estudo pretendeu constituir-se como um piloto para uma futura investigação que envolva uma amostra maior, tanto em número de alunos, como de instituições envolvidas, à imagem do estudo original inglês que se pretende replicar. Assim sendo não será possível estabelecer uma comparação direta entre os resultados de ambos os estudos, mas as conclusões a extrair deverão ter em conta o estudo original para futuros desenvolvimentos.

Os resultados deste estudo indicam que apenas 20% dos recém-diplomados da edição 2013/14 do ME12c tem elevada confiança para ensinar Expressão Musical, ainda que 70% tenha manifestado elevada confiança para ensinar, no geral (Tabela 3). No estudo Inglês que nos serviu de base, 91% disseram que tinham confiança em ir ensinar contra quase metade (47%) que disseram que tinham confiança em ir ensinar Música. Ou seja, a nossa falta de confiança a ensinar Expressão Musical é quase o dobro da do estudo original.

Quanto à formação em Música proporcionada pela ESELx no conjunto da LEB+ME12c, 70% considera que o total de horas foi Insuficiente ou Manifestamente Insuficiente. Este resultado parece estar em linha com o facto de, ao longo dos 5 anos dos dois cursos, haver apenas 67,5h de ensino de Música na LEB e de não haver ensino de Música no ME12c. A implicar uma ação rápida está o facto de 25% dos alunos dizerem que não ensinaram Expressão Musical em momento algum do estágio do mestrado.

As situações acima referidas devem deixar-nos preocupados porque estes diplomados vão começar a lecionar em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e muito provavelmente não irão desenvolver e ensinar a área curricular disciplinar obrigatória de Expressão Musical. Não é, por isso, de estranhar que apenas 15% defenda que esta área curricular deva ser ensinada pelo professor titular de turma (em contraste com os 45% do estudo Inglês). Mais significativo é o facto de que todos os alunos que responderam que deve ser um professor especialista de Música a lecionar, são alunos que responderam não saber tocar nenhum instrumento, não ter confiança a cantar nem a ensinar a turma a cantar e que não gostaram de ensinar Expressão Musical no estágio. Parece existir uma relação inversa entre conhecimentos e experiências musicais e a opinião sobre quem deve lecionar (Tabela 7), exatamente como é evidenciado no estudo original.

A confiança e a segurança a ensinar Expressão Musical irão aumentar se os alunos aumentarem os seus conhecimentos e experiências musicais e se souberem que podem



solicitar o apoio de um especialista em Música que os irá coadjuvar. No estudo original 44% dos inquiridos respondeu que tocavam pelo menos um instrumento, mas na amostra do nosso estudo apenas 25% afirma tocar um instrumento. Ou seja, o peso dos nossos alunos que tocam um instrumento é quase metade do dos Ingleses. Elevada (4-5) autoconfiança para ensinar uma turma a cantar obteve 25% das respostas, num valor que é metade do resultado em Inglaterra (50%). Se considerarmos o valor das respostas em lecionar em coadjuvação (65%) já ficaremos mais próximos da situação em Inglaterra em que muitas escolas têm coadjuvação do professor especialista de Música, normalmente o delegado do grupo disciplinar do Agrupamento, e também recebem a visita de músicos e compositores itinerantes que têm contratos com as autoridades locais/regionais de educação.

O contributo para aumentar os conhecimentos e experiências musicais poderá passar pelo alargamento da oferta das UCs opcionais já existentes de Guitarra e de Educação Vocal e Repertório para a Infância. Por comparação com os alunos da amostra inglesa, os nossos até têm mais horas de formação em Música, mas é preciso não esquecer que no Reino Unido a Música é uma disciplina obrigatória do 1º ao 9º ano de escolaridade e que em Portugal ela só é verdadeiramente obrigatória nos 5º e 6º anos de escolaridade. Em termos coadjuvação uma hipótese poderá ser juntar no estágio alunos do ME12c com alunos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e ainda alterar os programas das UCs de didática, tanto da LEB, como do ME12c, de maneira a que se promova uma didática que integre a Expressão Musical com as outras áreas do currículo (Tabelas 5 e 6).

De um modo geral podemos dizer que os problemas identificados na nossa turma-curso (Figura 1) são semelhantes aos do estudo original, mas no nosso caso a situação é mais grave. Para estes alunos que agora se diplomaram temos que promover ações de formação contínua que vão ao encontro das necessidades que aqui foram postas em evidência. Seria interessante repetir este estudo após a aplicação das propostas de melhoria aqui apontadas e de outras e igualmente interessante seria alargar o estudo aos ME12c de outras instituições portuguesas.

### **Bibliografia**

- Adderley, C., Schneider, C. & Kirkland, N. (2006). *Elementary Music Teacher preparation in US Colleges and Universities Relative to the National Standards — Goals 2000*.
- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura/Eurydice (2009). *A educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Consortium of National Arts Education Associations (1996). *Teacher Education for the Arts Disciplines*. USA: Music Educators National Conference.
- Despacho n.º 6195/2010 de 7 de Abril. *Diário da República n.º 67 – IIª Série*. Instituto Politécnico de Lisboa.

- Durrant, C. & Welch, G. (1995). *Making Sense of Music: Foundations for Music Education*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- Mota, G. (2004). A Formação para a Expressão Musical na Educação de Infância e no 1º ciclo do Ensino Básico: Contributo para um olhar crítico. In *Educare, Aprender*, Amália Bárrios e José O. Strecht Ribeiro (Eds.), nº 1. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). 23-37
- Office for Standards in Education , Children's Services and Skills ( 2012). *Music in schools: wider still, and wider. Quality and inequality in music education 2008-11*. Reino Unido: Ofsted/Crown.
- Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire: Analyse des pratiques des enseignants*. França: IREDU-CNRS e Universidade de Bourgogne.

## Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado

**Miguel Falcão \***

**Teresa Leite \*\***

**Teresa Pereira \*\*\***

**Ana Bela Mendes \*\*\*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa \*/\*\*/\*\*\*/\*\*\*\*

Centro de Estudos de Teatro – CET, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa \*

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa \*\*

Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes – CIEBA: Secção Francisco da Holanda, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa \*\*\*/\*\*\*\*

[miguelf@eselx.ipl.pt](mailto:miguelf@eselx.ipl.pt) \*

[teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt) \*\*

[tpereira@eselx.ipl.pt](mailto:tpereira@eselx.ipl.pt) \*\*\*

[anabelam@eselx.ipl.pt](mailto:anabelam@eselx.ipl.pt) \*\*\*\*

### Resumo

A Educação Artística (EA) tem sido uma preocupação de vários organismos internacionais, nomeadamente da UNESCO, os quais têm vindo a definir orientações para a sua implementação em todo o mundo, salientando a sua importância no desenvolvimento global do indivíduo, acentuando a necessidade de programas que estimulem a diversidade de expressões e da criatividade, considerando a EA como um instrumento capaz não só de desenvolver capacidades individuais, mas, principalmente, de provocar a construção de sociedades criativas, culturalmente conscientes e reflexivas.

Preconiza-se uma EA para todos, como parte integrante dos *curricula* escolares ou em contextos de educação não formal e informal, evidenciando-se as suas dimensões estética, sociocultural, crítica, cognitiva e de produção criadora. Através do domínio das linguagens próprias das expressões artísticas, o indivíduo aumentará as suas competências de comunicação, adquirindo um conhecimento de si e do seu envolvimento, pela agilização que os mecanismos inerentes à produção artística articulam.

Consciente desta problemática e para dar resposta a este repto, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) criou o Mestrado em Educação Artística (MEA), com as especializações de teatro e artes plásticas na educação, proporcionando a muitos profissionais destas áreas – docentes, animadores, atores, artistas plásticos, entre outros – uma oportunidade para colmatarem lacunas constatadas após a formação inicial, ao mesmo tempo que perspetivam abordagens atualizadas à EA.

No momento em que o MEA inicia a sua 4ª edição (as anteriores funcionaram nos biénios 2010-2012, 2011-2013 e 2013-2015), procura-se elaborar, nesta comunicação, um balanço do percurso realizado ao longo destes anos, analisando (i) o plano de estudos e a forma como o curso operacionaliza o quadro concetual em que assenta, (ii) os assuntos/temas, bem como os contextos e os processos e técnicas de investigação, que mais têm captado o interesse dos estudantes nos seus projetos ou dissertações e, ainda, (iii) os dados disponíveis sobre a empregabilidade dos estudantes e a repercussão que a frequência do curso tem tido nas suas atividades profissionais.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Mestrado em Educação Artística; Teatro na Educação; formação pós-graduada.

### **Abstract**

Arts Education (AE) has been a concern of several international organizations, including UNESCO, which have come to define guidelines for its implementation worldwide, emphasizing its importance in the overall development of the individual, emphasizing the need for programs to encourage the diversity of expression and creativity, considering the EA as a tool not only able to develop individual skills, but mainly to cause the construction of creative societies, culturally aware and reflective.

The challenge is an AE for all as part of school *curricula* or non-formal and informal education contexts, demonstrating their aesthetic dimensions, sociocultural, critical, cognitive and creative production. Through the field of own language of artistic expression, the individual will increase their sensitive communication skills, gaining knowledge of themselves and of their involvement, by streamlining the mechanisms inherent in artistic production articulate.

Aware of this problem and to respond to this challenge, the ESELx created the Master in Arts Education (MAE), with specializations theater and visual arts in education, providing many professionals in these areas – teachers, animators, actors, artists, among others – an opportunity plugging gaps identified after the initial training, while envisage update approaches to AE.

By the time MAE starts its 4th edition (earlier worked in the bienniums 2010-2012, 2011-2013 and 2013-2015), seeks to develop in this communication, a path of balance carried over the years, analyzing (i) the study plan and the way the course operationalize the conceptual framework on which, (ii) the issues/ topics, as well as the contexts and processes and research techniques that have most captured the interest of students in their projects or

dissertations, and also (iii) the data available on the employability of students and the impact that the frequency of the course has had on their professional activities.

**Keywords:** Education in Art and Art Education; Master in Art Education; Drama/Theatre in Education; Visual Arts in Education; post-graduate education.

### **Para Uma Literacia do Sensível e das Linguagens Artísticas**

A Educação Artística (EA) proporciona oportunidades fundamentais para o desenvolvimento global de cada indivíduo e para a construção de sociedades criativas, culturalmente conscientes e reflexivas. Esta convicção tem sido manifestada por vários organismos internacionais, que têm vindo a definir orientações para a sua implementação em todo o mundo e a defender a criação de programas, nacionais e transnacionais, que estimulem a criatividade e a diversidade de expressões. O descaramento da EA conduz ao atrofamento de capacidades como a imaginação, a criatividade, a afetividade ou a sensibilidade, atributos do nosso equipamento biológico que permitem a descoberta da vida e a adaptação ao meio. É necessário facultar ao indivíduo os meios e os instrumentos para a sua eficaz autoexpressão e, em simultâneo, capacitá-lo para a fruição artística. A EA tem como uma das suas principais finalidades o desenvolvimento integral do indivíduo, em particular da sensibilidade e da criatividade, ampliando deste modo as suas capacidades cognitivas e expressivas. Esta é também uma atribuição que cumpre à Escola desempenhar, pois, “deixar o aluno entregue a si mesmo corresponde (...) a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele” (Porcher, 1982, p. 22).

Desde meados do século XX que diversos autores, como Eisner (1985), chamam a atenção para a depreciação da EA nas políticas educativas e para a sua menorização ou eliminação dos currículos (sobretudo nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus, sendo possível extrapolar para o caso nacional). Pese embora o parecer de entidades internacionais (e.g., UNICEF, 1989; UNESCO, 2006; OCDE, 2012), que preconizam o aumento do investimento na EA, bem como o reconhecimento do seu valor na criação de novas competências nas crianças e nos jovens, as políticas educativas – em particular nos últimos anos, já em face destas orientações internacionais e de investigação cada vez mais regular e consistente sobre o assunto – têm remetido as áreas artísticas para último plano.

Mas para que serve a EA? As artes convocam aspetos qualitativos da experiência que apelam à sensibilidade e à intuição. Talvez o aspeto metacognitivo das aprendizagens artísticas, mais na EA do que noutras áreas do conhecimento, se confunda com os próprios objetivos da educação, no sentido de os processos serem tão valiosos quanto os resultados.

Mas arte é igualmente cognição. Arnheim (1986) argumenta que a perceção é um empreendimento cognitivo, sendo, portanto, o ato de perceção um ato de conhecimento, de ordenamento e de reconstrução dos estímulos sensoriais num todo coerente de informação. É através de um processo gradual de desenvolvimento de formas de pensar que se estabelece

um percurso e uma evolução da dimensão estética. Tal processo, de acordo com Eisner (2002), é fruto de aprendizagens estruturadas ao longo do tempo, que proporcionam oportunidades para que as pessoas experimentem qualitativamente o mundo.

No artigo “Educação Artística: Para quê?” (Forquin, citado em Porcher, 1982), são definidas como finalidades da EA:

1. A educação artística propõe-se criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e activa em relação ao meio ambiente [...]
2. A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade [...]
3. A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laissez faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória. (p. 25)

Na pedagogia artística percebemos que o apelo à invenção e à iniciativa criadora se entrecruza com a preocupação de proporcionar os instrumentos necessários para o domínio das várias linguagens, pois, estes dois aspetos são complementares. Em estado natural, a criatividade artística é apenas um potencial. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante um trabalho pedagógico que forneça instrumentos auxiliares da expressão em cada linguagem (Forquin, citado em Porcher, 1982). O contacto direto com obras artísticas – plásticas, digitais, performativas – constitui um apreciável recurso pedagógico. É um referencial para a formação da sensibilidade. O contacto com estímulos estéticos desencadeia disposições e aptidões que não se limitam à dimensão artística, favorecendo o desenvolvimento de outras capacidades como a memorização, a observação ou a abstração. No entanto, o papel da EA não é apenas o de uma contribuição para a formação intelectual. A prática das atividades artísticas favorece o desenvolvimento da personalidade. O domínio das linguagens próprias das expressões artísticas potencia competências de comunicação sensível, possibilitando a cada indivíduo um conhecimento de si e do seu envolvimento, pela agilização que os mecanismos inerentes à criação artística articulam. Vários autores (cf., entre outros, Eisner, 2002; Ferreira, 2001) defendem que o ensino das artes abre o leque de pensamentos e de modos de pensar e que a experiência artística incute confiança, espírito de empreendedorismo e iniciativa, aumenta a autoestima, a criatividade e a imaginação, bem como melhora a capacidade de planificar e implementa o espírito de equipa. Estes autores defendem também que a aprendizagem artística deverá estar presente nos currículos, uma vez que proporciona um progresso significativo no desenvolvimento global.

A EA sofreu ao longo do séc. XX alterações contínuas. Artur Efland (1979) teorizou as correntes da EA resultantes do cruzamento de teorias no domínio da estética e da psicologia, tendo sistematizado a influência destas disciplinas nas práticas da EA em quatro paradigmas: mimético-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítico e formal-cognitivo.

O paradigma mimético-behaviorista encara a EA como um processo baseado na imitação da natureza, assentando no ambiente de aprendizagem criado e controlado pelo próprio professor. A corrente pragmática-reconstrucionista é uma vertente educativa muito influenciada pela filosofia, pela estética e pela psicologia social, tendo como lema que qualquer pensamento ou ato deverá ser útil e prático. O seu principal objetivo é o de desenvolver competências que permitam responder adaptadamente à realidade. No paradigma expressivo-psicanalítico, que tem tido particular expansão em Portugal, a Arte e a Educação centram-se no respeito da individualidade do sujeito, dando grande ênfase aos aspetos emotivos e à personalidade. O artista surge como ser único, sendo valorizada a sua originalidade. Na EA é respeitada a individualidade do indivíduo, o conhecimento intuitivo de construção pessoal e a liberdade de expressão, sem interferência na revelação da sua criatividade. No movimento internacional da livre expressão, designado posteriormente por Educação pela Arte, a liberdade é um princípio orientador, cabendo aos contextos educativos, incluindo a escola, através de uma pedagogia das expressões artísticas, promover o potencial criativo do indivíduo.

O paradigma formalista-cognitivo associa a estética formalista às teorias cognitivistas, tendo como principal objetivo o de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de competências e a aquisição de conteúdos que lhe permita fazer e apreciar a Arte. Na escola, o professor desempenha um papel de mediador entre o aluno e a linguagem artística.

As grandes alterações culturais e sociais que se operaram nas sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do séc. XX, originaram um posicionamento filosófico de questionamento do conhecimento trazido pela modernidade. As mudanças provocadas por este reposicionamento – pós-moderno – são basicamente quatro: as novas tecnologias; o neocapitalismo gerador de hiperconsumo; o hiperdesenvolvimento da linguagem visual, uma vez que o mundo pós-moderno está centrado na imagem; e o questionamento da ciência como sistema de aquisição da verdade (Acaso, 2009, p. 133). O pós-modernismo, ao aportar novas reflexões, processos e finalidades, instala-se em todas as áreas do conhecimento e, claro, também na EA. A conceção pós-moderna de cultura assenta mais no presente do que no futuro. Vira-se para o passado apenas para estabelecer uma origem e analisar relações com os problemas do presente (Efland, Freedman & Stuhr, 2003). O objetivo da EA pós-moderna é o de se apresentar como alternativa às pedagogias modernistas e a outras pedagogias de carácter academicista, concorrendo para um ensino que visa a promoção de uma visão crítica do mundo (Hernandez, 2007).

A EA extravasa o âmbito escolar e afirma-se, crescentemente, em contextos educativos não formais e informais, através de abordagens artístico-pedagógicas com diferentes focos, entre os quais o desenvolvimento criativo e das linguagens artísticas, o conhecimento e a preservação cultural e patrimonial, a integração social e a intervenção terapêutica.

### **Da Gênese à Quarta Edição: Um Olhar Sobre o Processo**

A criação, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), de um curso de mestrado em Educação Artística (EA) surgiu na tradição de uma cultura de valorização e de promoção da arte como bem necessário à formação integral do indivíduo, em confluência com fatores conjunturais. Estes fatores podem ser sumariamente apresentados em três pontos principais:

(i) *Valorização da formação inicial e pós-graduada e da formação ao longo da vida* – O projeto formativo da ESELx tem correspondido a um entendimento cada vez mais abrangente de educação, que contempla não só os tradicionais universos escolares, mas, também, crescentemente, os contextos educativos não formais e informais. Para tal, não só tem integrado desde sempre disciplinas ligadas às artes nos desenhos curriculares de ciclos de estudos generalistas ou vocacionados para outras áreas, como tem criado cursos de licenciatura e de mestrado focados em diversas áreas artísticas. O Mestrado em Educação Artística (MEA) pretende, desde a sua criação, proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos, práticos e teóricos, em EA e, especificamente, em teatro e em artes plásticas na educação, inscrevendo-se, assim, na perspetiva – que as políticas educativas, no plano legislativo, têm considerado prioritária – de uma educação/formação ao longo da vida. Este curso é assumido desde a sua gênese – tanto para recém-licenciados, como para profissionais inseridos no mercado de trabalho e outros – como uma possibilidade de prossecução de estudos de nível avançado.

(ii) *Apoio à reconversão profissional e a novos desafios* – Tem sido crescente a opção pela docência em áreas da EA por educadores de infância e de professores do ensino básico, perfis da formação tradicional das escolas superiores de educação, seja pela dificuldade de integração no sistema educativo nessa qualidade, seja por terem passado a considerar estas áreas como uma prioridade no seu percurso profissional. Estas experiências, que começaram por realizar-se em regime de coadjuvação, na maioria dos casos promovidas e tuteladas por autarquias e associações em parceria com as escolas, assumiram também outro figurino desde o ano letivo de 2006-2007, com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (cf. Despacho 12591/2006, de 26 de Maio, posteriormente revisto e alterado). Situação idêntica tem sido protagonizada por criadores de várias áreas, que, por constrangimentos ligados à atividade artística ou por opção, têm encontrado nas respostas da EA uma possibilidade de desenvolvimento profissional. Em geral, uns e outros são confrontados com a necessidade de consolidação da prática e da reflexão iniciadas anteriormente, de modo a fazerem frente aos desafios colocados pelas novas atividades em que se encontram envolvidos. Aos contextos escolares têm acrescido, cada vez com mais frequência e com um maior grau de exigência, outros territórios de confluência da educação e das artes, designadamente das artes plásticas e do teatro, motivadores também de uma crescente procura de formação especializada, entre os quais se contam, a título de exemplo, os serviços educativos de estruturas artísticas, bibliotecas, museus, galerias, associações culturais, teatros ou companhias de teatro, bem como os setores de educação e cultura das câmaras municipais.

(iii) *Operacionalização de políticas educativas específicas* – O MEA, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro), para além de se ter inscrito



no quadro geral da qualificação dos portugueses no espaço europeu (de acordo com um dos objetivos traçados para o ensino superior nacional, no quadriénio 2005/2009), correspondeu também aos reptos que reiteradamente foram lançados por responsáveis, políticos e técnicos, portugueses e estrangeiros, no sentido de um maior investimento na EA. Em Março de 2006, Lisboa tinha acolhido, por iniciativa do Governo Português, a *I Conferência Mundial de Educação Artística*, promovida pela UNESCO, que reuniu mais de mil especialistas de cerca de noventa países. Na sua intervenção de abertura, resumida no relatório da sessão de encerramento da Conferência, Ken Robinson sublinhou “as impressionantes semelhanças verificadas em todo o mundo no que toca à crise da educação” (citado em Mbuyamba, 2007, p. 4), tendo então salientado:

Até agora, os sistemas educativos eram construídos sobre a seguinte hierarquia de matérias: no topo, as línguas e a matemática, a seguir as humanidades e por fim as artes, como última prioridade. (...) Tais sistemas educativos já não têm razão de ser. Se queremos resolver grandes questões do mundo de hoje, devemos ter em mente três objetivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objetivos constituem fatores-chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade. (Robinson, citado em Mbuyamba, 2007, p. 4)

Aquela Conferência visava também estabelecer um enquadramento teórico e prático para fundamentar e nortear o reforço da EA. Aquele enquadramento, publicado com o título *Roteiro para a Educação Artística* (UNESCO, 2006), incidiu, entre outros aspetos, nas “estratégias essenciais para uma educação artística eficaz”, entre as quais as que se relacionam com a formação de professores e artistas e que diretamente inspiraram alguns princípios em que assentou a matriz do curso:

O ensino das artes tem de ir muito mais longe do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas e conhecimentos específicos. Para isso, além da competência em atelier, os programas de Educação Artística devem progredir no sentido de uma mais ampla preparação dos professores. Os professores de arte devem ser incentivados a aproveitar as capacidades de outros artistas, incluindo os de outras disciplinas, ao mesmo tempo que desenvolvem as aptidões necessárias para a trabalhar em conjunto com artistas e com professores de outras matérias num contexto educativo. (UNESCO, 2006, p. 11)

Deverá igualmente ser dada oportunidade aos artistas de todas as disciplinas, bem como aos profissionais da cultura, de aperfeiçoar as suas capacidades pedagógicas e desenvolver as competências necessárias para colaborar com educadores em escolas

e centros de aprendizagem e, mais diretamente, comunicar e interagir eficazmente com os educandos. (UNESCO, 2006, p. 14)

Estes princípios foram também reforçados na Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), realizada no Porto, em Outubro de 2007, com organização conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Negócios Estrangeiros.

Ambos os eventos tiveram impacto direto nos tempos e nos modos de conceção e de fundamentação do MEA e coincidiram, *grosso modo*, com o período em que vários professores da Escola concluíram – ou estavam a frequentar – doutoramentos em áreas dos estudos artísticos. O processo interno de elaboração e discussão do curso decorreu em 2007, seguindo-se a fase de apreciação e aprovação pela Direção-Geral do Ensino Superior em 2008, a publicação em *Diário da República* em 2009 (Despacho n.º 1944/2009, de 14 de janeiro, posteriormente alterado, em face de pontuais modificações do plano de estudos, pelo Despacho n.º 6055/2010, de 6 de abril, e pelo Despacho n.º 5303/2013, de 19 de abril), a entrada em funcionamento em 2010 e a acreditação preliminar pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – entretanto criada – em 2011 (o processo de avaliação externa encontra-se em curso no ano letivo de 2015-2016).

Ao longo das quatro edições realizadas e em funcionamento (2010-2012, 2011-2013, 2013-2015 e 2015-2017), o curso tem tido como principal finalidade a criação de condições para o desenvolvimento, pelos estudantes, de três seguintes competências gerais: (i) conceção, planeamento, implementação e avaliação de intervenções assentes em linguagens artísticas, em contextos educativos formais, não formais e informais; (ii) gestão de intervenções, de âmbito curricular e não curricular, bem como organização e produção de recursos, nas áreas de artes plásticas e de teatro, de acordo com conhecimentos científicos, artísticos e metodológicos atualizados; e (iii) realização de atividades de pesquisa, organização de informação, escrita académica e disseminação de produção científica e artística, enquadradas por metodologias de investigação.

O curso tem um total de 120 créditos e está organizado em quatro semestres, dos quais os dois últimos são exclusivamente dedicados à realização do trabalho académico final (dissertação ou projeto), sob orientação de professores experientes e qualificados. Nos dois primeiros semestres, o plano de estudos integra unidades curriculares obrigatórias e opcionais, estas, em geral, na modalidade de “oficinas” específicas para as especializações de Artes Plásticas na Educação (AP) ou Teatro na Educação (TEA) (cf. Figura 1).

1º Semestre	2º Semestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oficina Artístico-Pedagógica</li> <li>▪ Cultura, Educação e Artes</li> <li>▪ Seminário de Investigação I</li>   <li>▪ Oficina da Cor (AP)</li> <li>▪ Oficina Multimédia (AP)</li> <li>▪ Oficina de Espaço Cénico (TEA)</li> <li>▪ Oficina de Formas Animadas (TEA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento Curricular em EA</li> <li>▪ EA em Contextos Extraescolares</li> <li>▪ Aprendizagem e Criatividade</li> <li>▪ Seminário de Investigação II</li>   <li>▪ Oficina Multimédia (AP)</li> <li>▪ Arte e Matemática (AP)</li> <li>▪ Oficina de Corpo (TEA)</li> <li>▪ Oficina de Voz (TEA)</li> </ul>
3 e 4º Semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dissertação ou Projeto</li> <li>▪ Seminário de Apoio à Elaboração de Dissertação/Projeto</li> </ul>	

Figura 1. Plano de estudos do MEA.

O plano de estudos, conjugado com a oferta de unidades curriculares que a ESELx disponibiliza em cada edição, permite a escolha, pelo estudante, de diferentes percursos curriculares, que poderão incidir, genericamente, na EA ou, especificamente, numa das especializações.

O corpo docente conjuga professores com percursos académicos nas áreas das ciências da educação e da EA (com crescente número de doutorados e – enquadrados pelo Decreto-Lei nº 206/2009, de 31 de agosto – de detentores do título de especialista) e artistas dos mais diversos domínios, em particular das áreas das artes plásticas e do teatro (especialistas em pintura, escultura, tecnologias e museologia ou em movimento, técnica vocal, realização plástica de espetáculo e marionetas, entre outros), recrutados nos contextos de criação e com atividade relevante e reconhecida. Este corpo docente nuclear tem sido complementado por um vasto conjunto de convidados (incluindo encenadores, atores, coreógrafos, músicos, artistas plásticos, escritores e outros, de um espectro artístico abrangente), que intervêm em diferentes modalidades, incluindo conferências, seminários e *workshops*, em geral de livre acesso. As “aulas abertas” têm sido uma prática recorrente de partilha de perspetivas artístico-pedagógicas e de processos criativos e analíticos com a comunidade educativa.

### A Investigação no Mestrado em Educação Artística

De acordo com as diretrizes europeias e a legislação nacional, o grau de mestre exige conhecimentos que “permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação” (BWGQF, 2005; art.º 15.º do Decreto-Lei nº 74/06, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/08). Com um carácter mais académico

ou mais profissionalizante, a maioria dos cursos de mestrado europeus inclui uma componente de investigação (Tauch & Rauhvargers, 2002; Davies, 2009; Sin, 2012) que pode ser considerada como a “característica definidora” (Davies, 2009, p. 49) dos mestrados pós Bolonha. Neste ciclo de estudos, porém, a investigação não deve ser entendida apenas no sentido académico tradicional, podendo incluir processos de aplicação prática num nível avançado de interação com o conhecimento académico, dando origem não apenas a dissertações, mas também a projetos de intervenção (Davies, 2009; Sin, 2012). Deste modo, a investigação assume um papel essencial no desenvolvimento profissional e/ou organizacional dos estudantes e das instituições, uma vez que permite compreender as situações de um ponto de vista interno à própria profissão, além de favorecer processos de mudança e melhoria que dão resposta aos problemas identificados (Kemmis, 2014).

Entre 2012 e 2014 foram apresentados 16 estudos em provas públicas do Mestrado em Educação Artística (MEA). Destes, 11 inserem-se na especialização de Teatro na Educação e 5 na especialização de Artes Plásticas em Educação (cf. Figura 2). A diferença no número de estudos apresentado nos dois ramos relaciona-se com o facto de Teatro na Educação ter sido a única especialização oferecida na primeira edição do curso.

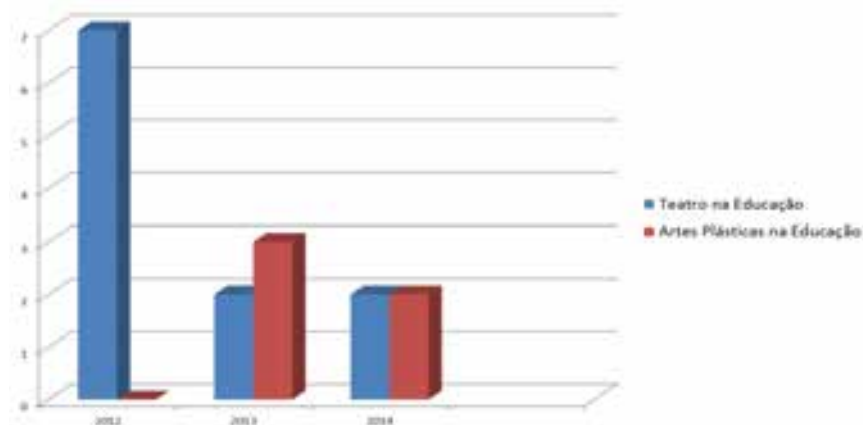


Figura 2. Conclusão de dissertações/projetos por especialização.

Dos estudos apresentados em provas públicas, 9 são dissertações e 7 são projetos de intervenção (Figura 3). Enquanto as dissertações têm como objetivo conhecer e interpretar a realidade da EA, os projetos de intervenção visam também intervir sobre ela, modificando-a, numa lógica de investigação-ação que implica “um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Nestes projetos, os autores analisam as suas próprias práticas, planeiam e introduzem modificações estratégicas nessas práticas e avaliam o seu efeito de forma sistemática, usando técnicas de investigação (Coutinho, 2011).

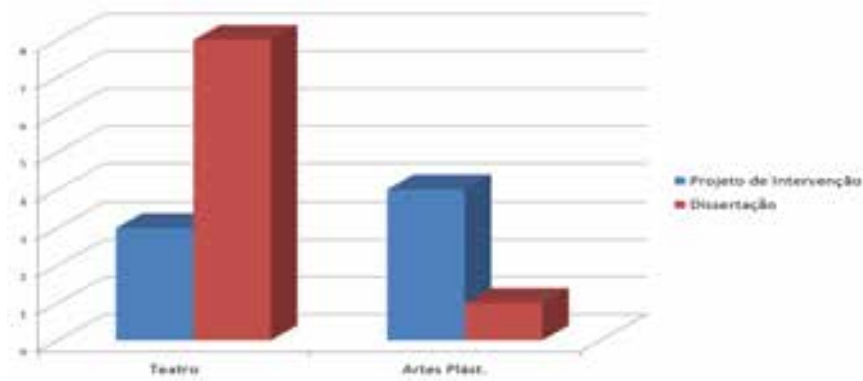


Figura 3. Tipologia dos estudos por especialização.

A maioria dos projetos de intervenção desenvolvidos em contextos formais visa a estimulação do pensamento criativo e o desenvolvimento da literacia em artes dos alunos, nos diferentes níveis de ensino. As dissertações, por sua vez, operacionalizam-se em estudos de caso sobre concepções e práticas dos professores sobre EA, ou em estudos de intervenção, de caráter quasi-experimental, introduzindo novas estratégias e/ou recursos no ensino.

No entanto, os estudos incidiram também em contextos educativos não formais, como se pode verificar na Figura 4. Entendemos aqui por contextos não formais todos aqueles em que se desenvolvem “práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolvem organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (Gohn, 2014, p. 40).

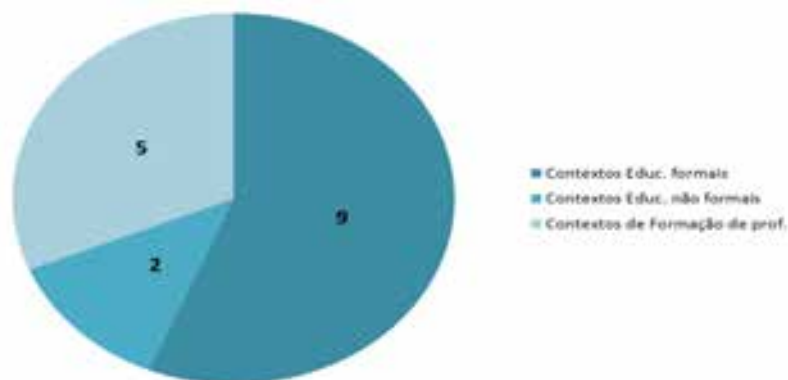


Figura 4. Tipologia geral dos contextos de estudo.

Nos contextos não formais foram desenvolvidos estudos de caso sobre as dinâmicas socioculturais de grupos de teatro com forte ligação às comunidades em que se inserem, sobre as atividades em artes performativas desenvolvidas com idosos pelos serviços educativos das redes culturais e ainda sobre o contributo de um Centro Artístico para o desenvolvimento e divulgação da EA em Portugal. Em contexto não formal há também um projeto de intervenção que visa a valorização do género e da comunidade de pertença através da prática teatral.

Dois estudos de caso abordam a EA na formação de professores (inicial e contínua), mostrando, ainda que de forma residual, a preocupação dos mestrandos com a preparação dos docentes e o seu desenvolvimento profissional nesta área.

Nos contextos formais, os estudos abrangem todos os níveis educativos: jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário profissional, para além da já referida formação de professores. Nos contextos não formais, incidem em serviços educativos de teatros/museus/redes culturais, centros de educação artística, grupos de teatro e clubes informais da comunidade. Na Figura 5 apresentamos a discriminação destes resultados.

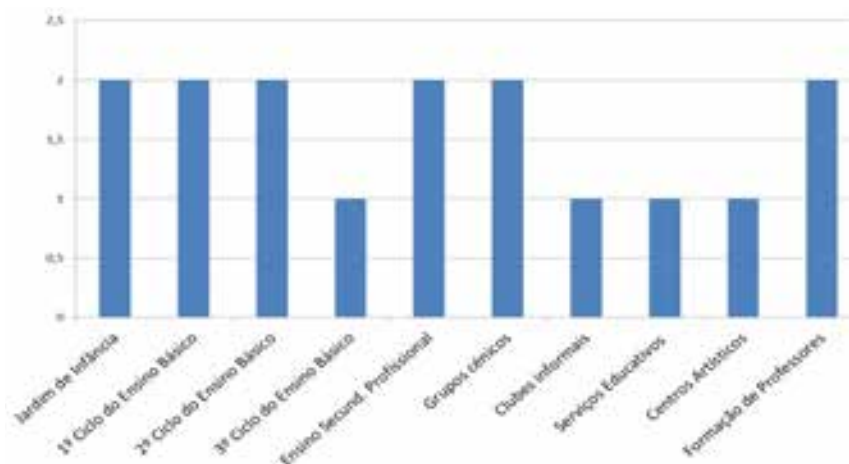


Figura 5. Tipologia específica dos contextos de estudo.

Esta diversidade de contextos de estudo tem mostrado ser uma mais-valia para o curso, uma vez que fornece não apenas uma visão das perspetivas e das práticas de EA levadas a efeito em diferentes campos de atividade sociocultural e educativa, mas favorece também o questionamento, a problematização e o debate sustentado sobre essas práticas.

Alguns desses estudos deram lugar a publicações e comunicações em eventos académicos e/ou profissionais ou levaram à participação dos seus autores em novos projetos, propostos pelas entidades ou grupos anteriormente estudados e desenvolvidos em parceria com a ESELx. A divulgação através de artigos em revistas especializadas ou atas de eventos científicos tem sido especialmente incentivada, sendo possível identificar um conjunto de

publicações decorrentes dos estudos realizados neste mestrado (cf. Costa & Falcão, 2015; António & Falcão, 2015; Costa, Falcão & Freitas, 2015; Pereira, 2015; Cláudio, 2015; entre outros).

### Os Percursos Profissionais dos Ex-Alunos do MEA

Considerando a necessidade de conhecer a percepção dos estudantes sobre o curso, bem como o impacto que este assume nos respetivos percursos profissionais, realizámos um inquérito, anónimo, a todos os estudantes inscritos desde a primeira edição do MEA (2010-2012), incluindo aos que não concluíram a dissertação ou o projeto de intervenção.

Ao inquérito responderam 24 estudantes de um total de 68 inquiridos, o que perfaz uma taxa de resposta de 35%. Dos 68 estudantes, 16<sup>28</sup> concluíram as dissertações ou os projetos de intervenção, número que, no contexto de todos os inscritos no MEA desde a primeira edição, corresponde a uma taxa de conclusão de 25%.

No que toca aos percursos profissionais, considerando o universo de respostas ao inquérito, verificamos que 71,4% dos ex-estudantes haviam desenvolvido uma atividade de natureza artística anteriormente à frequência do mestrado, sendo que a grande maioria se refere a atividades ligadas às artes performativas, designadamente ao teatro (ator/atriz, encenador/encenadora) e à dança (cf. Figura 6).



Figura 6. Experiência em contextos de prática artística.

<sup>28</sup> Após o tratamento destes dados e até ao momento de conclusão deste artigo, foram defendidos em provas públicas mais 5 projetos ou dissertações (quatro na especialização de Teatro na Educação e um na especialização de Artes Plásticas na Educação), perfazendo um total de 21 graduados em EA, correspondentes a 30,8% do total de inscritos nas três primeiras edições. Os dados referentes à quarta edição (2015-2017) não são considerados neste estudo.

A esta experiência no contexto das artes associa-se a experiência profissional em contextos educativos formais e não formais. Assim, a maioria dos estudantes possuía uma experiência prévia em educação (cf. Figura 7), com especial destaque para a educação formal no setor público (66,6%), abrangendo todos os níveis educativos, da educação pré-escolar ao ensino secundário profissional, embora com maior incidência nos 3 níveis do ensino básico (cf. Figura 8).

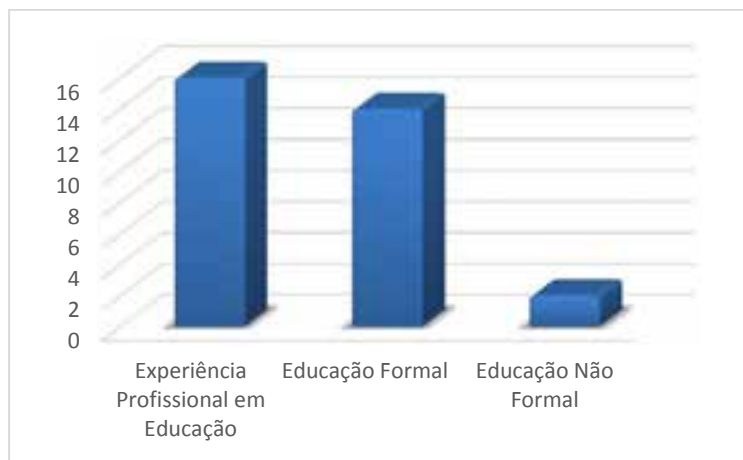


Figura 7. Experiência em contextos educativos.

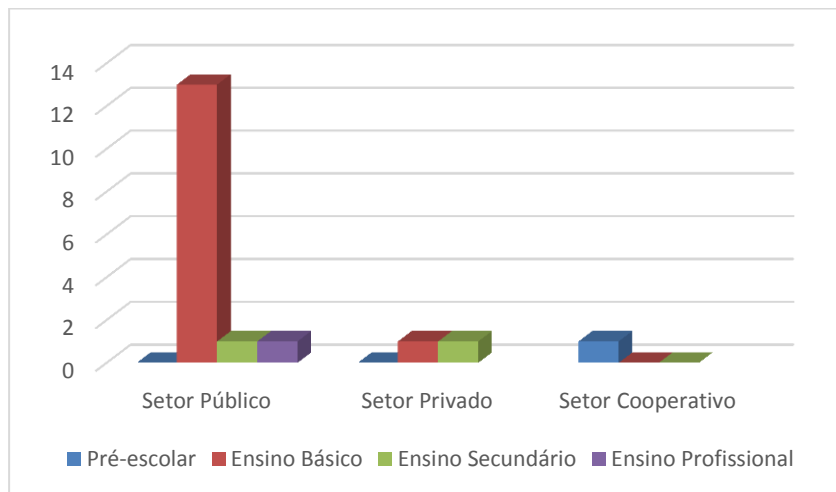


Figura 8. Experiência profissional em contextos de educação formal.



A complementaridade entre uma experiência adquirida em contextos de prática artística e em contextos educativos destaca-se como um dos vetores essenciais que presidem aos percursos formativos e profissionais dos estudantes que optam pelo MEA. Por um lado, esta duplicidade possibilita uma construção de conhecimento abrangente, que associa contributos de saberes técnicos, experimentais e poéticos (inerente às diferentes práticas artísticas) a metodologias desenvolvidas em contextos educativos de natureza variada, permitindo, em última instância, a configuração de uma marca identitária para este mestrado pós-profissionalização. Por outro lado, o cruzamento de experiências no campo das artes e das práticas educativas permite considerar o papel das mundividências, subjetividades e experimentalismos como contributos relevantes que os métodos de investigação em arte mais tradicionais não conseguem abarcar, já que a prática muitas vezes vem comprovar que as fronteiras entre educação formal, não-formal e informal não se configuram como limites estanques.

Durante a frequência ou após a conclusão do MEA, a maioria dos ex-estudantes que responderam ao inquérito (90,9%) manteve a ligação a contextos formais de educação, apesar de alguns terem complementado esta atividade com intervenção em contexto não formal, incluindo animação e coordenação de bibliotecas e de espaços lúdicos. Nesta ligação aos contextos formais de educação, devemos notar o reconhecimento do ciclo de estudos para efeitos de progressão na carreira docente, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Neste sentido, o MEA foi reconhecido por Despacho de 06/04/2010 do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar para efeitos de progressão na carreira (grupos de recrutamento 100, 110, 240 e 600) e releva também para efeitos de progressão na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (art.º 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), com 12 créditos na componente curricular e 4 créditos na componente de Dissertação/Projeto.

Relativamente aos contextos não formais, os inquiridos referiram uma variedade de estruturas e entidades, como museus, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), grupos teatrais, associações culturais ou universidades seniores, nas quais se destaca o desenvolvimento de atividades educativas, como a dinamização de ateliês e oficinas, a realização de visitas guiadas em espaços museológicos ou a encenação e dinamização de grupos teatrais. Este tipo de intervenção envolve – e destina-se privilegiadamente a – diferentes públicos, evidenciando-se as crianças e os jovens, por vezes também com as famílias (cf. Figura 9).

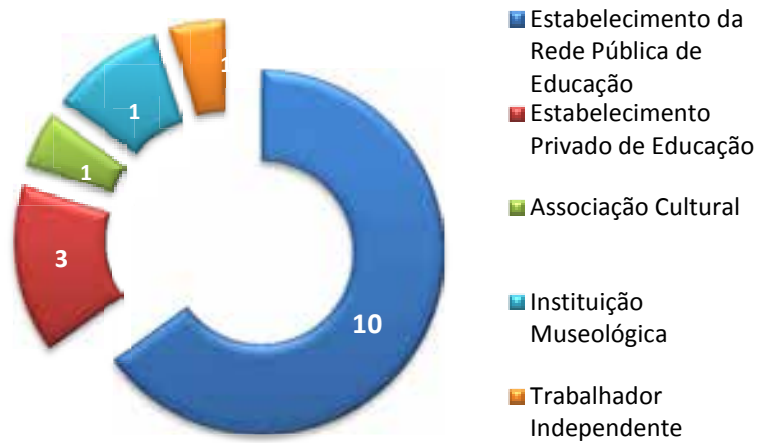


Figura 9. Contextos profissionais.

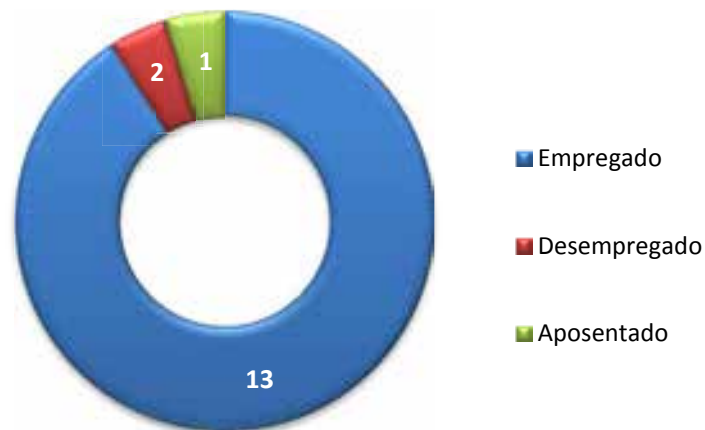


Figura 10. Atividade profissional durante a após a frequência do curso.

O MEA – um segundo ciclo de estudos de natureza pós-profissionalizante – teve um impacto nos percursos profissionais dos estudantes, reconhecido pelos próprios, que se consubstanciou num aprofundamento de conhecimentos, sobretudo no âmbito das metodologias educativas como espaços de mobilização e integração de práticas e experiências artísticas. Os estudantes, na maioria, trabalharam durante a frequência do mestrado e – com

exceção de dois que se encontravam desempregados e de outro que, entretanto, se aposentou (cf. Figura 10) – mantiveram a mesma atividade profissional após a sua conclusão.

### **Um Rumo a Perseguir, Com Prioridades**

A atividade do MEA tem suscitado a assinatura de vários protocolos e parcerias com outros estabelecimentos de ensino superior, instituições culturais e autarquias, com vista ao desenvolvimento de projetos na área da EA, nos quais os professores têm assumido funções de coordenação ou assessoria científica e artístico-pedagógica e os estudantes têm intervindo nos planos da intervenção direta e da investigação. No âmbito destes projetos e, também, na sequência da realização dos trabalhos académicos de conclusão do mestrado (dissertações ou projetos de intervenção), tem sido concretizada a prática – que, sem dúvida, deve ser intensificada – de apresentação de comunicações em congressos nacionais e internacionais e de publicação de artigos em livros de atas e revistas especializadas, por vezes em coautoria de estudantes e professores.

No plano da internacionalização, que é sem dúvida a dimensão em que este curso mais deve investir atualmente, torna-se prioritário que os professores – alguns já empenhados em diversificados projetos com estruturas científicas, artísticas e de investigação de outros países – encontrem estratégias de enquadramento do curso nesses projetos internacionais e, em sentido inverso, sempre com o envolvimento dos estudantes, suscitem o interesse dos projetos e das estruturas internacionais por tópicos relacionados com o curso. Todavia, nesse sentido têm vindo a ser desenvolvidas iniciativas institucionais e missões de ensino no estrangeiro, das quais se espera que resultem, com repercussões diretas nas conceções e nas práticas do curso, mais e cada vez mais consistentes projetos de investigação.

### **Referências**

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1.º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-38). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Arnheim, R. (1986). *Arte y perceptiojn visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks [BWGQF] (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.

- Cláudio, A. M. (2015). O teatro de marionetas e a leitura em voz alta no 2.º CEB – um caminho pra o desenvolvimento da oralidade. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-38). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Costa, C. & Falcão, M. (2015). O teatro e a comunidade – De um estudo de caso a um museu inclusivo. In A. Pereira, A. A. Vasconcelos, C. Delgado, C. G. Silva, F. Botelho, J. Pinto, J. Duarte, M. Rodrigues & M. P. Alves (eds.), *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento: Investigar práticas em contexto* (pp. 97-108) (e-book). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal. ISBN: 978-989-994447-0-1. Disponível em: [http://www.si.ips.pt/ese\\_si/web\\_gessi\\_docs/download\\_file?p\\_name=F-1578426110/3\\_ebook\\_versao\\_final\\_web.pdf](http://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs/download_file?p_name=F-1578426110/3_ebook_versao_final_web.pdf)
- Costa, C., Falcão, M. & Freitas, B. (2015). Teatro e Comunidade: Dois estudos sobre práticas em Torres Vedras. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 102-112). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Davies, H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
- Efland, A. (1979). *Change in de conceptions of art teaching – context and community in art education: Beyond post modernism*. New York: Teacher College Press.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II (1), 35-50.
- Hernandez, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Kemmis, S. (2012) Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, *British Educational Research Journal*, 38 (6), 885-905.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI – Relatório*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Pereira, C. S. (2015). Contemporaneidade e identidade: Um Caminho para a Educação Artística através das artes plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 102-112). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sin, C. (2012). Researching Research in Master's Degrees in Europe. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 290-301.
- Tauch, C. & Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
- United Nations Children's Fund/ Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultada em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

# Arte Contemporânea: um Argumento Educativo na Formação de Professores

**Mónica Oliveira**

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa

[monica@esepf.pt](mailto:monica@esepf.pt)

## Resumo

A relação entre Arte e Educação constitui um importante espaço de proximidade e de investigação na medida em que os valores da cultura e da experiência do Homem são aí criados, processados e transformados. A chegada do século XXI apresenta um mundo globalizado onde as propostas artísticas se ampliaram e provocaram grandes mudanças no contexto cultural, abrindo um espaço de questionamento e de reflexão com implicações na forma de (re)pensar o ensino da arte. O texto que se apresenta resulta de um projeto de investigação centrado na necessidade de equacionar a educação artística, mais concretamente a arte contemporânea, na formação inicial de professores, no horizonte das transformações atuais. Este trabalho privilegia uma investigação interpretativa e adota uma metodologia de estudo de caso que foi ao encontro dos seguintes objetivos: desenhar e implementar um programa pedagógico na formação inicial dos professores assente na arte contemporânea e identificar as competências que a arte contemporânea promove nos estudantes e que concorrem para o seu perfil profissional. As conclusões emergentes do estudo evidenciam a importância artístico-pedagógica da arte contemporânea no processo formativo nomeadamente no desenvolvimento de competências que concorrem para o perfil profissional do professor, bem como a necessidade de uma reforma curricular na educação artística, visando a inovação dos processos de formação onde a arte contemporânea seja contemplada.

**Palavras-chave:** Educação Artística, Arte Contemporânea, Formação de Professores.

## Abstract

The relationship between Art and Education is an important space of closeness and research since the values of culture and of human experience are raised, processed and transformed

there. The arrival of the twenty-first century presents a globalized world where artistic proposals widened and caused great changes in the cultural context, opening a space of questioning and reflection with implications in the form of (re)think the teaching of art. The text presents results of a research project focused on the need to equate art education, specifically contemporary art in initial teacher education, on the horizon of current transformations. This paper focuses on an interpretive research and adopts a case study methodology that was to meet the following objectives: to design and implement an educational program in the initial training based in contemporary art and identify the skills that contemporary art promotes in students to contribute to their professional profile. Emerging study findings highlight the artistic and pedagogical importance of contemporary art in the training process including the development of skills that contribute to the professional teacher profile as well as the need for curriculum reform in arts education, aiming at the innovation of training processes where contemporary art is contemplated.

**Keywords:** Arts Education, Contemporary Art, Teacher Training.

### **Introdução: Arte e Educação, um diálogo em tempo de mudança**

As características da sociedade global em permanente mudança implicam alterações do contexto educativo, político, económico, social e cultural vigente no espaço europeu. Acrescem a esta situação também as novas concepções de arte que vêm emergindo, consentâneas com a turbulência do cenário atual e que pressupõem e implicam novas formas de perceber e conceber a obra artística.

As propostas sobre a relação entre arte e educação, consensuais até há pouco tempo, não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea. Assim, os princípios pedagógicos até agora hegemônicos, que informavam sobre as concepções e práticas da arte na educação, demonstram-se insatisfatórios.

Esta inquietação faz-nos refletir e, simultaneamente, problematizar sobre o papel da formação inicial de professores na sociedade contemporânea em constante transformação e esclarecer qual a concepção e as práticas de arte que suportam esta proposição. Trata-se, acima de tudo, de pensar estas questões com base na atualidade, da qual somos contemporâneos, pois ela determina em grande parte o que somos, pensamos e fazemos hoje, mesmo que insuficiente para dar conta da indeterminação da experiência contemporânea.

Assim, é preciso, segundo Foucault, problematizar a nossa “relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si como sujeito autónomo” (Foucault, 2000, p. 35). Um modo de problematização que visa a reativação da atitude crítica perante o permanente, o estável da atualidade, a tensão entre passado e presente. Desenvolver uma pedagogia que atenda às questões da pós-modernidade tem sido alvo da preocupação da educação artística (Hernández, 1998; Efland, Freedman e Sthur, 2003). Tal questionamento pretende ir ao encontro da educação como um conceito mutante que parte de uma complexidade de verdades apresentadas pelo mundo moderno e contemporâneo e que visa preparar o estudante para a sua integração na sociedade. Trata-se agora de deixar de lado o sujeito

passivo, garante da unidade, da experiência e é precisamente neste deslocamento que estará a contribuição efetiva da arte contemporânea.

As obras de arte, assim como as imagens, não são estáveis e não garantem representações estáveis e, conseqüentemente, interpretações fixas. Adicionalmente, a interpretação põe em perspectiva valores culturais e “estruturas sociais que ganham vida a partir de espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes que interagem informando e formando através de diálogos” (Martins, 2007, p. 11). Nesse sentido, torna-se necessária a prática de um olhar que supere tais armadilhas e abranja estruturas sociais, movimentos, silêncios e vozes, interpretando tais fenômenos e relações de maneira dialógica. “Não se trata de buscar o sentido de beleza na obra de arte, senão de conhecer o significado destas obras e conhecer a cultura da qual procedem” (Franz, 2003, p. 133). Esses deslocamentos perceptivos e conceituais tornam a arte contemporânea um espaço múltiplo, transdisciplinar, onde imagens e obras são abordadas como representações sociais, criam um trânsito intercultural e marcam uma posição crítica. Esses deslocamentos e discussões favorecem a educação artística porque incitam os professores e os alunos a uma tomada de consciência, impulsionando-os a construir relações entre a sua identidade e as representações sociais sobre o mundo.

A aproximação da arte contemporânea à formação inicial de professores, como afirma Charreú, é um objetivo de crucial importância para o desenvolvimento integral do indivíduo no que concerne à “compreensão crítica da sociedade em que vivem, e do seu papel nela, a partir do conhecimento tácito dos seus fenômenos, entre os quais aquele (..) que se convencionou chamar arte. (2009, p. 27).

A familiarização com os processos criativos que os artistas seguem, os seus métodos de indagação e a criação das suas obras, os seus conteúdos e as suas motivações, podem evitar um desconforto e estranheza quando se fala de arte contemporânea e levar ao seu disfrute e respeito como experiências que se caracterizam pelo seu valor social e cultural.

Estas considerações relevam a necessidade de se pensar a arte na formação inicial dos professores no horizonte dos novos desafios contemporâneos, da (re)orientação dos seus pressupostos, o que implica uma nova atitude de ensino, com a utilização de novas abordagens e estratégias de intervenção pedagógica que permita a aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos, mas também a apropriação de saberes profissionais e sociais que permitam a integração na vida social, bem como a capacidade de permanente atualização (Santos, 2004). A formação inicial dos professores tem de ser agora um espaço de renovação de práticas artísticas.

### **A necessidade de incorporar a arte contemporânea na formação inicial de professores**

Os principais motivos pelos quais se optou pela integração da arte contemporânea como conteúdo nas atividades a desenvolver pelos nossos estudantes, futuros professores, são os seguintes:

- A arte contemporânea relata o que alguns autores denominam como as narrativas particulares, os temas que, em muitas ocasiões, ao longo da história, a arte se ocupava de ocultar: questões relacionadas com a identidade, a crise social,



económica e política; no fundo, temas que convivem com os estudantes/crianças no seu dia-a-dia. Face a esta relação de proximidade entre a arte contemporânea e os estudantes/crianças, os participantes de uma aula onde se trabalhe a arte contemporânea vão encontrar temas próximos que se convertem numa experiência vital;

- A arte contemporânea usa a tecnologia. Vários artistas contemporâneos usam tecnologias digitais que são as tecnologias utilizadas pela geração dos nossos estudantes, nativos digitais, que favorecem uma grande interação com os públicos (o computador, o telemóvel, o *tablet*, etc). Bourriaud define esta aproximação como “a set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than an independent and private space” (2002, p.142). Introduzir as tecnologias na sala de aula significa trabalhar com as ferramentas que os participantes utilizam no seu dia-a-dia, às quais estão acostumados, permitindo-lhes alargar possibilidades estilísticas;
- A arte contemporânea pressupõe a interação por parte de quem a observa, necessita que o espetador participe para que se complete, requer ação e não tão-somente contemplação. Na interação e convivência contínua com a arte, os estudantes qualificam-se, fazendo com que um olhar reflexivo surja. Deste modo a arte contemporânea converte uma sala de aula num lugar de interação, de debate constante e fomentará nos seus participantes o questionamento, a reflexão, a crítica sobre o mundo que os rodeia;
- A arte contemporânea fomenta a criatividade, a inovação a originalidade. Estas competências são fundamentais para os estudantes se relacionarem com o mundo atual, com os novos desafios;
- A arte contemporânea é uma área relacionada com o conhecimento, com o intelecto, com processos mentais e não só com processos manuais, (Acaso, 2009);
- A arte contemporânea possui um caráter aberto, em desenvolvimento, uma variedade de linguagens artísticas, um conjunto de estratégias criadoras, uma diversidade de modos de produção que faz com que seja vista em múltiplas facetas, impossível de abarcar de um único ponto de vista.

Pelas razões acima descritas consideramos que a arte contemporânea é necessária e verdadeiramente urgente na formação inicial de professores. E por essa razão o projeto contemplou este tipo de arte, na sua componente empírica, para que os estudantes, futuros professores, proporcionem este conhecimento às crianças.

### **Metodologia de investigação**

Este trabalho privilegia um quadro paradigmático de investigação numa perspetiva interpretativa também apelidada de qualitativa. Pretendeu-se ir ao encontro da realidade tal como ela é vivenciada diretamente pelos seus atores, interpretando através da interação com os outros (Bogdan & Bilken, 1994), as experiências que se apresentaram ao nosso alcance, cuja preocupação central foi compreender o pensamento subjetivo dos participantes no

estudo. Como estratégia de pesquisa foi utilizado o estudo de caso, com tipologia de “caso único” de características descritivas (Marshall & Rossman, 1995, p.41; Merriam, 1988, p. 38) e exploratórias (Marshall & Rossman, 1995, p. 41; Yin, 2005, p.23). O estudo incidiu em acontecimentos contemporâneos e a experiência desenvolveu-se em contexto real onde os fenômenos observados se referem ao dia-a-dia de duas turmas de estudantes de Licenciatura em Educação Básica.

Em síntese, este estudo de caso possibilitou compreender a especificidade de uma dada situação, de estudar os processos e as dinâmicas da prática, tendo em vista a sua melhoria. O seu objetivo fundamental não foi formular generalizações mas, tal como afirma Yin (2005), produzir conhecimento acerca de uma situação muito particular, não fazendo uma generalização em extensão, mas sim para a teoria, ou seja, ajudar a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou informar as teorias existentes.

#### *Técnicas de recolha de dados*

Os instrumentos de recolha de dados são provenientes de fontes diversas, tais como as informações recolhidas pela investigadora e professora das turmas (conjunto de notas, observações, comentários e impressões diversas que evidenciam a forma como os estudantes vivenciaram a experiência) e os documentos produzidos pelos estudantes (portefólios, reflexões, imagens).

#### *O contexto e população investigada*

Este projeto refere-se à implementação de um projeto pedagógico operacionalizado na unidade curricular de Expressão Plástica, do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, numa Escola Superior de Educação do Porto. A população alvo era composta por 60 estudantes. Este projeto decorreu ao longo de um semestre.

#### *Objetivos gerais do projeto*

Esse projeto teve como objetivos gerais:

- Desenhar e implementar um programa pedagógico na formação inicial dos professores assente na arte contemporânea que concorra para o desempenho do seu perfil profissional;
- Identificar um referencial de competências adquiridas pelos estudantes.

Tendo em linha de conta os objetivos, o trabalho estruturou-se considerando a indução de novas práticas mediadas pela arte contemporânea com estudantes do ensino superior na área da formação de professores e pretendeu identificar mecanismos facilitadores/constrangedores inerentes à sua implementação e perceber o impacto das estratégias utilizadas no perfil de desempenho profissional do futuro professor; atendendo ao caráter de investigação aplicada, toda a investigação procurou propor à população-alvo novos modelos e/ou estratégias pedagógicas, bem como ter um efeito multiplicador junto das crianças que um dia serão alunos destes estudantes.

### **Caraterização do modelo didático**

O modelo utilizado responde à busca e articulação de conhecimentos pedagógicos e artísticos que se encontram e geram saberes didáticos, mobilizando a criatividade racional, intuitiva e integradora que vai ao encontro da perspectiva de Morin (2006), relacionada com o princípio dialógico, ao entender os elementos antagónicos como complementares tendo em consideração que a arte contemporânea, epicentro deste projeto, é geradora de múltiplos significados e interpretações, logo suscetível de ser trabalhada de diversas perspetivas. Neste sentido, adotou-se para este projeto uma forma calidoscópica e rizomática, em que a prática, a teoria, a educação e a arte se cruzam, orientando a ordem e a estrutura da implementação do projeto.

Este modelo está desenhado tendo em consideração os seguintes pilares estruturantes:

Pesquisa/investigação: conhecer os meios e instrumentos necessários para reunir informação sobre um determinado tema, artista, obra ou atividades pedagógicas;

Conceção/modelização: desenhar atividades artísticas e educativas que, no seio de instituições educativas, constituam propostas realizáveis;

Produção e realização: realizar um conjunto de atividades artísticas com diferentes técnicas, materiais e intencionalidades, desenvolver um processo criativo autónomo tendo por base o conceito de arte contemporânea.

#### *Metodologias de trabalho – o projeto*

A escolha da metodologia utilizada recaiu na metodologia de trabalho por projetos que pressupõe uma metodologia integradora e globalizante do currículo, permitindo o aumento significativo de aprendizagem, atribuindo mais sentido e funcionalidade aos conteúdos e desenvolvendo estratégias de aprendizagem (Hernández, 2000). Estes projetos permitem ao estudante ir ao encontro da construção da sua identidade pois refletem pensamentos, dúvidas, conhecimentos, expressões e marcam uma forma de ser, mas também de fazer. Toda esta prática implica uma postura negocial, reflexiva e também criativa por parte dos futuros professores ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

#### *O portefólio como registo do trabalho de projeto*

A ferramenta formativa e avaliativa para o trabalho de projeto recaiu na realização de um portefólio. Este instrumento possibilitou um registo contínuo das aprendizagens de acordo com a temática em questão, dos progressos e das experiências, resultantes do exercício das atividades desenvolvidas pelos estudantes, de forma flexível e ampla, durante o semestre.

O portefólio teve, simultaneamente, uma função estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves,

1998, p. 140). A construção deste portfólio traduziu não só a evolução dos conhecimentos dos estudantes mas também a tomada de consciência dos seus progressos ao longo do processo de aprendizagem, estimulando o pensamento reflexivo, incentivando a reflexão na/e sobre a ação e permitindo fazer conexões entre a teoria e a prática.

#### *Formulação da proposta de trabalho*

Na formulação da proposta de trabalho encontra-se implícita uma concepção didática que introduz e visa questionar a nossa visão, não só do que se entende por arte mas também a nossa visão sobre a realidade e que incorpora processos de reflexão que ajudam a reformular a nossa interpretação do mundo de acordo com a Pedagogia Crítica e a teoria Pós-Moderna.

A proposta de intervenção consistiu em pedir aos estudantes para desenvolver um projeto de trabalho artístico-didático baseado na arte contemporânea. Os estudantes tinham de apresentar um portfólio final onde constassem diferentes propostas de atividades artísticas criadas por eles vocacionadas para o 1º Ciclo do Ensino Básico com base na interdisciplinaridade e, naturalmente, no currículo estipulado para este nível de ensino na área da expressão plástica. Para além da criação das propostas artísticas, os estudantes foram convidados a formalizá-las com base num guião orientador do processo de trabalho.

Este projeto teve como eixos fundamentais:

- Uma metodologia didática globalizante;
- Temas relacionados com a nossa sociedade e os interesses dos estudantes utilizando a arte contemporânea;
- Utilização do vocabulário da linguagem plástica, quer no processo criativo, quer na interpretação das obras de arte;
- Desenvolvimento de um trabalho de análise visual e conceitual com vista à compreensão e interpretação da arte contemporânea;
- Articulação de um conjunto de conhecimentos e formas artísticas contemporâneas para fomentar o debate sobre conceitos relacionados com arte e cultura.

O trabalho desenvolvido foi organizado por grupos e de acordo com as atividades listadas na tabela infra, as quais deram origem à construção de um portfólio que foi partilhado por todos os estudantes.

**Tabela 1:** Atividades a incluir no portefólio

Atividades	Temas
Atividade 1	Estudo sobre um artista plástico contemporâneo
Atividade 2	Pesquisa de atividades pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea
Atividade 3	Criação de trabalhos artísticos
Atividade 4	Levantamento dos conteúdos curriculares relacionados com o 1º Ciclo do Ensino Básico
Atividade 5	Planificação de atividades artístico-pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea

### **Análise e discussão dos resultados**

Após uma visão panorâmica dos portefólios, traduzidos em diferentes trabalhos realizados pelos estudantes ao longo do semestre, faremos uma análise destes documentos, utilizando a análise de conteúdo, procurando identificar as linhas que orientaram a sua construção.

Foram analisados 12 portefólios realizados por 12 grupos de estudantes, 6 por turma. Cada grupo era constituído por 5 elementos, sendo a gestão da concretização das atividades da responsabilidade de cada grupo.

Seguidamente efetuaremos a análise de cada uma das atividades. A impossibilidade de descrever pormenorizadamente a riqueza dos dados resultantes deste projeto para os estudantes, leva-nos a sintetizar apenas alguns dos momentos que consideramos mais significativos da sua implementação.

#### *Atividade 1 - Estudo sobre um artista plástico contemporâneo*

Os estudantes foram convidados a escolher um artista, contextualizando-o através de enunciados enquadramentos das obras no seu contexto cultural, histórico e artístico, explicitando quais as influências de cada artista para a criação da sua obra. A capacidade de

empatia com os trabalhos artísticos através da criação de uma galeria de imagens foi condição norteadora desta análise, considerando para tal os aspetos biográficos e o percurso artístico, assim como referências bibliográficas. Esta atividade foi apresentada à turma por cada um dos grupos, permitindo o alargamento do conhecimento de todos os estudantes a diferentes artistas contemporâneos.

Desta primeira atividade, mais concretamente das reflexões efetuadas pelos estudantes, salientam-se os principais aspetos positivos:

- A aprendizagem de conteúdos relacionados com a arte e artistas até então desconhecidos ou parcamente conhecidos (75%);
- Conhecimento sobre o mundo atual (75%);
- Respeito pela arte e por artistas contemporâneos (50%).

#### *Atividade 2 - Pesquisa de atividades pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea*

Esta atividade focou-se no levantamento de atividades pedagógicas relacionadas com arte contemporânea. Os estudantes foram convidados a pesquisar atividades vocacionadas para crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvidas em serviços educativos de museus de arte contemporânea. Para a pesquisa utilizaram a internet e a entrevista a coordenadores de vários serviços educativos em Portugal e no Estrangeiro, entre eles, o Museu de Serralves, o Museu Coleção Berardo, a Culturgest, o *Centro Galego de Arte Contemporânea* e o *Centre George Pompidou*.

Com base no percurso e reflexões efetuados pelos estudantes verificou-se que esta atividade se revestiu de grande importância pois:

- Facultou novos conhecimentos sobre atividades a implementar na área da Educação Artística (90%);
- Estimulou a criatividade dos estudantes (80%);
- Deu a perceber como desenvolver o processo criativo das crianças (75%);
- Desenvolveu mecanismos de pesquisa, ajudando-os a contextualizarem as suas práticas educativas (70%).

#### *Atividade 3 – Criação de trabalhos artísticos*

Nesta fase do trabalho foi solicitado aos estudantes que, articulando os diferentes saberes advindos das informações que anteriormente recolheram e analisaram sobre arte contemporânea (vida, obra e percurso criativo dos diferentes artistas), criassem os seus próprios trabalhos, experimentando técnicas, materiais e processos de criação tendo como sustentação a sua forma de ser e estar (a sua identidade e a realidade que os circunda).

De acordo com o processo criativo de cada estudante e os resultados obtidos podemos constatar que esta atividade lhes permitiu:

- Desenvolver a criatividade e imaginação deixando de lado ideias estereotipadas sobre o conceito de arte (95%);
- Ir ao encontro da sua individualidade o que suscitou trabalhos originais (90%);
- Desenvolver o sentido crítico sobre temáticas atuais (85%);
- Perceber a importância da interdisciplinaridade em projetos artísticos (75%);
- Ampliar o vocabulário artístico utilizado para a construção de trabalhos através da introdução de objetos do cotidiano (75%);
- Aprender e aprofundar técnicas e experimentar uma enorme diversidade de materiais (70%).

*Atividade 4 – Levantamento dos conteúdos curriculares relacionados com o 1º ciclo do Ensino Básico*

Nesta atividade foi proposta aos estudantes a criação de uma grelha de temas/conteúdos curriculares relativos a todas as áreas do conhecimento, desde o 1º ao 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, para terem uma noção quer de conjunto, quer de como intervir pedagogicamente, utilizando a expressão plástica articulada com as diferentes temáticas curriculares. Este tipo de atividade de pesquisa e levantamento de dados contemplou uma listagem pormenorizada dos conteúdos curriculares.

Depois de analisadas as reflexões efetuadas pelos estudantes podemos afirmar que esta atividade lhes permitiu:

- A aquisição de conhecimentos para os quais concorrem diversas áreas do saber ou matérias de ensino (95%);
- A construção e tomada de consciência da identidade curricular (80%);
- A legitimidade discursiva e ação argumentativa (85%);
- O conhecimento de temas/unidades temáticas que são o ponto de partida para desenvolver diferentes atividades (85%);
- A mobilização de diferentes saberes para compreender e abordar situações e problemas do quotidiano (75%).

*Atividade 5 – Planificação de atividades artístico-pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea*

Esta atividade foi o culminar de um semestre e de um conhecimento gradual sobre a arte contemporânea que permitiu aos estudantes perceberem através de experiências concretas, da investigação efetuada e das reflexões críticas constantes sobre o processo de trabalho, o potencial que a arte contemporânea tem na educação de uma criança e conhecer formas de operacionalizar essas práticas, valorizando o trabalho de projeto, a elaboração de portefólios e a interdisciplinaridade.

Para a concretização destas atividades os estudantes destacaram os seguintes aspetos:

- A necessidade de mobilizar e gerir os conhecimentos artísticos, no contexto da organização, gestão e implementação de projetos artísticos na educação (95%);
- Conceber e implementar um trabalho respeitando os modelos de decisão participativa (80%);
- Planificar a intervenção artístico-didática de forma integrada e flexível (75%).

### Conclusão

No sentido de dar resposta a estas preocupações apresentamos, em seguida, a síntese das principais competências artísticas que se revestem de utilidade na aplicação de uma didática desde a perspetiva artística para o futuro professor. Para além destas, destacamos ainda algumas competências transversais que acompanharam o processo de construção do conhecimento sendo a sua mobilização e desenvolvimento essenciais no processo de construção pessoal e na definição do percurso de formação e de vida.

**Tabela 2:** Classificação das competências-chaves

Tipo de competência		Descritores
Conteúdo específico	Criadora	Cria e realiza produções plásticas;
		Utiliza elementos da gramática e sintaxe pictural;
		Utiliza meios expressivos de representação;
		Aplica criatividade, inovação e originalidade nos seus trabalhos;
		Expressa capacidade, habilidade e conhecimento sobre materiais e técnicas;
		Exerce iniciativa e criatividade no desenho de atividades artístico-pedagógicas.



	<b>Apreciativa</b>	Desenvolve a percepção visual;
		É recetivo à fruição-contemplação;
		Procura a reflexão e interpretação de obras e imagens;
		Compreende, aplica e interpreta símbolos e sistemas de sinais visuais;
		Identifica e descodifica mensagens visuais, interpretando códigos específicos;
		Utiliza a simbologia visual com intenção pedagógica.
	<b>Expressiva</b>	Aplica diversas linguagens artísticas na tradução de narrativas de aprendizagem;
		Implementa mecanismos de comunicação visual;
		Expressa temas, ideias e situações aplicando, de forma funcional, diferentes códigos visuais;
		Mobiliza novos saberes e elabora alternativas face a problemas artísticos.
	<b>Cultural/Investigação criativa</b>	Expressa capacidade e habilidade para usar situações de ensino-aprendizagem numa investigação-ação cujo produto pode ser concetual ou artístico.
		É recetivo ao património artístico e cultural;

		Procura a informação necessária para identificar os meios e equipamentos culturais consentâneos com as suas necessidades;
		Sabe como agir cultural e pedagogicamente no tempo atual;
		(Re)conhece equipamentos culturais e formas de participação/intervenção;
		Estabelece interações com os diferentes membros de serviços educativos numa perspetiva multicultural, intercultural e plurisocial;
		Identifica estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico.
<b>Metodológica</b>		Analisa os métodos de trabalho, com vista à maximização dos resultados;
		Implementa a interdisciplinaridade nos projetos que cria;
		Elabora planos documentados para as principais atividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais.
<b>Social e comunicacional</b>		Contextualiza situações e problemas da vida quotidiana e integra as suas diferentes dimensões;
		Identifica situações de conflito e distingue posições em confronto;
		Organiza, reformula e gere informação diversa face a uma dada realidade;
		Interage com diferentes atores em contexto social, integrando

	informação diversa e solucionando conflitos;
	Reconhece estereótipos e representações sociais e culturais e propõe alternativas;
	Participa ativamente nos diversos grupos de trabalho da escola.
<b>Pessoal</b>	Descodifica e distingue opiniões em diferentes níveis de análise;
	Pensa prospetivamente a vida profissional;
	Explora recursos para uma gestão estratégica pessoal;
	Planifica, propõe e trabalha diferentemente em equipas reduzidas ou alargadas;
	Concebe, desenvolve e coopera em projetos coletivos;
	Explora a capacidade de questionamento e reflexão;
	Assume as tarefas e responsabilidades que lhe foram delegadas.

Este projeto permitiu concluir que o caminho para a mudança só é possível através de uma trajetória inovadora. Neste sentido, torna-se necessária uma pesquisa constante de alternativas que melhor contribuam para o sucesso de aprendizagem dos estudantes pois as investigações neste nível de ensino carecem de maiores estudos empíricos na tentativa de mudanças dos modelos educativos vigentes. Todo este projeto permitiu compreender a importância de que se reveste a arte contemporânea na formação inicial de professores, bem como as possibilidades de investigação que deixa em aberto.

#### Referências

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Charréu, L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade. In E., Rodrigues, & H., Assis (Orgs.) (2009). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.
- Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (2000). *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Franz, T. (2003). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação os projectos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Marshall, C. & Rossman, B. (1995). *Designing Qualitative Research*. (2ª ed). London: Sage Publications.
- Martins, R. (2007). A Cultura Visual e a Construção Social da Arte, da Imagem e das Práticas do Ver. In M. Oliveira (Org.) *Arte, Educação e Cultura* (pp.19-40). Santa Maria: editoraufsm.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. (1ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass
- Morin, E. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Sá-Chaves, I. (1998). Portefólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In L. Almeida, & J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar* (pp.133-142). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2000). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

# EL GUADAMECÍ EN LA ESCUELA INFANTIL

Ana Belén Cañizares Sevilla \*

Regina Gallego Viejo \*\*

Beatriz Martínez González \*\*\*

Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba

[eo.lcasea@uco.es](mailto:eo.lcasea@uco.es) \*

[eo.lgavir@uco.es](mailto:eo.lgavir@uco.es) \*\*

[bcuerosart@hotmail.com](mailto:bcuerosart@hotmail.com) \*\*\*

## Resumen

El *guadamecí* es un trabajo de decoración del cuero que forma parte de la tradición cultural y de los oficios de la ciudad andaluza de Córdoba (España). Iniciar en esta labor artesanal en el contexto de la formación inicial de los futuros docentes, con estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, y adaptar la técnica para su realización por parte de niños y niñas, han sido los dos retos de un trabajo colaborativo entre las docentes universitarias y una *guadamecilera*. De esta manera damos a conocer una de las manifestaciones artísticas más singulares, heredera de una tradición de crisol de culturas.

**Palabras clave:** Guadamecí, decoración del cuero, Artesano, Cordobán, Córdoba, Educación Infantil

## Abstract

The *guadameci* is a leather decoration work is part of the cultural tradition and the offices of the Andalusian city of Cordoba (Spain). It is a collaborative work between university teachers and *guadamecilera*, we have set the following objectives: Start this craft work in the context of initial training of future teachers of kindergarten, students from the University of Cordoba, and adapting to its realization by children. Thus, we present one of the most unique art forms, heir to a tradition of fusion between different cultures.

**Keywords:** Guadamecí, Leather decoration, Craftsmen, Cordobán, Córdoba, Childhood Education

## Introducción

El trabajo que presentamos es una experiencia colaborativa entre dos profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (España) y la artesana *guadamecilera* Beatriz Martínez. Se persigue, en primer lugar, difundir el *guadamecí*, un trabajo de decoración del cuero, como parte de la tradición cultural y de los oficios de Córdoba. En segundo lugar, iniciar esta labor artesanal en el contexto de la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil. Y en tercer lugar, investigar sobre la adaptación de esta técnica para niños y niñas de Educación Infantil. Se desarrolla en el contexto de la asignatura de *Artesanía contemporánea y la Educación Infantil*, una optativa de 4º curso del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba.

## El uso del cuero. Un poco de historia

La utilización del cuero como materia prima para la elaboración de diferentes atuendos o enseres domésticos, se remonta a la Prehistoria. Como comenta Songia (1999), desde el periodo Paleolítico tenemos constancia, por los restos encontrados en el norte de Europa, que el hombre utilizaba las pieles de los animales que cazaba para procurarse abrigo y protección para el cuerpo. Distintas culturas han ido dejando vestigios de su utilización y decoración, por restos, dibujos y pinturas murales encontrados. Estas pieles recibieron diferentes tratamientos que han ido evolucionando, así unas veces las secaban al aire y al sol, otras las ahumaban, ablandándolas luego, poniéndolas en remojo, para poder arrancarles el pelo; en ocasiones, las frotaban con grasas para hacerlas más flexibles.

Los sumerios curtían la piel de oveja para vestirse, tal y como aparece en las estatuas encontradas; para otro tipo de objetos utilizaban las de vaca, ternera o buey.

De manera similar, hititas, hebreos, egipcios, griegos y romanos, dejaron vestigios de su uso. Siguiendo a Bühle (1970), las tiendas de campaña de ciertas tribus nómadas eran confeccionadas con pieles de animales. De la India, Marco Polo describe cubrecamas de cuero pintado y adornados con hilo de oro y plata.

Piel y cuero, junto a las fibras textiles (lana, seda, lino, esparto y cáñamo) son recursos naturales empleados como materias primas de la indumentaria, desde el Neolítico hasta el siglo XIX. Cualquier sociedad ha cubierto sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestido, que abarcan un proceso desde la producción y transformación de la materia, hasta su manufacturación artesanal, uso social, valor económico y las formas de organización de sus actividades (Benito, 1998: 11-24).

Las técnicas del cuero de procedencia oriental e introducidos en Al-Andalus dieron fama a la artesanía de Córdoba y caracterizaron la indumentaria y las mansiones islámicas, según Dufourcq (1994), que sigue la tesis de Sánchez Albornoz, acerca del origen preislámico de la artesanía del cuero. Efectivamente, Córdoba exportaba cueros repujados a Marsella desde el siglo VII. No obstante la capital musulmana convirtió en arte la confección de “cordobanes”

y badanas, mediante refinadas técnicas que las caracterizaron como cueros artísticos o *guadamacías* (De Gadames, Libia) (Martínez Martínez, 2002,239).

Desde la Baja Edad Media las tradicionales actividades en torno a la piel se fueron configurando en tareas artesanales especializadas, siendo los moriscos, mudéjares y judíos sus productores. A partir de los cambios culturales, iniciados con el rendimiento de la ciudad musulmana, conquistada por los cristianos en 1232 (Fernando III) y su incorporación a la Corona de Castilla, se regulan los oficios relacionados con el cuero, con Ordenanzas para cada Gremio.

Entre otros, existían una serie de oficios relacionados con la piel. Los encargados de transformar la piel en cuero (*blanqueros* y *sazonadores*), los directamente relacionados con la indumentaria (*pellejeros*, *zapateros*, *borcellineros*, *chapineros*, *agujeteros*, *bolseros*, *guanteros*, *cinteros* y *zamarreros*) y los especializados artesanos de quienes dependían los valiosos artículos militares e indumentos de cuero de las actividad bélica (Martínez Martínez, 2002, 237). En Córdoba en la margen derecha del río Guadalquivir, en la proximidades de la colaciones de San Nicolás de la Axerquía y Santiago era donde se situaban las operaciones de “trabajo de ribera” (lavado, adobo, curtición con taninos, y fases de acabado). Las ciudades hispanas contaron con oficios organizados por lazos de solidaridad que salvaguardaban la cohesión interna y defendían unos objetivos laborales y/o religiosos comunes, que tuvieron una organización interna integrada dentro del sistema corporativo exigido por los Reyes Católicos, con reglamentos y normativas propias que fueron evolucionando (Cofradías, s. XIV y XV) conforme el desarrollo de las economías urbanas (Martínez Martínez, 2002).

Las Ordenanzas de Córdoba son muy minuciosas y obligaban a identificar las piezas de sus artesanos de cordobanes con el escudo (un león coronado con el nombre de la ciudad). No todos los oficios del cuero tenían la misma consideración, y entre ellos, el *guadamecilero*, es decir el encargado de la parte artística de la obra, tenía un reconocimiento social de sus conciudadanos en el “arte del oro”, como lo denominaban. Tuvieron ordenanzas propias desde 1502 (Aycart, 1981; Songia, 1999) y tuvieron que hacer valer la calidad de sus obras frente a Venecia y Flandes, que en el s. XVII empezaron a realizarlos (Aycart, 1981: 14).

Los reyes castellanos y las élites se reservaron piezas de cuero exclusivas que exteriorizaba la simbología política religiosa, así como los Caballeros y Nobles. Se referencia el *guadamecí* en obras literarias, como el Poema del Mío Cid, el Cancionero de Baena, El Quijote, y por el mismo Quevedo (Aycart, 1981).

En los siglos XVI y XVII, tuvo un auge el tratamiento de la piel sobre los muebles, biombos, murales y los tapices de cuero. Por su carácter estético se emplea el *guadamecí* como revestimiento de paredes, frontales de altar, pinturas, alfombras, joyeros, etc. En España, las obras sobre piel incorporaron la decoración de los diferentes estilos históricos- artísticos, y hasta el siglo XVIII se consideraba un símbolo de riqueza. Cae en desuso al no poder competir en precio con los productos de la industrialización (Ocaña, 2003).

Tras años en los que esta labor del *guadamecilero* quedó relegada al olvido, toma auge en Córdoba, aunque como un trabajo artístico reducido a unos pocos. Entre ellos, Rafael

Bernier, profesor de la Escuela de Artes y Oficios, dedicado a recopilar las antiguas técnicas utilizadas en la época califal, y su aventajado discípulo Ramón García Romero, con una ingente labor de investigación sobre la práctica, experimentando sobre los diseños, tintes y pinturas. Fruto de la misma es la extensa colección de obras en Exposiciones y las recogidas en la *Casa Museo Arte sobre Piel*, de la ciudad.

### Tipos de cuero y su utilización

La variedad de trabajos que se pueden realizar condiciona el tipo de piel que se emplee en función de sus características. A continuación haremos un pequeño esbozo sobre las diferentes pieles más utilizadas.

Como señala Larraya (1956), en todas las pieles podemos diferenciar dos caras: el derecho de la piel (*epidermis* o flor) y el reverso (*dermis* o carne). La mejor manera de comprobar si una piel es apropiada para recibir y conservar la impresión de las herramientas, consiste en humedecerla por la epidermis y hacerle un trazo con la uña. Si al secarse en unos momentos, queda la impresión bien definida, la piel es apropiada.

A modo esquemático presentamos los tipos de pieles más habituales, sus características y su utilización más adecuada (véase Figura 1).

Tipos de Piel	Características	Utilización recomendada	No adecuada para
<b>Badana:</b> piel curtida de oveja o carnero	Suave. Delgada. Maleable. Económica.	Modelado y Repujado sin incisión. <b>Guadamaciles o gadamecíes</b> Calado. Mosaico. Estampado. Las más finas para forrar interiores de carteras y bolsos	La incisión
<b>Cordobanes o “piel de cabra”:</b> piel de macho cabrío o de cabra	Algo más gruesas que las badanas y costosas pero de mejor resultado	<b>Guadamecíes.</b> Modelado y repujado sin incisión. Calado. Mosaico. Estampado	La incisión
<b>Tafiletos, “marroquines o marroquíes:</b> piel de los animales anteriores.	Por su elaboración son de más fina calidad	Mosaico. Encuadernaciones.	La incisión y el pirograbado



<b>Becerro</b>	Fina, compacta, obediente a las herramientas. Más gruesa que las anteriores. Se colorea muy bien. Permite relieves pronunciados y pequeñísimos detalles. Coste caro	Modelado. Repujado. <b>Guadamecíes.</b> Calado. Mosaico. Estampado. Inciso	
<b>Box calf:</b> piel de becerro joven curtida al cromo	Los poros son nítidos, de igual tamaño y repartidos uniformemente. Flexible	Para adornos. Presenta alguna dificultad para trabajarlo.	
<b>Tenera</b>	Más gruesa y compacta que el becerro y algo más dura de trabajar.	Modelado. Repujado. <b>Guadamecíes.</b> Calado. Mosaico. Estampado. Inciso. Sillería y moblaje. Objetos de grandes dimensiones y los que disponen de varias superficies	
<b>Vaca y Buey.</b> <b>Vaquetilla.</b>	Difícil de diferenciarlas. Son sólidas y compactas. A veces muy duras.	Inciso. Modelado. Repujado. Cincelado. Martillado. Tallado. Calado. Estampado. Pirograbado. Mosaico. Coloración. Metalizado. Sillería.	
<b>Rindbox:</b> de vaquilla o buey curtida al cromo		Confección de zapatos	
<b>Cerdo:</b> raramente se curte sin grasa	Grueso medio	Repujados con matrices o moldes. Mosaico. Repujado Pirograbado. Modelado.	La incisión
<b>Gamuza:</b> de	Muy flexible.	Guantes y pantalones de	

antílope, gacela, gamuza, corzo y reno	Curtido con aceite de pescado	cuero	
<b>Napa:</b> cabras, ovejas, becerros	Suave y elástico	Industria del vestido	
<b>Ante:</b> gacela, gamuza, corzo y reno	Se trabaja el reverso hasta lograr aspecto aterciopelado	Industria del vestido, bolsos y carteras	

Figura 1. Tipo de pieles y características. Elaboración propia a partir de Bonilla (1995); Bühler (1970, 1985) y Larraya (1956).

El trabajo sobre el cuero requiere el manejo y dominio de unas herramientas. Las más conocidas y de uso generalizado según las técnicas, son (Véase figura 2):

Nombre de la herramienta	Descripción	Utilización
<b>Buril:</b> trazador, modelador, repujador de bola	Mango de madera con uno o dos extremos	Trazar los diseños en el cuero, modelar y dar
<b>Chaira</b> o tajador / cúter /	Diferentes formas de	Cortar y/o incisar el cuero
Lezna o punzón recto o curvo	Mango de madera con	Agujerear el cuero para
<b>Sacabocados</b> / tridente	De tenaza, en tridente o individual	Perforar el cuero
<b>Remachadoras</b>	Tenaza con puntas de	Fijar broches de presión en
Punzones, troqueladores o	Barritas de hierro con	Adornar con motivos
Regla / compás / lápiz/goma		Preparar los diseños

Figura 2. Tipo herramientas para el trabajo sobre pieles y su utilización. Elaboración propia a partir de Bonilla (1995); Bühler (1970, 1985) y Larraya (1956).

Procedemos a una pequeña descripción de las técnicas más empleadas sobre el cuero, sin que por ello queramos acotar posibilidades a la creatividad. Siguiendo las orientaciones de Gutiérrez Larraya (1942 y 1956), Montana (1973) y Ocaña (2003), son:

a) **Dibujo y reporte:** tanto el motivo elegido como el tamaño irán en función del trabajo y las técnicas a utilizar. Una vez seleccionado se pasará a un papel fuerte que permita borrar, corregir y que soporte ser colocado sobre el cuero húmedo sin romperse. Presenta estas características el *papel vegetal*. Al preparar la piel se tendrá en cuenta que ha de ser uno o dos centímetros mayor por cada lado que el trabajo definitivo. Para reportar el dibujo a la piel se ha de colocar ésta sobre una superficie lisa y dura. Primeramente, con una esponja se humedece la piel, de manera completa y uniforme para evitar las manchas. Posteriormente podrá humedecerse por partes según se necesite. A continuación, se coloca el papel vegetal con el dibujo y se sujeta con garantía de que no se mueva (con ayuda de pinzas, clip, cinta adhesiva...). Con el buril, trazador, o cualquier otro objeto que no pinche, se repasa el dibujo, ejerciendo la presión necesaria para ello. El papel puede levantarse por un extremo, para comprobar lo que se hace y para humedecer la piel (en caso necesario), cuidando que no se mueva del dibujo ya iniciado.

b) **Trazado:** consiste en hacer más definida, correcta y profunda la huella que ha quedado una vez reportado el dibujo. Una vez retirado el papel, se realiza con la parte convexa del buril trazador, ligeramente inclinado. La profundidad de la huella dependerá de las veces que se incida sobre ella, estando la piel húmeda, y dará perfección al trazado. La forma curva del trazador favorece la variedad de grosor de las líneas.

c) **Modelado:** se realiza comprimiendo la piel. No confundirlo con el repujado que la distiende. El modelado se trabaja por el derecho de la piel, oprimiéndola con mayor o menor intensidad para obtener diferentes planos. Se basta a sí mismo para lograr el efecto deseado. La altura del relieve obtenido, no sobresale del grosor de la piel. Es un bajorrelieve desde el que se pueden conseguir diferentes niveles.

d) **Repujado:** el volumen se obtiene distendiendo la piel trabajándola por el reverso, aunque se sujeta al aire entre los dedos índice y corazón, por un lado, y pulgar y meñique, por otro, con el derecho de la piel a la vista. Se frota por el dorso de la piel con el buril de bola, coincidiendo con la zona a realzar. Por el derecho y sobre superficie dura, se aplanan los contornos. Necesita, por tanto, ayudarse del modelado para definir los diseños. La altura del volumen depende de las posibilidades de estiramiento de la piel.

e) **Dorado o metalizado:** se realizará después del repujado y del incisado pero puede hacerse antes del ferreteado o mateado. El aspecto metalizado se consigue aplicando *Pan de oro o de plata* sobre el mordiente que se ha extendido sobre la zona deseada de la piel. Este aspecto se tratará con más detalle más adelante.

f) **Gofrado, mateado, troquelado o ferreteado:** consiste en decorar las superficies lisas del cuero con motivos en hueco y en relieve, utilizando para ello los punzones, mateadores o troqueles con un golpe de martillo.

g) **Incisado:** considerado por algunos autores como complemento del modelado y el repujado, pero no imprescindible para ellos, consiste en incidir sobre los perfiles de los motivos, definiéndolos con más claridad y separándolos de los fondos. Puede realizarse con diferentes objetos cortantes, siempre que estén bien afilados.

h) **Mosaico e incrustaciones.** Se puede realizar por *yuxtaposición*, es decir, vaciando todo el hueco que luego va a rellenar la nueva pieza, o por *superposición*. En este segundo caso, trabajamos sobre una piel ya montada sobre una superficie rígida. La piel a incrustar ha de ser muy fina, apenas del grosor de la epidermis del cuero. Sobre la piel, ya montada, se recorta con una cuchilla muy afilada una finísima capa del motivo, correspondiente a la epidermis. Se superpone en el hueco la pieza recortada de la piel a incrustar (Bonilla, 1995). Se utiliza sobre todo en encuadernaciones y pueden emplearse diferentes tipos de pieles e incluso otros materiales. Su realización implica meticulosidad pero no resulta difícil

i) **Calado:** técnica muy utilizada en *zahones*, *polainas* y *monturas de caballistas*, vinculados con la equitación española. Los motivos han de tener grandes superficies sin calar y que estén unidas entre sí. Trazado el dibujo, se recorta con bisturí o cuchilla de doble filo muy afilada y una vez calado puede colocarse sobre otra piel, tela o cualquier otro material.

j) **Coloración:** Los trabajos realizados en piel pueden quedar de color natural, con una protección de cera o betún incoloro, o se puede proceder a dar color, siendo múltiples las formas y materiales a utilizar. Es esta gran variedad, la que otorga a la coloración un resultado atractivo e interesante. La coloración mediante el empleo de productos químicos se consigue por *reacción*, mientras que si se procede con anilinas se consigue por *teñido*. Normalmente, salvo en el *guadamecí*, no se utilizan colores opacos que oculten la piel. Algunos de los productos utilizados y sus características, los exponemos en la figura 3.

Producto	Características	Efecto
Sulfato de hierro	Fija las anilinas. Si se da sobre teñido con potasa se obtiene	Tonos grises pudiendo llegar al negro
Potasa y sosa cáustica	Al llegar a tono oscuro el cuero se quema y resquebraja	Tonos tostados
Bicromato de potasa	Se utiliza para jaspeado	Tonos morenos o pardos
Ácido pícrico	Se puede superponer a los anteriores cambiándoles de	Amarillo pálido
Ácido oxálico	Decolorante muy venenoso	Decolora los cueros teñidos

Agua de Javelle	Decolorante de las anilinas	
Ácido clorhídrico	Es líquido y ha de ser puro. Se aplica sobre cuero húmedo y diluido en agua	Decolora los cueros teñidos con potasa o sosa
Ácido sulfúrico	Blanco y transparente en estado puro	Decolora de las anilinas cuando el cuero está seco
Amoniaco	Decolorante poco utilizado pero más eficaz que otros	Enrojece algunos tintes posteriores
Nogalina	Da aspecto de antiguo	Coloración moreno-amarillenta
Anilinas	Hay una extensa gama de colores	Sobre el sulfato de hierro se fijan los colores

Figura 3. Productos químicos empleados para la coloración de pieles, características y efecto. Elaboración propia, a partir de Bonilla (1995); Bühler (1970, 1985) y Larraya (1956).

k) **Pirograbado:** consiste en grabar dibujos sobre una superficie (del griego, piro = fuego, graphos = escritura) con un instrumento de metal incandescente llamado *pirograbador* que gradúa la temperatura y dispone de una amplia variedad de puntas que facilitan la realización de motivos. Se puede colorear antes o después del pirograbado.

l) **Cosido:** la unión de dos piezas mediante un hilo se realiza atendiendo el objeto, su montaje y utilización. Unas veces podremos coserlas directamente con aguja y cordón encerado, ayudándonos de la *lezna* para realizar los agujeros. En otras ocasiones, será preciso utilizar un *sacabocados*, individual, de tridente o de tenaza, con varios tamaños posibles. En este caso, el cosido se hará con cordón de cuero plano o redondo, pudiendo ser del mismo tono que la piel o en tonos y colores diferentes para resaltar el adorno. Las puntadas, además de unir las piezas entre sí, sirven de adorno y remate.

#### El trabajo sobre cuero en Córdoba (España): El *guadamecí*

Son dos los tipos que se realizan en la ciudad andaluza (Ocaña, 2003). El *Cordobán* se realiza sobre cuero, generalmente de cabra, grueso, labrado, ferreteado y hasta policromado. El *guadamecí*, *guadamecil* o *guadamaci* sobre el cuero ovino, labrado, pintado, dorado y/o plateado, incluso ferreteado. La diferencia significativa entre ambas técnicas es el dorado o plateado del segundo, el valor, sentido utilitario y decorativo de uno y otro. El *cordobán* debe su fama a la duración y flexibilidad del trabajo sobre cuero, para la confección de objetos de

común utilidad, mientras el *guadamecí* es apreciado como decoración a base de una ornamentación fastuosa (indumentaria, tapicerías, revestimiento de muebles...) que evoluciona a lo largo de los estilos artísticos. Véase Imagen I ilustrando un cordobán y un *guadamecí*.

*Guadamecí* es un vocablo que proviene de *Wad'almasir*, que en árabe significa cuero trabajado y decorado. Según Dufourcq (1994) y Ocaña (2003), proceden de Ghadamés, ciudad entre Argelia y Trípoli (Libia), si bien allí los cueros se doraban o teñían pero nunca se ferreteaban ni pintaban.

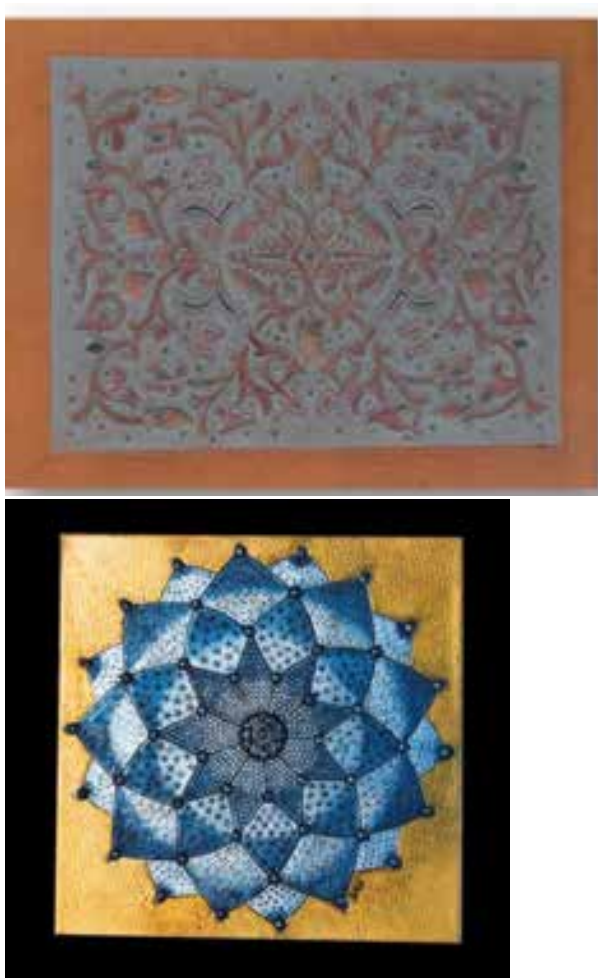


Imagen I. A la izquierda un cordobán. A la derecha un *guadamecí* con claveteado. Originales de la *guadamecilera* Beatriz Martínez.

La península Ibérica conoció la expansión el cuero con las importaciones de los musulmanes. Bajo el Califato Omeya de Córdoba se constituye el estado musulmán andalusí, proclamado por Abderramán III (929), poniendo fin al emirato independiente instaurado por Abderramán I (756) que perduró hasta el año 1031, en que fue abolido dando lugar a la fragmentación, conocida como los Reinos de Taifas. Fue en esta época del máximo esplendor político, cultural y comercial de Al-Ándalus donde se sitúa el esplendor del guadamecí como trabajo ornamental de decoración del cuero.

Una fuente histórica, como Al-Maqqari, da cuenta de cómo trabajaban el cuero, unas veces, en su aspecto utilitario, y otras, como elemento decorativo. Ziryab, el músico instalado en Al-Andalus en la corte de Abderramán II, introdujo refinamientos, como usar los vasos de cristal, dormir sobre un lecho de cuero preparado, y comer sobre pequeñas bandejas de cuero (de mejor limpieza que la madera). Abderramán III entraba en Córdoba, tras una de sus expediciones, en que asombraba “el rico arnés de cuero labrado y dorado con que llevaba enjaezada la yegua blanca del desierto que montaba” (Nieto, 1973).

### **Desarrollo de la experiencia**

Una vez aclarada la terminología utilizada y definidos los conceptos, exponemos la parte práctica de una propuesta destinada a difundir el guadamecí como tradición cultural y de los oficios de nuestra ciudad, e iniciar esta labor artesanal para realizarla con niños/as de 5 años. La experiencia se realiza con alumnado que cursa la materia optativa “Artesanía Contemporánea”, en 4º curso del *Grado de Infantil*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba.

Se intervino con el grupo (70 estudiantes universitarios) siguiendo las siguientes fases:

a) Exposición oral ilustrada sobre los oficios del trabajo de la piel en Córdoba. Antecedentes histórico-sociales. Definición de *cordobán* y *guadamecí*.

b) Invitación de la guadamecilera Beatriz Martín. Artista del cuero y discípula de Ramón García Romero, que a través de su propia obra ofrece una presentación teórica sobre el proceso de realización de un guadamecí por un adulto, respetando, más o menos, las técnicas tradicionales. Proceso:

1. Selección de un dibujo apropiado. Calcado en papel vegetal.

2. Cortar y humedecer por completo la badana, para evitar que se manche. Pegar con el derecho visto sobre una tabla y dejar que se seque.

3. Humedecer de nuevo la piel, parcialmente. Colocar el dibujo encima y sujetar para transferirlo, se evita que se desplace al presionar sobre él con el trazador.

4. Retirar el papel y repasar el dibujo con el trazador.

5. Una vez seco, se procede al metalizado. Para ello aplicar el *barniz mixtión para doradores*, normalmente sobre toda la superficie. Dejar secar hasta que no se pegue a los dedos (que esté mordiente). Adherir con cuidado el pan de oro o de plata con pequeños toques, habiéndonos untado polvos de talco en los dedos. Dejar secar varias horas y cepillar para eliminar lo sobrante. Una vez acabado, aplicar con pincel una capa de *goma laca* para proteger.

6. Decorar los fondos con los *mateadores*. Colocar perpendicularmente a la piel y golpear con el martillo para *texturar* el cuero. Sirve como complemento al diseño previo, cubrir los fondos o dar mayor expresividad a algunas zonas, aplicado de manera aislada o seriando motivos diferentes.

7. Terminado el mateado, dar color al trabajo. Utilizar óleos diluidos, óxidos, veladuras o lacas, para permitir la transparencia del pan de oro o de plata, o bien, pinturas acrílicas, si queremos que queden opacas algunas zonas.

8. Una vez secas las pinturas, perfilar los motivos con pincel muy fino y el tono apropiado para darles más fuerza y expresividad.

9. En caso de llevar adornos claveteados, se aplicarían en este momento.

d) Elaboración de un guadamecí, siguiendo el proceso de un adulto.

e) Visita a la Casa Museo de Arte en piel. Puesta en común de la experiencia.

f) Presentación teórica sobre el proceso de realización de un guadamecí adaptado para su elaboración para escolares de 5 años. Herramientas y utensilios necesarios: Dibujo en *papel vegetal*. *Badana* y tabla de madera fina, del tamaño del dibujo. *Trazador*: utilizado para pasar los dibujos al cuero, sustituido por un bolígrafo. *Mateadores* y *martillos*. *Cola blanca*. Esponja y recipiente para agua. Pinceles y trapos. *Pintura acrílica en plata/oro* para la base, en sustitución del Pan de Oro / Plata. *Pintura acrílica de colores*, en sustitución de óleos o veladuras. *Rotulador permanente*.

1. Seleccionar como motivo un dibujo del propio niño/a que habrá de calcar al papel vegetal para no estropear el original.

2. Partimos de un trozo de tabla (10x10cm), junto a la piel recortada del mismo tamaño. Humedecer la piel por completo para evitar manchas. Con una brocha los niños extienden la cola blanca sobre el reverso de la piel para pegarla, con ayuda del adulto, sobre la tabla. Dejar que seque.

3. Humedecer de nuevo la piel, puede hacerse parcialmente. Colocar el dibujo encima, sujetar con pinzas, para evitar que se desplace al presionar sobre él, y con el bolígrafo transferirlo.



4. Retirar el papel y lo repasan con el bolígrafo, no importa que pinte ya que la pintura posterior lo tapaná.

5. Con pintura acrílica metalizada en oro/ plata, extender sobre todo el trabajo.

6. El proceso del mateado habrá que hacerlo con ayuda directa del adulto pero será el propio niño y niña quienes utilicen las herramientas (mateador y martillo) bajo la atenta mirada del adulto. Supone un ejercicio de control de los movimientos y de la fuerza, acompañado de la sorpresa de comprobar cómo las formas de los mateadores quedan impresas en la piel y adornan su dibujo.

7. Proceder a dar color al diseño, con pinturas acrílicas que al diluirse con agua facilitan el proceso. Secado.

8. Reseguir los motivos con un rotulador permanente de punta fina para delimitar mejor los contornos.

g) Elaboración de un guadamecí, siguiendo el proceso de un escolar.

h) Reflexión sobre el proceso, mediante la elaboración de una ficha didáctica en la que el estudiante recopile: descripción de la técnica, materiales, objetivos, metodología, y orientaciones didácticas para su realización en E. Infantil, teniendo en cuenta un modelo integrador (Zabalza, 1996).

La implementación de esta actividad en el aula universitaria partía de la experiencia previa que las tres docentes llevaron a cabo con un grupo de 25 escolares de 5 años de un centro escolar de Córdoba. Se procedió a la realización de un guadamecí, por parte de cada niño/a, y mediante la observación directa se procedió a confirmar el desarrollo de los objetivos propuestos:

1) La realización del dibujo. En la primera etapa experimental de trazados entre los 4 y 6 años (Martínez y Gutiérrez, 1998, 52), el niño llega a la configuración de equivalentes gráficos de seres y cosas. En este periodo, los aspectos de distribución espacial controlados por el niño y la niña son: organización a nivel parcial; situación y distribución significativas; lateralidad y simetría; lógica direccional básica (ortogonales); Concepto de par/impar, arriba/abajo, dentro/fuera. A partir del dibujo, el niño comunica su manera de entender racional y emotivamente la realidad natural y humana que le rodea, y podemos conocerlo, siguiendo las investigaciones de Sáinz (2011).

2) Desarrollo de destrezas específicas:

a) Aplicar una técnica conocida, dibujar, calcar, repasar, pintar, a materiales y técnicas nuevas, martillar, matear.

b) Aprovechar artísticamente los materiales naturales.

- c) Lograr una progresiva habilidad, agilidad y coordinación óculo-manual.
- d) Adquirir hábitos de observación visual.
- e) Identificar nuevos materiales, técnicas y formas.
- f) Desarrollar la capacidad táctil, la motricidad fina y de seriación. Señalamos su importancia en la pedagogía Montessori o de la escuela Waldorf.
- g) Adquirir y utilizar un vocabulario específico relacionado con el trabajo artesanal de la piel y todo el proceso vivido. La verbalización de las intenciones expresivas de los niños al hablar sobre lo que han realizado, sirve tanto para su propio aprendizaje como para que el resto de personas con conforman su mundo social-afectivo, integre nuevas formas de referirse a las cosas y expresarla (Fontal, Gómez y Pérez, 2015).
- h) Sumergirse en la sociedad y la cultura de su ciudad, a relacionar el trabajo del artesano/a con su escuela, despertando el interés de la familia hacia estos temas y propiciar la visita a la Casa Museo de Arte sobre Piel.

Como líneas futuras, nos planteamos indagar sobre tres aspectos que nos permitan sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los escolares y universitarios a partir de tres ejes:

- I. Observar, registrar y documentar el proceso de aprendizaje de los niños/as, siguiendo las recomendaciones y sugerencias de Malaguzzi. En *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia*, se indica:

Dibujar, pintar, etc., son experiencias y exploraciones de la vida del sentido y del significado: son expresión de urgencias, deseos, confirmaciones, búsquedas hipótesis, adecuaciones, constructividad, invenciones: son una lógica de intercambio, solidaridad, comunicación consigo mismo, con las cosas, con los demás y de juicio e inteligencia en relacionan los sucesos que acontecen (1995, p. 92).

- II. Formar a los universitarios en la observación de dichos procesos.
- III. Ampliar la comunidad de Aprendizaje Colaborativo, extendiéndola a nuevos centros de educación infantil (docentes y escolares) y estudiantes universitarios.

El arte se configura como un crisol en el que se aglutinan aspectos tales como tecnología, técnicas, materiales, psicología, pensamiento, cultura, religión, política, historia y un largo etc. de elementos. Es viable comenzar cualquier explicación encontrando aspectos que vinculen una obra artística con aquello que se pretende trabajar. La educación artística se convierte en un área curricular imprescindible para

abordar la comprensión de las identidades culturales y su patrimonio (Fontal, Gómez y Pérez, 2015). En esta línea, acercar el mundo del arte a la escuela infantil y en particular el guadamecí, supone abrir la ciudadanía a una de las manifestaciones artísticas más singulares, heredera de una tradición de crisol de culturas, que se reactualiza en una nueva concepción del diseño y del color.

### Referencias bibliográficas

- Aycart, C. (1981). Los cueros artísticos cordobanes y guadamecís. *Revista de Folklore* (11). Recuperado de <http://media.cervantesvirtual.com/jdiaz/rf011.pdf>.
- Bonilla, N. (1994). *Artesanía en cuero*. Madrid: De Vega Publicaciones.
- Bonilla, N. (1995). *Artesanía en cuero II*. Madrid: De Vega Publicaciones.
- Bühler, W. (1970). *Trabajos en cuero*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz .
- Bühler, K.H. (1985). *Cómo trabajar con cuero*. Madrid: Edaf.
- Casa Museo Arte sobre piel de Córdoba, de Ramón García (España). Recuperado de <http://www.artencordoba.com/MUSEOS/Museos-Cordoba-Arte-sobre-piel.html>.
- Dufourcq, C.-E. (1994). *La vida cotidiana de los árabes en la Europa Medieval*. Madrid: Temas de hoy.
- Fontal Merillas, O., Gómez Redondo, C. & Pérez López, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.
- García Romero, R. (1984). *Catálogo de la Exposición de Guadamecíes*, Palacio de la Merced. Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba.
- Gutiérrez Larraya, T. (1942). *Decorado del cuero al alcance de todos*. Buenos Aires, Argentina: Molino
- Gutiérrez Larraya, T. (1956). *Cueros artísticos*. Barcelona: Sucesor E. Meseguer, Editor.
- Martínez García, L. & Gutiérrez Pérez, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Martínez Martínez, M. (2002). Oficios, artesanías y usos de la piel en la indumentaria. *Historia. Instituciones. Documentos* (29), 237-274. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/historia/29/09%20martinez%20martinez.pdf>

Montana, A. (1973). *Decoración artística del cuero*. Barcelona: Salvatella.

Nieto Cumplido, M. (1973). *Cordobanes y Guadamecíes de Córdoba*. Córdoba: Publicaciones de la Diputación de Córdoba.

Ocaña Riego, A. M. (2003). *El Cuero Artístico Cordobés*. Córdoba: Imprenta Luque.

Sáinz Martín, A. (2011). *El arte infantil*. Madrid: Eneida.

Songia, B. (1999). *Crear y realizar objetos en Cuero y Piel*. Barcelona: Editorial de Vecchi.

Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

## Quando o museu é habitado...

**Rita Maia Gomes**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

[maia.gomes.rita@gmail.com](mailto:maia.gomes.rita@gmail.com)

### Resumo

Os Museus de Arte são, por excelência, espaços privilegiados de sensibilização e educação artística, como provam os estudos que têm sido efetuados e as experiências realizadas em contextos museológicos.

Esta comunicação pretende apresentar um projeto de educação pela arte intitulado *Clube dos Carrancas*, destinado a crianças entre os 6 e os 12 anos de idade, que decorreu no Museu Nacional de Soares dos Reis (Porto), entre 2012 e 2014. Enquanto autora e responsável pela sua dinamização, gostaria de explicitar os pressupostos do projeto e o modo como foi aplicado. O clube assentou na ideia de que a aproximação à obra de arte não pode ser imposta, condicionada, nem mesmo sugerida; ela deve resultar de um processo natural, espontâneo e não programado. Isto só é possível quando o museu se torna um lugar familiar – uma casa – e a obra de arte passa a integrar a nossa coleção de afetos e de interrogações. A metodologia usada para que o museu se transfigurasse numa casa passou por deixar a cargo dos participantes do clube a definição da programação e das atividades a realizar.

Os resultados desta experiência educativa foram demonstrativos da relevância que este tipo de intervenção de longa duração pode ter ao nível do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas também da importância que pode ter para as suas famílias e para o próprio museu.

**Palavras-chave:** educação em museus; educação na arte e pela arte; projeto educativo de longa duração

*Às vezes gostava de ser uma peça de museu – ou um quadro ou uma estátua ou um porteiro. Queria-me sentir depois de fechar o museu, animava-me então, saltava para fora do quadro – deixava a moldura estupidamente pregada na parede – e ia ter com outra peça – , ou descansava numa paisagem maravilhosa do século XVIII ou ia passear de braço dado com uma das Nereidas. Das várias vitrinas ia tirando jóias e colares para enfeitar os personagens da minha fantasia até olhar desconfiado para a Mona Lisa e notar-lhe um olhar duvidoso.*

Ruben A., *Páginas (III)*, Assírio & Alvim, 1998, pp. 86-87.

### **Introdução**

O presente texto tem como objetivo apresentar um projeto educativo de longa duração que foi realizado no Museu Nacional de Soares dos Reis (MNSR) no Porto, nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014<sup>29</sup>. Este projeto intitulado *Clube dos Carrancas* foi concebido para crianças dos 6 aos 12 anos de idade e concretizou-se em sessões que se realizavam aos sábados das 14h30 às 17h30. Este projeto de educação pela arte<sup>30</sup> funcionou ao longo deste período com um grupo que chegou a incluir oito crianças<sup>31</sup>.

A necessidade de partilhar este projeto prende-se com a convicção que os seus princípios e a metodologia usada podem ser aplicados a outras realidades museológicas – com as devidas adaptações e alterações decorrentes das especificidades dos espaços e das coleções e dos perfis dos intervenientes – configurando, como tal, novos projetos com identidades próprias. Se queremos que os museus se assumam como laboratórios de práticas educativas, torna-se ‘obrigatório’ divulgar projetos educativos – sobretudo se eles se revestirem de um carácter experimental e exploratório.

O *Clube dos Carrancas* nasceu a partir de em conjunto de observações, de conclusões, de interrogações e dúvidas que surgiram no decorrer da minha experiência no MNSR orientando visitas a crianças e a grupos escolares de vários níveis etários. Essa experiência foi determinante porque me alertou para as dificuldades do mediador neste contexto museológico específico.

---

<sup>29</sup> Este projeto não teria sido possível sem a colaboração da Dra. Maria João Vasconcelos, diretora do MNSR, que aceitou que o museu acolhesse esta experiência educativa, proporcionando condições para que o *Clube dos Carrancas* pudesse ser uma realidade. Foi muito importante a ajuda da técnica superior Dra. Adelaide Carvalho, que funcionou como uma ponte entre mim (como responsável do projeto) e o museu, garantindo as condições logísticas e funcionais para a realização das sessões e das atividades.

<sup>30</sup> Conceito desenvolvido por Herbert Read na obra “Education through art” (1943), onde preconiza que a arte deve ser a base da educação porquanto é potenciadora do desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

<sup>31</sup> Fizeram parte do *Clube dos Carrancas*: Ana Neri, Beatriz Fonseca, Catarina Arrifana, Charlotte Einoff, Francisca Cardoso, Hannah Einoff, Inês Lopes e Pedro Ferreira. Agradeço aos pais destas crianças que acreditaram no projeto e colaboraram com todas as atividades realizadas.

### **Museu Nacional de Soares dos Reis: Um lugar difícil?**

É inquestionável a importância do MNSR no panorama museológico nacional, quer pela representatividade das suas coleções quer pela sua própria história enquanto primeiro museu público de arte do país. Este museu, no entanto, apresenta algumas barreiras que tornam difícil que o visitante consiga estabelecer com ele relações de pertença e de proximidade, sobretudo quando esses visitantes são crianças. É importante, ainda que muito superficialmente, indicar algumas dessas barreiras.

A primeira barreira é arquitetónica e, por isso, impõe-se mesmo antes do visitante entrar. A fachada neoclássica, que assume um grande protagonismo na rua de qualquer ângulo por onde seja observada, transmite imponência, austeridade e rigidez que são intimidatórias e colocam reservas à entrada, inevitavelmente.

No espaço expositivo propriamente dito são várias as dificuldades que podem ser apontadas, na ótica do pequeno visitante.

O primeiro piso é constituído pelas coleções de escultura e de pintura e que abarcam, grosso modo, o século XIX e a primeira metade do século XX. No segundo piso encontramos uma exposição dedicada às artes decorativas que apresenta coleções de mobiliário, cerâmica, ourivesaria, joalheria, entre outras.

Nestas coleções as crianças encontram poucos indícios da materialidade com que convivem diariamente, poucas semelhanças com as realidades que conhecem, que lhes são familiares e que estão presentes nas narrativas do seu quotidiano. Este facto, por si, poderia ser gerador de curiosidades e de perguntas da parte dos visitantes – o que não é frequente, sobretudo porque as coleções estão inseridas num discurso museográfico clássico, pouco acessível e pouco orgânico, que não promove o conforto, não facilita a pergunta, não estimula a curiosidade nem o olhar atrevido.

As crianças, nomeadamente nas faixas etárias dos 4 aos 7 anos, quando entram no museu contactam com um mundo distante com o qual dificilmente estabelecem relações e onde, para terem experiências genuinamente marcantes, o mediador tem que desempenhar um papel fundamental na criação de estratégias e instrumentos de mediação.

### **O Museu Pode Ser Uma Casa? Pressupostos Do Projeto**

Como derrubar as barreiras enunciadas? Como tornar o museu um espaço amigável, confortável e convidativo a um diálogo com a obra de arte? Como tornar o museu um espaço familiar, onde a obra de arte integre a nossa coleção de afetos e de interrogações?

O projeto foi pensado para responder a estas questões acreditando que essa familiaridade pode acontecer se o museu for sentido como uma casa, nas diversas aceções e dimensões que a palavra tem:

- a casa como repositório de memórias que nos ajudam a construir enquanto seres humanos;
- a casa como abrigo e refúgio, onde a nossa intimidade está preservada do caos exterior;
- a casa como espaço de aprendizagem porquanto é local de confronto conosco próprios, com os outros e com o mundo.

A estrutura do projeto, o desenho dos programas, o planeamento das sessões e das atividades nortearam-se por três princípios:

- 1) os Museus de Arte são por excelência espaços privilegiados de educação, e o seu potencial é 'ferido' quando fazemos destes espaços réplicas das salas de aula e das interações que lá acontecem (Fróis, 2008);
- 2) o contacto com a Arte faz de nós pessoas mais criativas, seres humanos mais autónomos, mais críticos e mais tolerantes (UNESCO, 2006);
- 3) a aproximação à obra de arte não pode ser imposta, condicionada, nem mesmo sugerida; ela deve resultar de um processo natural, espontâneo e não programado<sup>32</sup>.

### **Como É Que Um Museu Pode Ser Uma Casa? Metodologias De Trabalho**

O nome *Clube dos Carrancas* exprime de certa forma o âmbito do projeto. A expressão *Carrancas* advém da história do próprio edifício onde está albergado o museu. A família que o mandou contruir, nos finais do século XVIII, possuía uma fábrica situada na Rua dos Carrancas e, por isso, era conhecida pela família dos Carrancas tendo o palácio acabado por herdar esse nome – Palácio dos Carrancas. Assim, *Carrancas* é uma expressão que remete para a história do edifício como casa e para os seus primeiros habitantes. Por outro lado, a palavra *Clube*, no imaginário infanto-juvenil, convoca uma ideia de aventura vivida em grupo.

Definido o âmbito do projeto, interessa responder à pergunta como é que o museu pode ser uma casa, descrevendo as duas fases de trabalho delineadas. Importa esclarecer previamente que este faseamento não era estanque nem tinha sido temporalmente bem definido. Embora tratando-se de um grupo – unido por um 'espírito de clube' – a passagem da primeira fase para a segunda não aconteceu no mesmo momento para todas as crianças que participaram no projeto. Essa transição foi gerida individualmente em função da idade, da personalidade, da assiduidade às sessões e da própria data de entrada no clube, visto que as inscrições estiveram

---

<sup>32</sup> O princípio enunciado inscreve-se nas perspetivas construtivistas da educação que “definem os sujeitos como sendo activos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal. Esta perspectiva faz recair sobre o próprio aprendiz a responsabilidade pela sua aprendizagem, remetendo para o educador e para a instituição educativa o papel de criar os ambientes e condições mais apropriados ao desenvolvimento e construção das competências necessárias a essa mesma aprendizagem, funcionando, assim, como facilitadores e potenciadores do processo, mais do que como a única fonte dos conhecimentos” (Silva, 2007).



abertas durante o período em que o projeto funcionou. Isto significa que em muitas das atividades realizadas, conviveram participantes que estavam integrados em fases diferentes.



### **1ª Fase: Do Espaço Que Intimida Ao Espaço Onde Gostamos De Habitar**

Um momento de brincadeira na sede do Clube

A primeira fase consistiu em tornar o museu, gradualmente, um espaço familiar onde os participantes se sentissem seguros e protegidos, um espaço que conhecessem como 'a palma da mão'. Operou-se assim um trabalho de despir o museu da sua formalidade e de quebrar a dureza e a rigidez dos espaços. Era necessário conseguir fazer a transição de um sítio que nos intimida e que às vezes causa medo para um sítio que é nosso, que nos pertence e onde gostamos de habitar.

Para isso, foi preciso trazer para o museu as atividades que normalmente as crianças fazem em suas casas: brincar, festejar, comer, convidar amigos, dormir, etc. Nesta fase, o papel do mediador é o de proporcionar a aproximação ao espaço, às pessoas que lá trabalham e à própria dinâmica da instituição museológica. Nesse sentido, cabe-lhe a definição de estratégias e atividades a realizar, de acordo com o grupo, com o perfil de cada criança e os seus interesses.



#### Um jogo na Cerca do MNSR

Esta fase beneficiou muito dos espaços não expositivos do museu e que 'fazem as delícias' dos mais pequenos. Este museu possui dois excecionais espaços ao ar livre (jardim interior e Cerca) e um espaço de serviço educativo polivalente e muito bem equipado, onde o clube teve a sua sede – local de trabalho, de reuniões e de cumplicidades.



Jogo de perguntas e respostas entre amigos



Lanche de aniversário

## **Uma noite no MNSR**

### **2ª Fase: O Museu, Uma Casa Especial**

Os participantes, à medida que tratam o museu como se fosse a sua casa, vão começando – naturalmente – a olhar para o seu conteúdo, para a disposição das coleções, para os pormenores dos espaços. Esse olhar para as obras é espontâneo; agora os objetos são olhados não como entes estranhos e distantes mas como objetos que lhes são familiares. É neste momento que os participantes, sem constrangimentos, já completamente ambientados, começam a pensar em voz alta, a fazer perguntas ou então a expressar aquilo que querem fazer naquele espaço que entendem ser único.



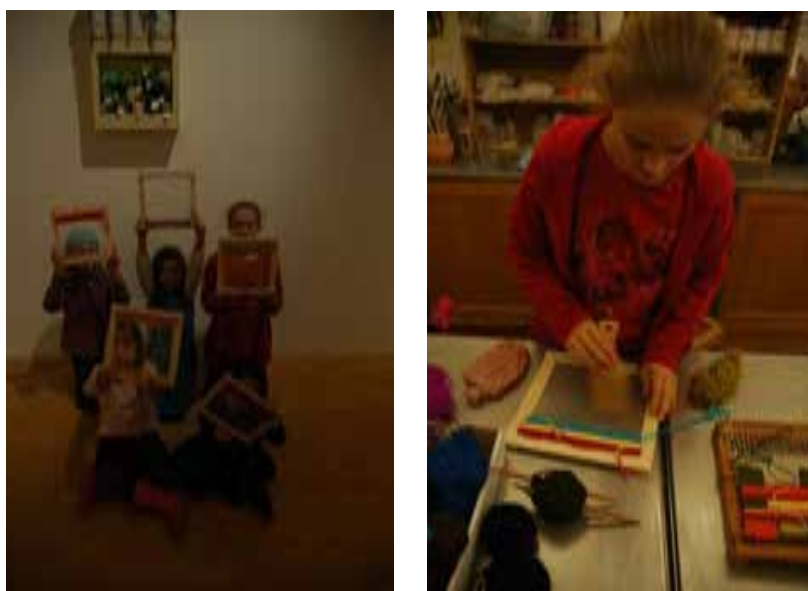
Vencido o sentimento de estranheza, os participantes sentem-se verdadeiros habitantes do museu e a quererem definir o que lá dentro vão fazer – com consciência de que é um sítio onde não se pode fazer tudo. Isto é, o museu é sentido como uma casa mas há a consciência que essa casa é diferente e o seu carácter único é devido ao património que guarda.



O Clube dos Carrancas numa exposição temporária



As crianças quiseram conhecer os bastidores do museu: o Clube dos Carrancas no montacargas



A exposição temporária de tapeçarias da Manufatura de Portalegre despertou nas crianças a vontade de experimentar fazer um trabalho de tecelagem



Um dos cartazes feitos pelas crianças para divulgarem o Dia Internacional dos Museus



O mediador deixa a cargo dos participantes do clube a definição da programação e das atividades a realizar. A sua função nesta fase é planejar e organizar as atividades de modo a que as ideias dos participantes se transformem em projetos exequíveis. Nesse sentido, pode dizer-se que os participantes do projeto foram também os seus próprios programadores. O clube assumiu-se como um espaço de liberdade, de autonomia e simultaneamente de responsabilidade.

#### “O PALÁCIO MÁGICO” – A HISTÓRIA DE UMA GRANDE AVENTURA

Para ilustrar o que acabei de escrever, dou como exemplo uma atividade paradigmática deste modelo participativo e onde foi notória a intervenção dos membros do clube como programadores.

O “Palácio Mágico” foi um projeto desenvolvido pelo *Clube dos Carrancas* e que, pela proporção que tomou, acabou por estar presente nas duas edições do clube. Tudo começou por uma pergunta da participante mais nova do clube: “o que será que acontece no museu à noite, depois de todos irem embora?” Essa pergunta, que gerou muitas respostas dos outros participantes, acabou por alimentar a criatividade de todos que, juntos, imaginaram uma história. As esculturas, as figuras representadas nos quadros, as peças de artes decorativas humanizaram-se e fizeram do museu um cenário onde eram personagens. Nessa história, cruzaram-se assim várias tipologias de peças e peças provenientes de diferentes períodos históricos: o *Desterrado* de Soares dos Reis e a menina retratada no quadro *A tigela partida* de Silva Porto partilhavam objetivos e trocavam diálogos. Da narração imaginada nasceu a vontade de escrever um livro e de o ilustrar.

Quando o livro ficou pronto, depressa uma das crianças lançou uma nova ideia: “era giro fazermos uma peça de teatro a partir desta história!”. Após muitas negociações e cedências, a peça de teatro impôs-se como o próximo desafio dos membros do clube.



A ilustração do livro

A concretização desta ideia proporcionou um envolvimento maior dos participantes com as coleções do museu, um envolvimento que os próprios participantes demonstraram vontade de ter. As peças que outrora foram personagens de um conto tinham agora que ganhar forma e conteúdo e, para isso, tiveram que ser estudadas para uma caracterização mais profunda dos seus estados de espírito, dos seus problemas, para a redação dos diálogos e a execução do guarda-roupa, adereços e cenários. Todas essas tarefas foram decididas e executadas pelos participantes, ao longo de vários meses.



A realização do guarda-roupa



A realização dos cenários



A peça de teatro foi apresentada ao público no dia internacional dos museus, em 18 de Maio de 2014 e integrada na oferta do museu para esse dia que nesse ano tinha como tema “As Coleções geram conexões”. A apresentação encerrou um ano de trabalho, dedicação e divertimento.



A realização dos cenários



Um dos ensaios finais

### **Quando O Museu É Habitado...**

Para concluir, gostaria de salientar alguns dos impactos do projeto ou, por outras palavras, revelar o que acontece quando o museu é habitado. Quando o museu é habitado, as barreiras e as dificuldades dos espaços são ultrapassadas com naturalidade.

Os participantes estabeleceram laços de familiaridade com as coleções e com os espaços, conseguiram criar no museu um território de pertença e de partilha. Tenho a certeza que estas crianças vão ser futuros públicos de museus porque a palavra MUSEU para elas é agora um sinónimo de casa, de familiaridade e sempre que for dita convocará memórias, recordações de uma experiência intensa e feliz.

Importa referir que não se ensinou história da arte, não se falou de movimentos artísticos, nem de polémicas que certas obras despertam. Não se explicou o que era um museu e uma coleção, muito menos o conceito de património. Aqui não foi importante o discurso da história da arte nem o próprio discurso que o museu faz sobre as peças que expõe; neste projeto a primazia foi dada ao discurso que as próprias crianças fizeram sobre as obras e os diálogos que para elas criaram, suscitados pela familiaridade e intimidade que estabeleceram com o museu. Isso foi um verdadeiro motor de criatividade, mas também lhes incutiu o sentido da responsabilidade – sobretudo quando tiveram a perceção de que estavam a gerir o seu clube e a definir estratégias em conjunto. E, nessa gestão, as crianças perceberam que a tolerância é necessária para se cumprirem objetivos comuns.

O *Clube dos Carrancas* também teve impactos nos outros intervenientes, que não as crianças, e que também acrescentaram valor ao projeto.

Por extensão, e não menos importante, foi o impacto que o projeto teve nas famílias e amigos dos participantes. O projeto envolveu as famílias que acabaram por também vivenciar o espírito do clube e trouxe-as ao museu com regularidade para ver o resultado das atividades das crianças. Os familiares dos *Carrancas* também foram, por extensão, habitantes deste museu e certamente ficaram mais despertos para as potencialidades que os museus têm em termos educativos.



As crianças acompanham o segurança na “Ronda da noite”, após o encerramento do museu



A equipa técnica explica como se pendura uma obra de arte

Também considero importante mencionar o envolvimento dos funcionários do museu, em particular dos vigilantes e da equipa técnica, que conviveram e estabeleceram laços com os pequenos habitantes cuja presença ao sábado se tornou num fator de animação e de curiosidade. Para além disso, há que referir que a colaboração da equipa técnica foi mesmo imprescindível para a concretização de algumas atividades do clube, como por exemplo a montagem da exposição no átrio de entrada do museu onde as crianças expuseram os seus autorretratos – primeira atividade realizada pelo *Clube dos Carrancas* em 2012.

Por último, e porque acredito que a educação é um território de partilha que se constrói com as dúvidas, as memórias, as experiências e os conhecimentos de todos os intervenientes, não posso deixar de referir o impacto que o projeto teve em mim. Este projeto contribuiu para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional porque me obrigou a um questionamento contínuo da minha intervenção como mediadora. Nunca mais vou olhar para certas obras do MNSR da mesma maneira. Agora, para além do prazer de as ver e de as interrogar, carrego as recordações e os afetos de dois anos intensivos de *Clube dos Carrancas*.

O autorretrato de Aurélia de Sousa, por exemplo, lembrar-me-á sempre os olhos vidrados da Hannah de 12 anos a olhar para ele e a dizer convicta “este é o meu quadro preferido”.



Antes de partir para a Alemanha, a Hannah pediu-me para tirar uma fotografia ao lado do seu quadro preferido.

Finalizando, posso dizer que quando um museu é habitado ele pode tornar-se um lugar mágico, um lugar de sonho e de imaginação – e o sonho e a imaginação não são um exclusivo das crianças. Acredito que os museus podem ser espaços de sonho e de imaginação para todos os públicos!

#### **Referências Bibliográficas**

Fróis, J. P. (2008). Os Museus de Arte e a Educação. Discursos e Práticas Contemporâneas. *Museologia.pt*, 2, 63-75.

Silva, S. G. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. Em Praça, J.H. (Ed.), *Serviços Educativos na Cultura* (57-66). Porto: SETEPÉS.

UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

## A arte em educação e um modelo pedagógico alternativo

**Francisco Coelho Neves**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

[franciscocoelhoneves@gmail.com](mailto:franciscocoelhoneves@gmail.com)

### Resumo<sup>33</sup>

O presente artigo estrutura-se em dois pilares articulados: a observação participante de um modelo pedagógico alternativo – uma escola privada em regime de ensino doméstico, com mais de uma década de funcionamento (1º e 2º ciclos), apoiada numa filosofia pedagógica de educação pela arte – e a apropriação reflexiva de contributos de alguns autores importantes para a compreensão da arte em educação.

Rancière (2010) falava d'o *comum*, lugar de partilha de um sensível. Deve a escola, na ordem líquida hipermoderna (Bauman, 2011), com o contributo da arte, ser o lugar desse *comum* fundamental, para além de uma aprendizagem tecnicista esvaziada de significado cultural e ontológico? Se partirmos do princípio que a arte é essencial para o desenvolvimento integral do sujeito e que é secundarizada nos currículos da escolaridade 'regular', devemos procurar modelos possíveis da sua integração a bem desse desenvolvimento desejável. Efland (2004) e Parsons (2010) remetem para possibilidades de integração, o nosso propósito é o de apresentar a da instituição observada que propõe (e pratica) um modelo global e integrado de pensar a arte na estrutura curricular e, sobretudo, na *ideia* pedagógica.

A partir de um currículo com forte presença de disciplinas artísticas (não sendo uma escola de ensino artístico) e outras como o xadrez ou a filosofia, há um tema anual que estrutura todo o trabalho interdisciplinar. O resultado, em forma de produtos artísticos ao longo e no final do ano, não é mais importante do que o processo. A chave deste modelo é a arte no que esta propõe de mais reflexivo: procura-se a pergunta melhor e não a resposta esperada. Da diferença à liberdade interferidora, da cognição ao desenvolvimento de todos os sentidos a prioridade é a conscientização (Freire, 1967) crítica e sensível dos alunos, um modelo de interpretação holística do sujeito e da educação que encontrou na arte um lugar privilegiado para a intenção.

**Palavras-chave:** Educação, arte, currículos, filosofia pedagógica.

---

<sup>33</sup> Investigação no âmbito da bolsa de investigação com a referência SFRH / BD / 52518 / 2014, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

### Abstract

This paper is structured by two articulated pillars: participant observation of an alternative pedagogical model – a private school in domestic education system, with more than one operating decade (1st and 2nd cycles), sustained on an educational philosophy of education through art – and the reflexive appropriation of contributions of some important authors for the understanding of art in education.

Rancière (2010) spoke of *the common*, a place for sharing sensitivities. Should school, in our liquid post-modern order (Bauman, 2010), associate with art to become the place for that fundamental *common*, surpassing an empty and technical approach devoid of any cultural and ontological meaning? If we assume that art is essential for the integral development of the subject and that is profoundly sidelined in the curricula of 'regular' scholarship, we should look for possible models of integration for the sake of this desirable development. Efland (2004) and Parsons (2010) refer to integration possibilities, our purpose is to present the observed institution that proposes (and practices) a global and integrated model of thinking about art in the curriculum and, above all, the pedagogical *idea*.

From a curriculum with a strong presence of artistic disciplines (not being an artistic teaching school) and other like chess or philosophy, there is an annual theme that structures the whole interdisciplinary work. The result, in form of artistic products over and at the end of the year, is not more important than the process. The key of this model is the art in what it proposes of more reflective: seeking to the better question and not the expected response. From the difference to a interfering freedom, from cognition to the development of all the senses, the priority is the critical and sensitive awareness (*conscientização*) (Freire, 1967) of the students, in a holistic interpretation model of the subject and the education that found in art a privileged place for the intention.

**Keywords:** Education, art, curricula, pedagogical philosophy.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões do processo de observação de um contexto escolar particular – uma instituição de ensino do primeiro ciclo em regime de ensino doméstico – cruzando-as com os contributos de autores fundamentais para a compreensão das artes em educação. Trata-se, portanto, de uma leitura que atravessa algumas considerações globais acerca da relação entre arte e educação, objetivando-as na aproximação a um caso concreto, ainda que visto numa fase inicial da investigação.

No Ponto 0 apresentamos o nosso posicionamento preliminar relativamente ao entendimento daquilo que a arte pode ser em educação. Trata-se de uma declaração prévia de sentido, para que se compreenda a direção do pensamento subsequente, abordando, ainda que muito superficialmente, as questões da diferença, da liberdade e das dimensões ativas em e pela arte.

No Ponto I estabelecemos um caminho que parte da constatação da secundarização da arte nos currículos para a posterior articulação com duas perspetivas essenciais à leitura da arte e

da educação, a do *capitalismo artístico* de Lipovetsky & Serroy (2014) e da *conscientização* de Paulo Freire (1967), cruzadas ainda com uma invocação do *comum* de Rancière (2010).

No Ponto 2 apresentamos o caso observado através de algumas características que o definem e diferenciam, nomeando questões como o regime de ensino, a pluridocência, o currículo com grande presença de disciplinas artísticas e o fio condutor anual que conduz o processo.

No Ponto 3 fazemos uma breve reflexão final partindo de autores que sublinham a importância da arte nos currículos. Importa questionar essa integração, propor modelos que funcionem e reconhecer definitivamente o lugar da arte na educação.

### **A arte pode ser...**

A arte pode ser tudo e pode ser nada dentro da medida que lhe queiramos impor. O que é ou pode ser é intrinsecamente complexo mas importa situar a perspectiva. Quando pensamos na arte em educação devemos posicionar epistemologicamente o discurso. Essa definição, difícil, é necessária ao desenvolvimento da narrativa subsequente já que lidamos com um conceito amplo, polêmico e (possivelmente) subjetivista. Do nosso ponto de vista, a arte, para além de definições de âmbito historicista, objetivista ou relativista, inclui dimensões como a expressão, a comunicação, a sensação, a emoção, a cognição mas é, acima de tudo, um lugar de liberdade e de diferença, um lugar de oportunidade de leitura do eu e do mundo, onde se consolida o conhecimento e a ação através da interpretação transformadora do *comum* (Rancière, 2010) partilhável. É decisivo colocá-la no debate da pedagogia, problematizando visões hegemónicas instrumentalizantes da arte, da educação e dos próprios alunos. É nesse prisma abrangente que se identificam na arte variadas dimensões do trabalho educativo, sobre a qual nos debruçaremos. Detenhamo-nos por agora, como mote da discussão contígua, numa passagem de um texto de Miguel Esteves Cardoso (2001: 47) intitulado “O sabor está na diferença”:

A coisa mais bonita do mundo, mais bonita do que a beleza, é a diferença. Suponhamos que o leopardo é o animal mais bonito da terra. Mais bonito do que ver cem leopardos juntos é ver um leopardo rodeado de outros animais, feios ou bonitos. Bonito, bonito é um leopardo ao pé de um ornitorrinco, um ornitorrinco ao pé de um flamingo, um flamingo ao pé de um crocodilo. (...)  
Acontece, porém, que vivemos num tempo igualitário, unificador e racionalista em que as diferenças que ainda existem tendem a ser abolidas. Nota-se em tudo. Uniformiza-se, massifica-se, burocratiza-se como nunca antes. É muito benéfico, económico e democrático; traz muitas vantagens às populações e é também uma grandíssima chatice.

Como o autor de forma mordaz refere a uniformização é uma “grandíssima chatice”. A burocratização igualizante é profundamente delimitadora daquilo que é precisamente a beleza da existência e do seu sentido: a diferença de todos e de cada um por entre todos e cada um, para a construção de um *comum* mais inteligente, democrático e compreensivo. Uma diferença enriquecedora e nunca discriminadora: a “assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (Freire, 1967: 47).

A arte pode ter um papel fulcral numa mudança educativa onde se dê primazia à expressão *da* e *na* diferença, tendo em conta a oportunidade de que se reveste para uma liberdade maior e



melhor, enraizada numa perspectiva ontológica do direito de se ser (*Idem*: 57). Ser integralmente. Um dos lemas da escola observada na nossa investigação, que a diretora refere como ideia estruturante do pensamento pedagógico da instituição, é precisamente o de que “a ciência estuda a diferença, a arte alimenta-se dela”. É exatamente nesse reconhecimento que se permitirá a entrada de outro tipo de ideias sobre aquilo que se deve ensinar e aprender, numa lógica muito mais aberta à ambiguidade e menos deterministicamente do número e da letra – ainda que igualmente importantes e desejavelmente articulados. Na diferença em que se reconhece a possibilidade de *uma(s)* liberdade(s) abre-se a porta da compreensão maior ao percurso educativo singular, que pode constituir-se na pergunta de sentido e na procura do processo de resposta pertencente e comunicativo.

Kurt Wagner, compositor, cantor e guitarrista, da banda americana Lambchop, disse numa entrevista que *a arte consiste em se ter a consciência daquilo que se está a perguntar*. É esta a questão central da arte em educação. Partindo da liberdade da diferença a arte impele num sentido reflexivo que levanta perguntas e investiga as soluções, no caso, expressivas, mas essencialmente comunicativas. É neste sentido que Cindy Foley, numa conferência nos Estados Unidos, fala de uma passagem da educação pela arte para uma educação pelas ideias, tendo como base sistémica o processo de trabalho do artista que duvida, pergunta, investiga, hesita, produz, expressa e comunica.

A essencialidade da integração da arte nos currículos passa pelo reconhecimento de que em si encerra dimensões importantes e únicas para uma leitura analítica, interpretativa, expressiva e comunicativa do *enigma* sociocultural, político e pessoal. A arte pode e deve ser vista, portanto, como algo que extravasa a pura formalidade técnica ou o lado lúdico geralmente associados, para se enquadrar definitivamente como um mecanismo singular no desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, motoras, sensitivas e afetivas<sup>34</sup>, e, sobretudo, como um elemento agregador de matérias, articulando-as para um conhecimento significativo, empático e importante para o aluno e a comunidade.

### **Da secundarização da arte nos currículos a uma leitura de sentido**

Apesar de um reconhecimento científico com mais de cinquenta anos (Read, 2010) e da própria evolução epistemológica e conceptual, a educação pela arte e as artes têm vindo a ser negligenciadas nos programas escolares. Ana Mae Barbosa (2010) afirma que a inclusão efetiva da arte nos currículos está ainda longe de se verificar, até mesmo nos países mais desenvolvidos. Martha Nussbaum, filósofa norte-americana diz que “programas de artes e humanidades, em todos os níveis, estão a ser excluídos” (2012: 23). Em Portugal, Teresa Eça, atual presidente da International Society for Education Through Art, chama a atenção para a necessidade “de um novo paradigma” (2010: 15) educacional. A autora fala mesmo, e no sentido da criação de condições para a criatividade, que “temos que virar tudo do avesso” (*Idem*: 19), sem “arte e educação através da arte a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida” (*Idem*:21). Outros autores afirmam que a “a escola está a ser

---

<sup>34</sup> Ariana Cosme, partindo da análise da obra de David Best (1996), autor que se insurge contra a separação entre arte, razão e cognição, afirma que as experiências nas áreas da educação artística – devendo fazer parte de qualquer projeto de educação escolar básica (Cosme, 2011: 162) – são decisivas para que “cada um tenha a oportunidade de se afirmar como um ser que, relacionando-se com outros seres e com tarefas específicas, tem a oportunidade de construir-se como uma pessoa onde as dimensões cognitiva, ética, volitiva, emotiva e afetiva se entrecruzam como um todo, no momento em que se condicionam entre si e, deste modo, se codefinem” (*Idem*: 162-163).

transformada numa escola mínima. (...) tudo aquilo que está relacionado com as expressões artísticas, (...) a arte e a música, estão a desaparecer” (Teodoro, in Martins, 2013: 24). “O que a escola não está a conseguir encontrar é um equilíbrio entre a razão e a arte.” (Figueiredo, in Martins, 2013: 24).

Se pensarmos no currículo para o 1º Ciclo verificamos que às Expressões Artísticas e Físico-Motoras estão destinadas um mínimo de 3 horas semanais<sup>35</sup>. Ainda que as 3 horas se cumprissem, o que na prática não acontece, e excluindo as igualmente importantes atividades Físico-Motoras, que tempo estaria destinado à música, à dança, às artes plásticas, ao cinema, ao teatro? Já para não referir as artes digitais, embora possam estar presentes no âmbito de todas as anteriores. Há, efetivamente, um problema de tempo. Outra questão prende-se com a formação dos docentes, que não os prepara adequadamente para esse tipo de funções. Todavia, esse é um outro problema no qual não entraremos no presente artigo.

O terceiro obstáculo tem que ver com os ‘inimigos’ dentro da arte, que são alguns dos seguintes: exclusivismo do lúdico, imposição programática vazia e des-significativa, avaliação exclusivista da técnica (que técnica?), a mitificação dos processos artísticos, a sobrevalorização do experimentalismo sensitivo e livre sem propósitos pedagógicos. Embora estes pontos sejam importantes para e no processo artístico não podem ser vistos como fórmulas estanques de o apresentar no *momento* pedagógico. Como referimos, a arte em educação pode e deve ser muito para além dessas aplicações que se tornaram repetitivas e puramente supérfluas dentro da instituição escola. A desvalorização da arte enquanto disciplina legítima e necessária é óbvia, mas há sempre uma festa de natal ou de carnaval onde, através da arte, instrumentalizante e instrumentalizada, se adorna a *ideia* de escola para o público, os pais e os alunos. Da necessidade oca se passa a uma mensagem perigosa constante que se propaga na sociedade: a arte é ornamental, possivelmente divertida e está reservada a certos momentos de celebração. Não é uma disciplina, ou área, “séria”. Tem, portanto, de se “combater” desde dentro esta contaminação errónea de uma mentira que se toma por verdade.

### **O capitalismo artístico de Lipovetsky e Serroy e a conscientização de Freire**

Para uma leitura de sentido que estabeleça relações de pensamento entre arte e educação, com o intuito de aproximar os conceitos, recorreremos aos contributos de alguns autores através dos quais faremos um itinerário interpretativo até à escola observada.

Esta presença ‘esquizofrénica’ da arte em educação não representa a visão (aparentemente) paradoxal que Lipovetsky & Serroy (2014) nos apresentam do mundo. Segundo os autores vivemos no período do capitalismo artístico na era da globalização. O conceito de “capitalismo artístico” (ou estético, tal como nos é apresentado no título do livro. Não importa aqui procurar uma possível diferença epistemológica) “designa o sistema económico que trabalha para estetizar todos os elementos que compõem e organizam a vida quotidiana. (...) Estamos no estado estético do consumo” (2014: 363). O que isto quer dizer é que estamos perante um esmagamento do apelo estético que serve interesses capitalistas e não pedagógicos. Apesar (daí a condição aparentemente paradoxal) da presença massiva da arte (ou da artialização de elementos) em cada vez mais áreas da sociedade do consumo não estamos mais críticos, reflexivos e participativos. “Na época hipermoderna estamos cada vez mais abertos à arte, mas esta é cada vez menos capaz de nos tocar profundamente e de criar uma «participação vital»” (*Idem*: 442).

<sup>35</sup> Informações disponíveis em: <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

Aceitando esta tese poder-se-ia pensar que é bom que a escola não se abra deste modo à artialização de tudo, no sentido da permeabilidade nefasta às dinâmicas do mercado. Essa não seria, contudo, a leitura integralmente correta. São processos diferentes de que se está a falar. Por um lado observamos, de facto, uma impressão estética a tudo o que consumimos, por outro estamos cada vez mais submersos numa quantidade de informação entorpecedora, sem sequer termos as ferramentas que nos permitam ler a artialização que se nos impõe. Se não trabalharmos nas escolas esses mecanismos de descodificação visual, por um lado, e, por outro, o que os próprios de investigação e produção artísticos nos dizem, estaremos a realizar um trabalho incompleto do ponto de vista da preparação do presente e do futuro dos alunos.

Esta torrente estética que preenche o mundo é ainda potenciadora de algumas situações fragilizantes. Para além das questões de identidade, hoje mais difusas dada a globalização cultural, pensamos estar-se a criar um sentimento de angústia permanente por aquilo que (ainda) não se é, tendo com conta o que vemos os outros serem. É como se fôssemos um portfólio inacabado que funciona não num sentido positivo de evolução, transformação e sentido, mas num negativo de perene insatisfação e frustração pelo que não se é. É mais o *ter*, o *gostar* e o *mostrar*, e muito menos o *ser*, o *pensar*, o *saber*. É tudo uma questão do que se *consume* e *gosta*. Esta estetização “tem mais a ver com um mundo frenético e dopado do que com uma vida semelhante a uma obra de arte” (*Idem*: 464). A arte está em todo o lado, mas como é que nos pode ajudar?

Paulo Freire é um autor decisivo para a exploração desta ideia da vida semelhante a uma obra de arte. Dos mais influentes, citados e estudados educadores, Freire é determinante pela sua abordagem humanista, que respeita e sabe dos contextos culturais e políticos e sublinha o papel da educação na transformação positiva do *eu* e das comunidades. Continua a ser muito relevante evocar algumas das suas ideias para a discussão da educação de hoje e, nomeadamente, para pensar nas questões que a relacionam com a arte.

O conceito de *conscientização*, complexo e flutuante, é uma chave de acesso à decifração do enigma. Paulo Freire fala-nos de uma aproximação crítica à e da realidade tendo em vista uma descodificação e a conseqüente ação consciente sobre esta. Ser, portanto, capaz de ler, interpretar e transformar o *hiperespetáculo* de que falam Lipovetsky e Serroy (*Idem*). A ação deve acontecer através de uma vigilância crítica (Freire, 1967: 106) permanente para que não esteja carregada de uma decifração ingénua (*Idem*: 60) da realidade. É a intencionalidade da ação informada tornada interferidora e transformadora (*Idem*: 41). Nesse sentido, o autor propõe uma articulação entre pensamento e linguagem (expressão) gerada na relação dos sujeitos com a (sua) realidade. É importante seccionar analiticamente a globalização para se perceber onde está o nosso lugar, distinguindo saudavelmente raízes socioculturais, importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos que têm formas particulares de pensar e de comunicar. A educação deve, necessariamente, ser feita com eles, para eles. É partindo de uma herança comum singularizada na idiosincrasia do indivíduo, que é de determinado lugar cultural, social, político, ético ou religioso, que se permite a decisão da matéria e o veículo do ensino. É importante conscientizar em relação. Saber localizar essa ação para uma pergunta mais eficaz de caminho.

É interessante como Paulo Freire, em projetos de alfabetização, recorreu a desenhos de um artista brasileiro para ‘desbloquear’ caminhos até à significação de quem lhe estava na frente. O poder da imagem foi decisivo para a posterior ação pedagógica, abrindo trilhos, à partida empáticos e perceptíveis, que tornaram possíveis resultados muito positivos. Nesta linha de

pensamento, a arte deve potenciar a inteligibilidade do real, fornecendo ferramentas úteis à intencionalidade da consciência efetivamente integrada, significativa para os atores e interferidora. A arte, mobilizando dimensões comunicativas apreensíveis descobre espaços interessantes de consolidação de aprendizagens conscientizantes porque pertencentes, significativas, importantes, erigindo pontes entre a(s) realidade(s), o pensamento e a linguagem.

Nesse sentido Rancière fala-nos da arte e da partilha do sensível enquanto agentes interligados que contribuem para a mudança política e social, do comum e das partes exclusivas (Rancière, 2010: 13) Para o autor francês “o comum” não é um atributo tácito mas uma construção conjunta, em partilha com as comunidades, colocando “em comum o que antes não o era” (*Ibidem*). É relevante a escola questionar-se acerca do comum do presente e das partes que o compõem. O que é realmente importante aprender? Como? O que é o aluno e o mundo? O que é o aluno no mundo? Se, de facto, estamos numa era globalizada, num tempo e num espaço líquidos (Bauman, 2011), será realmente essencial continuar a centrar (e saturar) os programas de uma ideia racionalista fundamentalista? O que é, afinal, saber pensar? É o pensamento que educamos hoje nas escolas? Que quantidade de matéria devemos saber para que essa aferição se possa fazer? Devemos continuar a ser invólucros de uma programação alheia, profundamente direcionada numa lógica empresarial capitalista? Que espaço pode ser a escola, dentro dessa ideia de *comum conscientizado*, de que nos falam estes autores? Como viver na ambiguidade entre aquilo que o capitalismo quer fazer passar como arte e o que realmente importa definir como algo que pode constituir-se como muito relevante em termos éticos, construtivos, expressivos, originais e, em última estância porque melhor veiculadas as mensagens, cooperantes e solidários?

### **Um modelo alternativo de educação pela arte**

No âmbito do nosso doutoramento realizamos observação participada numa escola que tem por base uma filosofia pedagógica de educação pela arte – instituição que manteremos no anonimato dado a atual continuidade dos trabalhos. Propusemos também observar outras ações pedagógicas noutros contextos escolares, nomeadamente escolas públicas de 1º ciclo, que complementarão a visão articulada dos conceitos de arte e de educação que estudamos. Contudo, o presente artigo versa a observação dessa primeira escola que é, em vários sentidos, bastante diferente das públicas (e também das privadas). O objetivo é, tendo em conta o carácter ainda preliminar das reflexões, articular a teoria exposta com algumas das características do caso observado.

Esta escola constituiu-se na década de 70 com uma associação cultural sem fins lucrativos, com grande preponderância na área da música. Já no século XXI, em 2001, porque contava com um número significativo de crianças no âmbito das suas atividades culturais, implementou-se como escola. O seu lugar legal inscreve-se no regime de ensino doméstico. Os alunos estão inscritos numa escola pública mas frequentam esta instituição. Os exames ou provas de agrupamento têm que ser realizados nas escolas originárias, embora toda a restante avaliação, durante o ano, seja feita a nível interno de forma qualitativa para conhecimento dos estudantes e quantitativa para o dos professores.

Como não pertence à rede de ensino público cada aluno paga uma mensalidade que reverte total e estritamente para o funcionamento da escola. Existe logo aí uma diferença quanto ao acesso e à origem familiar dos alunos, quando comparado com uma escola pública. Há, no

entanto, a possibilidade, para aqueles que não podem suportar o valor mensal, uma bolsa que permite que nem todos o façam, sendo que por vezes a redução é bastante significativa. Essa “bolsa” é apurada tendo em conta a diferença entre as mensalidades dos alunos e os gastos da instituição, o que daí sobrar reverte para esse compromisso a favor daqueles que querem frequentar a escola, porque com ela se identificam, mas que não podem pagar os custos mensais da mesma. Não tem, portanto, quaisquer fins lucrativos.

Essa independência financeira, sem qualquer subsídio estatal, confere-lhe uma identidade muito própria, com uma maior autonomia pedagógica, que está apenas condicionada pelo calendário de avaliação do sistema público ao qual os alunos têm que responder positivamente para a sua progressão letiva. A escola alberga o ensino pré-escolar, e o primeiro e segundo ciclos, num total de cerca de 70 alunos. A observação incidiu essencialmente nas turmas do 1º ciclo.

O primeiro foco de interesse é o facto de não haver monodocência, como é norma no ensino regular. Todos os alunos passam por todos os professores, que são especializados em determinada área, o que permite um conhecimento aprofundado e individualizado de cada um. O que depreendemos da observação foi que existe uma visão de conjunto de todos os professores que trabalham estreitamente. Existem laços de proximidade, dado o próprio espaço físico da escola, mas essencialmente devido à *ideia* pedagógica que é transversal a toda a dinâmica quotidiana. As didáticas são escrupulosamente trabalhadas em reuniões semanais, onde se verifica a importância deste conhecimento geral e individualizado de todos por todos. Todos os alunos são de todos os professores.

A estrutura programática não assenta nas três disciplinas centrais de Português, Matemática e Estudo do meio mas apresenta um currículo alargado, onde as artes prevalecem. Assim, há um núcleo central composto pelo Português, a Matemática, e as Ciências, mas também pela História, a Filosofia, o Inglês, o Xadrez e a Ginástica. Embora tenham diferentes cargas horárias não têm um estatuto diferente, cada área é importante porque todas estão interligadas. A estas disciplinas juntam-se outras que perfazem o currículo obrigatório da escola e que marcam o tom dominante: a Expressão Plástica, o Instrumento (aula individual de música onde cada aluno escolhe um instrumento que irá aprender nesse ano), a Dança, a Música (classe de conjunto) e o Teatro. A estas juntou-se, no ano da observação, o Cinema de Animação, levado a cabo em várias sessões ao longo do ano letivo. Há, portanto, uma riqueza de expressões artísticas que todos os alunos frequentam e experimentam. Esse é o motor de todo o trabalho letivo.

No início de cada ano é definido um tema a partir do qual é pensado o desenvolvimento programático. Esse tema serve de fio de condutor que, através de arte, une as disciplinas num trabalho com objetivos de produção definidos, isto é, há uma interligação das variadas áreas do saber que trabalham em conjunto para um qualquer fim artístico, normalmente plural expressivamente. Esta linha serve de guia para a conceção organizada e correlacionada do andamento letivo. São mobilizados assim diferentes matérias, competências e conhecimentos que se materializam no produto artístico, que é a consubstanciação do processo mas nunca mais importante do que este. O caminho é o espaço pedagogicamente relevante. A fisicalidade da estrutura, o produto, é importante porque fecha, celebra, consubstancia. O processo, no entanto, é onde estão efetivamente as transformações ontológicas, cognitivas, sensitivas e éticas.

É essencialmente uma escola onde se pressente a arte. Está em todos os cantos, propaga-se pela arquitetura, marca o tempo, o espaço e o movimento, três dimensões que estruturam a

estética do processo educativo. Acredita-se na oportunidade da diferença, na liberdade, no pensamento informado, crítico e sensível, nos sentidos (em todos), no corpo, nos valores e na importância das tarefas banais do dia-a-dia. Pressente-se uma coisa bonita. Recusam-se os moralismos e desmitificam-se lugares-comuns.

Esta escola é, de certa forma, um lugar da *conscientização* freiriana e da desconstrução do *capitalismo artístico* de Lipovetsky e Serroy, no sentido do desenvolvimento de uma estrutura crítica que assenta na experiência e na reflexão cognitivas e sensíveis. Através da arte encontrou-se um porto seguro paradoxalmente instável naquilo que é a procura pela melhor pergunta mobilizada na dúvida que deve ser abordada de formas criativas, expressivas e comunicativas, tal com Cindy Foley apresentava. São estas ferramentas estéticas do pensamento que permitirão aos alunos ler e transformar o mundo em que vivem, percebendo que quer seja no capitalismo artístico ou em outro enquadramento social, cultural, económico ou político, estão capacitados para interferir no mundo compreendendo e comunicando melhor.

Embora não haja estudos que o comprovem de forma precisa, todos os alunos que dali saem para outra escola – normalmente por volta dos 11 anos – atingem patamares muito positivos tanto ao nível da avaliação como da integração. Atesta-se esse facto porque muitos alunos mantêm contacto frequente com a escola e os professores, tanto pela ligação afetiva que criaram como pela frequência da formação artística extracurricular que a instituição oferece. Desses contactos nasceu a forte convicção de que se pode trabalhar num ambiente pedagógico alternativo, no caso, mais pequeno, quase um microcosmos, e de que se esse trabalho for bem estruturado, com os valores certos e uma preparação cognitiva e sensível flexível conseguida através de um contacto permanente com diferentes expressões artísticas, estão criadas as condições para que os alunos tenham sucesso no restante percurso pessoal e académico.

### **Reflexão final**

Há autores que defendem diferentes tipos de integração da arte na educação, embora todos argumentem que seria muito importante que de alguma forma se o fizesse. Arthur Efland questionava porque é que a arte recebe uma atenção tão escassa nas escolas (Efland, 2004: 16), sublinhando que nela residem respostas cognitivistas decisivas para a aprendizagem. Na sua opinião as artes poderiam mesmo estar no núcleo do currículo, como um elemento central da estrutura de integração do conhecimento (*Idem*: 221). Michael Parsons, numa linha semelhante de pensamento, diz que é necessário pensar-se num currículo integrado em que a arte tenha um lugar reconhecido (Parsons, 2010: 295). Para o professor norte-americano o currículo integrado consiste em “ensinar para obter significado e compreensão” (*Idem*: 296) e que aí a arte pode jogar um papel decisivo na integração compreensiva das matérias, como um elemento agregador e conclusivo de um conhecimento desejavelmente consolidado. David Best diz também que “porque as artes abrangem muitos aspectos da aprendizagem, mais forte se torna a necessidade de argumentar que deveriam ser o centro do currículo” (Best, 1996: 16).

Seja qual for a forma de integração da arte nos currículos é importante que se o faça. Para que a vida se assemelhe a uma obra da arte (Lipovetsky & Serroy, 2014: 464) é urgente repensar a educação com uma integração sistemática e sistémica da arte, invertendo o modo pouco sério como se olha para o conceito. Tal como seria interessante equacionar a

incorporação do pensamento filosófico e político, ou da economia prática, ou mesmo da sociologia ou da psicologia, nos programas letivos, é decisivo pensar na arte como uma oportunidade de agregar conhecimento e articular reflexões das mais distintas áreas, para além daquelas mais diretamente ligadas à sua própria natureza. Se é pela arte que se desenvolvem tantos programas paralelos (comunitários, profissionalizantes, vocacionais, reintegrantes) à escolaridade regular, porque não pensar definitivamente na sua inclusão como elemento reconhecido, legítimo, e importante do percurso formal? Há modelos que provam que pode funcionar. Não tem que ver com dinheiro mas com ideologias. É difícil ultrapassar vontades políticas.

Terminamos com uma frase de Sophia de Mello Breyner que diz: “Creio profundamente que só a arte é didática porque a arte não explica mas implica” (In CNE, 1998: 37). Esta diferença entre *explicação* e *implicação* marca aquilo que é e que pode ser uma educação mais próxima do que verdadeiramente somos e desejamos. Implicar é inverter a ordem da explicação para um processo mais significativo e integrador, desierarquizando patamares excludentes que todam a democraticidade educativa pelo espartilhamento dogmático de sujeitos que não se adaptam a um sistema ontologicamente extrínseco. Implicar é dar a oportunidade de desenvolver em processo empático e gratificante. Nesse sentido, a arte implica, não explica, a arte inclui, não discrimina, a arte transforma, não repete, a arte comunica, não censura, a arte permite, não ordena.

### Referências Bibliográficas

- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2010). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora
- Bauman, Zygmunt (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press
- Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa
- Cardoso, Miguel Esteves (2001). *Último Volume*. Lisboa: Assírio & Alvim
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (1998). *Educação. Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Gradiva
- Cosme, Ariana (2011). Arte e educação nas escolas: Contributo para uma reflexão. In AA.VV. *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Eça, Teresa (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. In *Cad. Cedes. Campinas*, 80 (30). 13-25
- Efland, Arthur D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean (2014). *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Edições 70
- Martins, Catarina Fernandes Martins (2013). Quando a Escola deixar de ser uma fábrica de alunos. In *Revista 2, Público*, 1 Setembro 2013. pp. 20-25
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Not For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*. New Jersey: Princeton University Press
- Parsons, Michael (2010). Currículo, arte e cognição integrados. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. (pp. 98-112) São Paulo: Cortez Editora.
- Rancière, Jacques (2010). *Estética e Política. A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora
- Read, Herbert (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70



# Desenvolvimento de competências no 1º ciclo: Um percurso formativo centrado no teatro

**Fábio Correia \***

**Miguel Falcão \*\***

Escola A Voz do Operário \*

Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro de Estudos de Teatro,  
Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa \*\*

[fabio.pcorreia@gmail.com](mailto:fabio.pcorreia@gmail.com) \*

[miguelf@eselx.ipl.pt](mailto:miguelf@eselx.ipl.pt) \*\*

## Resumo

No sistema educativo português, persistem estereótipos ou preconceitos relativamente à abordagem das áreas da Educação Artística (EA) em contexto curricular. Vários estudos, nacionais e internacionais, vêm atestando ao longo dos anos a relevância da EA no desenvolvimento integral da criança, embora os dados que vão sendo conhecidos sobre a realidade do ensino nacional demonstrem que as áreas do currículo que lhe dizem respeito têm sido preteridas ou mesmo esquecidas. A par da responsabilidade dos decisores políticos, que têm tomado medidas que não promovem a EA, cabe também a cada escola e a cada docente a assunção de uma voz ativa na criação de condições que garantam um percurso curricular completo aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico (1º CEB). Neste sentido, é legítimo questionar, a título de exemplo, por que razão as artes são, por um lado, curricularmente desvalorizadas por professores e gestores educativos e, por outro, utilizadas como meio privilegiado para as escolas se apresentarem à comunidade em datas que consideram relevantes.

Esta comunicação, assente num trabalho académico de conclusão de um mestrado de profissionalização docente na ESELx, incide na apresentação de um percurso formativo desenvolvido com uma turma do 1.º CEB. A metodologia seguida, enquadrada no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa do tipo da investigação-ação, integrou, como técnicas de recolha de dados, a observação naturalista e sistemática, a pesquisa arquivística, a entrevista semiestruturada e o questionário; e, como técnicas de análise de dados, o tratamento documental, o tratamento estatístico dos questionários e das grelhas de registo de observações e a análise de conteúdo da entrevista.

Os resultados mostraram que o percurso formativo, fortemente centrado no Teatro, possibilitou a mobilização de um conjunto de competências transversais, que se repercutiram no âmbito de áreas disciplinares como o Português, e que objetivos como “desenvolver competências de cooperação e de participação na sala de aula”, “desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de Teatro na educação” e “melhorar as competências de produção textual”, definidos a partir do diagnóstico da turma, foram concretizados com sucesso.

**Palavras-chave:** 1º ciclo do ensino básico; Teatro; Currículo; Educação Artística; articulação curricular.

### Abstract

In the Portuguese education system, there are still some stereotypes or misconceptions in what concerns to how the areas related to Artistic Education (AE) are approached by teachers. Several national and international studies have been showing the importance of the AE subjects in the child's development, although they have also been showing that the areas of the curriculum that concern the AE have been passed over or, sometimes, even forgotten.

It's know that the politic deciders have been taking decisions that don't promote the AE, but it's also part of each school and each teacher's responsibility to play an active part in the creation of conditions that assure that the students in the 1<sup>st</sup> cycle of studies (from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade) have the opportunity to develop competences in all the areas of the curriculum. Therefore, it makes sense to question: why are the arts, in one hand, passed over by teachers and educational managers in the curriculum and, on the other hand, used as a way for the schools to present themselves to the community in dates considered relevant?

This communication was based on the final academic essay of a master's degree course for teaching professionalization developed in ESELx. It focuses in two main parts: the first is a critical review of conceptions about the AE in curricular context and the second is a presentation of a learning sequence, developed with a class of students in the 1<sup>st</sup> cycle of studies. The methodology used follows an interpretative paradigm and a qualitative approach, investigation-action type. Naturalist and systematic observation, archival research, semi-structured interview and questionnaire were the main techniques used to collect the data. Techniques such as documental analysis, statistic analysis of the questionnaires, grids of registration of the observations and analysis of the contents of the interview were used to analyze the collected data.

The results showed that the learning sequence, strongly centered in the Theater, allowed children to mobilize a set of transversal skills which impact was noticed in other subjects of the curriculum, such as Portuguese. Likewise, goals set after a diagnoses of the students' competences like “developing skills of cooperation and participation in the classroom”, “developing communicational and expressive skills in the practice of Theatre” and “improving skills of text production” were also successfully achieved.

**Keywords:** Primary school education, Theatre, Curriculum, Artistic Education, Curricular Articulation

### Temática Do Estudo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto, e 65/2015, de 3 de julho), define que um dos objetivos gerais do ensino básico consiste em “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (art.º 7.º). No que se refere especificamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a LBSE estabelece que, além do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, e das noções essenciais da aritmética e do cálculo [e] do meio físico e social”, este nível de ensino deve promover as “expressões plástica, dramática, musical e motora” (art.º 8.º).

Estes objetivos gerais encontram-se em sintonia com as diretrizes apresentadas na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 1989), adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989, e ratificadas por Portugal em setembro de 1990. Este documento assegura que “os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança participar plenamente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, art.º 31.º), no respeito pela igualdade de oportunidades. Neste princípio (aliás, expresso de forma inequívoca no artigo 2.º da LBSE), reside – de acordo com o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO (CNU) – “a razão fundamental para fazer da Educação Artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país” (CNU, 2006, p. 5) e, naturalmente, uma prática comum a todas as salas de aula.

Além disso, parece-nos pertinente sublinhar que as áreas da Educação Artística integram uma dimensão que, provavelmente, a mais nenhuma outra área do currículo surge associada de uma forma tão globalizante e profunda: a dimensão da criação. Nestas áreas, a criação não tem o objetivo de normalizar. Parte da exploração que a criança faz das suas próprias potencialidades físicas, intelectuais e criativas, para cujo aperfeiçoamento contribui simultaneamente. Valoriza a percepção, interpretativa e crítica, que a criança tem do mundo que a rodeia. Constitui uma forma de liberdade de expressão, tanto no que diz respeito ao conteúdo como à forma, ao mesmo tempo que proporciona o conhecimento progressivo das linguagens artísticas. Por conseguinte, “experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte permite o desenvolvimento de perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas, perspectivas essas que outros meios de educação não permitem descobrir” (CNU, 2006, p. 6).

A comunicação e a expressão, nas suas diversas vertentes, incluindo a corporal e vocal, bem como a criatividade, nomeadamente nas dimensões imaginária e performativa, deveriam ser entendidas, continuamente, como competências transversais no 1.º CEB e, por isso, basilares para a formação das crianças, como são, por exemplo, a educação para a cidadania ou a comunicação escrita e a compreensão leitora (estas últimas, porém, mais comumente

associadas ao Português). E se a escola se deve assumir como um espaço democrático e equilibrador face a eventuais desigualdades que aconteçam para lá das suas portas, a possibilidade de desenvolvimento de todas essas competências deve ser justamente promovida em contexto escolar.

No entanto, apesar das evidências e das recomendações de especialistas sobre a importância da Educação Artística para o desenvolvimento da criança (cf. a título de exemplo a Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro, do Conselho Nacional de Educação), a verdade é que, quando observamos a realidade educativa portuguesa, verificamos que as áreas do currículo que lhe dizem respeito têm sido colocadas em segundo plano. A sua abordagem é frequentemente realizada sem qualquer intencionalidade pedagógica e, portanto, desligada de objetivos artístico-pedagógicos que, didaticamente, orientem a intervenção no seu âmbito. E, quando abordadas, estas áreas são, não raras vezes, consideradas “ao serviço” de outras, que, dada a primazia das respetivas cargas horárias na matriz curricular e a centralidade que adquirem em *rankings* nacionais de avaliação, acabam por ganhar, junto dos professores, um papel nuclear na planificação da intervenção educativa. Em alguns contextos, as áreas da Educação Artística são mesmo confinadas a um papel meramente lúdico ou, não menos vezes, utilizadas somente como uma forma de apresentação festiva (cf. António, 2012; Vianna & Strazzacappa, 2001). Existe, pois, um aspeto dicotómico e até algo dilemático sobre o qual se deve refletir: por que razão as artes são, por um lado, curricularmente desvalorizadas por professores e por gestores educativos e, por outro, utilizadas como meio privilegiado para as escolas se apresentarem à comunidade em datas que, nos respetivos Planos Anuais de Atividades (PAA), se encontram identificadas como sendo relevantes? E que implicações esta abordagem terá do ponto de vista ético?

Em primeiro lugar, esta desvalorização poderá relacionar-se com a dimensão essencialmente criadora que já referimos. Por um lado, a Educação Artística não se relaciona nem procura, especificamente, uma resposta para as questões “científicas” que os normativos legais definem para o ensino básico e sobre as quais incidem as provas de avaliação, interna e externa. Por outro lado, não tem em si uma vertente que privilegie uma “produção utilitária de bens” (Falcão, 2014, p. 153), pois, é “uma área que, trabalhando com (/sobre) o «ser sensível», não se encontra na vanguarda do reconhecido «essencial» e/ou do lucro económico” (Idem, p. 153).

Em segundo lugar, este facto evidencia-se quando, nas escolas, os professores mobilizam as áreas artísticas – e o Teatro será talvez a mais recorrente – para espetáculos ou apresentações pontuais, não lhes dedicando, no entanto, um trabalho sistemático, regular e claramente focado nas competências que envolve em contexto escolar. O foco parece, então, centrar-se na produção de “produtos”, como um espetáculo de teatro, e não no processo que, eventualmente, até poderia originá-lo. Por outras palavras, e colocando o enfoque no teatro, o espetáculo pode ser, perfeitamente, o resultado de um processo com objetivos pedagógicos e artísticos e baseado na exploração das potencialidades do aluno e num trabalho sistemático sobre as suas dificuldades. Desta forma, torna-se uma criação sustentada nas vivências – incluindo as experiências artísticas – da criança e nas reflexões que faz sobre o mundo.

O domínio da experimentação e da criação tem sido substituído, regra geral, pela produção de objetos, nem sempre refletidos pelos/com os alunos e nem sempre significativos para eles. Um projeto de teatro deve implicar a valorização do aluno, promover junto dele um processo possibilitador de múltiplas aprendizagens, também artísticas, e permitir-lhe que seja criador e seu construtor (coautor). Isto, porque o Teatro pode definir-se como “algo criativo em que procurar, inventar, criar e não reproduzir” (Pereira, 2012, p.7) devem ser objetivos intrínsecos à sua prática curricular.

De acordo com Pereira (2012), as próprias alterações nas dinâmicas e rotinas escolares e o surgimento de novos profissionais na Escola têm contribuído para a colocação das áreas da Educação Artística em segundo plano:

A possibilidade da sua inclusão [das áreas da Educação Artística] nas Atividades de Enriquecimento Curricular [(AEC)], nem sempre asseguradas por professores com a devida formação, parece ter criado um certo descomprometimento dos professores titulares de turma, deixando a sua implementação para o tempo não letivo a que correspondem as referidas Atividades. (p. 18)

A abordagem destas áreas nem sempre ocorre contextualizada e provida de intencionalidade pedagógica e artística. Se, em contexto curricular (ou mesmo no âmbito das AEC), a abordagem do Teatro, da Música ou das Artes Plásticas se restringir à sua dimensão lúdica, de que forma se repercutirá na educação artística dos alunos? Como proposto por Sousa (2003), é urgente que se tome consciência de que as atividades lúdicas nem sempre são atividades artísticas, mesmo que as atividades artísticas possam integrar uma dimensão mais lúdica.

Assim, se, por um lado, a presença das áreas da Educação Artística na Escola acontece, durante o século XX, pela necessidade ou interesse de se estimular a criatividade do aluno (como se o desenvolvimento da criatividade fosse exclusivo das áreas artísticas), a sua abordagem atual acaba por ignorar esse princípio que, na perspectiva de Japiassu (2009), era, já por si, bastante redutor. De acordo com o mesmo autor, que particulariza o caso do Teatro, a abordagem atual aproximar-se-á da tendência verificada nas salas de aula de antes do século XX. Naquela altura, “o trabalho com teatro na escola . . . era geralmente caracterizado pela encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas” (Japiassu, 2009, p. 28). No entanto, contrariando este tipo de perspectivas, Japiassu (2009) reconhece o Teatro como um “importante meio de comunicação e expressão que articula aspetos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética . . . [devendo ser] reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (p. 28).

### Descrição Do Processo

O percurso formativo centrado no teatro – que este artigo descreve e analisa – foi implementado numa turma de 2.º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Sintra, visando o desenvolvimento de competências que se repercutissem noutras áreas do currículo e de forma a que, a essas mesmas áreas, pudesse ir buscar contributos para a sua concretização.

As “atividades em projeto” – designação com que Silva (2005) procura concretizar o que tem sido genericamente considerado “trabalho de projeto” – não têm a construção de um produto como finalidade, mas, sim, as aprendizagens decorrentes de um processo que, eventualmente, poderá levar à construção desses produtos. Não é o resultado que mais importa, apesar de ser relevante, mas o processo de que o próprio produto faz parte. A realização de projetos, segundo o modelo curricular construtivista (Silva, 2005), promove aprendizagens significativas para as crianças, uma vez que surgem relacionadas com os seus interesses e curiosidades e porque lhes permite participar ativamente nas diferentes fases que os constituem. Esta questão é bastante importante para proporcionar aprendizagens não desprovidas de sentido, pois, segundo Kilpatrick (1978), impulsionador da pedagogia de projeto, conseguimos aprender melhor o que vivenciamos, o que quer dizer que as aprendizagens estão diretamente associadas ao processo da sua construção. Desta forma, o aluno sente-se mais motivado e envolvido no processo de aprendizagem, o que ajuda a incentivar o seu espírito de iniciativa e incrementa a sua autonomia.

### Plano do projeto e estrutura das sessões

A implementação deste projeto de Teatro teve em consideração os domínios que, de acordo com Melo (2005), são essenciais à prática em Educação Artística:

- A exploração, que contempla o uso dos *media* artísticos especulativamente de modo a testá-los como eficazes transmissores das suas ideias;
- O dar forma (substanciar), que significa «dar corpo» às ideias, sob a forma de objetos ou de situações performativas;
- A representação (performance) estética de uma obra, que conjuga os processos de análise, explicação e interpretação de uma obra;
- A avaliação, que é o momento onde se formulam reflexões e julgamentos com base nas vivências artísticas da obra. (p. 87)

Cada uma das sessões, sempre realizadas na sala de aula da turma, foi organizada tendo por base a seguinte estrutura-padrão:

- I. Organização do espaço (rotina coletiva de adequação da sala à natureza das atividades desenvolvidas numa sessão de Teatro);

2. Roda inicial (atividade coletiva de apresentação e/ou definição dos objetivos da sessão e do plano geral previsto);
3. Aquecimento (atividades iniciais de motivação geral, de jogo dramático orientado e de exploração das potencialidades expressivas do corpo e da voz);
4. Improvisações preparadas (atividades de experimentação/criação performativa, com assunção de personagens em situações dramáticas, a partir de indutores diversos e mais comumente realizadas em grupo, apresentadas aos restantes alunos que, nesse momento, assumem o papel de espectadores);
5. Relaxamento (atividades de finalização, visando a descontração e a recentração, realizadas individualmente ou a pares);
6. Roda final (atividade de auto e heteroavaliação dos alunos, de avaliação geral da sessão e de *feedback* do professor);
7. Reorganização do espaço (rotina coletiva de reorganização da sala de acordo com a disposição habitual).

Ao longo da “viagem” que cada sessão de Teatro representava, os alunos tinham a possibilidade de refletir, dialogar e explorar ideias, partindo de propostas do professor, de obras já criadas ou das suas próprias criações. E por toda a dinâmica associada à estrutura já descrita, foram criadas possibilidades de promoção de competências, tanto de cariz social – a colaboração, o diálogo entre pares e o respeito pelo outro – como artísticas, associadas à própria linguagem e à prática do Teatro.

Além disso, procurámos que a planificação destas sessões seguisse um conjunto de critérios, tal como proposto por Melo (2005):

- Sequencialidade – assunção de que as aprendizagens não são atos isolados e que, por isso, cada aprendizagem depende de outras anteriormente realizadas;
- Complexidade – introdução de elementos mais complexos do que aqueles que existiam nos momentos de aprendizagem anteriores;
- Complementaridade – contribuição da abordagem, abrangente, de outras áreas para a aprendizagem de um conceito considerado específico de uma disciplina, neste caso do Teatro. (pp. 68-69)

As atividades planificadas foram ao encontro do conceito de jogos teatrais proposto por Spolin (2008) e que Japiassu (2009), na perspetiva de uma aplicação em educação, define como “atividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, de uma perspetiva *improvisacional*” (p. 80), isto é, “sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a atuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborados” (idem).

Importa referir que, inicialmente, estava prevista a realização de duas sessões de Teatro por semana. No entanto, devido a constrangimentos específicos do contexto de intervenção, algumas dessas sessões acabaram por não poder ser realizadas. Além disso, parece-nos

importante destacar o facto de o horário definido para as sessões de Teatro coincidir – por opção da escola – com a hora de apoio educativo a alunos, assegurada por uma docente do ensino especial. Por este motivo, quatro alunos da turma não tiveram a oportunidade de participar no processo anteriormente descrito.

### **Recolha e tratamento de dados**

A metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados, bem como todo o processo de intervenção, enquadrou-se numa abordagem qualitativa, na medida em que, de acordo com Sousa (2005), se baseou “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e [lidou] com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p. 96). Neste tipo de investigação, “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Os dados foram recolhidos através de registo de imagens em vídeo. Com este apoio, foi possível descrever com maior fidedignidade as situações vividas em contexto educativo nos diários de bordo referentes a cada sessão de Teatro realizada. Estas transcrições foram, também, alvo de uma análise qualitativa, e resultaram no preenchimento de grelhas de registo de observações, cujos dados permitiram aferir a evolução global da turma no que diz respeito aos critérios de avaliação considerados ao longo do processo.

O desenho do estudo segue os princípios da metodologia de investigação-ação, que constitui uma abordagem “particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (Bell, 2008, p. 22). Integra diferentes fases – planeamento, ação e pesquisa de factos sobre o resultado da ação – que se sucedem, num cruzamento constante entre ação e pesquisa, visando sempre a melhoria gradual da intervenção educativa (Afonso, 2005).

Seguimos os procedimentos previstos na *Carta Ética* (2014), publicada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), sobretudo no que diz respeito à relação estabelecida com os integrantes da amostra, na convicção de que os intervenientes têm o “direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p.7). Além disso, mantivemos a garantia de preservação do anonimato das pessoas e das instituições envolvidas e de confidencialidade dos dados.

### **Resultados Do Estudo**

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos a partir da implementação das sessões de Teatro em contexto curricular de 1º CEB. Num primeiro momento, abordamos a evolução dos alunos no que respeita a competências de carácter transversal, relacionadas em geral com cumprimento de regras, participação na organização, colaboração com os colegas, realização de tarefas e avaliação, assumindo-as como preponderantes para o funcionamento de qualquer sessão de Teatro. Num segundo momento, apresentamos dados relativos a competências



artísticas/ performativas, ligadas grosso modo à exploração de potencialidades expressivas e de improvisação, e analisamos o percurso realizado com os alunos no que diz respeito a estes aspetos. Reforçamos, por um lado, a relevância do Teatro como eixo curricular de desenvolvimento integrado de competências e, por outro, a importância de se encarar a sua abordagem numa lógica de progressão e de sequencialidade (Melo, 2005).

Importa referir que o estudo incidiu em três momentos de avaliação distintos – avaliação de diagnóstico, avaliação intermédia e avaliação final –, embora os resultados apresentados neste artigo incidam exclusivamente no primeiro e no terceiro momentos. A interpretação apresentada relativamente à progressão evidenciada pelos alunos ao longo do processo é, pois, realizada por comparação com o perfil diagnosticado durante o período inicial de observação. Devemos, por isso, sublinhar a ideia de que, por ter sido realizada a partir de uma sessão única de Teatro, a diagnose dos alunos pode não ter refletido, de uma forma fidedigna, as suas competências artísticas e, como tal, devendo ser encarada como provisória. Já as avaliações intermédia e final, tendo em conta que foram realizadas a partir de um conjunto de sessões implementadas com periodicidade regular e sistemática, presumimos que refletem com maior rigor o desenvolvimento e a progressão dessas mesmas competências.

### Competências transversais

De acordo com Pereira (2012), “embora pareça que esta é uma atividade muito permissiva, ela exige, contudo, muita disciplina e cumprimento de regras” (p.5). A mesma investigadora salienta que a maioria dos professores considerados no seu estudo indica o controlo do grupo como uma das grandes dificuldades que os levam a não abordar o Teatro em contexto curricular, pelo que nos parece pertinente analisar a evolução deste parâmetro ao longo deste estudo. Até porque, para Spolin (2008), é importante que se tenha em conta que “liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre, para criar, precisa ser altamente disciplinada” (p. 40).

**Tabela I.** Progressão dos alunos ao nível das competências transversais nas sessões de Teatro

Competências Transversais	Avaliação de diagnóstico	Avaliação final
as Cumpre regras definidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas.</li> <li>• 30% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 40% revelavam um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 67% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas.</li> <li>• 28% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 5% mantinham, ainda,</li> </ul>

	comportamento desadequado.	um comportamento desadequado
Participa na organização do espaço e dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50% dos alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais.</li> <li>• 45% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 5% não cumpriam esta responsabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais.</li> </ul>
Colabora com os outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 25% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas.</li> <li>• 50% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 25% não se revelavam capazes de colaborar com o outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 67% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas.</li> <li>• 24% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 9% não se revelavam capazes de colaborar com o outro.</li> </ul>
Realiza as tarefas de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 25% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade.</li> <li>• 55% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 20% não eram autónomos na realização de tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 76% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade.</li> <li>• 24% faziam-no com dificuldade.</li> </ul>
Avalia o seu desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão.</li> <li>• 15% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 75% não se avaliavam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 38% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão.</li> <li>• 43% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 19% não se avaliavam.</li> </ul>

Os dados apresentados na Tabela I mostram que houve, efetivamente, uma melhoria progressiva dos alunos no que diz respeito às competências transversais em estudo. Ao longo da intervenção, estimulados pelos objetivos, pela estrutura e pelas propostas das sessões de Teatro, os alunos tiveram a oportunidade de participar de forma mais ativa nos processos de organização e de gestão das atividades e dos recursos, o que lhes conferiu, também, uma

maior responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2012), citando Gavira e Lara (s.d.), sublinha que, usando uma metodologia participativa e profundamente democrática, o teatro promove a cooperação, o trabalho em grupo e a reflexão, e revela-se, na Escola, como um “extraordinário meio de transmissão de valores fundamentais para a vida em sociedade, como sejam os valores da tolerância, respeito e solidariedade” (p. 5).

No caso que aqui apresentamos, o Teatro foi promotor da autonomia das crianças e a natureza do trabalho realizado, centrado em dinâmicas colaborativas, incrementou um espírito de entreajuda, melhorando as relações estabelecidas entre os alunos. Ao relembrar o início deste percurso e todas as situações de maior agitação que ocorriam, percebemos que estas se foram atenuando com o tempo. Os alunos que revelavam comportamentos mais disruptivos e que aproveitavam qualquer oportunidade para perturbar os colegas (vaiando-os ou, mesmo, agredindo-os) foram alterando as suas atitudes. E, de uma forma progressiva, essa alteração dos comportamentos e a motivação que os alunos demonstravam relativamente à prática do teatro contribuíram, também, para o cumprimento dos planos traçados para cada sessão. Se, numa fase inicial, as dificuldades na organização da sala e os conflitos entre pares chegaram a levar-nos a abdicar de atividades planificadas dada a falta de tempo para a sua concretização, no final da intervenção todos os momentos que considerámos serem estruturantes de uma sessão de teatro eram cumpridos.

Esta evidência suscitou-nos a reflexão de que o facto de, numa primeira fase, os alunos “estarem” de modos diferentes nas dinâmicas ativas com as quais não estavam habituados a lidar – porventura podendo movimentar-se pela sala, sentar-se no chão, falar mais alto, interagir corporalmente com os colegas... – não poderá ser uma razão para os professores desistirem das áreas da Educação Artística (e também da Educação Física) em contexto curricular. Os resultados apresentados mostram que, com persistência e sistematicidade, é possível alterar as fragilidades evidenciadas pelos alunos e, de uma forma progressiva, contribuir para a melhoria dos seus comportamentos e atitudes.

### **Competências artísticas/ preformativas**

A ludicidade e a dimensão fictícia/imaginária associadas ao Teatro não diminuem, de forma alguma, o seu papel pedagógico e o seu lugar no currículo. Pelo contrário, as metodologias associadas à prática desta área da Educação Artística preveem um trabalho centrado na criança e que parte da experimentação, já que “experimentar é uma extraordinária forma de aprendizagem, em geral, mas também naquilo que ao Teatro se refere” (Pereira, 2012, p. 12). Além do desenvolvimento de competências de carácter transversal, como as que analisámos anteriormente, a prática sistemática do Teatro contribui para a promoção de noções artísticas, estéticas, criativas e performativas. Os dados apresentados na Tabela 2 enquadram-se nos domínios de “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “desenvolvimento da criatividade” e “desenvolvimento da linguagem elementar do teatro/expressão dramática”, propostos pelo *Currículo Nacional: Competências Essenciais* (2001), que – embora revogado em 2011 como documento orientador, assim como as correspondentes *Metas de Aprendizagem* (e, até à data da elaboração deste artigo, sem terem sido substituídos por outros, atualizados e consentâneos com a investigação mais recente em

Educação Artística) – continua a constituir, em nossa opinião, uma referência relevante nesta área.

**Tabela 2.** Progressão dos alunos ao nível das competências artísticas/ performativas nas sessões de Teatro

Competências artísticas/ performativas	Avaliação de diagnóstico	Avaliação final
Explora as potencialidades expressivas do corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 33% dos alunos exploravam, com dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo.</li> <li>• 67% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo.</li> <li>• 48% faziam-no com dificuldade.</li> </ul>
Explora as potencialidades expressivas da voz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz.</li> <li>• 28% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 57% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz.</li> <li>• 38% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 10% não o faziam.</li> </ul>
Atribui funções imaginárias aos objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 25% dos alunos atribuíam, com dificuldade, funções imaginárias aos objetos.</li> <li>• 75% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 67% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias aos objetos.</li> <li>• 28% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 5% não o faziam..</li> </ul>
Atribui funções/ características imaginárias ao espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço.</li> <li>• 33% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 61% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 62% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço.</li> <li>• 38% faziam-no com dificuldade.</li> </ul>
Improvvisa a partir de indutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 60% dos alunos improvisavam, com dificuldade, a partir de indutores.</li> <li>• 40% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 57% dos alunos improvisavam, sem dificuldade, a partir de indutores.</li> <li>• 38% faziam-no com dificuldade.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5% não o faziam.</li> </ul>
Recorre à expressão oral durante as improvisações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 22% dos alunos recorriam, sem dificuldade, à expressão oral durante as improvisações.</li> <li>• 22% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 56% não o faziam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 67% dos alunos recorriam, sem dificuldade, à expressão oral durante as improvisações.</li> <li>• 28% faziam-no com dificuldade.</li> <li>• 5% não o faziam.</li> </ul>

No que diz respeito aos indicadores referidos na Tabela 2, também registámos progressos significativos ao longo da intervenção. A transversalidade dos domínios considerados teve repercussões que extravasaram as sessões de Teatro. O mesmo se verificou com as dinâmicas alteradas nas/pelas sessões de Teatro, pois, “romper com a rotina, desestruturar o que estava equilibrado é uma forma de promover a criatividade possibilitando a construção do novo, a partir do trabalho em grupo . . . onde se propicia a discussão criadora” (Pereira, 2012, p.8). O facto de os alunos terem tido a oportunidade de improvisar em grupo, partindo de indutores diversos, de terem sido desafiados a “jogar” com as suas potencialidades expressivas (vocais e corporais) ou a imaginar cenários longínquos na sua sala de aula de sempre, contribuiu para que a sua criatividade fosse, efetivamente, estimulada. E tendo em conta que a criatividade não é uma competência exclusiva das áreas da Educação Artística, nem tão pouco do Teatro, a sua estimulação teve reflexos no âmbito de outras disciplinas. Também o constante recurso à expressão oral se repercutiu noutras áreas, sobretudo no que diz respeito ao à vontade com que alguns alunos começaram a “falar em público” e à forma como exprimiam as suas opiniões sobre assuntos relacionados com as vivências dentro e fora da sala de aula. Este progresso tornou-se evidente em rotinas instituídas na turma, como o “Ler, Contar e Mostrar”<sup>36</sup> e o “Conselho de Turma”<sup>37</sup>, nas quais os alunos começaram a reproduzir as formas como participavam nos momentos de discussão – na roda inicial e na roda final – de cada uma das sessões de Teatro.

### Considerações Finais

Os resultados apresentados evidenciam a pertinência da abordagem do Teatro em contexto curricular e o seu potencial para o desenvolvimento de competências no 1.º CEB. As dinâmicas de Teatro, que abrangem domínios transversais à formação de qualquer indivíduo,

<sup>36</sup> Também designada como “Apresentação de Produções”, esta rotina tem o objetivo de promover as competências de expressão oral e de leitura em voz alta dos alunos e é, de acordo com Pestana (2011), um momento potenciador de aprendizagens cooperativas.

<sup>37</sup> Também designado por “Conselho de Cooperação Educativa”, é uma estrutura de suporte às aprendizagens, normalmente associado ao modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (Serralha, 2007). Tem como objetivo a gestão cooperada do currículo entre professor e alunos e a promoção de uma cidadania participativa a partir da sala de aula.

contribuem para a promoção de competências diversas que extravasam as próprias sessões de Teatro.

O projeto desenvolvido, como procurámos expor, teve repercussões a vários níveis, de que destacamos três: (i) a nível do entendimento do “essencialismo” (Japiassu, 2001) que deve caracterizar curricularmente o Teatro, uma vez que esta área assenta numa linguagem artística com forte potencial pedagógico, não devendo ser vista, por conseguinte, na perspetiva exclusivamente instrumental de “estar ao serviço” de outras áreas; (ii) a nível das competências sociais dos alunos, tendo sido verificadas melhorias relativas à tolerância face ao outro, à comunicação em situações de exposição perante um público e à manifestação de sentido crítico mais apurado, em particular nos momentos de autoavaliação e de heteroavaliação; e (iii) a nível organizativo, uma vez que, de forma progressiva, as regras estabelecidas para as sessões de Teatro foram assumidas como regras gerais da sala de aula, tendo sido crescente o número de alunos que passou a participar mais e melhor na sua gestão, contribuindo, entre outras tarefas, para a organização do espaço e dos materiais.

Roldão (1999) defende a importância – que subscrevemos – de os professores assumirem a profissionalidade docente, o que requer o reconhecimento e o exercício de um conjunto de atributos, entre os quais o seu poder de decisão e o seu saber específico. Privilegiar e promover uma prática profissional democrática e socialmente justa para todos os alunos e assumir um modo de gestão do currículo que não exclui nem secundariza áreas: eis duas formas de exercer o poder de decisão. Quanto ao saber específico, no 1º CEB ele deve ser evidente em todas as áreas consideradas no currículo, tratando-se de um nível de ensino que funciona em monodocência e para cujo desempenho os docentes obtêm uma formação – dita – generalista, que inclui as áreas da Educação Artística. Desvalorizar estas áreas em contexto curricular significa desperdiçar oportunidades de desenvolvimento global das crianças e acentua a tendência crescente – para a qual vários organismos e especialistas têm alertado – de separação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, o que, na escola, tem contribuído para que se dê uma maior importância ao primeiro e se discrimine o segundo (CNU, 2006). Mesmo que, para os professores que se sintam menos preparados ou motivados, a abordagem da Educação Artística em contexto curricular seja entendida como um desafio, é importante que o aceitem, investindo continuamente em processos – de formação e de prática pedagógica – que permitam superá-lo.

### Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- António, L. M. D. (2012). *Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2328>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Nacional da UNESCO [CNU] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás & C. Gonçalves (org.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 148-164). Lisboa: ESELx/CIED. ISBN: 989-98421. Disponível em: [http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos\\_VI\\_pt/index\\_vi\\_encontro\\_pt.html](http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos_VI_pt/index_vi_encontro_pt.html)
- Japiassu, R. (2009). *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papirus Editora.
- Kilpatrick, W. H. (1978). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n° 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n° 237/1986 – 1ª Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Melo, M. C. (2005). *A expressão dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (ME) (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais*. S.I.: ME/Departamento da Educação Básica.
- Pereira, B. (2012). *A expressão dramática/teatro no 1º ciclo do ensino básico: conceções e práticas de professores*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2331/1/A%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica.pdf>
- Pestana, M. (2011). *A Apresentação de Produções – Um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas*. O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III. Centro de Recursos do Movimento de Escola Moderna. Consultado em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_3\\_trab\\_aut\\_acomp\\_indiv/123\\_c\\_05\\_apresentacao\\_producoes\\_aprendizagenscoop\\_mpestana.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_05_apresentacao_producoes_aprendizagenscoop_mpestana.pdf)
- Recomendação n° 1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República n° 19/2013 – 2ª Série*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. (Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa)
- Silva, M. I. (2005). *Projetos e Aprendizagens. Comunicação ao 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores

- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. S.l.: SPCE.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spolin, V. (2008). *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultada em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vianna, T. & Strazzacappa, M. (2001). Teatro na Educação: Reinventando mundos. In S. Ferreira (org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 115-138). Campinas, SP: Papyrus Editora.



# Del papel del Arte y la Educación Artística en la escuela española: aportaciones teóricas y su reflejo en el currículum actual

**Pedro V. Salido López**

Universidad de Castilla-La Mancha

[pedrovictorio.salido@uclm.es](mailto:pedrovictorio.salido@uclm.es)

## Resumen

El trabajo a desarrollar en las páginas siguientes se centra en presentar una reflexión sobre las teorías que han sido el fundamento del diseño curricular de las enseñanzas artísticas actuales, analizando el papel que esta disciplina juega en la escuela española del siglo XXI y la formación didáctica que reciben los futuros docentes de Educación Primaria en el contexto de las Artes Visuales y Plásticas. En este proceso es necesario tener presente cómo se organiza el diseño del currículum en el caso de España. Una vez fijadas por el Gobierno central las enseñanzas mínimas en los Reales Decretos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, normativa que establece el 65% del currículum, es obligación de cada comunidad autónoma formalizar el 35% restante de las enseñanzas correspondientes a cada una de las áreas de conocimiento de los distintos niveles de la Educación formal. Con la finalidad de concretar el desarrollo de este trabajo, el análisis y estudio presentado en las siguientes páginas se centrará en el análisis de la normativa vigente para el caso de la etapa de Educación Primaria en Castilla-La Mancha (España), nuevo marco legal que en el curso académico 2014/2015 se ha aplicado a todos los cursos de esta etapa educativa y que ha supuesto un cambio bastante significativo en el ámbito de las enseñanzas artísticas.

**Palabras clave:** Educación Artística; Currículum; Educación Primaria.

**Abstract:**

This paper aims to present a reflection on the different theories that have been the basis of the curricular design in the area of Art Education, their impact on the current Spanish education's legislation and the didactic training of teachers in Primary Education. In this process it should be considered how to organize the Spanish curriculum. Once the central government establishes the minimum core curriculum in the decrees of the Ministry of Education, Culture and Sports, legislation which provides the 65% of the formal education, it is responsibility of each region to formalize the remaining 35% of the contents of each area of knowledge of the different levels of formal education. The analysis and study presented on the following pages will focus on the education's legislation of Primary Education in Castilla-La Mancha (Spain); a new legal framework in the academic year 2014/2015 that has been applied to all courses of this educational stage and has been a fairly significant change in the field of Art Education.

**Keywords:** Art Education; Curriculum; Primary Education.

**Introducción**

Todo sistema educativo se fundamenta en una organización curricular que responde a la necesidad de clarificar los medios y fines que se pretenden alcanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje para, de esta manera, ofrecer una formación de calidad e igualitaria a todos los individuos amparados bajo un mismo régimen educativo. El currículum, por tanto, surge como un instrumento fundamental para llevar a cabo una buena práctica educativa, razón esta de los numerosos estudios que desde diferentes perspectivas han planteado las estrategias que permiten abordar su desarrollo y mejora en un proceso de continua innovación e investigación educativa.

Atendiendo a este concepto de currículum, el trabajo planteado pretende presentar algunas de las teorías más relevantes para el diseño de las enseñanzas artísticas y su reflejo en el marco legal que actualmente marca el funcionamiento de la Educación Primaria en España, cuyos destinatarios son niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad. Como es evidente, en este proceso resulta fundamental tener presentes los diferentes niveles de concreción curricular, considerando que una vez fijadas por el Gobierno central las enseñanzas mínimas en los Reales Decretos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, normativa que establece el 65% del currículum, es obligación de cada comunidad autónoma establecer el 35% restante de las enseñanzas correspondientes a cada una de las áreas de conocimiento de los distintos niveles de la educación formal.

Con la finalidad de concretar el desarrollo de esta propuesta de trabajo, el análisis y estudio a desarrollar se centrará en la normativa vigente para el caso de Castilla-La Mancha (España), nuevo marco legal dado por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) y sus diferentes desarrollos en *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria* y, para el caso concreto que nos ocupa, el *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículum de la*

*Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, legislación que en el curso académico 2014/2015 se ha aplicado a todos los cursos de esta etapa educativa. La entrada en vigor de la nueva normativa ha supuesto opiniones de lo más variopinto entre los profesionales de la enseñanza, algunas bastante críticas por favorecer la agonía de un concepto de cultura que engloba al mundo del pensamiento y la filosofía así como al de la formación en ámbito artístico.

### **Objetivos**

- Presentar las aportaciones teóricas más relevantes sobre la organización curricular de la Educación Artística y su reflejo en el marco legal actual.
- Valorar la formación didáctica de los docentes de Educación Plástica y Visual atendiendo al análisis de los planes de estudios de diferentes universidades españolas para el Grado de Maestro en Educación Primaria.
- Dar a conocer la situación actual de la Educación Artística en la escuela española: de la teoría a la realidad del aula.

### **A Propósito Del Desarrollo De Un Currículum De Educación Artística: Aportaciones Teóricas Del Siglo Xx**

El currículum surge como un instrumento fundamental para el buen funcionamiento del sistema educativo, definido como “una secuencia de actividades que se desarrollan de una forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes” (Eisner, 1995). La preocupación porque esa “experiencia educativa”, en palabras de Elliot Eisner, se ajuste a los intereses de la sociedad del momento -ya sean formativos o meramente políticos-, ha sido causa de diferentes aportaciones y revisiones de las leyes que rigen el diseño curricular de las diferentes disciplinas impartidas desde la Educación Infantil a la Postobligatoria.

Para el caso del diseño curricular de Educación Artística, las aportaciones teóricas que vieron la luz ya desde los años centrales del siglo XX buscaron dar un nuevo enfoque a la tradicional enseñanza del “dibujo”. Algunos hitos destacables en este contexto de cambio son, por ejemplo, la fundación de la *International Society for Education through Art* en 1954 (INSEA) o la redacción de la recomendaciones relativas a la enseñanza de las Artes Plásticas tras la celebración de la *XVIII reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública* convocada en Ginebra por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación en 1955. (López Salas, 1999: 29-30)

Si bien, y sin el mínimo deseo de agotar un tema tan amplio con un trabajo de estas características, vamos a iniciar este recorrido histórico con las aportaciones que a partir de la segunda mitad del siglo XX presentaron propuestas curriculares en aras de organizar la enseñanza de las Artes Visuales. Entre el programa de Educación Artística *CEMREL* (1967-

1970) y las aportaciones del movimiento *The Aesthetic Eye* (1975-1976), vieron la luz otras propuestas como el modelo *Arte: Significado, Método y Medio* de Guy Hubbard y Mary Rouse (1965-1972), el *Proyecto Ketering* (1967-1969), abanderado por Elliot Eisner, el *Modelo Chapman para la planificación del currículo* (1970) o el *Programa para la Enseñanza Primaria del SWRL -Southwest Regional Educational Laboratoty-* (1972) (Maeso, 2003). Los planteamientos de estos proyectos y teorías situaron la disciplina en un contexto en el que entraban en escena, entre otras muchas cosas, desde la producción y la expresividad mediante el arte a la valoración del patrimonio legado o el conocimiento del contexto histórico-cultural en el que se desarrolla una creación artística.

Las últimas décadas del siglo XX han venido marcadas por una revisión de la concepción de la actividad artística como un proceso creativo espontáneo orientado a la construcción de conocimiento. Atendiendo a un contexto curricular, hemos de destacar las aportaciones del enfoque de la DBAE (*Discipline Based Art Education*), proyecto desarrollado desde 1982 en el *Centro Getty para la educación en las artes* de Los Ángeles (California). Atendiendo al criterio de sus partidarios, la organización curricular de la Educación Artística debía derivar de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística, situando estas enseñanzas en un ámbito privilegiado de la educación obligatoria y considerando la obra de arte como medio para el desarrollo de la creatividad. Según el criterio de sus representantes, la Educación Artística debía ir dirigida a formar personas capaces de razonar y desarrollar un criterio fundamentado ante el universo del mundo artístico. (Efland, 1987, 57-94)

Por último, hemos de considerar cómo los años finales de la pasada centuria han supuesto el desarrollo de los movimientos curriculares para una Educación Artística postmoderna o en el ámbito de la Cultura Visual. En el primer caso, la orientación dada a las enseñanzas artísticas ha sido fruto de un declive en los postulados que dominaban el mundo de la cultura y el arte desde el siglo de la Ilustración, destacando las aportaciones de autores como Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003). La orientación que dio al currículum este modelo educativo presentaba las siguientes características:

1. El arte es definido como una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común.
2. El contenido y los métodos se centran en reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas, presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas, explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico, usar argumentos relacionados con la deconstrucción para intentar mostrar que no hay puntos de vista privilegiados y reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos.
3. El valor estaría en mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural (Efland, 2003 citado en Hernández, 2011, 32).

Este enfoque curricular demuestra la importancia de la Educación Artística para el desarrollo integral del individuo. No obstante, ha sido objeto de las miradas más críticas por su excesiva

valoración de la función social del arte en detrimento de otros términos como la estética, la creación y la belleza. Es por ello que se ha llegado a considerar la necesidad de apostar por el desarrollo de modelos integradores que “sin olvidar los objetivos de una Educación Artística basada en la práctica y transmisión de conocimientos, tenga en cuenta las nuevas condiciones sociales de un mundo [...] globalizado en el que el arte y los artistas puedan cumplir un papel acorde con su tiempo”. (Hernández, 2011, 34)

Por otro lado, en este momento final del siglo XX e inicial del XXI, cabe presentar la importancia y repercusión en el diseño curricular de los partidarios de una Educación Artística basada en la Cultura Visual (Hernández, 2000):

[...] a diferencia de las tendencias anteriores, son reacios a presentar una propuesta curricular concreta de uso general. Esto quizá sea debido a una concepción del currículo ecléctica, relativista y multidisciplinar, ya que [...] se muestran contrarios a los enfoques unidireccionales. (Maeso, 2003, 243).

En definitiva, vemos que para el ámbito del diseño curricular de la Educación Artística han sido muchas las aportaciones que han buscado superar la época de “improvisación y ausencia de planificación curricular en la enseñanza de las Artes Visuales” que caracterizó la autoexpresión creativa de Lowenfeld (Maeso, 2003, 230). Estas tendencias, que con orientaciones diferentes han defendido la adquisición de conocimientos a través del arte (Head, 1982), la Educación Artística basada en la Cultura Visual (Hernández, 2000) o con un enfoque postmoderno (Efland, Freedman y Stuhr, 1996), en mayor o menor medida han sido la referencia para el diseño de un nuevo paradigma curricular en la enseñanza de las Artes Visuales.

### **Hacia Un Nuevo Paradigma De Educación Artística: Del Contexto Legal A La Formación Del Profesorado Y Su Repercusión En La Escuela**

Las aportaciones y teorías expuestas en las páginas anteriores son una muestra de los cambios y la evolución que desde varias décadas atrás ha sufrido el diseño curricular del área de Educación Artística. El profesor Maeso, en una de sus investigaciones dedicadas a este tema, señala que “no podemos decir que exista un currículo de Educación Artística directamente deducido de estas teorías” (Maeso, 2003, 245). Si bien, un acercamiento a las leyes que hasta el día de hoy han marcado los pasos de la Educación Plástica y Visual en España demuestra que, teóricamente, muchos de los postulados expuestos anteriormente sí han calado, no

sabemos si de manera deliberada o inconscientemente, en los proyectos educativos y curriculares diseñados<sup>38</sup>.

En este contexto de diseño de programas de enseñanza-aprendizaje se detecta una implacable necesidad por desarrollar en el alumnado una conciencia con el patrimonio legado, así como ciertas capacidades para la expresión, el análisis, la crítica, la apreciación y la categorización de imágenes. Esta orientación evidencia la importancia de llevar más allá del concepto de manualidades las enseñanzas artísticas para atender una formación integral del individuo, acorde con el contexto social y cultural en el que se desenvuelve.

Para el caso de la Educación Primaria, un primer acercamiento al currículo LOMCE nos lleva a pensar que este papel tan determinante de la Educación Artística, articulada por los lenguajes plástico y musical, ha sido tenido en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudios de las enseñanzas formales. Tal y como se recoge en el desarrollo curricular de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, esta disciplina

[...] promueve hábitos de trabajo que cultivan la curiosidad, la imaginación, el trabajo en equipo, el respeto por los demás, la comunicación, la innovación y espíritu emprendedor, la alfabetización digital y la creatividad. Sin duda, la Educación Artística debe ser un pilar básico en toda educación de carácter integral e innovador. (Decreto, 54/2014)

Para el caso del lenguaje y la creación plástica el currículum actual ha planteado tres bloques de contenidos claramente estructurados y que vienen a cubrir gran parte de las necesidades recogidas en las diferentes teorías sobre el currículum de Educación Artística expuestas anteriormente. Educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico forman parte de unas enseñanzas artísticas en las que se trabaja una vertiente de formación vinculada al “lenguaje”, ante la creciente necesidad de atender en la escuela las exigencias de una cultura visual en auge, y otra al “proceso creativo”, elemento clave en el contexto de las enseñanzas artísticas. Pero además, se hace una mención a la necesidad de abordar el conocimiento de aspectos histórico-artísticos a través del acercamiento al patrimonio legado:

Otra labor docente es acercar y conocer las manifestaciones artísticas de nuestro patrimonio cultural. Para ello el maestro partirá siempre del entorno próximo [...] e irá acercándose progresivamente a las grandes obras de arte presentes a escala nacional y mundial. (Decreto, 54/2014)

---

<sup>38</sup> Por ejemplo, en la ya derogada *Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo* la Educación Artística se presenta como un área de conocimiento que “involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético”, incluyendo también entre sus objetivos la necesidad de desarrollar una conciencia con el legado patrimonial (Real Decreto 1513/2006), conceptos que están presentes en teorías curriculares como el *Modelo Chapman para la planificación del currículo* (Barkan, Chapman, y Kern, 1970) o las aportaciones postmodernas, entre otras.

No obstante, y a pesar de la importancia dada a la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales en el marco legal que actualmente marca el funcionamiento del currículum, la última reforma educativa auspiciada por la ya mencionada LOMCE ha supuesto un importante ataque a esta disciplina, eliminando su obligatoriedad en la etapa de Educación Primaria.

A esta situación hemos de sumar su escasa repercusión en la orden que regula la organización de horarios del periodo educativo en cuestión. Para el caso de Castilla-La Mancha se establece que “la Educación Artística se organizará en los cursos 1º a 3º con dos periodos para las enseñanzas de música y un periodo para las enseñanzas de plástica; en los cursos de 4º a 6º, se dedicará un periodo a cada una de estas enseñanzas” (Orden de 05/08/2014). Es evidente, pues, que esta organización temporal coloca a esta disciplina en clara desventaja respecto a otras áreas de conocimiento. Ante esta situación, hemos de lamentar que la importancia que legalmente se ha dado a las enseñanzas artísticas, un “pilar básico en toda educación” según el Decreto 54/2014, viene a ser una simple declaración de intenciones con escasa repercusión en las aulas.

En otro orden de cosas, hemos de reflexionar también sobre la formación y el compromiso de los docentes para dignificar la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela. Compartiendo las aportaciones de Maeso sobre la situación de la Educación Artística en los inicios del siglo XXI (Maeso, 2003, 245-246), hemos de lamentar que en la práctica de aula, no ya a nivel de marco legal, gran parte de las aportaciones de las teorías e investigaciones expuestas en las páginas anteriores siguen sin tener la repercusión deseada. Como es evidente, este hecho impide llevar a cabo una completa formación artística del individuo ya desde los primeros momentos de la educación.

Esta situación, bastante llamativa y en muchos casos fruto de la tradicional asociación de la Educación Plástica y Visual con las tradicionales manualidades, se puede achacar a la escasa formación didáctica, artísticamente hablando, de gran parte del profesorado que la imparte. En el caso de los planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de muchas de las universidades españolas, de los 240 créditos ECTS que supone el título de graduado, únicamente se dedican a la formación didáctico-disciplinar obligatoria en el área de Educación Plástica y Visual un porcentaje que varía entre 6 y 15 créditos, dependiendo de los centros de formación.

Suele ser común, por ejemplo, encontrar en las memorias de verificación de esta titulación un módulo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual que comprende un total de 12 créditos ECTS, 6 para cada área de conocimiento. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha, 2015) o la Complutense de Madrid (Universidad Complutense de Madrid, 2015).

Encontramos, por otro lado, otros planes de estudios para la formación del profesorado de Primaria que dedican 9 créditos a la “Enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas”, caso de la Universidad de Granada (Universidad de Granada, 2015), mismo porcentaje de créditos con carácter obligatorio que dedica a la formación artística la Universidad de Murcia (Universidad de Murcia, 2015).

Por último, en algunas universidades se oferta una especialidad o mención en el ámbito de la Educación Plástica y Visual que completa la formación didáctica obligatoria. Sirva de ejemplo el itinerario formativo en *Arte, cultura visual y plástica* que se imparte en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España), que comprende un total de 33 créditos a los que se suman un periodo de prácticas y la realización del Trabajo Fin de Grado (Resolución de 6 de junio de 2014)<sup>39</sup>.

Basta con estos ejemplos de diferentes planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, pues podrían ser muchos más, para considerar que el número de créditos que se dedica a la formación didáctica en el ámbito artístico en la mayoría de las universidades españolas queda lejos de los dedicados a otras áreas de conocimiento -caso de Lengua y Literatura, Matemáticas o Ciencias Sociales-, a cuya formación se dedica gran parte del porcentaje de créditos obligatorios, o de aquellas disciplinas que cuentan con una mención cualificadora ofertada a través de asignaturas optativas -caso de Educación Física, Música o Lenguas extranjeras-.

Como es evidente, esta situación genera graves lagunas formativas en unos futuros profesionales de la Educación que a corto plazo se enfrentarán a la realidad del aula y al diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las Artes Visuales. Pero además, supone que gran parte del profesorado que imparte Educación Plástica y Visual no tenga la formación didáctica deseada. El *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* da la posibilidad de que las asignaturas de Plástica puedan ser impartidas por cualquier graduado en Educación Primaria. Mientras que para impartir docencia en otras áreas de conocimiento sí es necesario cursar ciertas especialidades o menciones cualificadoras, para el ámbito de las Artes Visuales no es requisito obligatorio:

El profesorado del Cuerpo de Maestros con la especialidad de “Educación Primaria” tendrá competencia docente en todas las áreas de este nivel. Para impartir la música, la educación física, las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras se requerirá, además, estar en posesión de la especialidad correspondiente. (Real Decreto 1594/2011)

Como es más que evidente, el hecho de que no se exija una formación específica en Artes y Cultura Visual, sumado al escaso protagonismo que esta disciplina tiene en la formación didáctico-disciplinar obligatoria de los planes de estudios del Grado de Maestro de muchas universidades españolas, repercute negativamente en la obligatoriedad de abordar una formación integral y completa en los alumnos y alumnas de los diferentes cursos que componen esta etapa de la educación formal.

---

<sup>39</sup> Algunas universidades más del contexto español ofertan esta formación o especialización en el ámbito artístico, caso de la Autónoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación – UAB, 2015) o la Universitat de Girona (Facultat d'Educació i Psicologia, 2015), entre otras.



### Conclusiones

Llegados a este punto, solo queda retomar con conocimiento de causa todo lo tratado desde la introducción. Como queda puesto de manifiesto con un breve repaso por los diferentes aportes desarrollados desde el enfoque de las enseñanzas artísticas de la autoexpresión creativa a los paradigmas postmodernos, desde varias décadas atrás ha existido un interés por dar una orientación clara a la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela. Si bien, este esfuerzo, que podemos considerar materializado en las actuales propuestas curriculares, ha quedado en simples aportaciones teóricas, pues la tradicional vinculación de la Educación Artística con el concepto de manualidades ha permitido que la práctica docente de aula se haya orientado a la realización de actividades en las que se encuentran graves carencias de creatividad.

Ante esta situación, desde la educación universitaria hemos de valorar la necesidad de abordar una formación didáctica mucho más completa en el ámbito artístico. Los planes de estudios analizados para el desarrollo de este trabajo demuestran que son bastante escasas las universidades que ofrecen una formación específica en Artes Visuales y Educación dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria. Además, hemos de tener en cuenta que la legislación ha respaldado la idea de que impartir clase en el área de Educación Artística, concretamente en su vertiente de creación Plástica, no exige de una formación específica con la que sí es necesario contar para tener competencias docentes en otras áreas de conocimiento.

Ante esta situación y valoración de las Artes visuales en la escuela, resulta fundamental cambiar el rol de la Educación Plástica y Visual desde la misma formación del profesorado para revertir el papel de esta disciplina en las aulas de cualquier etapa de la Educación formal. Aunque es evidente que los procesos de creación manual no deben ser eliminados, sí es necesario reflexionar sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar “procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual” (Acaso, 2010). Estamos, pues, obligados a repensar la práctica educativa para ser capaces de hacer de la formación artística un pilar básico para una educación integral e innovadora y de “enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista” (Maeso, 2008, 129-152).

### Referencias

- Acaso, M. (2010). *La Educación Artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 2ª ed. Madrid: Catarata.
- Barkan, M., Chapman, L. & Kern, E. (1970). *Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education*. Saint Louis: CEMREL.
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM núm. 132). Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr> (Consulta: 22-10-2015).

- Efland, A. D. (1987). Curriculum antecedents of Discipline Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 57-94.
- Efland, A. D., Freedman K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. The National Art Education Association: Reston VA.
- Efland, A. D., Freedman K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Trad. de Lucas Vermal. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Facultad de Ciencias de la Educación – UAB (2015). Plan de estudios del título de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Barcelona, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.uab.cat/Document/48/187/PlaGEPCast.pdf> (Consulta: 02-11-2015).
- Facultat d' Educació i Psicologia - Universitat de Girona (2015). Educació Primària. Recuperado de <http://www.udg.edu/fep/WebEstudis/MestreEducacióPrimària/Assignaturesoptativesimencions/ArtsVisuals/tabid/19398/language/ca-ES/Default.aspx> (Consulta: 02-11-2015).
- Hernández Belver, M. (2011). Artistas y modelos (de enseñanza) (pp. 13-34). En M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M<sup>a</sup> del C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila. *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid: Akal.
- López Salas, J. L. (1999). *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Maeso Rubio, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico (pp. 229-271). En R. Marín Viadel (coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Maeso Rubio, F. (2008). Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista. En F. Maeso Rubio (coord.). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes* (pp. 129-152). Sevilla: Diferencia.
- Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-05-08-2014-consejeria-educacion-cultura-deportes> (Consulta: 27-10-2015).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (Consulta: 31-10-2015).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de

Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 270. Secc. I). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630> (Consulta: 31-10-2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, Secc. I). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> (Consulta: 30-10-2015).

Resolución de 6 de junio de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria (BOE núm. 155, Secc. III). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/26/pdfs/BOE-A-2014-6724.pdf> (Consulta: 30-10-2015).

Universidad Autónoma de Madrid (2015). Grado en Magisterio en Educación Primaria. Recuperado de <http://www.uam.es/servicios/administrativos/ordenacion/guia/guia-matricula.html?pagina=grados-estudio-html&columnas=2&tipo=esp&xml=&centro=profesorado&titulacion=primaria&titulacion2=&asignatura=&dia=T&hora=TT> (Consulta: 02-11-2015).

Universidad de Castilla-La Mancha (2015). Facultad de Educación. Grado de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de [http://www.uclm.es/cr/educacion/plan\\_grado\\_primaria.asp](http://www.uclm.es/cr/educacion/plan_grado_primaria.asp) (Consulta: 02-11-2015).

Universidad Complutense de Madrid (2015). Grado en Maestro En Educación Primaria. Curso Académico 2015-16. Recuperado de <http://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan> (Consulta: 02-11-2015).

Universidad de Granada (2015). Grado de Maestro en Educación Primaria. Guía de la Titulación. Recuperado de <http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios> (Consulta: 02-11-2015).

## **Reconhecimento e transformação do seu meio por grupos de jovens ciganos utilizando a técnica da FotoVoz**

**Rafael Sumozas \***

**António Almeida \*\***

**Pablo Lekue \*\*\***

Grupo de Investigación para la Acción Educativa – Universidad de Castilla-La Mancha \*

Escola Superior de Educação de Lisboa/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais \*\*

Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz/ Universidad del País Vasco \*\*\*

[rafael.sumozas@uclm.es](mailto:rafael.sumozas@uclm.es) \*

[aalmeida@eselx.ipl.pt](mailto:aalmeida@eselx.ipl.pt) \*\*

[pablo.lekue@ehu.eus](mailto:pablo.lekue@ehu.eus) \*\*\*

### **Resumo**

A presente investigação encontra-se a ser implementada em Portugal e Espanha e apresenta dois objetivos principais que consistem em: (i) promover a reflexão de um grupo de jovens ciganos de Lisboa sobre o meio que os cerca; (ii) desenvolver elementos-chave transformadores desse meio por esse mesmo grupo de jovens. No quadro geral da Investigação Participante Baseada na Comunidade (IPBC), que desenvolve um tipo de pesquisa colaborativa envolvendo os participantes na análise crítica do seu próprio meio, este projeto utiliza uma técnica denominada FotoVoz, em que os participantes munidos de câmaras fotográficas retratam a sua realidade envolvente em torno de três áreas de interesse: as relações destes jovens com os seus professores; o seu empenho para com a escola; e a sua perceção acerca do envolvimento das famílias na sua própria aprendizagem. As hipóteses de pesquisa preveem uma perceção positiva e necessária dos seus professores, relacionada com o compromisso educativo dos jovens, especialmente das raparigas ciganas, enquanto é percecionado pelos jovens ciganos um fraco envolvimento de seus pais/familiares no seu processo de formação. Aspetos positivos ou fortes juntamente com aspetos que necessitam ser melhorados ou reveladores de fraquezas presentes no seu meio estarão igualmente refletidos nas fotografias tiradas por este grupo de jovens. A subsequente dinâmica dialógica baseada nas já referidas fotografias permitirá extrair elementos-chave reveladores das

realidades em que vivem os estudantes, estabelecendo caminhos que permitam a sua transformação.

**Palavras-chave:** Comunidade cigana, Adolescentes, Professores, Contexto familiar, Pesquisa participante, FotoVoz.

### **Abstract**

The present research work is being implemented in Portugal and Spain and raises two consecutive goals that are firstly, to promote the reflection of a group of young Gypsies of Lisbon about their environment and, secondly, to develop keys in order to transform these realities by these young people. In the framework of the Community Based Participant Research (CBPR), which carries out collaborative research involving the participants in the critical analysis of their environment, this project employs the method called Photovoice, in which the participants, equipped with cameras, portray their surrounding reality according to three axes of interest: relations of these young people with their mentors, the commitment of young people themselves with the school and, the perception that young people have about the involvement of families in their own learning. The hypothesis of research foresees a necessary and positive perception of the mentors, related to a commitment to education of young people, especially of Roma girls, at the time that is perceived by the young Gypsies a poor involvement of parents and their mothers in the training process of these young people. Positive or strong aspects along with aspects in need of improvement or weaknesses in those environments are reflected in the photographs made by this group of young people. The subsequent dialogical dynamic, based on the photographs, will allow extract keys for the analysis of these realities, establishing routes to their transformation.

**Keywords:** Gypsy community, Adolescents, Educators, Family, Participant research, Photovoice

### **Introdução**

#### **O povo cigano**

O povo cigano constitui uma das mais antigas minorias étnicas na Europa, vivendo atualmente em todo o mundo, embora a maioria de seus membros habitem na Roménia, Hungria e Bulgária (Christianakis, 2010). Até recentemente, muitos países têm escolarizado os ciganos numa lógica de educação segregada: Assim, o principal objetivo da sua educação tem sido incorporar os ciganos nos respetivos sistemas nacionais de educação, promovendo a sua assimilação cultural. Por isso, os currículos vivenciados pelos estudantes ciganos não refletem o seu modo de vida, valores, hábitos e experiências pessoais, o que faz com que muitos pais ciganos optem por não matricular os seus filhos na escola, ou o façam de forma totalmente irregular (Jordan, 2001).

### **A comunidade cigana em Portugal**

Estima-se que os ciganos estejam em Portugal há mais de 5 séculos. No amplo estudo desenvolvido por Mendes, Magano & Candeias (2014) refere-se a falta de consenso acerca do número efetivo de ciganos a viver em Portugal. Segundo diversas fontes nacionais e internacionais citadas no referido estudo este número pode oscilar entre os 20 000 e os 100 000 mil. Tal como em outros países, o povo cigano é também olhado em Portugal com alguma desconfiança e são frequentemente o principal alvo de atos racistas e de discriminação. Além do mais, são um povo particularmente vulnerável à pobreza, que se revela, por exemplo, nas fracas condições habitacionais de que usufrui. Simultaneamente apresenta índices de escolarização preocupantes, mesmo ao nível da frequência e finalização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como refere Casa-Nova (2006), de entre as várias minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, a comunidade cigana é a que apresenta um menor índice de aproveitamento escolar nos três primeiros ciclos de ensino obrigatório. Claro que este insucesso decorre em grande medida do elevado absentismo escolar, que se vai acentuando de ciclo para ciclo. O alargamento recente em Portugal da escolaridade obrigatória para 12 anos vai certamente colocar enormes desafios em relação à sua concretização na comunidade cigana, devido às taxas elevadas de analfabetismo e absentismo escolar nos primeiros anos de escolaridade, apesar da implementação de alguns projetos de intervenção que visam contrariar esta realidade.

Também as condições de habitação da comunidade cigana têm sido alvo de alguns programas de melhoria. No caso concreto da zona de Lisboa salienta-se a ação do Programa Especial de Realojamento (PER) e que teve como principal objetivo erradicar as zonas de barracas e de construção precária, realojando as famílias ciganas em bairros construídos para o efeito.

Todavia, segundo Mendes, Magano & Candeias (2014), o processo de realojamento nem sempre conseguiu apaziguar o descontentamento da comunidade cigana por alguns dos motivos que a seguir se explicitam: i) edificação de bairros desprovidos de equipamentos sociais e comerciais; ii) utilização de materiais de construção de fraca qualidade; iii) coabitação difícil com pessoas de outras etnias, nomeadamente de origem africana; iv) gestão difícil da limpeza e manutenção do espaço público; v) agudização de conflitos intergrupais; vi) dificuldades em cumprir com as despesas associadas ao novo alojamento. Ainda assim, tem sido possível uma melhoria das condições de habitabilidade do povo cigano, traduzido de forma evidente na melhoria das condições de higiene alcançadas. Também, e apesar de algumas situações de conflito, a promoção do contacto salutar entre pessoas de diferentes etnias tem sido de algum modo conseguida. A melhoria das referidas condições podem também contribuir para um melhor desempenho escolar das crianças e jovens ciganos.

### **A comunidade cigana em Ciudad Real (Espanha)**

Na província de Ciudad Real são 17 os municípios onde a população cigana reside distribuída por 35 bairros, dos quais sete estão localizados no município de Ciudad Real, correspondendo a cerca de 296 casas com condições de habitabilidade. Ainda assim, entre

estes bairros, o Bairro de San Martin oferece condições deficientes de habitabilidade, tendo sido declarado como um gueto por várias ONGs em estudos de pobreza.

Este bairro apresenta construções precárias, localizado distante do centro da cidade, sendo o acesso efetuado apenas por estradas de terra batida. Como resultado, o bairro encontra-se isolado e marginalizado, tendo os seus habitantes dificuldade em de ele sair e se integrarem na cidade. Existem ainda na área outros bairros com características semelhantes como os de El Pilar, San Ubano-Alfono, o Bravo-Campillo, La Esperanza, La Granja, Bairro de Santiago e Pio XII-Atalaya (Gypsy Fundação Secretariado & D'Aleph, 2008).

A situação social da comunidade cigana em Ciudad Real, apesar dos aspetos relatados, tem tido uma melhoria significativa, à semelhança do que tem ocorrido em toda a Castilla-La Mancha. Ainda assim, esta melhoria está sendo seriamente afetada pela atual crise económica que começou em 2008, e que tem provocado retrocessos importantes em áreas como o emprego, a habitação e a saúde. Simultaneamente, as atitudes de rejeição e discriminação para com esta população têm-se igualmente intensificado.

Na educação da comunidade cigana de Ciudad Real, cabe destacar o trabalho do "Secretariado Gitano" através das aulas PROMOCIONA, que visam o apoio e reforço educativo dos jovens ciganos e a sua integração no Ensino Básico e Secundário. Este apoio realiza-se nas instalações do IES Athena e no Centro Social Santiago de Ciudad Real, e tem sido de facto fundamental na integração desses jovens e das suas famílias. Tem havido nos últimos anos uma melhoria significativa nos níveis de frequência escolar dos jovens ciganos, diminuindo o abandono escolar de 80% em 2000/01 para 64% em 2011/13. No que diz respeito às jovens ciganas, são poucas as que conseguem aceder aos estudos de Ensino Secundário, mas, quando atingem este ciclo de escolaridade, os seus resultados são melhores do que os dos jovens ciganos (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

### **Acompanhamento, compromisso e implicação**

#### *O acompanhamento*

O mentor ou acompanhante é a pessoa adulta que apoia, acompanha, orienta e facilita o desenvolvimento académico e pessoal de um jovem cigano (Schrodt, Cawyer & Sanders, 2003). No relacionamento entre o mentor e o jovem são tidas em conta três dimensões: (1) em que medida a relação entre o mentor e o jovem se centra no jovem; (2) o compromisso emocional do jovem na relação mentor/jovem; (3) o grau de satisfação do jovem na relação mentor-jovem (Jucovy, 2002).

#### *O compromisso dos jovens com a escola*

Este compromisso é um "metaconstruto" que inclui a implicação dos jovens na escola e na sua aprendizagem, tendo sido conceptualizada em torno de três dimensões, a saber: (1)

compromisso afetivo (2) compromisso de comportamento e (3) o compromisso cognitivo (Lam et al., 2014).

#### *Envolvimento dos pais dos jovens ciganos*

As relações dinâmicas entre as famílias e o centro educativo favorecem o desenvolvimento dos jovens (Goldberg & Smith, 2014). O envolvimento dos pais na educação de seus filhos contempla várias dimensões, como o envolvimento na escola, as relações entre os pais e os professores e o envolvimento em casa (Waanders, Mendez & Downer, 2007), ou é definido a partir das sub-escalas chamadas de apoio de competência, apoio de autonomia, participação, e a pressão negativa (Larose, et al., 2012). O presente estudo considera a percepção que os próprios jovens têm sobre essa implicação a partir de três sub-escalas: (1) o envolvimento dos pais, (2) o apoio dos pais à sua autonomia, (3) o afeto demonstrado pelos pais (Kocayoruk, Altintas & Icbay, 2014).

#### **Investigação Participante Baseada na Comunidade**

A Investigação Participante Baseada na Comunidade, denomina-se em inglês por Community-Based Participatory Research (CBPR), é um conceito genérico que abarca tipos distintos de investigação como sejam a investigação-ação, a investigação participante, a investigação-ação participante e a investigação colaborativa (Castleden, Garvin & First Nation, 2008). A CBPR visa envolver os membros da comunidade na pesquisa, com base no seu conhecimento e experiência, partilhando as responsabilidades da tomada de decisão e construindo a capacidade coletiva (Minkler & Wallerstein, 2003).

#### **A FotoVoz**

É um dos métodos utilizados na CBPR e tem dois objetivos principais: (1) permitir aos participantes pensar sobre os pontos fortes e fracos da sua comunidade e (2) promover a introspeção e diálogo crítico sobre assuntos pessoais e coletivos. No método da FotoVoz os participantes são munidos de máquinas fotográficas, ou de outros dispositivos tecnológicos que permitam o registo fotográfico, para assim retratar a sua realidade imediata, revelando um potencial transformador dessa mesma realidade (Rania, Migliorini, Rebora & Cardinali, 2014). Segundo a sua criadora (Wang, 2006), a FotoVoz (Photovoice em Inglês) baseia-se na Teoria de Freire sobre a Educação para a Consciência Crítica, na Teoria Feminista e ainda na Fotografia Documental.



A Teoria de Freire promove que as pessoas compreendam e assumam as condições históricas, políticas e sociais das suas comunidades de referência para as transformar (Freire, 2009). A Teoria Feminista reconhece as experiências pessoais como compromissos políticos com a comunidade, tendo em conta o poder masculino e as suas representações (Hesse-Biber & Yaiser, 2004). A Fotografia Documental promove a mudança social mediante a representação efetuada por grupos sociais oprimidos ou desfavorecidos de aspetos do seu meio envolvente e do registo de situações de injustiça (Radley, Hodgetts & Cullen, 2005).

Tanto a Investigação Participante Baseada na Comunidade como a técnica da FotoVoz têm sido utilizadas maioritariamente em investigações com grupos marginalizados, excluídos ou minoritários, pelo que se consideram idóneas para o presente trabalho a desenvolver com grupos de jovens ciganos em Portugal e Espanha.

## **Método**

### *Objetivos da investigação*

Os objetivos principais da parte da investigação a realizar concretamente em Portugal são os seguintes:

- Refletir sobre a realidade de jovens ciganos residentes no concelho de Lisboa, identificando aspetos fortes e fracos no seu meio;
- Desenvolver aspetos transformadores dessas realidades, identificando expectativas pessoais, obstáculos e motivações.

### *Perguntas de investigação*

Foram definidas as seguintes perguntas de investigação:

- 1- Por que é percecionada a figura do mentor ou tutor educativo como útil, necessária e relevante pelos alunos ciganos? Que características devem possuir esses mentores ou tutores?
- 2- Por que evidenciam os rapazes e raparigas ciganos desapego e desinteresse pela escola e pelas atividades académicas? Quais são os condicionalismos e obstáculos específicos que evidenciam as raparigas ciganas na sua promoção académica?
- 3- Como percecionam os jovens ciganos o desinteresse das suas próprias famílias pela sua escolaridade? Que tipo de prioridades se estabelece nas famílias ciganas em relação às tarefas a realizar por rapazes e raparigas?

### *Procedimento*

Foram definidas as fases de investigação seguintes:

- 1- Identificação das potencialidades da técnica da FotoVoz;
- 2- Identificação dos temas que os jovens participantes no estudo devem fotografar: As aspetos fortes e fracos percebidos pelos jovens no seu meio em relação aos três eixos de investigação: a) relação jovens-mentor; b) compromisso dos jovens com a escola; c) implicação dos pais na aprendizagem dos jovens.
- 3- Identificação das tarefas associadas às fotografias selecionadas pelos participantes. Assim, cada participante deve apresentar as fotografias que selecionou e indicar onde foram tiradas, em que contexto, assim como o que representam (Castleden, Garvin & First Nation, 2008).
- 4- Cada participante deve ainda associar a cada fotografia um substantivo, um adjetivo e um verbo que, de algum modo, se associem à imagem.
- 5- A apresentação é feita em grupo, e serão aplicados questionários de preenchimento individual. Em alternativa podem ser realizadas entrevistas.

#### *Participantes em Lisboa*

O presente estudo irá desenvolver-se em Portugal e Espanha como já foi referido. Em Portugal o projeto iniciou-se com a procura de um contexto educativo que acolhesse um número significativo de jovens ciganos. Foram estabelecidos contactos com alguns agrupamentos de escolas e o estudo encontra-se em implementação no Agrupamento de Escolas Alto do Lumiar, mais concretamente na escola sede (EB23 D. José I). Este agrupamento tem uma ampla tradição no acolhimento de crianças ciganas e a disponibilidade manifestada pela direção para o desenvolvimento deste projeto foi total. Existe um mentor ou mediador que aqui desenvolve trabalho há vários anos e que foi uma peça fundamental em todo o processo até agora ocorrido. Foi este mentor que selecionou os jovens ciganos participantes, tendo por base as características das famílias. Foram assim eliminados, à partida, jovens cujos pais dificilmente dariam a permissão necessária à participação neste projeto. O grupo acabou por ser constituído por 20 jovens, 10 de cada sexo, a frequentar o 2.º ciclo de escolaridade e com idades entre os 11 e os 15 anos.

O plano apresentado no ponto anterior teve de ser adaptado após conversa prévia com o mentor já referido. Assim, na primeira sessão de trabalho já realizada, os jovens preencheram um questionário constituído por duas partes: a primeira parte visava saber informações acerca da utilização da fotografia no dia-a-dia de cada jovem; a segunda parte, incluía uma série de perguntas acerca de algumas fotografias trazidas pelos jovens ou tiradas no momento com recurso ao telemóvel. Estas fotos foram o pretexto para que os jovens falassem sobre si e sobre o seu contexto familiar, mencionando aspetos positivos, frustrações e expectativas acerca das suas vidas.

### **Resultados em Lisboa**

Tal como foi explicado, o projeto encontra-se em desenvolvimento e o principal objetivo foi a sua divulgação no presente Encontro. A primeira sessão de trabalho ocorreu precisamente na semana do referido encontro, não sendo por isso possível apresentar dados concretos. Ainda assim, salienta-se a receptividade dos jovens ciganos ao projeto. O preenchimento do questionário foi efetuado com a ajuda do mentor e dos investigadores do presente estudo, uma vez que grande parte dos jovens ciganos manifestou algumas dificuldades na compreensão ao nível da leitura e também no registo escrito das suas ideias. Foi também possível constatar o grau de confiança existente entre o mentor e os jovens ciganos, aspeto que se revelou fundamental para o sucesso desta primeira etapa do processo.

### **Conclusões**

Face ao que foi explanado nos pontos anteriores, trata-se de um projeto em desenvolvimento, pelo que é prematuro a formulação de conclusões sobre o uso da técnica da FotoVoz na ação crítica e transformadora da realidade imediata por parte do grupo de ciganos inquiridos em Lisboa.

O uso de técnicas de representação fotográfica para promover a reflexão sobre a realidade quotidiana e académica de uma comunidade não é propriamente uma novidade, tendo em conta os antecedentes descritos na literatura. Ainda assim, a sua utilização não é assim tão comum em Portugal e Espanha, pelo que o presente estudo no contexto dos dois países revela uma particular relevância. Além do mais, devem ainda notar-se alguns aspetos que acentuam a pertinência do presente trabalho. Em particular, a conjugação, por um lado, da comunidade cigana como objeto de estudo e, por outro, a investigação participante comunitária a partir do uso da técnica referida com os objetivos últimos de carácter transformador e revolucionário. Este encontro entre uma metodologia analítica e a imagem pode ajudar na condução de mudanças importantes na forma de olhar para os jovens ciganos e a envolvê-los como parte interessada no seu processo académico e educativo, com um efeito igualmente transformador na sua própria comunidade.

### **Referências**

- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, 2, 155-182.
- Castleden, H., Garvin, T., & First Nation, H. (2008). Modifying Photovoice for community-based participatory Indigenous research. *Social Science & Medicine*, 66, 1393-1405.

- Christianakis, M. (2010). Lessons for Life: Roma Children, Communal Practices, and the Global Marketplace, *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 8 (1), 11-18. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ912057> (23-01-2015).
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: MECD y FSG.
- Fundación Secretariado Gitano & D'Aleph. (2008). *Mapa sobre la vivienda y comunidad gitana en España*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Goldberg, A., & Smith, J. (2014). Predictors of school engagement among same-sex and heterosexual adoptive parents of Kindergarteners. *Journal of School Psychology* 52, 463–478.
- Hesse-Biber, S., & Yaiser, M. (2004). *Feminist perspectives on social research*. New York: Oxford University Press.
- Jordan, E. (2001). Interrupted learning: The Traveller paradigm. *Support for learning*, 16 (3), 128-135.
- Jucovy, L. (2002). *Measuring the quality of mentor-youth relationships: A tool for mentoring programs*. National Mentoring Center: Technical Assistance Packet, 8. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Kocayoruk, E. Altıntas, E., & Icbay, M. A. (2014). The Perceived Parental Support, Autonomous-Self and Well-Being of Adolescents: A Cluster-Analysis Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (5), DOI 10.1007/s10826-014-9985-5.
- Lam, S., Wrong, B., Shin, H., Hatzichristou, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Liu, Y., Duck, R., Nelson, B., Jimerson, S., Kikas, E., Veiga, F., Cefai, C., Yang, H., Basnett, J., Farrell, P. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213–232.
- Larose, S., Tarabulsy, G., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., & Cyrenne, D. (2012). Impact of a College Student Academic Mentoring Program on Perceived Parental and Teacher Educational Involvement. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (9), 2137–2162.
- Mendes, M., Magano, O. & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- Minkler, M., & Wallerstein, N. (2003). *Community-based participatory research for health*. San Francisco: John Wiley.

- Radley, A., Hodgetts, D., & Cullen, A. (2005). Visualizing homeless-ness: a study in photography and estrangement. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 15*, 273-295.
- Rania N., Migliorini, L., Rebora, S., & Cardinali, P. (2014). Enhancing critical dialogue about intercultural integration: The Photovoice technique. *International Journal of Intercultural Relations, 41*, 17-31.
- Schrodt, P., Cawyer, C., & Sanders, R. (2003). An Examination of Academic Mentoring Behaviors and New Faculty Members' Satisfaction with Socialization and Tenure and Promotion Processes. *Communication Education, 52* (1), 17-29.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress, and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*, 619-636.
- Wang, C. (2006). Youth participation in Photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice, 14* (1/2), 147-161.

# O contributo do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian para a Educação Artística em Portugal

**Dora Pacheco**

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico da Lisboa

[dp223e@gmail.com](mailto:dp223e@gmail.com)

## Resumo

O artigo que aqui se propõe tem como objetivo dar conhecer o contributo do Centro Artístico Infantil (CAI) da Fundação Calouste Gulbenkian para a Educação Artística em Portugal. As ações e dinâmicas do Centro foram reconstituídas através de análise documental e da realização de entrevistas a alguns elementos que integraram a equipa.

O Centro surgiu em 1984, inserido no Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte – ACARTE, por iniciativa de Madalena Perdigão, com o apoio de Natália Pais, coordenadora do Centro ao longo de 18 anos de funcionamento. As suas ações de carácter sensibilizador, informativo e formativo foram marcadas, inicialmente, pelos estudos e intervenções no campo da Educação pela Arte, abrangendo, posteriormente, a Arte/Educação e Educação Estética e Artística. Realizaram formações de carácter global ou específico no campo das artes e da educação para adultos, envolvendo docentes de todos os graus de ensino. O CAI estabeleceu-se como um espaço de experiência e reflexão nos campos da Arte e da Educação.

Passados 30 anos da inauguração do CAI, pensamos ser fundamental para a compreensão da história da educação artística nacional a partilha deste estudo, com a esperança de que possa vir a despoletar novas abordagens sobre um espaço que foi uma *escola nacional* e refletiu as transformações no campo da educação artística ao longo das últimas décadas do século XX, deixando um forte legado para o século XXI.

**Palavras-chave:** Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian; Educação Artística; Formação de Adultos.

## Abstract

This article aims at highlighting the key role played by the Children's Art Centre (CAI) of Calouste Gulbenkian's Foundation in Art Education in Portugal. By analysing primary sources

and interviews conducted with a few elements of the team, we shed light on the programme of actions and dynamics of CAI.

CAI was set up in 1984 within ACARTE – Service of Animation, Artistic Creation and Education through Art. The initiative was taken by Madalena Perdigão, with the support of Natália Pais, who coordinated the Centre during its 18 years of existence. At the outset of the project, the activities of awareness, information and training took into account studies and actions in the field of Education through Art. Later, Art / Education and Aesthetic and Artistic Education were also considered. CAI offered general and specific courses in the Arts and in Adult Education, involving teachers of any level of education. CAI established itself in the fields of Arts and Education as a unique space for experience and discussion.

Three decades after the start-up of CAI, we reckon this case study is fundamental to understanding the history of Art Education in Portugal. Moreover, we hope it becomes a starting point for new researches on what may be considered a *national school* that has reflected the changes in the field of Art Education over the last decades of the twentieth century, leaving a major legacy for the twenty-first century.

**Keywords:** Children's Art Centre of the Calouste Gulbenkian Foundation; Education through Art; Adult Training.

### **O contributo do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian para a Educação Artística em Portugal**

«Uma verdadeira escola sem paredes.»  
Elisa Marques<sup>40</sup>, 2014

O estudo que realizámos sobre o Centro Artístico Infantil (CAI) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) veio contribuir para um alargamento do conhecimento da atividade desenvolvida por este organismo ao longo dos seus dezoito anos de existência e do entendimento do seu contributo para a Educação Artística em Portugal<sup>41</sup>. Pela disseminação de modelos de intervenção que a formação proporciona, foi dada relevância à formação de adultos, entendidos como veículos transmissores de conhecimentos e de práticas realizadas em contextos formais e não formais.

Com o objetivo de destacar e patentear a importância que o CAI da FCG teve no panorama artístico e educacional, ao longo das duas últimas décadas do século XX, foi elaborada uma reconstituição da sua estrutura e das suas ações, possível através da recolha de documentação

<sup>40</sup> Elisa Marques, doutoranda em Ciências da Educação – Especialidade em Educação e Desenvolvimento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, é autora de vários artigos e publicações no domínio da Educação e da Arte, co-autora do “Primeiro Olhar” Programa Integrado de Artes Visuais da FCG, formadora durante vários anos no Centro Artístico Infantil da FCG nas áreas da Pedagogia e da Arte. Foi investigadora do grupo “ Investigação e Desenvolvimento Estético” na FCG. Chefe de equipa de Educação Artística da Direção Geral de Educação.

<sup>41</sup> Além do estudo realizado por Elisa Marques em 1992, intitulado «Políticas e Estratégias de Formação de Adultos – O papel do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian» e ao qual não tivemos acesso, não foram produzidos quaisquer estudos sobre o Centro Artístico. O arquivo do CAI encontra-se inacessível, por inventariar.

dispersa e de testemunhos. Abordámos a forma como as ações do Centro foram influenciadas pelos paradigmas da Educação pela Arte, Arte-Educação e pela Educação Estética e Artística.

### **Paradigmas em Arte e Educação- Breve contextualização**

No período pós 2ª Guerra Mundial o movimento de auto expressão criativa ganha força, estando a Educação artística ligada à expressão, libertação, imaginação e fantasia, exteriorizada através de atividades onde as produções são um modo de libertar sentimentos (Acaso, 2009). Inserida neste movimento, a proposta de Educação pela Arte de Herbert Read (1893-1968) confronta um sistema educativo que incidia excessivamente sobre o intelecto e sobre a moral denominada por normas atingindo a integridade e harmonia do ser Humano (Agirre, 2005). Esta necessidade de libertação viria a marcar fortemente a Educação Artística no nosso país e consequentemente as ações do CAI, como veremos mais adiante.

A construção e o aparecimento dos modelos disciplinares em educação artística, revendo as metodologias abertas e auto expressivas, inicia-se nos anos 60 do século XX. Com o impulso do psicólogo americano Jerome Bruner, surge o primeiro currículo planificado para o ensino da linguagem visual, tornando o currículo das Artes possível de ser organizado como disciplina (Acaso, 2009). Igualmente nos anos 60, o projeto Zero na Harvard School of Education, fundado por Nelson Goodman (1906-1998), propõe melhorar a qualidade da Educação Artística na sociedade americana, investigando processos de conhecimento e no seu desenvolvimento. Um dos diretores do projeto, Howard Gardner, apresenta um estudo que rompe com o conceito unitário e linear de inteligência, olhando a educação artística como promotora do desenvolvimento de outras capacidades cognitivas diferentes das alfanuméricas (Agirre, 2005).

Das propostas de Gardner surge em 1985 o modelo Arts Propel, tendo como base a produção de instrumentos de avaliação no âmbito da arte. Os objetivos para a Educação Artística centram-se em três eixos, que definem três tipos de competências: a produção, a perceção e a reflexão, abrangendo três modalidades artísticas: a música, as artes visuais e a escrita imaginativa (Fróis, 2005)<sup>42</sup>.

O modelo educativo americano *Discipline Based Art Education (DBAE)*, com raízes nos anos sessenta, só 20 anos depois ganha implementação e força nos EUA. O seu modelo pretende introduzir o estudo da arte através de quatro disciplinas de base, que além da criação fomenta a interpretação da Arte e da obra de arte, sendo elas: História da Arte, Crítica da Arte, Estética e Produção Artística (Fróis, 2005).

---

<sup>42</sup> Destacamos ainda os trabalhos de Michael Parsons sobre a compreensão da obra de arte (pintura) pelos sujeitos, definindo estádios de desenvolvimento na 2ª metade dos anos 80 do século XX, importantes para o desenvolvimento de metodologias e programas educativos em escolas, museus ou espaços culturais promovendo as artes na educação. Seguindo-se os trabalhos do investigador ligado ao projeto Zero David Perkins sobre metodologia de apreciação da obra de arte, em inícios dos anos 90, e do modelo educativo Visual Thinking Strategies (VTS) desenvolvido na prática do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MOMA), em que a psicóloga cognitiva Abigail Housen e o diretor educativo museus Philip Yenawine desenvolveram um método de avaliação do desenvolvimento estético dos indivíduos (Acaso, 2009).



No Brasil, Ana Mae Barbosa, procurando respostas similares à importância excessiva dada à auto expressão no seu país através do movimento das “Escolinhas do Brasil”, lança no início dos anos 80 um trabalho a partir da proposta americana DBAE, denominada “proposta triangular”, onde conjuga a história da arte com a leitura da obra de arte e o trabalho prático (Barbosa, 1989). Os inúmeros contactos que o CAI estabelece com o Brasil trazem essa influência para as suas práticas que conjuga com as das Educação pela Arte.

Nos anos 90, O CAI envia membros da sua equipa para formação no Curso DBAE nos EUA, participando no Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético ligado às ações educativas da Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolvido entre 1997 e 2000. Este programa, designado de IDE, promove uma nova compreensão das Artes Visuais, materializando estratégias em contextos educacionais formais e não formais onde a obra de arte tem um papel central (Fróis, 2005).

#### **As origens do Centro Artístico Infantil**

O Centro Artístico Infantil da FCG foi criado, em 1984, por Madalena Perdigão (1923-1989) e coordenado por Natália Pais ao longo dos seus dezoito anos de funcionamento. Segundo Natália Pais, as origens do CAI remontam às décadas de 1950 e 1960, quando a FCG promovia iniciativas de intervenção educativa e cultural. Entre 1957 e 1967, a FCG procurou criar e promover serviços onde se implementassem novas formas de intervir no âmbito educativo e cultural, tais como Bibliotecas Itinerantes, Bolsas de Estudo, Cursos de Iniciação Artística, de Educação e Didática Musical, surgindo a ideia de criar um Centro de Monitores de Ensino Artístico Infantil. Nos vinte anos que se seguiram, o CAI começa a ser um espaço desejado e congregam-se as pessoas que mais tarde viriam aí a trabalhar (Pais, 1992).

Segundo Arquimedes Santos (2000), a instituição pela FCG do Serviço de Música, em finais dos anos 50, e do Centro de Investigação Pedagógica da (CIP) da década seguinte, tiveram um papel relevante no incentivo ou criação de processos inovadores e renovadores de eventos de cultura artística, nas inquietações educacionais e na investigação científica. O primeiro introduziu, em Portugal, métodos de ensino modernos na iniciação musical com cursos de verão, e o segundo proporcionou formação na área das Ciências da Educação, englobando Pedagogia, Psicologia, Filosofia e História da Educação. As experiências e ideias retidas nessas experiências serão passadas para o Centro Artístico Infantil, envolvendo professores que por ali lecionaram. Anos mais tarde, alguns destes professores viriam a estar ligados, inclusivamente, à Escola Superior de Educação pela Arte e às Equipas de Intervenção Artística (EIA) integradas no Ministério da Educação (Santos, 2000).

As EIA foram criadas, em 1983, como um «projeto experimental de apoio às áreas da expressão» regulamentado pela Direcção-Geral do Ensino Básico, dando apoio a escolas do Ensino Básico e a professores do 1.º Ciclo e trabalhando em colaboração com o CAI (Pais & Correia, 1996). Nos anos de 1990, essas equipas foram assumidas como um recurso para a implementação da prática da Expressão e Educação Musical, Dramática e Plástica nas escolas do Pré-Escolar e 1.º Ciclo. As EIA eram formadas por educadores de infância e professores com formação especializada nas áreas da música, teatro, artes plásticas, cuja intervenção assentava nos princípios do movimento de educação pela arte (Ferraz & Silva, 2000). A insuficiente formação inicial e contínua dos professores nas áreas das expressões artísticas e a

desvalorização no desenvolvimento global da criança são os dois aspetos apresentados no relatório das EIA em finais dos anos de 1990 (Ferraz & Silva, 2000).

Em 1984, Madalena Perdigão, que tinha dirigido entre 1958 e 1974 o Serviço de Música da FCG, regressa à Fundação como diretora do Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), um serviço complementar do Centro de Arte Moderna onde o CAI esteve inicialmente inserido. Esse Serviço, cuja própria designação indica a sua orientação no campo da educação artística, era destinado a promover atividades culturais nos mais diversos campos, possuindo independência de aquisição de obras e de realização de atividades culturais.

O ACARTE foi um espaço aberto ao experimentalismo e à inovação, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade em crianças e adultos, para o progresso da educação pela arte e do crescimento da criação artística em Portugal (FCG & CAM, 1985). As suas atividades culturais em diversos campos não privilegiavam escolas ou correntes, nem géneros artísticos ou formas de expressão, fomentavam colaborações que permitissem criações de obras multidisciplinares entre a instituição e criadores da área da música, artes plásticas, dança, teatro (FCG, 1985). É neste contexto de diversidade e de pluridisciplinaridade que o CAI surge, estando aberto a influências e a novos paradigmas em arte e educação referidos anteriormente.

### **O Centro Artístico Infantil: caracterização**

O Centro Artístico Infantil da FCG, criado em 1984, surge, como referimos, inserido no ACARTE sob a direção de Madalena Perdigão (Gomes, 2003). A coordenação do CAI ficou a cargo de Natália Pais, durante as quase duas décadas de funcionamento. Instalado no jardim Gulbenkian, o edifício traçado pelo arquiteto britânico Leslie Martin, tinha como função, segundo as palavras do mesmo, «receber as crianças das escolas permitindo o seu desenvolvimento imaginativo»<sup>43</sup> (Martin, 1986, p. 78).

Como objetivo geral, o CAI pretendeu demonstrar a possibilidade de articular conceitos básicos de Educação, Arte e Cultura com modelos pedagógicos inovadores e com processos de intervenção sociocultural integrada (Martins, s.d.). Em 1992, a Coordenadora Natália Pais caracterizou o CAI da seguinte forma:

- Um espaço privilegiado de encontro entre artistas e pedagogos, alunos e professores, pais e filhos, amadores e profissionais dos vários domínios da Educação, das expressões Artísticas e Poéticas, da Animação e da Educação Cultural.
- Um local apropriado ao lançamento de propostas inovadoras e dinâmicas, favorável à troca de vivências e ao intercâmbio de experiências realizadas no País e no estrangeiro.
- Um sítio onde muitas pessoas vão procurar sugestões e respostas para dúvidas lançadas pela remodelação dos programas escolares, pela introdução de novas metodologias de ensino, pela necessidade de valorizar as linguagens expressivas e de participar numa política cultural aberta, dinâmica e diversificada. (Pais, 1992, p. 121)

<sup>43</sup> Este espaço foi reabilitado em 2013, passando a ser a Esplanada do Jardim, Centro Interpretativo Gonçalo Ribeiro Telles.

O CAI disponibilizava ações de caráter formativo específico e continuado para pequenos grupos de alunos e educadores. Propunha fomentar, nas crianças e nos educadores, o interesse pelas atividades de expressão artística e a participação criativa em manifestações de caráter socioeducativo e cultural. No primeiro ano de funcionamento, abriu ateliês e uma exposição temática para crianças e o Serviço de Educação organizou um curso para monitores de ludoteca em colaboração com o CAI/FCG e o Instituto de Apoio à Criança (IAC). Em 1985, mais de doze mil crianças participaram nas exposições, ludoteca, ateliês abertos e espetáculos e mais de 2500 adultos estiveram envolvidos em ações de formação, de informação e em visitas (FCG, 1985; FCG, 1986).

### **Equipa e estrutura do CAI**

O CAI envolvia uma ampla estrutura interligada, suportada por uma equipa fixa e a colaboração de especialistas externos de diversas áreas sob a direção inicial e coordenação mencionadas anteriormente. Da equipa permanente inicial faziam ainda parte uma educadora, uma assistente social, um projetista/técnico de museografia. Esta equipa planeava, produzia e executava atividades, visitas a exposições temáticas, conceção, dinamização e montagem de ateliês, espaços lúdicos e exposições. A equipa de educadores artísticos abrangia, inicialmente, a música, as artes plásticas e o teatro.

A estrutura do CAI envolvia a ludoteca, exposições, animações e espetáculos, ateliês para crianças, pais e filhos, formação de adultos, apoio e colaboração com instituições exteriores à FCG e colaboração com os serviços da mesma. Fez-se ainda representar em inúmeros colóquios e conferências de âmbito nacional e internacional, concebeu documentos de apoio a professores e publicações sobre as suas ações (Martins, 2014).

### **Ludoteca**

Nos meses de verão, o CAI transformava-se em Ludoteca. As crianças podiam participar, gratuitamente e em livre escolha, nas atividades de expressão artística, sendo que aos adultos era facultada orientação ao nível do jogo e do seu papel no desenvolvimento infantil (Martins, s.d.). Considerando que os Espaços de educação não formal escasseavam em Portugal aquando da sua abertura o CAI desenvolveu e divulgou um importante trabalho na promoção e valorização do papel do jogo e do brinquedo na defesa da importância que o brincar tem na vida das crianças (Pais, 1997).

### **Exposições temáticas**

O CAI realizou, desde o início, exposições temáticas de caráter anual ou temporário com objetivos sensibilizadores. Funcionavam como polos dinamizadores, promovendo a articulação entre ações dentro e fora do Centro e apostando na itinerância pelo país (FCG, 1987). As temáticas escolhidas, essencialmente orientadas para as artes e para a informação histórica ou cultural, variavam de acordo com o que se passava na FCG, no ACARTE ou com acontecimentos nacionais. Facultavam-se textos de apoio a essas exposições anuais que, juntamente com documentação base, eram disponibilizados aos professores e a todos os interessados.

Estes documentos auxiliavam professores em diversas áreas de exploração posterior à visita com os seus alunos. Eram textos nas áreas da psicopedagogia, de caráter científico, histórico,

cultural, artístico ou literário, com bibliografia de referência e que se estendiam à seleção de textos fornecida pelo sector de animação do livro (Ferrão et al., 1999).

Os responsáveis pelas atividades de expressão artística estavam envolvidos na estrutura e dinâmica do projeto das exposições (FCG, 1987), o que lhes permitia integrar elementos relevantes em função das crianças e dos monitores que frequentavam os cursos do CAI. Estabeleciam, igualmente, contactos com instituições e pessoas que desenvolvessem ações de caráter cultural, artístico ou educacional, e as Equipas de Intervenção Artística realizavam atividades em escolas a partir da visita a estas exposições (Martins, 2014, Anexo VI, p. 153<sup>44</sup>). Foram traçados os seguintes objetivos para as Exposições Temáticas:

- Facultar novas formas de evocação e informação sobre temas de significado cultural, artístico e histórico.
- Procurar que essas formas de contacto consigam de modo expressivo: sensibilizar, informar e motivar para uma participação criativa.
- Relacionar os temas abordados com linhas de ação desenvolvidas e praticadas nos ateliês.
- Situar os temas abordados numa perspetiva que respeite os aspetos: sociais, históricos, científicos, estéticos, técnicos, culturais (Martins, s.d., p. 8).

Para a execução desses objetivos foram criados ambientes sugestivos do real e do imaginário nos quais o acompanhamento feito por monitores, animadores, coordenadores de ateliês ou educadores com formação específica promovia a exploração diversificada de situações e materiais. Como metodologia geral, fomentavam a observação direta de locais, objetos e ambientes, a interpretação sugerida e motivada e uma participação experimental e criativa. Ao longo da exposição eram desenvolvidas ações complementares como exposições e divulgação dos trabalhos realizados, encontros com educadores e acompanhamento dos seus projetos, bem como a divulgação de documentação alusiva ao tema e a realização de ateliês abertos (Martins, 2014, Anexos I e XII).

Após 1986, foi iniciada a elaboração dos Cadernos das Exposições, nos quais se expunham o projeto anual, reflexões, documentação de apoio fornecida a professores, testemunhos das dinamizações realizadas e as opiniões das crianças sobre a sua participação (Martins, 2014, Anexos V, VI e VII). Tivemos acesso a três desses cadernos: *Cidade Real, Cidade Imaginária* (1985/86), *O Som e o Silêncio* (1986/87) e *Da Galeria à Poesia* (2000/2001).

No percurso da última exposição do CAI, intitulada *Da Galeria à Poesia*, são claramente abordados os conteúdos plásticos e literários e estabelecidas pontes entre a linguagem das artes plásticas e da poesia (Martins, 2014, Anexo VII). Embora as exposições anteriores proporcionassem um contacto com as linguagens específicas das artes, esta exposição foi manifestamente construída a partir da obra de arte. A integração do CAI no Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão facilitou o acesso às obras de arte portuguesa da FCG, incluindo autores representativos das últimas décadas do século XX. (Martins, 2014, Anexo VII).

---

<sup>44</sup> Martins, 2014, Anexo VI, p. 153. Os Anexos da nossa Dissertação de Mestrado, intitulada *Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian Contributo para a Educação Artística em Portugal*, podem ser consultados presencialmente na Biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa / Instituto Politécnico de Lisboa.

### **Ateliês para crianças**

O «Centrinho», nome pelo qual era conhecido o CAI, disponibilizava às crianças ações de sensibilização e de formação de caráter global e específico. Os ateliês podiam ser de continuidade, realizados ao longo do ano letivo, ou abertos e experimentais de curta duração, sendo que alguns destes últimos decorriam aos fins-de-semana abrindo a possibilidade de acompanhamento das crianças pelos pais.

Estes ateliês funcionavam como espaços de experimentação de propostas de intervenção pedagógica apresentadas por educadores de diversas áreas de formação e ainda não experimentadas no CAI (FCG, 1985). Realizavam-se, igualmente, oficinas de curta duração ligadas a propostas dos alunos dos cursos para adultos, abrangendo de forma geral ou particular as várias modalidades de expressão artística (FCG, 1998).

Os ateliês de continuidade eram frequentados por crianças em horário escolar de jardins-de-infância e de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ATL's e por crianças cujos pais se encontravam de visita à FCG. Embora o «Centrinho» não dispusesse de um programa para crianças com Necessidades Educativas Especiais, preparava-se um ateliê ou uma visita adaptada à exposição. Aos fins-de-semana, desenvolviam-se atividades de sensibilização para visitantes (Martins, 2014, Anexo VIII; Ferrão, 1999).

Os ateliês anuais, também designados de artísticos, envolveram as áreas da Expressão Plástica, Musical, Dramática e de Animação do Livro, às quais se foram juntando outras ao longo do tempo: Expressão Poética, Criatividade e o Computador em 1996. Em 2001, passaram a contemplar a área da Expressão Plástica com Metodologia IDE, Dramática (FCG, 2001). As atividades desenvolvidas nesses ateliês relacionavam-se com o trabalho desenvolvido na formação de adultos, relação explícita ao longo de diversos Relatórios Anuais da FCG. No relatório de 2001, por exemplo, conclui-se que esses ateliês «permitiram a aplicação prática das metodologias lecionadas na formação de adultos e possibilitaram o contacto direto com crianças de níveis etários e escolares diferenciados» (FCG, 2001, p. 73).

No que respeita ao «Percurso do Olhar» - Programa Integrado de Artes Visuais, este surgiu no âmbito dos ateliês de continuidade de Expressão Plástica do CAI, numa ação educativa que envolveu pais e filhos e que o «Centrinho» já organizava desde 1993 para pais de crianças que frequentavam alguns ateliês com o nome de «Encontros de Pais». Era um espaço para analisar e debater temáticas importantes relacionadas com a educação dos seus filhos e para consolidar relações com a instituição, recorrendo a diversas modalidades formativas e acentuando a participação em programas de formação. Natália Pais apostou na dinamização de um espaço formativo introduzindo, ao fim de semana, o Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar (Gonçalves et. al., 2000).

### **Formação de adultos**

#### **Modelos de Intervenção**

Os diversos Relatórios Anuais da FCG entre 1984 e 2002 apresentam o CAI como um espaço que desenvolveu atividades no âmbito da educação pela arte, arte-educação, educação estética, educação artística/cultural e animação cultural.

Em entrevista concedida em 2014, Natália Pais esclarece que houve a influência e a introdução de metodologias diferentes daquela inicial ligada ao movimento de educação pela arte, como as sugeridas pela «proposta triangular» de Ana Mae Barbosa, fruto dos contactos entre o CAI e o Brasil, e pelo Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE). O Programa IDE, em particular, decorreu entre 1997 e 2000, associado às ações educativas diretas da FCG e ao qual estiveram ligados elementos do CAI<sup>45</sup>. Não tendo rompido com Educação pela Arte pela qual se pautava inicialmente, o CAI permitiu a integração de outros modelos no campo da Educação Artística.

O CAI tornou-se, assim, num local onde coabitaram diversos modelos de Educação Artística, sem rutura, e alcançou ser, segundo as palavras de Natália Pais, «um testemunho desses movimentos», afirmando ainda que:

(...) Ao iniciar o terceiro milénio prevíamos, sem prejuízo dos modelos anteriormente utilizados e que tinham o seu público específico, desenvolver outros modelos de formação, dar continuidade a trabalhos de investigação, ao desenvolvimento de projetos criativos no âmbito de ações que articulassem a Arte e a Educação (Martins, 2014, Anexo I, p. 58).

#### **Modelos de Formação**

A estrutura apresentada pelo CAI para a formação de adultos e a preocupação com formação contínua, estão, segundo Natália Pais, relacionadas com a experiência desenvolvida nos cursos de Iniciação Musical da FCG, com ligação ao CIP e à experiência do Curso de Educação pela Arte. Formação que pretendia dar resposta a professores formados no campo das artes mas que não dominavam as questões de pedagogia, e vice-versa.

A coordenadora do CAI esclarece que a equipa do Centro procurava dar resposta a professores e educadores que, após a sua formação inicial, não se sentiam confortáveis para explorar o campo das áreas artísticas, e afirma: «A maior parte dos alunos do CAI vinha das Escolas Superiores de Educação para ganharem coragem para pôr em prática nas aulas os conhecimentos que tinham adquirido, porque achavam que era muito pouco, não se sentiam seguros» (Martins, 2014, Anexo I, p. 12). Elisa Marques refere, em entrevista, que a preparação dos professores passava muito pelas técnicas nas artes plásticas, sem trazer a obra de arte para a aprendizagem, acrescentando que essa situação se manteria até à primeira década do século XXI, sofrendo alterações mais recentemente. As situações de exceção que Elisa Marques ia encontrando estavam ligadas a professores que tinham frequentado o CAI (Martins, 2014, Anexo II, p. 42).

Elisa Marques salienta, ainda, que o modelo CAI era «extremamente interessante» pelo facto de interligar a formação de professores e de educadores de forma indiscriminada. A formação proporcionada pelo CAI estimulava os professores a aplicar os conhecimentos nas suas aulas e dava visibilidade a propostas diferentes desenvolvidas pontualmente. Além disso, conjugava várias modalidades anuais e outras menos formalizadas, mas motivantes (Martins, 2014, Anexo II, p. 63). Essa desformalização associada ao carácter experimental permitiu ao CAI dar às pessoas «a liberdade de poder interferir e fazer propostas e sugestões, e se as suas propostas

<sup>45</sup> Da equipa do IDE faziam parte: Natália Pais Diretora, João Pedro Fróis - Coordenador, Rui Mário Gonçalves – Consultor na área da História e Crítica da Arte, Deolinda Cerqueira – Consultora na área da História da Arte, Elisa Marques – Investigadora, Anabela Salgueiro – Investigadora, Antónia Grilo – Monitora, Júlio Marques – Monitor, Fernando Galrito – Consultor de imagem (Fróis, 1997).

tivessem qualidade deixá-las (...) ter ali um campo de experimentação» (Martins, 2014, Anexo I, p. 29). A estas palavras, Natália Pais acrescenta que «o CAI funcionava de “porta aberta” tanto em relação ao que podia dar como em relação ao que podia receber», respondendo às necessidades de um público variado, valorizando contribuições de colaboradores externos com competência nos diversos domínios, e criando programas que procuravam corresponder às expectativas de quem os contactava.

### **Cursos de Formação**

O CAI promoveu cursos de formação de carácter específico e global para adultos, com duração de um ou dois anos. As atividades de formação envolveram cursos de monitores de Formação Artística, Ações de Formação, Sessões Complementares de Formação e Visitas ao CAI (FCG, 1995). Os Relatórios Anuais da FCG demonstram a valorização da partilha de experiências, apresentando o trabalho desenvolvido em seminários, encontros, congressos no âmbito da educação e da pedagogia das artes, promovidos por entidades nacionais e estrangeiras.

No que respeita à formação inicial, o CAI apoiava projetos de educadores e professores no seu local de trabalho, escolas, associações autarquias, ateliês ou ações formativas de fim-de-semana. Os Ateliês Experimentais permitiam concretizar propostas apresentadas por educadores e professores de diversas áreas e ainda não ensaiadas no Centro (FCG, 1990).

Os documentos produzidos em torno da formação eram orientados para o registo e para a divulgação das atividades e dos modelos pedagógicos seguidos. Verifica-se que muita documentação estava ligada a Escolas Superiores de Educação e a outras instituições que davam formação e que encaravam o CAI como um espaço importante a visitar durante os estágios, sendo o material organizado em função da procura diária e estando em permanente atualização. Numa fase mais avançada o CAI, sentiu a necessidade de organizar e publicar suportes documentais para apoio a educadores e professores. São disso exemplo os *Cadernos Pedagógicos* editados em 2001 e baseados na exposição *Da Galeria à Poesia* (Arruda, 2001).

### **Cursos para monitores**

A escassa documentação a que tivemos acesso sobre os cursos para monitores limitou a nossa análise aos casos de que detemos algum conhecimento, pessoal ou documental, sobre objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação. São aqui apresentados somente aqueles relacionados com formação mais específica no campo das artes plásticas.

Os cursos que o CAI disponibilizou tiveram sempre a preocupação com uma aplicação de aprendizagens em contexto laboral, promovendo um acompanhamento e apoio constantes. Fomentavam a reflexão crítica em torno do trabalho desenvolvido e a abordagem à linguagem específica de cada área. A obra de arte foi ganhando um papel central ao longo do tempo, que se evidenciou total e expressamente na última exposição *Da Galeria à Poesia*, que refletia uma nova dinâmica entre os museus da FCG e o CAI.

No campo da formação específica, as atividades tiveram início, em 1985, com o Curso de Monitores de Iniciação Musical e o de Expressão Dramática, orientados respetivamente por Ana Ferrão e António Nóvoa (posteriormente substituído por António Mota). Passado um ano surgiu o Curso de Monitores de Expressão Plástica, orientado por Eurico Gonçalves. A estas três áreas, que se mantiveram até ao encerramento do Centro, juntaram-se a Expressão Poética e Narrativa em meados da década de 1990, seguido do Audiovisual e Multimédia. Em 2001, inauguraram-se o Curso IDE – Metodologia Primeiro Olhar e o Curso Integrado de Expressões Artísticas, ambos destinados a educadores, professores, animadores e técnicos de

museus. A par destas formações, os alunos podiam optar por cursos de formação de carácter global, disciplinas teóricas complementares<sup>46</sup> e cursos de curta duração (Martins, 2014, Anexo IV).

Os cursos de Monitores de Expressão Plástica, orientados por Eurico Gonçalves, decorriam semanalmente, com sessões teóricas e práticas. No segundo ano de curso, os alunos tinham prática pedagógica com grupos de crianças e participavam em visitas guiadas a exposições de arte promovidas pela FCG. Eurico Gonçalves explícita que os cursos proporcionavam «ao monitor o estudo em profundidade da expressão plástica da criança, numa perspectiva pedagógica e numa relação constante com a Arte» (Martins, s.d., p. 58).

Nas sessões teóricas, observava-se a evolução gráfico-plástica da criança. Estabeleciam-se, por vezes, analogias com aspetos das variadas tendências estéticas da Arte Moderna e da Arte Contemporânea. A História da Arte era abordada de forma complementar, auxiliando na compreensão das características dominantes das diferentes tendências estéticas. Por outro lado, nas sessões práticas, de ateliê os monitores tinham oportunidade de experimentar técnicas de estímulo à criatividade que lhes conferiam maior aptidão para compreender e respeitar a expressão livre e a criatividade da criança (Martins, s.d.).

No último ano de funcionamento do CAI, foram apresentados dois cursos que ampliavam as possibilidades de escolha no âmbito da formação oferecida: o Curso Metodologia Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais e o Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística.

O primeiro, desenvolvido no âmbito do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético, tinha como principais destinatários os Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Secundário, Técnicos de serviços educativos de museus, de autarquias, de bibliotecas, de ludotecas e Monitores de Tempos Livres. Os participantes exerciam trabalho direto com crianças, jovens ou adultos, ou estavam em serviços relacionados com a planificação de ações no âmbito da Arte e Educação (Gonçalves et al., 2001; Martins, 2014, Anexo IV, p. 90). O programa do curso integrou módulos de formação teórico-práticos. Foram, assim, promovidas atividades orientadas para a construção e desenvolvimento do programa nos diversos contextos e coordenadas leituras e pesquisas bibliográficas relacionadas com a Educação Estético-Visual ou outras que o grupo achasse pertinentes. A metodologia centrava-se no debate e na análise temática para a problematização e a aquisição de saberes, num diálogo constante com os formandos que procurava a integração de novos conhecimentos, a articulação entre a dimensão pessoal e profissional, e a relação entre os saberes teóricos e os saberes construídos na ação (Martins, 2014, Anexo IV).

No relatório de atividades do primeiro ano do Curso Metodologia Primeiro Olhar (2000/2001), reflete-se sobre a avaliação das várias modalidades e considera-se que tinham permitido uma problematização e uma reflexão acerca das conceções teóricas e práticas no campo da educação estético-visual. O trabalho desenvolvido pelos formandos nos seus locais de trabalho foi acompanhado da reflexão constante sobre a sua ação pedagógica, através da

---

<sup>46</sup> Curso de Psicopedagogia da Expressão Artística (1986-1993), orientado por Arquimedes da Silva Santos; Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa (1990-2001), orientado por Natália Pais; Kênia Rocha orientou Artes Integradas (1993-1997); Zaza Carneiro de Moura coordenou Diálogo Criativo (Filosofia para Crianças) (1996-2001); Helena Carqueijeiro coordenou Espaço e Criatividade (1998-2001); enquanto Metodologias da Investigação na Prática da Pedagogia Criativa (1998-2001), Psicopedagogia da Expressão Artística I e II (1998-2000) estiveram a cargo de Elisa Marques (Martins, 2014, p.83).



recolha de dados sobre a relação que as crianças ou adultos tinham com a obra de arte e o modo como interligavam o diálogo em torno da arte, a observação dos objetos artísticos e o fazer plástico (Marques, 2001).

O curso repetir-se-ia em 2001/2002, como incentivo à prática da inovação e da investigação educacional no domínio das Artes Visuais, através da aquisição de competências na área específica do desenvolvimento curricular. O sistema de avaliação deste curso foi mais longe do que aqueles que até aí eram pedidos no CAI. Aos formandos, era agora pedida a produção de instrumentos de programação e de avaliação no âmbito do processo de investigação-ação, um relatório sobre a investigação-ação, uma ficha de recolha de dados sobre uma obra de arte e um artigo visando a publicação numa revista da especialidade (Martins, 2014, Anexo IV). O Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística foi lançado no último ano de funcionamento do CAI e fazia parte de um programa integrado de atividades educativas no âmbito da Educação Estética e da Pedagogia das Artes. O público-alvo era semelhante ao dos cursos anteriores, embora a abordagem desta formação fosse de carácter globalizante, no sentido de permitir «abordagens transversais da arte nas outras disciplinas do Ensino Básico (língua, história, ciências, matemática,...)» (Martins, 2014, Anexo IV). Envolveria aulas teóricas, práticas, visitas guiadas ao Museu Gulbenkian, ao CAM/JAP e a exposições temporárias, bem como *workshops* de fim-de-semana.

Este último curso caracterizou-se pela integração de vários domínios de expressão artística, em que a expressão visuo-plástica, a educação estética e o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas foram contemplados de forma mais significativa. O curso permitia abordagens teórico-práticas nos domínios da História da Arte, no contexto das coleções do Museu Gulbenkian e do CAM/JAP, da Arte Moderna, da Educação Visuo-Plástica, da Pedagogia das Artes-Dinâmicas Educativas, do Diálogo Filosófico (da vivência ao pensamento criativo), das Dinâmicas Criativas (Interação Sujeito/Espaço/Objeto), da Expressão Poética e Narrativa em Arte. Incluíam-se, ainda, as Linguagens de Expressão Artística Corporal, Musical, Dramática e Mediática e Tecnológica e, como disciplina complementar, a Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa.

## Conclusão

O estudo desenvolvido, que abreviadamente apresentamos neste artigo, revelou que o contributo do Centro Artístico Infantil para a Educação Artística ultrapassou em muito as portas da sua sede na Fundação Calouste Gulbenkian.

O CAI teve, na sua origem, as iniciativas promovidas pela FCG, essencialmente as do Serviço de Música e do Centro de Investigação Pedagógica, no Curso de Formação de Monitores, cuja experiência e ideias foram levadas por Madalena Perdigão para o CAI, contando com o apoio de Natália Pais. O facto de ter surgido inserido no ACARTE conduziu a uma vivência dinâmica ligada às manifestações artísticas promovidas por esse serviço, num contato direto com manifestações artísticas diversas.

O CAI surgiu sob a influência dos estudos e intervenções no campo da Educação pela Arte, estando recetivo a propostas trazidas do exterior no âmbito da Arte/Educação e da Educação Estética e Artística.

O CAI foi, sem dúvida, um espaço aberto a troca de experiências e recetivo a propostas educativas vindas do exterior, apoiando, acompanhando e avaliando professores e educadores em inúmeras áreas. Alunos das Escolas Superiores de Educação procuravam o Centro para

pôr em prática as aprendizagens adquiridas nas ESE, onde até muito tarde se privilegiou a técnica em detrimento da discussão de conceitos e de metodologias de ensino das Artes Visuais.

As suas ações contemplaram a ludicidade, realizaram-se exposições e atividades sensibilizadoras da importância da dimensão lúdica da educação, abrindo o seu espaço como ludoteca de verão. Organizou-se, igualmente, uma enorme variedade de animações para crianças e adultos, asseguradas não só por profissionais mas também por grupos de alunos dos cursos de monitores.

Os ateliês para crianças, de carácter global, específico e de curta duração, abriram-se à participação ativa dos pais. Exemplo disso são os Encontros de Pais – ações geradoras de espaços de reflexão sobre assuntos relacionados com a educação dos filhos.

As suas exposições itinerantes por todo o país foram verdadeiras «escolas ambulantes» divulgando metodologias de trabalho e permitindo a futuros educadores e professores um espaço de experimentação em intervenção artística e cultural. Era também dado apoio aos professores que visitavam estas exposições em contexto escolar.

Os cursos de formação de monitores conjugavam, por sua vez, pessoas das várias áreas artísticas e da educação, promovendo uma troca enriquecedora e desbloqueadora de inibições em relação ao campo das artes e da pedagogia. O CAI era, pois, um espaço de experimentação para aqueles que frequentavam os cursos de monitores, intervindo e aplicando os conhecimentos adquiridos previamente à sua utilização no local de trabalho.

O Centro deu sempre importância à aprendizagem das linguagens próprias de cada expressão artística, em atividades de carácter globalizante ou mais específico, ligado a outras disciplinas ou tendo como ponto de partida a obra de Arte.

No CAI houve espaço para uma coabitação de paradigmas que, sem rutura com o movimento inicial, facilitou uma «construção orgânica» e a adaptação do programa do Centro ao longo dos anos. Os modelos seguidos em arte e educação foram no sentido da educação pela arte, educação estética, arte/educação, e educação estética e artística, esta última surgindo já no final com forte influência do IDE (Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético).

A dinâmica criada *pelo CAI não contagiou* os outros serviços educativos da Fundação, embora tivesse havido pontualmente momentos de contacto, essencialmente nos últimos anos, devido à sua integração no CAM/JAP associada à influência do Primeiro Olhar.

Os dois últimos cursos apresentados pelo Centro revelam abordagens diferentes. O primeiro, denominado Curso Integrado para Animadores de Expressões Artísticas, propunha uma abordagem de carácter globalizante integrando vários domínios de expressão artística, proporcionando a transversalidade da arte nas outras disciplinas do Ensino Básico. O segundo, Curso Metodologia Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais, mais focalizado, apontava propostas no campo da investigação educacional no domínio das Artes Visuais.

Podemos afirmar que ao longo de dezoito anos de funcionamento o CAI contribuiu para a introdução das linguagens artísticas e do contacto com a Arte nos diferentes graus de ensino, tanto no ensino geral como no especializado, promovendo ainda uma reflexão sobre boas práticas em Arte e Educação.

Dada a dimensão que o CAI teve na educação artística em Portugal, consideramos o nosso estudo um ponto de partida para futuras investigações, que aprofundem o conhecimento sobre esta «verdadeira escola sem paredes», e um contributo para a nossa memória e história da educação artística.

### Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/Eub.
- Arruda, N. (2001,). *Cadernos de Educação Estética*. *Jornal CAI 18*, s.p.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil. *Estudos Avançados 3 (7)*, 170-182. Consultado a 3 de Janeiro de 2014, em <http://scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>
- Ferrão, M. T., Pestana, M. J. C. & Santos, F. (1999, julho/agosto/setembro). Entrevista a Natália Pais. *Cadernos de Educação de Infância 51*, 4-13. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Ferraz, H. & Silva, L. (2000). Equipas de Intervenção Artística. *Noesis 53*. Consultado a 5 de Abril de 2014, em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier4.htm#voltar>
- Fróis, J. P. (Org.). (1997). *Relatório do Curso de Verão North Texas Institute for Educators on the Visual Arts- School of Visual Arts University of North Texas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [Texto policopiado].
- Fróis, J. P. O. F. (2005). *As Artes Visuais na Educação Perspectiva Histórica* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). (1985-2002) *Relatório Anual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, Centro Artístico Infantil. (2001). *Da Galeria à Poesia - Cadernos Pedagógicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Artístico Infantil.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna. (1985). *Primeira Exposição-Diálogo sobre a Arte Contemporânea na Europa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna.
- Gomes, C. A. (2003). Maria Madalena Azeredo Perdigão. In António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.1065-1067). Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E. (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In Fróis, J. P. (Coord.), *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Marques, E. (2001). Relatório de Actividades do Curso «Metodologias do Primeiro Olhar»- Programa Integrado de Artes Visuais Ano Lectivo de 2000/2001. *Jornal CAI 21*, s.p..

- Martins, D.A.P. (2014). *Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian Contributo para a Educação Artística em Portugal* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt>
- Martins, J. V. de P. (Dir.). (s.d.). *Percursos do Centro Artístico Infantil: 1984-1994*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Martin, L. (1986). *Ideias e Edifícios, 193-86: Atelier de Leslie Martin e seus associados*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Exposições e Museografia.
- Pais, N. (1992). O Centro Artístico Infantil. In *ACARTE & Fundação Calouste Gulbenkian* (pp.119-124). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pais, N. (1997). Editorial. *Jornal CAI 5*, s.p..
- Pais, N. & Correia, L. (Coord.) (1996). *Educação, Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço da Educação.
- Santos, A. S. (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte em Portugal. In Escola Superior de Dança (Coord.), *Educação pela Arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 59-73). Lisboa: Livros Horizonte.

## **Museus, um lugar possível na educação não formal – a experiência do grupo *Faz 15-25***

**Joana Barroso Hortas \***

**Maria João Barroso Hortas \*\***

Universidade Católica Portuguesa \*

IPL- Escola Superior de Educação \*\*

[joanabhorts@gmail.com](mailto:joanabhorts@gmail.com) \*

[mjhorts@eselx.ipl.pt](mailto:mjhorts@eselx.ipl.pt) \*\*

### **Resumo**

Os museus proporcionam oportunidades de aprendizagem que dificilmente encontramos nos espaços formais de educação. A decisão de entrar num museu corresponde à disponibilidade para aceder a um conjunto de informação e de recursos únicos. Importa, pois, compreender as potencialidades dos espaços de museu, enquanto palcos de aprendizagem e interpretação ativos, que podem proporcionar uma experiência lúdica e conduzir na descoberta de novas temáticas.

O acesso ao conhecimento que um espaço de museu nos disponibiliza pode ser melhorado pela possibilidade de participação em atividades diversas, previamente planeadas, com vista à valorização dos públicos que acolhe. Neste sentido, os museus são lugares particulares para uma “aprendizagem no momento” (Reeve, 2002). Cabe aos Serviços Educativos dos museus compreender a diversidade de públicos que acolhem e as solicitações que destes podem advir, encontrando respostas criativas que permitam disfrutar do ambiente do museu como instituição de carácter cultural e educativo.

A experiência que mobilizamos para esta reflexão resulta de uma participação, enquanto elemento do coletivo de jovens, associado ao Museu Arpad Szenes - Vieira da Silva. O grupo *Faz 15-25* constituiu-se num museu que até a data não dispunha de um Serviço Educativo organizado. Associada a esta fragilidade, a escassa percentagem de jovens que frequentava o museu, fora de contexto escolar, foi também motivo para repensar as respostas educativas e estudar as possibilidades de captar novos públicos. O caso apresentado, que arriscamos classificar de inovador em Portugal distingue-se, também, por fugir ao preconceito que liga estes serviços apenas a um público infantil e planeamento de visitas para escolas.

A ideia subjacente à criação deste coletivo desenha-o como um grupo aberto a todos os jovens, entre os 15 e 25 anos, que manifestem interesse pelas diversas áreas da cultura,

independentemente do seu estatuto económico e académico. Pretende ser um espaço de partilha no âmbito da cultura, sensibilizando esta faixa etária para a apropriação do museu, contactando com os profissionais e integrando-se nas atividades.

**Palavras chave:** democratização da cultura, museu, educação não formal, coletivo de jovens, serviço educativo.

### **Abstract**

Museums are a space that allow unique leanings, which can not be found in formal spaces of education. The option of entry on a museum on it self affirms availability to access to one of a kind information's and resources. Therefore, it is important to understand the potential museums can have a stages of learning and interpretation, and also allowing ludic experiences and instigate curiosity.

The learning experiences in a museum can be improved by the diverse activities a museum can develop and offer to their public. Therefore, museums are particular spaces for a "learning in the moment" (Reeve, 2002). It is given to the Educational Services the mission of understanding the public diversity and their needs and interests, trying to find answerers that let people to enjoy an institution of cultural and educative character.

The case-study mobilized in the following paper is a result of a participation in teens museum group in the Museu Arpad Szenes - Vieira da Silva. The group FAZ 15-25 was developed in a time where the museum did not had an educational service team. In addition, the museum had a low frequency of young people, outside school context, also a motive to rethink answerers to capture the attention of new publics. The case presented, which we risk to call innovator in Portugal, distinguish it self to be an activity to a public often forgotten by the educational services, usually related only with school visits and children activities.

The idea implied in the creation of the group is to be open to all young people, between 15 and 25 years old, that have interest in diverse areas of culture, independently of economic status or academic formation. Intending to be a space to share in the area of culture, mobilizing young people to the museum and it's activities and connecting with professionals in the area.

**Keywords:** culture democratization, museum, non-formal education, teens group, educational services.

### **Introdução**

O sector cultural tem sofrido diversas mutações ao longo da história. A abordagem à democratização do conhecimento remonta, na Europa, ao século XIX. Porém, revia-se apenas num ensino praticado pelas elites e que se focava na importância de hierarquias e da ordem do mundo e da cultura (Pachter & Landry, 2001).

A democratização do acesso à cultura tem vindo a afirmar-se como uma prioridade do mundo ocidental, situação que também se revê nos públicos e nas dinâmicas vividas nos espaços de museu. Perante os novos públicos surgem outros desafios, exigências e centros de interesse.

Aos museus, são solicitadas “novas” missões como espaços de aprendizagem, de sociabilidades e de lazer, que colocam em causa a identidade que anteriormente os identificava como espaços de exposição do acervo ou de uma temática específica, também associados à investigação. A promoção do conhecimento é hoje um desafio importante para os museus, e que apela à criatividade no uso dos recursos de que dispõe. Numa sociedade onde se propõe um livre acesso a cultura, e onde a oferta de entretenimento tão vasta, os museus necessitam de se recriar. Como espaços de lazer e sociabilidade, como instituições que trabalham com e para a sociedade, espera-se que sejam capazes de desencadear importantes contributos no desenvolvimento do pensamento crítico, da interação e confronto de ideias.

É esta missão que desafia hoje os Serviços Educativos de museu a um reposicionamento do seu papel enquanto espaços de múltiplas potencialidades para os públicos que os procuram e para as comunidades em que se inscrevem.

É neste contexto, de reposicionamento e resposta aos desafios da contemporaneidade por parte dos serviços educativos de um museu, que situamos o caso de estudo do Grupo FAZ 15-25. Um coletivo de jovens que se apropria de um espaço de museu, contactando com profissionais e envolvendo-se em atividades que permitem o desenvolvimento de competências pessoais, como o trabalho em equipa, a organização/planificação, a responsabilidade, a comunicação e interação com os públicos.

Com o objetivo de dar resposta às várias dimensões anteriormente enunciadas, organizamos o presente estudo em três partes: (i) a democratização da cultura; (ii) o museu enquanto espaço de conhecimento e sociabilidades, desafios aos serviços educativos; (iii) o Grupo FAZ 15-25, génese, missão e vivências de um coletivo de jovens.

### **Sobre a democratização da cultura e das instituições culturais**

Em 1946 a fundação "Arts Council of Great Britain" tentava popularizar o acesso às artes, limitado a uma elite erudita, insistindo na ideia de um sector cultural para todos e a que todos devem ter acesso<sup>47</sup>. No pós II Guerra Mundial a cultura passa a ser algo mais democrático e natural para toda a população, em grande parte pelo mais fácil acesso por parte de uma faixa mais alargada, com a produção cinematográfica, musical ou outras formas de arte a chegarem a um público mais vasto. O acesso à cultura intensifica-se significativamente (Pachter & Landry, 2001) assim como a ideia de acesso universal à cultura se estende às instituições mais clássicas, onde se incluem os museus.

---

<sup>47</sup> <http://www.artscouncil.org.uk/who-we-are/history-arts-council/>

Nos anos 60, nos países anglo-saxónicos, a institucionalização das políticas culturais, relacionada com o crescimento do estado social e a garantia do bem-estar e igualdade para todos, reforça a preocupação com um sector cultural acessível a toda a população (Barbieri, 2015). Simultaneamente, à cultura começa a ser atribuído um papel potencializador de melhorias a nível político-social e económico, e o seu protagonismo é crescente (Yúdice, 2003). Na segunda metade do século XX, a cultura é olhada numa perspetiva mais "instrumental", destacando-se o papel que pode desempenhar em estratégias políticas para o desenvolvimento social, uma situação que levou à avaliação recente da prioridade dada ao sector cultural (Pachter & Landry, 2001).

Um dos momentos decisivos para a afirmação do sector da cultura decorre de uma realidade prática, quando no Reino Unido se compreendeu que indústrias culturais, como o caso da música, têm retornos financeiros e níveis de exportação maiores do que a indústria automóvel (Landry, 2013). O autor sublinha ainda a importância da mudança de mentalidade em relação ao sector na compreensão do seu verdadeiro peso e valor. Anteriormente visto em fragmentos (música, dança, pintura, design etc.), passa agora a ser olhado como um todo e compreendido nas suas inúmeras interligações.

Será na década de 80, no Reino Unido, que em resposta à depressão em indústrias de manufaturas o investimento é reorientado para as áreas da cultura, até então pouco exploradas. Uma estratégia iniciada em Sheffield dava maioritariamente atenção aos museus e bibliotecas, tentando combater o desemprego local e promover a economia através da valorização e criação de postos de trabalho nestas instituições (Pratt, 2014). As iniciativas no sector cultural aumentam e diversificam-se mais nessa década, como ilustra o Garden Festivals<sup>48</sup> no Reino Unido (Pratt, 2014).

Hoje, a cultura pode então ser valorizada e usada como um recurso, um sector de investimentos e criação de emprego, que vende bens e experiências. Desde as formas tradicionais de arte, à tecnologia de ponta ou a um festival de música, compreendendo todo o valor associado, não apenas o estético, mas também o histórico, o simbolismo ou representação de culturas (Yúdice, 2003). O sector da cultura e criatividade começa também a crescer na definição das políticas económicas de algumas cidades ocidentais, podendo revelar-se como um sector importante para o desenvolvimento das cidades e mesmo de outros sectores de atividade (Mateus, 2010; Landry, 2000). Porém, um produto cultural também tem uma lógica simbólica e um impacto que não pode ser trocado ou analisado numa perspetiva apenas monetária. Este tem o seu espaço próprio, e é importante compreender o valor da cultura enquanto motor do desenvolvimento local e social.

### **O museu: espaço de conhecimento, lazer e sociabilidades**

O conceito e função do museu também tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Esta que é uma das instituições com mais história do sector cultural teve de saber acompanhar as suas tendências. As coleções de belas-artes foram durante anos algo privado, limitado a quem as compra e a quem era convidado a ver, reservando-se este privilégio a uma

---

<sup>48</sup> festival urbano realizado em Jardins onde existem mostras de arte, inicialmente promovidos em áreas industriais que nas décadas de 80 e 90 viviam fortes problemas de desemprego.



elite com possibilidades financeiras. Somente no final do século XVIII, se abrem as possibilidades de acesso público às coleções, culminando no surgimento de grandes museus nacionais, estruturas e funcionamentos que continuavam a não ser as mais atrativas para uma população ainda com fortes carências educativas e uma sociedade marcadamente estratificada (Santos, Morais & Andrade, s.d.).

Hoje o museu tenta estar mais próximo da sociedade, ser um espaço aberto que procura responder às novas dinâmicas culturais, locais e globais, nomeadamente a concorrência da indústria do entretenimento e a necessidade de responder num mundo global, onde uma das exigências do público se prende com a procura de novas experiências e a oportunidade de realizar novas atividades e novas aprendizagens (Oliveira, 2013).

O International Council of Museums (ICOM) define museu como a “non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purpose of education, study and enjoyment”<sup>49</sup>. Nesta perspetiva, o espaço de museu não perde a sua missão mais clássica de preservação e exposição do acervo ou da temática sobre a qual o museu se debruça, assim como de lugar privilegiado para a investigação (Senha, 2010). Porém, pode assumir-se como um lugar para o desenvolvimento do conhecimento, do pensamento crítico, da interação e de confronto de ideias; como um espaço de lazer e sociabilidade; como uma instituição que trabalha com e para a sociedade. Idealizamos assim o museu como um espaço dinâmico, disponível a evoluir com a sociedade e a procurar o seu lugar e estratégias para atrair públicos diversos.

A associação imediata dos seus usos a uma dimensão material, que começa e acaba no seu espaço e acervo, tem vindo a ser ultrapassada por novos paradigmas que encontram múltiplas potencialidades e dimensões na missão dos museus. Limitando ainda o olhar ao espaço restrito do museu, esquecemos o papel que esta instituição de cultura pode desempenhar junto da comunidade em que se insere e na atração de novos públicos, dentro e fora dos seus espaços, sendo que muitos acervos são hoje expostos fora da instituição museológica e em espaços “mais improváveis”, como centros comerciais ou no meio da rua, gerando um contacto privilegiado com a população (Oliveira, 2013). Posicionamos assim o museu como um espaço aberto, inscrito num território particular e numa comunidade, com os quais deve estabelecer dinâmicas que o projetem para o exterior e potenciem novas funções sociais.

Esta dimensão social dos museus foi particularmente valorizada pelas novas diretivas da UNESCO (2015)<sup>50</sup> para os museus. Como palcos de encontro de comunidades diversas os museus podem desempenhar perante o bairro e em articulação com este um papel fundamental na viabilização de oportunidades que assegurem os percursos de integração do seu público.

---

<sup>49</sup> - <http://icom.museum/>

<sup>50</sup>[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Final\\_Text\\_of\\_Draft\\_recommendation\\_EN\\_02.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Final_Text_of_Draft_recommendation_EN_02.pdf).

### **Outras missões possíveis do museu**

Do ponto de vista pedagógico, a uma valorização da diversidade de experiências e saberes dos alunos, construídos em contextos formais, não formais e informais de educação, é também fundamental uma abordagem articulada e interativa, territorialmente integrada, que mobilize de forma concertada diferentes parceiros (Canário, 2005).

O consenso em torno do reconhecimento das possibilidades de aquisição de habilitações conhecimentos e competências fora da educação e sistema de aprendizagem formais (Werquim, 2008), conjugado com a emergência à escala local de instituições de natureza diversa que atuam no sentido da educação e formação das populações, desafiam os museus a um reposicionamento do seu papel enquanto espaços de múltiplas potencialidades para as comunidades em que se inscrevem.

A revisão da literatura em torno da construção do conceito de educação não formal conduziu-nos para uma definição do mesmo conjugando a perspetiva de Pinto (2008), como qualquer atividade educativa organizada e sistemática desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal com o objetivo de promover diversos tipos de ganhos para subgrupos particulares de população, tanto adultos como crianças, e a proposta de Trilla como o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente desenhadas em função de objetivos explícitos de formação ou instrução, que não diretamente dirigidos à provisão de graus próprios do sistema educativo regulamentado (Lopes, 2008).

Um museu aberto deve estar capacitado a receber visitantes de forma indiscriminada, devendo responder a públicos com diferentes formações académicas, situação económica ou faixa etária (Robinson, 1999). Um espaço que tem que conseguir acompanhar as alterações e desenvolvimento na área e fora desta. Tendo, portanto, que responder às exigências decorrentes das sociedades que serve e concorrer com a enorme oferta que hoje existe na indústria do lazer. Os objetos musealizados encenam o diálogo e, ao mesmo tempo, ocupam um espaço a ser descoberto, ocupado, revelado” (Pereira, 2009 in Santos, Morais & Andrade, s.d.)

Será, nesta perspetiva, que tentamos compreender hoje o papel de um dos departamentos centrais de uma instituição museológica. Os serviços educativos (SE), que devem trabalhar para o público e de forma a responder às exigências de todos os potenciais visitantes. Sendo os serviços responsáveis pela aproximação entre as populações e a instituição museológica, devem para tal posicionar-se como elementos dinâmicos dentro da comunidade em que estão inseridos (Sandell, 2002). Uma missão nem sempre fácil, pela própria dimensão que a missão comporta, pelas limitações do espaço e as regras dentro deste e ainda pelos recursos financeiros que são necessários (Oliveira, 2013).

Em Portugal os SE surgem em 1953 no museu de Arte Antiga de Lisboa, com João Couto e Madalena Cabral. Marcando uma mudança nos museus portugueses e tendo sido uma iniciativa bem acolhida, logo em 1965 um decreto de lei (Decreto-Lei n° 46758, artigo 25°) regulamentou que os museus e seus técnicos teriam a obrigação de organizar visitas guiadas aos seus acervos. Um passo relevante nesta "nova" missão que era atribuída aos museus: ser um lugar para aprendizagens não formais para todos os visitantes, "tornam coleções acessíveis

sob várias formas, produzindo exposições e organizando programas de aprendizagem" (Zipline, 2015).

Apesar de inovador em Portugal, este seria um serviço já comum noutros museus europeus. Mesmo com as alterações na lei e esta nova dimensão a surgir, demorou até que se conseguisse verdadeiramente instaurar em Portugal (Moura, 2011). Os públicos continuavam a ser elitistas e a ver no museu apenas a sua missão de conservar e expor o acervo, sendo mesmo raro incentivar exposições temporárias, surgindo muitos serviços educativos na margem da missão do museu e com pessoas sem formação para este (Moura, 2011). Neste período das décadas de 70 e inícios de 80, a fundação Calouste Gulbenkian assume o grande destaque na formação de um serviço educativo relevante e com funções próprias e inseridas no museu.

A investigação foi crescendo nos espaços de museu, e a componente educativa deste passou a ser ressaltada. Todavia, durante muitos anos os serviços educativos iriam ficar apenas associados às visitas guiadas para as escolas dos diversos graus de ensino. Excluía-se nesta visão grande parte das atividades de que estes serviços são hoje encarregues ou solicitados a desempenhar.

Os anos 90 marcaram uma nova época no percurso dos museus e exposições em Portugal, surgindo várias exposições temporárias na década com enorme afluência dos mais diversos públicos (Moura, 2011). Deste modo, era quebrado o mito do museu para as elites. A nível dos serviços educativos, foi também nesta década que surgiram os primeiros encontros de profissionais, tentando definir o trabalho e a missão que tinham no museu. A este respeito, destaca-se a conclusão de um encontro dos Museus de Setúbal "Encontro Nacional de Museologia e Educação" realizado em 1995, em que ficou acordado que os serviços educativos tinham de trabalhar com o museu, não sendo apenas um complemento da escola, mas devendo estar abertos a todos os sectores da sociedade, "O SE não deve ser confundido com a escolarização dos museus. Cumpre-lhe ser mediador entre a coleção e os diferentes 10 sectores da comunidade" (Moura, 2011:9).

Em 1999 um novo decreto de lei declara exatamente que estes serviços deveriam ter um papel social, cultural e educativo, devendo prestar atenção à missão do museu, mas também ao território em que este se insere. Neste seguimento, na viragem do século, o museu adapta-se a estas novas exigências. Os públicos são uma questão central, o acervo e o museu existe para o público.

A função dos SE e mesmo dos museus vai então alterar-se muito nesta década, acompanhada de estatutos legais que parecem compreender melhor as funções deste serviço, uma vez que em 2003 mais de metade dos museus não tinha um SE. Hoje, mantém-se preconceitos (como o associar dos SE apenas a crianças e escolas), e com uma breve análise das informações disponibilizadas *on-line*, inferimos que faltam equipas, muitos sites de museus em Portugal nem referem a existência de um serviço educativo ou apresentam atividades limitadas (e muitos SE funcionam apenas com um técnico), situação que provavelmente decorre da falta de meios financeiros e da existência de uma formação específica.

Muitos museus continuam hoje a não conseguir atrair algumas faixas etárias entre o seu público, nomeadamente jovens e populações seniores, apesar do aumento do número de entradas nos últimos anos, sobretudo devido à maior afluência de turistas (Direção-Geral do Património Cultural)<sup>51</sup>. Esta capacidade de atração pode e deve ser também impulsionada pelos SE, responsáveis por criar programas e projetos que “chamem” os públicos aos museus e pelo investimento na criação de laços que desencadeiem uma maior assiduidade e espontaneidade na realização destas. Porém, são necessários recursos financeiros e uma equipa alargada, para criar programas específicos, investindo na museografia didática (conhecimento e usos do acervo) para comunicar com o público, e compreender melhor o papel que o mediador e o serviço podem desempenhar junto daquele público e do seu museu em particular.

#### **O caso do projeto FAZ 15-25**

É neste contexto de compreensão total da potencialidade dos SE de museu, que surge o Grupo FAZ 15-25. Um Grupo dirigido a todos os jovens entre os 15 e 25 anos, sem restrições decorrentes da formação académica ou de qualquer outra natureza. Trata-se de uma faixa etária que nem sempre é atraída para o museu fora de contexto escolar e que comporta jovens muito diferentes, quer seja pelos momentos em que se encontram no seu percursos académico (ensino secundário, universidade, etc) quer, também, por se tratar de um grupo que envolve diferentes maturidades e experiências de vida (Chagas et al., 2010).

Inserido no *Museu Viera da Silva - Arpad Szenes*<sup>52</sup>, um museu criado na década de 90, localizado no centro da cidade de Lisboa e com um acervo muito importante de uma das artistas mais relevantes do séc. XX. Este museu, com o estatuto de fundação, tem estatuto privado, mas é considerado de utilidade pública, recebendo um subsídio anual do estado. Tem a missão de expor as obras de Viera da Silva e de outros artistas contemporâneos, sendo-lhe ainda atribuída a missão de promover investigação e documentação sobre artistas plásticos contemporâneos, em particular Vieira da Silva e o seu marido, bem como promover publicações e outras formas de produção do conhecimento na área artística e cultural (como colóquios).

Todavia, o museu não possui um SE. Nos seus estatutos, decretados pelo governo no momento da sua abertura e ainda hoje em vigor, não se encontram referências aos SE, registando apenas que a instituição é responsável pelo desenvolvimento da cultura e educação artísticas (que se prevê através de investigações, públicos e colóquios). Temos, portanto, um SE que surge à parte da equipa do museu. Existem técnicos incumbidos de funções específicas, mas não uma equipa que se dedique inteiramente a desenvolver atividades neste serviço. Tratando-se, pelos motivos que apresentamos, de uma resposta ainda muito pontual.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se as vistas guiadas organizadas, com ligação às escolas e a grupos seniores (como os amigos do Castelo, entre outros). Todavia, são os

<sup>51</sup> -<http://www.patrimoniocultural.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estatisticas-dgpc/>

<sup>52</sup> <http://fasvs.pt>

jovens, fora do contexto escolar, que estão em esquecimento neste museu e que frequentemente o desconhecem.

A forte concorrência da indústria do lazer, que oferece hoje as mais variadas oportunidades aos jovens, é uma das razões que se avança para esta pouca afluência. Porém, a falta de contacto e trabalho com este público em específico é também uma forte razão, sendo neste âmbito que a existência de um serviço educativo organizado deve assegurar uma resposta eficaz.

Neste contexto, surge o grupo *FAZ 15-25*, criado por Filipa Alves de Sousa, técnica no museu. Consciente da lacuna existente, esta técnica cria um Grupo para acolher este público particular que não frequentava o museu. Com uma programação específica, o Grupo que integra apenas jovens com idades entre 15 e 25 anos, acabou por acolher mais de 80 jovens no seu primeiro ano, continuando a crescer e a atrair outros jovens.

Compreendemos, então, que a ideia de ter um serviço educativo que prepara algo individualizado, neste caso específico, para um grupo particular de jovens, é desde logo uma mais valia para o museu que assim vê a possibilidade de receber mais visitantes. E, inclusive, ter um grupo de jovens que partilha uma experiência positiva, com interesse em estar associado ao museu e trabalhar com este.

O Grupo pretende ser, sobretudo, um espaço de conversa entre jovens sobre a área cultural e criativa, sensibilizando esta faixa etária muitas vezes afastada dos museus e da cultura, reunindo com uma periodicidade quinzenal para discutir e planificar as suas atividades. Entre as atividades desenvolvidas pelo Grupo também está previsto o contacto com profissionais do sector, através de conversas informais no espaço do museu (atividade denominada *Conversas com Eles*)<sup>53</sup>. Um contacto muitas vezes difícil de conseguir fora deste contexto e que permite compreender melhor muitas questões, com as quais os profissionais da área lidam, assim como o percurso profissional por estes desenvolvido, compreendendo melhor o trabalho e todos os profissionais envolvidos também se ganha mais perceção do trabalho por de traz de uma instituição museológica, acabando por quebrar algumas barreiras.

*"Nas Conversas com Eles temos oportunidade de falar com pessoas da área cultural e artística e há uma enorme partilha de experiências e aprendizagem do mundo real, entre outras." (Teresa, 22 anos – Estudante de Licenciatura em Estudos Artísticos); Comecei por ir a uma sessão Conversa com Eles com uma (...) Quanto às mais-valias do projecto, acima de tudo experiência, a diferentes níveis, e oportunidades de formação gratuita ou com desconto associadas ao networking no mundo artístico." (Paula, 24 anos – Licenciada em História de Arte)*<sup>54</sup>.

O Grupo dinamiza ainda atividades que permitem uma interação única com o sector, possibilitando o envolvimento e o trabalho em questões até então reservadas aos técnicos do museu. Destacam-se neste âmbito as visitas guiadas para públicos não especializados,

<sup>53</sup> - Conversas informais num espaço do museu que contava com profissionais da cultura e das artes, pretendendo-se um espaço de troca de ideias, compreensão de percursos e criação de networks.

<sup>54</sup> - <http://www.mouseion.pt/2014/12/o-lugar-dos-jovens-nos-museus-marta-ornelas/>

organizadas pelos membros (atividade *Conversas Connosco*<sup>55</sup>) e ainda a organização de eventos (como festas ou conferências) tendo em conta as regras e a agenda que o museu apresenta. O envolvimento nestas atividades permite o desenvolvimento de competências pessoais, como o trabalho em equipa, competências de organização/planificação, comunicação e trabalho direto com o público e responsabilidade. Competências que podem ser desenvolvidas em contextos de educação não formal na perspetiva dos autores anteriormente apresentados (Pinto, 2008; Lopes, 2008; Werquim, 2008).

O Grupo funciona ainda como um espaço promotor do desenvolvimento de uma vasta rede de contactos entre jovens, e futuros trabalhadores, que podem ou não estudar/trabalhar nos contextos de cultura e criatividade, mas que tem alguns interesses em comum e têm ali um espaço para partilha-lo. Alguns membros do grupo destacam ainda a importância de ter aquele espaço para expor ideias, e onde é incentivada a conversão e a troca de ideias, acreditando que é importante ter assim um espaço mesmo que nem todas as propostas sejam levadas para a prática<sup>56</sup>. Pretendendo também desenvolver sensibilidade e interesse na área cultural.

“Aquilo que considero fulcral no FAZ é a bagagem que nos dá, não só a nível de responsabilidade, pois temos de contactar com o público, mas também ao nível do trabalho em grupo, que não é uma coisa a que esteja propriamente habituada. Para além destes fatores, foi muito bom encontrar pessoas com os mesmos interesses que eu e com vontade de mudar aquilo que são os museus em Portugal atualmente. O FAZ trouxe mais à minha vida do que eu esperava, para além da vontade de fazer coisas diferentes no âmbito museológico, trouxe-me amigos.” (Margarida, 22 anos – Mestranda em Museologia)<sup>57</sup>.

Atrair jovens para os museus fora do contexto escolar, numa sociedade em que são múltiplas as oportunidades de lazer e aprendizagem para as quais estes são facilmente convocados sem saírem de casa, revela ser um grande desafio. Porém, uma atividade especializada e que trabalha para este público (como o caso do *FAZ 15-25*), conseguiu atrair cerca de 80 participantes inscritos e ainda outros participantes indiretos que foram atraídos pelas atividades que o grupo promovia.

“Nós somos um grupo de jovens que quer mudar e dinamizar esta ideia de Museu que há em Portugal e aqui nós temos um sítio onde somos ouvidos e apoiados nas nossas ideias. O Museu acaba por ganhar com isso, já que nós fazemos de tudo para atrair todos os tipos de públicos, principalmente os jovens como nós.” (Teresa, 22 anos – Estudante de Licenciatura em Estudos Artísticos)<sup>58</sup>.

Deste Grupo resultaram ainda outras atividades, igualmente desenvolvidas por alguns membros, mobilizando as competências e os contactos que foram angariando ao longo do

---

<sup>55</sup> - Atividades desenvolvidas pelos membros do grupo, em equipa ou individuais, que apostavam no desenvolvimento de visitas guiadas para públicos não-especializados e que os membros do Grupo eram responsáveis por encontrar informação e organizar todas as necessidades de uma visita.

<sup>56</sup> - <http://www.mouseion.pt/2014/12/o-lugar-dos-jovens-nos-museus-marta-ornelas/>

<sup>57</sup> - *Ibidem*

<sup>58</sup> - *Ibidem*

tempo, é o caso do ciclo de conferências *Repensar Museus*<sup>59</sup>. Em alguns momentos foi ainda possível um apoio ao trabalho individual de alguns jovens artistas, membros do grupo em início de carreira, nomeadamente em exposições ou atividades próprias.

A apresentação que acabámos de fazer, sobre a experiência do *FAZ 15-25*, centrada no modo como este Grupo se organiza, nos seus objetivos, nas atividades que implementa e nas competências que desenvolve, parece aproximar-se do conceito de Comunidade de Aprendizagem, na perspetiva apresentada por alguns autores. Apesar de não ser nossa intenção inicial discutir este conceito, pois o que nos mobilizou na escrita deste artigo foi compreender a intervenção deste Grupo para um novo olhar sobre os espaços de museu enquanto locais de aprendizagem, de diálogo e de descoberta (Pereira, 2009 in Santos, Morais & Andrade, s.d.), o percurso que desenvolvemos até aqui e as conclusões que fomos apresentando permitem-nos avançar com esta possibilidade, a construção de uma Comunidade de Aprendizagem em espaço de museu.

Numa visita breve sobre a revisão da literatura em torno do conceito “comunidade de aprendizagem” feita por Catela (2011), identificamos algumas referências que a autora mobiliza e que se aproximam das características e âmbitos de intervenção deste Grupo. O primeiro conceito, de Kilpatrick, Barrett, e Jones caracteriza uma comunidade ideal de aprendizagem do séc. XXI:

Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created (Catela, 2011, p.35).

O segundo, de Benson, coloca ênfase na forma de organização/colaboração entre os membros que compõem o grupo:

A community of learners is a group of people who support each other in their collective and individual learning. They are cooperative and can work productively together. Individually, they are motivated and strive to do quality work. Since they know they are going to be encouraged to take risks and be supported if they do not succeed the first time they try something new, they challenge themselves, and they view mistakes as learning experiences which will make their later attempts successful. A community of learners can include all levels of learners, because everyone is learning, not competing. And, best of all, a true classroom community of learners allows the teacher to learn as well as the students (Catela, 2011, p.35).

Em síntese, o projeto do Grupo, pretende dar uma nova vida aos espaços de museu, mobilizando jovens entre os 15 e 25 anos, de origens socioeconómicas diversas e em diferentes momentos do seu percursos académico, que através de metodologias de trabalho colaborativas, baseadas no diálogo e reflexão entre todos, constroem ambientes de

---

<sup>59</sup> Um ciclo de conferências dedicado à temática dos museus, sendo que cada conferência desenvolve um tópico com 3 ou 4 convidados. Decorre em diferentes espaços museológicos em Lisboa, os organizadores eram membros do grupo sem no entanto esta ser uma atividade do grupo.

aprendizagem sustentados na partilha, no respeito e na descoberta, inserindo-se em espaços de acesso à cultura que até então pouco conheciam.

Muitos dos benefícios apresentados, que decorrem da pertença a este grupo para os jovens nele envolvidos, vão ao encontro das conclusões avançadas no relatório *The lasting impact of intensive teen programs in art museums (2014)*<sup>60</sup>, que analisou um projeto semelhante desenvolvido nos Estados Unidos da América nos anos 90 e que, pela distância temporal, permite fazer já uma análise do impacto que teve a longo prazo. Entre as apreciações que fazem, destacam-se o crescimento pessoal, o desenvolvimento do sentimento de segurança, da capacidade de arriscar e de expor ideias, em parte por terem estado próximo de artistas e técnicos de museu que frequentemente trabalham com o risco e questionam o seu trabalho, sendo também frequentemente alvo de críticas. Também o desenvolvimento de sentido de liderança e de responsabilidade é uma das mais valias que estes jovens identificam, uma vez que se trabalha com o risco e se aprende com os erros, ao mesmo tempo que é importante saber responder aos desafios e à novidade da melhor forma possível. É também destacada a função do museu como espaço de sociabilidade, muitos mantiveram os contatos com os membros do grupo mesmo passado todos estes anos.

Um grupo significativo refere ainda ter desenvolvido maior sensibilidade para a área da cultura e das artes, sendo frequentadores assíduos de museus, teatros ou outras formas de exposição à cultura, acreditando que foi este tipo de trabalho no museu que quebrou barreiras e desmistificou muitas interrogações sobre o trabalho de todos os profissionais envolvidos num espaço museológico e cultural, criando o sentimento que aquele era um espaço acessível a todos.

Nos benefícios para o museu é possível destacar as vantagens que existem em acolher jovens, que participam na programação ou na organização de eventos, contribuindo com novas perspetivas. Também são estes os melhor posicionados para compreender as exigências e expectativas que outros jovens têm para com aquele espaço. Deste modo, o SE dispõe de recursos particulares para melhor adequar os seus programas a um público jovem. Para os profissionais do museu é um desafio responsabilizar estes jovens, pela importância e valor do acervo, mas também pela reputação e rigor como espaço de aprendizagem que caracteriza o museu. Porém, enfrentando desafios e riscos, estes aprendem também a tornar o espaço mais inovador, potenciando-o para a atração de novos públicos e aproximando-o dos seus visitantes.

## Conclusão

O museu, como espaço que serve a sociedade, deve afirmar-se como um lugar privilegiado para a aprendizagem e contacto, proporcionando possibilidades únicas também para o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e para a sociabilidade. Sendo um espaço dedicado, por norma, a todas as idades e grupos com diferentes *backgrounds* e motivações, o trabalho dos profissionais de museu torna-se complexo e exigente.

---

<sup>60</sup> [http://whitney.org/file\\_columns/0009/7558/room-to-rise.pdf](http://whitney.org/file_columns/0009/7558/room-to-rise.pdf)



Os jovens são muitas vezes abordados como um não-público, um dos públicos mais difíceis de trazer espontaneamente ao museu, fora de um contexto escolar. Provavelmente, é na natureza das atividades disponibilizadas e na falta de iniciativas específicas para esta faixa etária que residem algumas das justificações para o seu afastamento. Na tentativa de contrariar esta situação, alguns museus têm proposto atividades dirigidas a este público, destacamos os coletivos de jovens como uma atividade já comum em museus europeus e norte-americanos.

Em Lisboa o FAZ 15-25 surge no Museu Vieira da Silva-Arpad Szenes, numa tentativa de aproximar o museu dos jovens. Este tipo de iniciativa tem-se revelado uma mais valia para a realização de aprendizagens individuais (como a responsabilidade, comunicação ou organização), em momentos de atividades práticas, mas também através do contacto com profissionais da área. Todavia, uma das maiores mais valias é a mudança na conceção de museu para os jovens. Este surge agora como um espaço que é melhor compreendido nas suas funções e, deste modo, revela ser mais atrativo, quebrando-se para este grupo a barreira criada pela imagem de um espaço “inativo”, reservado exclusivamente à exposição de um espólio ou aprendizagem “passiva” de determinada temática.

Para o museu, uma das vantagens mais imediatas é poder contar com um grupo de jovens envolvidos nas suas atividades, com efeitos multiplicadores na atração de novos públicos, também eles jovens. A longo prazo, este grupo desenvolve por norma maior sensibilidade cultural e predisposição para frequentar os espaços de museu, competências que podem mobilizar ao longo da vida.

Em suma, este tipo de iniciativas traz vantagens para as duas partes, a curto e a longo prazo. Sendo uma resposta à necessidade de trabalhar com os públicos de forma individualizada, permite também construir o caminho da democratização do acesso à cultura, motivando o contato com este tipo de instituições, que oferecem aprendizagens que são únicas e um importante complemento do conhecimento construído nas instituições de ensino de natureza mais formal.

### **Referências Bibliográficas**

- Barbieri, N. (2015). A Legitimidade das Políticas Culturais. Em Costa, P. (coord.), Políticas Culturais para o Desenvolvimento - Conferência ARTEEMREDE (pp. 24-38). Santarém: ARTEEMREDE.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Catela, H. (2011). Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. In, *Revista de Educaçao*, XVIII (2), 31 – 45. Disponível em: [http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf).
- Chagas, M., Studart, D., Vieira, A., Faria, A., Amaral, A., Costa, P. & Soares, N. (2010). Museus e Público Jovem: percepções e receptividades. *Revista eletrônica do Programa de Pós*

*Graduação em Museologia e Patrimônio* – PPG-PMUS Unirio Mast, 49-66. Disponível em:  
<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/94/120>

- Landry, C. (2000). *The Creative City - A toolkit for Urban Innovations*, Londres: Earthscan.
- Landry, C. (2013), Lisboa-Economia Criativa: Charles Landry, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa. Disponível em: <https://vimeo.com/68842416>.
- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção. Amarante: Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Mateus, A. (coord.) (2010). *O Sector Cultural e Criativo em Portugal*, estudo para o Ministério da Cultura (gabinete de planeamento, estratégia, avaliação e relações internacionais).
- Moura, C. (2011). *O Pulsar de Meio Século 1953 – 2011 Historial crítico sobre os Serviços Educativos dos Museus do Estado*. Disponível em: [http://icom-portugal.org/multimedia/CECA\\_Catarina%20Moura\\_2011\\_O%20Pulsar%20de%20Meio%20S%C3%83%C2%A9culo.pdf](http://icom-portugal.org/multimedia/CECA_Catarina%20Moura_2011_O%20Pulsar%20de%20Meio%20S%C3%83%C2%A9culo.pdf)
- Oliveira, G. (2013). O Museu como instrumento de reflexão social. *Midas*, 2. Disponível em: <https://midas.revues.org/222>
- Pachter, M. & Landry, C. (2001). *Culture at the cross roads*. UK: Comedia.
- Pratt, A. (2014). *Cities: The cultural dimension*, UK: Government Office for Science-Government's Foresight Future of Cities Project.
- Pinto, L. (2008). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal* (Tese de mestrado). Lisboa: ISCTE. Disponível em: [repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/705?mode=simple](http://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/705?mode=simple)
- Reeve, J. (2002). *Museus e Educação*. Instituto Português de Museus, 89-100.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Santos M, Morais, I. & Andrade R. (S.D.). *Museus como espaços de criação, educação e memória*. Universidade de Pernambuco.
- Sandell, R. (ed) (2002). *Museums, Society, Inequality*. Routledge: London and New York.
- Senha, J. (2010). *Equipamentos Culturais: que relação com os públicos? – um estudo de caso aplicado ao Castelo de São Jorge e ao Museu do Fado* (Tese de mestrado). Lisboa: ISCTE. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2615?mode=simple>.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning. In *OECD countries: a very*

*good idea in jeopardy?* Lifelong Learning in Europe, 3. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/9/16/41851819.pdf>.

Yúdice, G. (2003). *The Expendiency of Culture. Uses of Culture in a Global Era*. Durhan and London: Duke University Press.

Zipline, H. (2016). Os Museus como espaços de Aprendizagem ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/os-museus-como-espacos-de-aprendizagem-ao-longo-da-vida>.

## Experiência Estética na Arte e no Design; casos de estudo

Ana Nolasco \*

Jorge Bárrios \*\*

Unidade de Investigação em Design e Comunicação do IADE\*  
Escola Superior de Educação de Lisboa\*\*

[analascosapopt@gmail.com](mailto:analascosapopt@gmail.com) \*

[jorgeb@eselx.ipl.pt](mailto:jorgeb@eselx.ipl.pt) \*\*

### Resumo

Este ensaio procura refletir sobre as tensões entre dois conceitos geralmente tidos como antagónicos: a função e a experiência estética. Procuraremos demonstrar como, no regime estético, tal como é definido por Rancière, estes não se opõem: o que caracteriza, precisamente, o regime estético é a abolição das fronteiras rígidas entre os domínios e as atividades a eles associadas. Estas inseriam-se num sistema autoritário na medida em que as formas de interpretação e de utilização eram dirigidas para certos enquadramentos pré circunscritos.

Neste contexto, procuraremos analisar o modo como os sentidos (do corpo e das interpretações) se libertam através da polissemia de significados que advém da descontinuidade entre as coisas e as suas leituras e usos, através da análise de casos de estudo de arte e design, nomeadamente, Joe Chair de Jonathan de Pas, Q- Drum criado pelos designers P. J. e J. P. S., Hendrikse, um caso de design não intencional e por fim a instalação Tropicália de Hélio Oiticica.

**Palavras-chave:** corpo, perceção estética, função

### O ser corpóreo, perceção e expressão

A experiência pré-reflexiva não é verbal. E, no entanto, através de atos de reflexão procuramos descrever as nossas experiências. Atos nos quais a consciência se volta refletidamente sobre si própria para se tornar consciente da consciência. É pela reflexão que se atribui, pelo uso da linguagem, a significância formal à experiência. A experiência é assim preenchida por linguagem mesmo que a linguagem e a experiência sejam incomensuráveis. A

linguagem mundana, e mais frequentemente a linguagem teórica, tendem a ocultar a experiência. Por um lado, a linguagem codificada da cultura institucionalizada apropria-se da experiência, podendo-a condicionar e transformar. Por outro, a linguagem não reflexiva que utilizamos na vida de todos os dias circunscreve-nos ao habitual, ao lugar-comum, e pode não deixar ouvir a linguagem vital e dialética que nasce da própria experiência. A fenomenologia, como refere Vivian Sobshack (1992), permite “destabilizar” a linguagem que descreve os fenômenos da experiência, partindo necessariamente de um corpo-vivo socialmente situado.

A fenomenologia proposta por Edmund Husserl volta-se, reflexivamente para os “lugares-comuns”, os truísmos da vida quotidiana e das várias epistemologias da ciência para encontrar um substrato subjetivo na ontologia da experiência consciente a partir da qual toda a episteme é gerada. Para Husserl, todo o conhecimento do mundo resulta da *experiência* e emerge como uma relação mediada entre a *consciência* e o fenômeno. A consciência tal como a vivemos, e sobre ela refletimos, é sempre mediada e mediadora, é consciência de algo, estrutura-se na relação entre dois polos: o sujeito e o objeto. A estrutura ou o caráter relacional da consciência é designada por *intencionalidade*. Os objetos intencionais da consciência (*noemas*) que estabelecem o fenômeno da nossa experiência estão sempre correlacionados com os atos intencionais da consciência – com o modo da nossa experiência (a *noesis*). A intencionalidade é a correlação invariante que estrutura e direciona a nossa experiência e lhe incute significado.

A fenomenologia existencial estabelece o foco na correlação entre o corpo-vivenciado e o *Lebenswelt* a qual é designada por Merleau-Ponty por *être-au-monde* – estar-presente-ao-mundo. Em *A Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 1999), Merleau-Ponty refere que a construção do sentido sobre o mundo tem sempre lugar no mundo dos nossos corpos-vivenciados e não é objetivamente exterior a ele<sup>61</sup>.

O corpo-vivenciado não é apenas um objeto no mundo, é também um sujeito do mundo. É simultaneamente agente e agência do cometimento com o mundo que é vivenciado de modo *subjetivo* como *percepção* e de modo *objetivo* como *expressão*. A percepção é mais que um fenômeno fisiológico que resulta das sensações no corpo-objeto. Os nossos sentidos são, antes de mais, as dimensões pelas quais compreendemos e nos interrogamos como seres-no-mundo. Assim, a percepção é também a agência, o acesso corpóreo ao estar-no-mundo. A percepção é a perspectiva corpórea e situada a partir da qual o mundo nos é apresentado constituindo um significado particular. Não só a percepção nos envolve com o mundo que percebemos, mas também é uma condição ontológica para a nossa existência: existência que é permanentemente sentida e que se faz sentir. Sendo o corpo-vivido simultaneamente sujeito e objeto do mundo e dos outros, a sua percepção individual está sempre presente, para o mundo e para os outros, como expressão objetiva sendo articulada como gesto visível da percepção. Assim, para Merleau-Ponty, a *primazia da percepção* é também a *primazia da*

---

<sup>61</sup> Merleau-Ponty refere-se à construção de um sentido no plano da comunicação com os outros, “antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu (...) Ser uma consciência, ou, antes *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 142).

*expressão*. O corpo-vivido não é apenas um lugar para a percepção e expressão, mas também realiza a comutação ente percepção em expressão e vice-versa. O corpo-vivido percebe o mundo enquanto o mundo objetivamente se expressa e exprime o seu ato de percepção no mundo.

## **A experiência estética**

### **O regime estético**

Na entrevista, transcrita no livro *Estética e Política, a partilha do Sensível* (Rancière, 2010a), Jacques Rancière propõe uma contra narrativa para a história da arte, na qual rejeita as noções de modernidade e vanguarda artística, por considerar que falham em conceptualizar a singularidade de um determinado regime de identificação da arte. Por *regime das artes*, o autor entende a ligação entre as práticas artísticas, a visibilidade destas práticas e os modos como ambas são conceptualizadas. Circunscrevendo-se às práticas artísticas no mundo ocidental, Rancière identifica três regimes: o ético, o representativo e o estético. No primeiro, a arte é subsumida, não só, nas condições da produção das imagens, do seu estatuto, da significação e dos efeitos que os simulacros miméticos provocam, mas também, às maneiras de ser das imagens que afetam o *ethos*, as maneiras de ser da coletividade de indivíduos. A emancipação das artes miméticas e a importância dada à ação trágica está na gênese de um novo regime, designado por *regime representativo* ou *poético* no qual a imagem tem a função de complemento ou representação da palavra escrita. Neste regime estabelecem-se as condições segundo as quais os produtos das artes miméticas são classificados e apreciados no contexto de determinada arte. O foco nas condições de possibilidade de produção da obra de arte implica que a *mimésis* é antes de mais um princípio norteador das “ocupações sociais que tornam as artes visíveis; não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes” (Rancière, 2010a, p. 24).

A hierarquia das artes, dos seus temas e géneros – próprios do regime representativo – foram sendo desafiados ao longo dos dois últimos séculos. A partir do século XIX, assiste-se à uma gradual indiferença do estilo para com o conteúdo e à criação de obras cujo sentido é imanente às próprias coisas. O discurso foi perdendo o privilégio sobre a visibilidade e procura do revogar a precedência do *logos* sobre o *pathos*. Este novo regime é denominado por Rancière por *regime estético da arte* e caracteriza-se, não pela diferenciação de maneiras de fazer, mas pela distinção do modo de ser sensível próprio dos produtos da arte. Do regime representativo para o regime estético dá-se a redistribuição das relações entre o dizível e o visível, que constituem a matriz do regime sensível dos objetos artísticos. A rotura com o modelo hierárquico e orgânico do regime representativo liberta o sensível, que “subtraído às suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea” (idem). Potência que se encontra na indeterminação de “um pensamento que se tornou estrangeiro a si próprio” (idem). No regime estético, identifica-se a arte no singular, dissociada de regras específicas, hierarquias de géneros e temas ou formas de fazer. Esta viragem implica uma suspensão “durante a qual a forma é apreendida em si mesma, mas também é o momento da criação de uma humanidade específica” (Rancière, 2010a, p. 25).

A passagem do regime representativo para o regime estético tem subjacente a rotura com a relação causa-efeito. Em o *Espectador Emancipando*, Rancière (2010b) refere a ideia de uma arte contemporânea na qual a mistura de géneros tem como resultado a elevação da potência dos produtos das operações artísticas, não pela amplificação dos seus efeitos, mas por interrogar a própria relação causa-efeito. Rancière defende que estas práticas artísticas heterogêneas ligam “o que se sabe com o que se ignora” (p. 35) desafiando os artistas a mobilizar competências em dispositivos de efeitos não antecipados. A incerteza dos efeitos, isto é, o *dissentimento* provocado pela abolição da causalidade, pode ter um resultado emancipatório junto dos espetadores que passam a ter um papel ativo na elaboração da “sua própria tradução para se apropriarem da «história» e dela fazerem a sua própria história” (idem). Criam-se assim as condições para produzir novos contextos junto de outros espectadores pois, “uma comunidade emancipada é uma comunidade de contadores e tradutores.” (idem)

Rancière estabelece um modelo de eficácia emancipatória que resulta da distribuição da sensível própria do regime estético da arte e denomina-o *modelo de eficácia estética*, “(...) trata-se de uma eficácia paradoxal: é a eficácia da própria separação, da descontinuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis através das quais essa mesma produção é apropriada por espectadores, leitores e ouvintes.” (Rancière, 2010b, p. 85). Assim, pensar a arte que suspende as convenções de géneros e normas de representação cria condições de emancipação que lançam o espetador num *trabalho poético de tradução* e que o levam a percorrer uma distância, que “não é um mal a abolir, é antes a condição normal de toda a comunicação” (Rancière, 2010b, p. 19).

### **A função da percepção estética**

O conceito de função implica a pré-existência da ideia de uma futura ação, e a dissociação entre o elemento que irá executar essa ação e a ação propriamente dita. Mas a função da percepção estética é uma função paradoxal, pois a sua essência reside, precisamente, em desarticular a percepção da ação. Ela suspende o tempo linear, implícito na função, enquanto elo entre o momento passado - de projeção da ação -, o presente - a percepção da materialização dessa projeção - e o futuro - a antecipação da ação.

Ao vincular a noção de desinteresse à percepção estética, Kant preconizou a viragem para o regime estético (Kant, 1998). Kant, observou, que, dado que a percepção estética não pressupõe um conceito, à partida, não convoca um juízo racional mas um juízo subjetivo. A percepção estética implica assim uma reflexão subjetiva, uma dobra da subjetividade sobre ela mesma. Não apela ao universal mas ao particular, ao dado imediato, para o qual ainda não existe uma grelha de inteligibilidade. Liberta do entendimento - que esquematiza -, e da sujeição à razão, que analisa e diseca o mundo segundo conceitos à priori -, a imaginação reverbera livremente. Para Kant, o juízo estético torna-se assim o garante das condições de possibilidade das faculdades do homem, o selo da sua humanidade. O prazer sentido da percepção estética não resulta da forma exterior do objeto mas da libertação das faculdades da relação causa-efeito. É a libertação do jugo da natureza (primária), dominada sempre pela relação causa-efeito, que faz o Homem descobrir a sua segunda natureza; a de se recriar.

Se vivenciamos o mundo que nos rodeia simultaneamente, de modo *subjetivo* como *percepção* e de modo *objetivo* como *expressão* – quer se manifeste através de um som, de uma imagem, de um objeto ou num gesto –, na medida em que lhe atribuímos um sentido esta transforma-se num signo. Mas, como Mukarovsky (1988) notou, o signo estético é um signo especial. Sendo um signo, por definição algo que está “em lugar de”, que remete para algo fora dele, o signo estético tem a particularidade de remeter para a sua totalidade. É o correlato de um olhar de um sujeito também ele presente na sua totalidade, ancorado no aqui e agora, sem estar disperso nem na antecipação passada do futuro, nem na sua antecipação.

É a nossa atitude que molda o nosso olhar. Segundo Mukarovsky, tanto a atitude prática, como a teórica implicam percepções com funções seletivas: enquanto a primeira abstrai do objeto as características que permitirão realizar uma ação posterior, a segunda pressupõe a retenção apenas das propriedades universais de forma a constituir o conhecimento que, em última análise, tem sempre subjacente, uma eventual aplicação posterior na no domínio da natureza. Deste modo, orientados pela ação, apenas vemos das coisas as características que nos conduzem a uma cadeia de causa efeito. Segundo Mukarovsky, a particularidade da percepção estética seria, a de ter a função de potenciar o nosso olhar para “aquela coisa perceptível pelos sentidos cujo papel é significar, aludir a qualquer coisa”.

A função da percepção estética coloca-nos assim perante um paradoxo, pois a sua “função” consiste em quebrar a linha de continuidade entre a percepção e a expressão. Sendo através do nosso corpo que tomamos consciência das sensações, é através da expressão dessas sensações que o mundo ganha corpo para nós, pelas linhas que lhe emprestamos, pelas cores com o que o colorimos, pelos contornos que lhe recortamos. Neste sentido, toda a expressão é também corpórea, não só porque sentimos com o corpo, mas também porque o corpo-vivenciado objetifica a relação subjetiva com o mundo – estabelece a comutação entre a percepção e a expressão – exprimindo-se objetivamente em gestos, palavras ou sons que serão, por sua vez, percebidos por outros corpos, numa contínua relação intersubjetiva.

O desfasamento existente entre a experiência vivida e a expressão é a condição desse contínuo, o hiato que sela a irredutibilidade do ser, o silêncio que permite a fala, que lhe subjaz como trauma fundador. É dessa distância insuperável, essa fissura cavada entre sujeito e objeto, que nasce a consciência, a qual, por sua vez, a perpétua, criando em atos de intencionalidade uma nova expressão.

A percepção estética permite-nos levantar o véu desse vazio, sem que, no entanto deixemos de ter consciência. É fruto de uma “finalidade sem fim”, ou de uma “intencionalidade sem intenção”. Ou seja, o objeto (finalidade da intenção) não está pré-definido, não é anterior à experiência estética, a sua expressão terá que ser totalmente (re)inventada pelo sujeito: o objeto (da intencionalidade) está “porvir”. Daí o potencial emancipatório que Rancière inscreve no regime estético, isto é, o regime de produção e visibilidade da arte dominado pela percepção estética, a qual, na essência dismantela a relação causa-efeito. Neste sentido, a percepção estética será uma “meta-percepção” pois, através dela observamos o nosso próprio olhar sobre as coisas, o recorte que sobre elas fazemos, tem a função de nos libertar da transparência do olhar, causado pela aparente banalidade das coisas. A ação estreita a



percepção das coisas; a percepção estética devolve-nos a espessura do mundo, o(s) sentido(s) do sentir.

## A funcionalidade na arte e no design

### Arte e design

A origem etimológica do termo “arte” deriva” do grego *Téchne*, em latin *ars*. *Téchne*, na Antiguidade tinha um sentido mais abrangente do que o atual, e englobava tanto o que entendemos atualmente, no sentido estético, como o belo, isento de uma finalidade prática, como a justa adequação a uma função ou o desenrolar de uma vida conforme um desígnio: em *Hípias Maior*, Sócrates descreve como sendo belos tanto uma jovem mulher (Platão; 288<sup>a</sup>), como uma vida, rica e saudável e uma morte com honras fúnebres, como um objeto bem construído, adequado para o seu fim, uma marmita ou uma colher (Platão; 291<sup>a</sup>).

Por outro lado, o termo “design” está ligado ao conceito de desígnio, isto é, à projeção de uma finalidade, de um propósito, tendo surgido em Inglaterra, no séc. XVIII, como tradução do italiano “disegno” (do latim “designare”). No sentido em que, para Platão, as ideias, as formas inteligíveis, eram o real e o modelo, que antecedia a cópia, as coisas no mundo material, seriam sempre fruto de um desígnio, de um projeto que as antecedia. Na República, Livro X, no contexto de uma reflexão sobre a *mimesis*, Platão considera três formas de cama, a ideia em si criada por deus, o objeto executado pelo marceneiro e o simulacro feito pelo pintor<sup>62</sup>. Apenas a criada por Deus é a real e “una”, as outras são múltiplos. Sendo o marceneiro um “artífice”, o pintor um “imitador”<sup>63</sup>, cuja cama pintada se afasta em “três pontos” da cama real, Deus é o “artífice natural”, o que projeta “tudo o mais na sua natureza essencial”, o designer dos desígnios.

Nesta perspetiva, tanto os fenómenos que entendemos atualmente como arte como os que entendemos por design, contemplam o domínio das habilidades, no sentido de técnicas, *Téchne*, de tornar sensível, ou de dar forma ao único dos desígnios de Deus capaz de resplandecer no mundo material; a ideia do Belo.

No Renascimento, com a ascensão do logo centrismo, o mundo das artes foi gradualmente separado do mundo das ciências e da razão. O mundo inteligível das ideias, que tinha sido assimilado na Idade Média à ideia de Deus, deu lugar a uma razão instrumental, com a sua sede no Homem, a qual visava domesticar a natureza, como um Jardim de Versailles. Neste contexto, o paradigma do desinteresse kantiano, isto é, da desarticulação do olhar dos seus efeitos, da ação prática, nos finais do séc. XVIII, salvaguardou a liberdade da esfera do estético ainda que a custo da cisão entre o domínio da ação, da objetividade, e o domínio das artes, da contemplação e da subjetividade.

A rutura operada pelas vanguardas, no início do séc. XX, pela mão de Duchamp, colocou em questão esta oposição entre o mundo quotidiano e o universo artístico subjacente à noção de

<sup>62</sup> Platão, República, trad. Maria Helena de Rocha Pereira, Gulbenkian, p. 455, 597b

<sup>63</sup> *Idem*, 597e

desinteresse kantiano. Através da colocação de um urinol num espaço expositivo artístico, Duchamp suspendeu a sua função provocando uma constante oscilação no olhar do espectador, entre o objeto utilitário e o objeto artístico. Do mesmo modo que a *mimesis* tinha subjacente a separação entre a arte e a vida, também esta oscilação entre a percepção de um objeto utilitário e de um objeto artístico é apenas possível, justamente, pelo fosso que os separa que é assim tornado perceptível. Segundo Rancière, a rutura estética, não foi, como aparenta, o abandono da *mimesis* numa pressuposta modernidade artística, mas o abandono da separação entre a arte e a vida. Esta separação corroborava uma hierarquia social da qual fazia parte uma economia do tempo dividido entre o tempo do lazer, o ócio, *versus*, o tempo do trabalho, colocando de um lado o não útil, o prazer, e do outro o produtivo, o prático, de forma a regular os fluxos de energia e a maximizar a sua convertibilidade entre consumo anódino e produção.

Esta viragem vai dar origem ao retorno do antigo conceito de arte como *Téchne*, segundo o qual o artista era considerado um “fazedor”, de “representações” de ideias, i. é, imagens. Tanto o designer como o artista, neste sentido, configuram aquilo que aparece, (en)formam a matéria que aparece<sup>64</sup>. Nos seus primórdios, através de William Morris e dos ideais de John Ruskin, o design procurava restaurar a essência de um “estilo” em oposição à multiplicação de estilos ligados à anarquia capitalista e mercantil. Tanto o movimento de Arts & Crafts como a Deutscher Werkbund, e a Bauhaus que lhes sucedeu, estiveram, nesse sentido, unidos numa linha de continuidade pela crença no poder reformador da educação estética. Estes movimentos têm assim em comum a ideia de uma *Téchne* capaz de reconfigurar o mundo sensível através da criação de objetos da vida quotidiana livre do jugo das relações mercantis e das hierarquias de géneros artísticos (Rancière, 2011). Assim, não existe contradição entre a funcionalidade prática e utilitária e um regime estético da arte. Ambos coexistem na mesma superfície, ligados pela indeterminabilidade dos efeitos e pela permutabilidade dos papéis entre os fazedores de formas, as linhas do sensível e os sujeitos que as experienciam. Tal é o caso, por exemplo, dos Parangolês, de Oiticica, em que o sujeito se torna co-autor da obra que se torna, simultaneamente, imagem do corpo de quem se vê e de quem vê, o dos redesigns espontâneos, criados pelos não profissionais, a que se conceptualizou como NID (Non-Intencional-Design), que em seguida analisaremos.

### **Funcionalidade da percepção estética na arte e no design, estudos de caso**

A imediata relação corpórea que se estabelece com o sofá “Joe Chair” de Jonathan de Pas, 1970-01 seduz-nos pela cor, pela macieza da textura tanto da superfície, semelhante à pele humana, como do volume “fofo”, mas, sobretudo, pela conjugação destes elementos com a subversão da escala, que evoca a percepção da nossa infância. Neste caso, a percepção corpórea induz um estado de “rêverie”, transportando-nos para um mundo em que a ficção e a realidade se misturam, como no sonho. Apela, assim, a uma experiência pré-reflexiva, que se

---

<sup>64</sup> Este conceito é desenvolvido por Vilém Flusser, em *A Filosofia do Design* (2010) “O design, tal como todas as expressões culturais, mostra que a matéria não aparece (não é ostensiva), senão na medida em que é en-formada, e que, uma vez en-formada, começa a aparecer (torna-se um fenómeno). Assim, a matéria no design, como em qualquer âmbito da cultura, é o modo como aparecem as formas.”

liberta do freio da razão, a e estimula uma atitude lúdica com o espaço. O que se desvela é a relação do nosso corpo com o espaço, que, de certa forma, surgiu de um doloroso segundo nascimento: o parto do mundo do qual, enquanto crianças, não nos distinguíamos.



A nossa constituição como sujeito implicou a fragmentação do corpo do mundo e a constituição do nosso corpo, irremediavelmente só. Este passou a constituir o nosso eixo coordenador: à medida que nos movimentamos, o mundo vai rodando, da esquerda para a direita, de cima para baixo, aumentando e diminuindo conforme nos afastamos ou aproximamos. No entanto, através da estratégia da constância perceptiva, o nosso olhar confere a estabilidade aos objetos que assim permanecem, para nós, iguais, ainda que diferentes. A familiaridade com os objetos é assim salvaguardada, mas, de certa forma, essa familiaridade, cega-nos, para a percepção das coisas: como elas aparecem: sofá Joe Chair, não tem, ao contrário do que parece, a função de nos reclinarmos, mas de interromper a ilusória familiaridade com os objetos despertando a nossa imaginação.

A estratégia utilizada por Jonathan de Pas, é a apropriação duchampiana de um objeto, neste caso, uma luva de baseball, que, através do título homenageia o campeão de baseball, Joe Dimaggio. A apropriação e recontextualização de um objeto banal tem sido utilizada, desde Duchamp, não só no design, mas também na arte que, frequentemente, (re)contextualiza objetos de design, como são exemplo as famosas *Brillo Boxes*, de Andy Warhol, de 1964.

Entre estas apropriações, existem aquelas que têm a mesma “função” do sofá “Joe Chair”, a desconstrução da noção funcionalista e/ou a alteração da nossa percepção do espaço, como as instalações em néon do artista minimalista Dan Flavin, na Grand Central Station, 1976. Jonathan de Pas acaba por trazer a desconstrução da função para o interior de um domínio, o design, cuja quintessência, segundo o paradigma modernista, era precisamente, a função. O trabalho deste criador constitui-se, assim, numa meta-reflexão sobre a função do design cuja “função” é a de desativar a função perceptiva da constância ilusória.

No regime estético não apenas deixam de existir fronteiras entre os domínios artísticos, como uns podem tomar o lugar de outros, ou podem criar-se núcleos de ligações interdisciplinares conforme uma dada situação. Atualmente, são inúmeras as práticas transdisciplinares que englobam a arte e o design, desde a obra Mary Flanagan que se situa nas fronteiras entre a escrita, as artes visuais, a ciência e o design, aos projetos multimídia da artista interdisciplinar Alison Cornyn, que procura criar espaços de investigação, diálogo e reflexão sobre prementes questões sociais.

A falência das grandes narrativas e o desenvolvimento das redes sociais, que favoreceram a criação de grupos transnacionais com intervenção global, levou à convergência de esforços, de designers e artistas para intervirem pontualmente a nível global. Neste contexto, o design social, tem se vindo a constituir recentemente como um fenómeno emergente que espelha as mudanças sociais.

Contemplemos, por exemplo, Q- Drum criado pelos designers P. J. e J. P. S., Hendrikse, África do Sul, 1993, um contentor durável que permite transportar facilmente 75 litros de água potável. Neste caso, a forma é inteiramente ditada pela função: contribuir para resolver o problema do transporte da água que afeta grande parte da população mundial. Imediatamente apreciamos a economia de meios e a elegante simplicidade formal que transforma o próprio problema, o peso, na solução. Mas o Q-drum apela ao nosso sentido de participação sendo concebido para ser experienciado, não através da visão, mas na sua interação com o corpo.



Do mesmo modo que os pneus usados em África se tornam no jogo predileto das crianças que o equilibram pelas ruas com um pau, o Q-Drum, incentiva o espírito lúdico das crianças que o utilizam. O Q- drum preenche, não só, a sua função utilitária como a ultrapassa, tornando-se também um objeto artístico pois subverte as funções atribuídas aos objetos que se inscrevem na sua forma/função: nem os reservatórios geralmente se deslocam nem as rodas armazenam água potável. Esta inesperada dissociação entre a causa e o efeito provoca uma suspensão do julgamento que propicia a experiência estética.



Também inusitado é o efeito obtido pelo design não intencional (NID). O termo NID (Design Não Intencional) foi conceptualizado no final dos anos 90 por Uta Brandes e Michael Erlhoff para designar uma forma espontânea de redesign de objetos inventada por não profissionais para resolver temporariamente um problema com que se deparam no quotidiano (por exemplo, um lápis a servir de elástico para o cabelo, o uso de uma cadeira como cabide, de garrafa como vaso, etc). Tomemos como exemplo uma banheira no meio da natureza a servir de bebedouro para animais: quem “criou” este design não fabricou nada, nem teve a intenção de “criar” o que quer que fosse. Simplesmente sucedeu que uma lacuna, neste caso, o de um bebedouro para animais, o levou a olhar de uma forma diferente para os objetos que o rodeavam. É um caso interessante de desarticulação da causalidade, pois é a própria utilização de um objeto (para outro fim que não o intencionado pelo designer) que interrompe a linha de continuidade entre a intenção do designer desativando a função do objeto e disseminando, deste modo, os possíveis significados do conceito de “banheira”. A falta assume aqui um carácter emancipatório pois é dele que nasce, de um modo pré-reflexivo, através do gesto e do corpo, a invenção de uma coreografia que introduz o extraordinário no ordinário.

A percepção corpórea e a experiência do corpo ao vivo é central na obra de Oiticica (Brasil, 1937-80) assim como a diluição da fronteira entre o artista e o participante, como são exemplos paradigmáticos, Tropicália e os Parangolés.

A obra Tropicália é constituída por dois penetráveis (termo utilizado pelo autor para designar “instalação”): PN2 é “A pureza é um mito”, PN3 “Imagético” em que Oiticica traz para dentro cubo branco do espaço expositivo a arquitetura labiríntica das favelas do Rio de Janeiro. Este labirinto desafia o sentido de orientação.



O corpo do visitante/participante vive o espaço como um encontro, simultaneamente, entre a opacidade e a resistência do seu limite corpóreo e o horizonte de possibilidades que se abrem à ação. A percepção do espaço traduz-se na expressão do movimento do corpo que toma consciência dos seus limites. A reversibilidade entre a percepção do espaço e a expressão pelo movimento, e expressão do movimento e percepção do corpo, estende-se a outros sentidos, subvertendo por completo a primazia do olhar. O participante experiencia pisar areia e água que envolvem os seus pés e se fixam à sua pele, sente o cheiro dos materiais, ouve o eco dos seus passos sobre pedras e por fim detêm-se num aparelho de TV ligado. Esta experiência anula separação entre o sujeito que vê e o objeto que está lá para ser entendido.



A separação entre o sujeito e o objeto, que subjaz a uma visão linear do tempo, é o correlato da separação entre o significante, o significado e o sujeito que interpreta, a qual estabelece as

coordenadas do regime representativo. Este coloca o espetador na posição de procurar interpretar e aceitar uma realidade oculta nas aparências ou unívoca e intencionalmente representada pelo autor. Pelo contrário, o dissentimento entre a experiência, situada e corpórea – subjetivamente percecionada - da materialidade da obra que reconfigura a paisagem do sensível e do pensável, liberta o espetador/participante que devolve a expressão objetiva, para si e para os outros, do seu próprio percurso poético.

O Parangolé é concebido não para ser visto, mas para ser sentido pelo corpo que o veste. O espetador torna-se participante, ator de uma experiência coletiva e imersiva. O corpo é penetrado pelo ritmo do samba que ganha uma dimensão háptica, que cria um hiato no pensamento reflexivo.



Deste modo, a obra e o participante tornam-se num só sujeito/objeto. A cor torna-se corpo e o corpo, cor. O distanciamento, condição da visualidade, é reduzida ao seu grau zero: a perceção do corpo identifica-se com a materialidade da obra e com ela ganha expressão. O gesto anula a representação, fruto da distância entre o objeto e o sujeito. A arte funde-se na vida, no movimento. Através da suspensão do freio da razão e da libertação do gesto que nasce do corpo, abre-se o espaço da descoberta de si (e em si)

### **Conclusão**

A perceção oferece-nos uma perspectiva corpórea e situada do mundo e constitui-se uma condição ontológica para a nossa existência: existência que é sentida e que se faz sentir. Sendo o corpo-vivido simultaneamente sujeito e objeto do mundo e dos outros, a sua perceção individual está sempre presente, para o mundo e para os outros, como expressão objetiva que é articulada como o gesto visível da perceção. O desfasamento que existe entre a experiência vivida e a expressão constitui-se como um silêncio fundador da linguagem. É a fuga a este vazio fundador que leva a atos intencionais que lançam pontes entre o sujeito e o objeto articulando-se em novas expressões. Estas, por sua vez, na sua espessura, projetam sombras indeléveis, zonas de mistério e penumbra, perpétuas fontes de significados por vir.

Daí que esse hiato se constituía como condição de uma eficácia emancipatória. Esta resulta da distribuição do sensível, própria do regime estético da arte, permitindo pensar as operações da arte e do design que suspendem as convenções de géneros, normas de representação e de funcionalidade despertando o sentido poético dos espetadores/utilizadores. A partir da constatação deste hiato, entre experiência e expressão, estabeleceu-se a ideia da *percepção estética* que decorre de uma “intencionalidade sem intenção”. O objeto não é assim anterior à experiência estética, mas decorre de um processo em aberto. Assim sendo, a *função da percepção estética* é uma função paradoxal pois na essência consiste em desarticular a percepção da ação, suspendendo o elo entre a projeção da ação, a sua antecipação e a percepção da sua materialização. Este enunciado da percepção estética permite situar a *Téchne* do artista e do designer. A *Téchne*, opera assim uma redistribuição do sensível, do sentir, das fronteiras, das funções e dos sentidos através da coreografia do corpo e dos gestos.

### Referências

- Flusser, V. (2010). *A Filosofia do Design*. Lisboa: Relógio de Água.
- Kant, I. (1998). *Crítica da Faculdade do Juízo*. (V. Rohde, & A. Marques, Trans.) Lousã: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção* (2ª edição ed.). (C. A. Moura, Trad.) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Mukarovsky, J. (1988). *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ranciére, J. (2010a). *Estética e Política: A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Ranciére, J. (2010b). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Ranciére, J. (2011). *O Destino das Imagens*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sobshack, V. (1992). *The Address of the Eye*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.



# Cave paintings, the case of Altamira as an issue to promote an interdisciplinary approach

**A. Almeida \***

**B. García Fernández \*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais \*

Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha \*\*

[aalmeida@eselx.ipl.pt](mailto:aalmeida@eselx.ipl.pt) \*

[beatriz.garcia@uclm.es](mailto:beatriz.garcia@uclm.es) \*\*

## Abstract

Interdisciplinarity arises frequently in the institutional discourse and appears to reflect the need to re-acquire a certain unity of knowledge in a world dominated by increasing specialization. However, institutional practice, even in the early years of schooling, departs quite often from modalities of interdisciplinary articulation which require a lot of work preparation, and time is always scarce in the growing range of tasks that are posed to teachers. However, interdisciplinarity does not have to be a question of all or nothing, and can naturally take different degrees and involve a greater or smaller range of subjects or areas of knowledge. In more practical terms, the implementation of interdisciplinarity can be achieved in different ways, like: starting a theme approach, defining a problem situation, treating a problem of holistic content, adopting a certain didactic approach or even during an activity. In this paper we discuss the potentialities of the subject "Cave paintings: the case of Altamira" in the promotion of arts education and scientific and environmental literacy, especially in their dimensions related to 'learn Science' and to 'reflect about the nature of Science'. The implications in terms of acquisition of knowledge related with human history are also addressed, since the present theme intersects with paleoclimatic and ecosystemic aspects of the dynamics of the planet and of the evolution of the human being. This work seeks to draw the attention of in service teachers and future teachers to the enormous potential of this theme in promoting interdisciplinarity, indicating ways for its exploitation which are intended to be developed and tested in a formal learning context. It is also hoped that this example will promote other knowledge connections that can be materialized in the context of basic education, both in Portugal and in Spain.

**Key words:** Cave Art, Scientific Literacy, Artistic Education, Interdisciplinarity, History of Humanity.

### **An interdisciplinary approach in science teaching.**

Today's society places educational demands on individuals who are confronted with complexity in many parts of their lives (Rychen & Salganik, 2005). This is the main pillar of competence-based education models, like that considered, for instance, in Spain (LOMCE, 2013). This approach of education calls for interdisciplinarity, which arises frequently in the institutional discourse (Knight, Lattuca, Kimball & Reason, 2013; Vincent & Focht, 2011; Hedges & Cooper, 2014). To provide the students with tools to face complex problems in the real world, it is necessary to prepare them in a more holistic approach, connecting contents that traditionally belong to different and disconnected areas of knowledge. This holistic approach is a main issue in Science teaching (Czerniak, 2013).

The definition of scientific competence given by the OCDE (2006) "The capacity to use scientific knowledge, identify scientific questions and draw evidence-based conclusions, in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity", reflects the need to re-acquire a certain unity of knowledge in a world dominated by increasing specialization. Understanding the real world and taking decisions require the acquisition of a certain unity of knowledge connections, a fact that can be complex in a world as the one described above.

In this paper, we discuss the didactic possibilities of the theme "Cave paintings: the case of Altamira" as a way to promote arts education and scientific and environmental literacy, especially explored in their dimensions related to 'learn Science' and to 'reflect about the nature of Science'. These possibilities are determined in the frame of the 6<sup>th</sup> grade of Primary Education in Castilla-La Mancha region curriculum and also in the Portuguese Curriculum of the 1<sup>st</sup> cycle of schooling (the first four years of Basic Education).

### **Cave paintings in Altamira. A brief approach.**

The Altamira cave is located in Cantabria (north of Spain) at the top of a karst region from the Pliocene (Figure 1). Other caves with rock art from the Paleolithic can also be found like La Clotilde, Peña Caranceja, Las Brujas, Las Aguas, El Linar y Cualventi, among others also protected.

It was discovered in 1868 by Modesto Cubillas, who revealed this finding to Marcelino Sanz de Sautuola, who visited the cave for the first time in 1875. In 1878, Sautuola could visit the Universal Exposition in Paris, where he saw some prehistoric objects found in the south of France, so he decided to carry out his own research in Altamira. In 1880 he published "Brief notes about some prehistoric objects in the province of Santander", dating the paintings in the

Paleolithic period. But the authenticity of the caves was placed in doubt and rejected by intellectuals, evolutionists, creationists or historians, including Emile Cartailhac, a preeminent scientist from prehistory period. For this reason, Altamira was forgotten by the research community, until Cartailhac published "Les cavernes ornées de dessins: La grotte d'Altamira, Espagne. Mea Culpa d'un sceptique" in 1902, rectifying his position and admitting his contribution to an erroneous assessment of the importance of the cave (Moreno, 2014). From that moment, Altamira was considered as an icon of human history.



Figure 1: Location of the Altamira caves. Retrieved from: <http://museodealtamira.mcu.es/PreparaLaVisita/comoLlegar.html>

The Altamira cave was included in the List of World Heritage in 1985, as it represents a testimony of the human history. The carbon 14 test results suggest that the occupation of the cave could have been from 36160 to 14000 years before present (more than 22000 years of occupation) during the Paleolithic period for hunter-gatherers populations. Marcelino Sanz de Sautuola also discovered several objects made by silex, bones and antler, among others, and they were also used to help identifying the age of the paintings. The paintings and the objects found reflect the daily life of the human populations and their relation to nature towards symbolism. After the last occupation period a landslide blocked the entrance access for 13.000 years, and buried a part of the archaeological site (Moreno, 2014).

The route inside the Altamira cave is 270 meter long, in which we can find the archaeological site and the polychrome room (Figure 2), the Big Room (Figure 3) and a narrow tunnel with paintings and engravings.

Painting art is a form of symbol creation, limited to Homo sapiens. Art forms found in the Altamira cave are incisions, grabs in rock, drawings and paintings on the rock. The theme of the paintings are abstract figures, monochrome and polychrome bisons (Figure 3), female and male deers (the most represented), horses, hands and other figures (De las Heras & Lasheras, 2014). With these paintings, the inhabitants of the cave intended to illustrate thoughts or important ideas and reflections about their daily life. They are the first form of art known, maybe related to rites.



Figure 2. Room of polichromes. Source: web of the Altamira museum. Retrieved from: <http://museodealtamira.mcu.es/index.html>

The degradation of the paintings started in the pre-history, even if the landslide that occurred 13000 years ago contributed to maintain stable the climatic conditions which were beneficial for the conservation. But after the discovering of the caves, changes and variations of air quality (temperature, humidity, quality of the air, etc.) contributed to its deterioration affecting the paintings. The cave has suffered damage because of the constructions of walls, roads and electric installations. The wide number of visitors has been increasing from year to year causing damages to the cave, until restrictions of access were necessary in the frame of a conservation program to preserve the cave (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2014). In 2015 the access has been controlled and limited to one visit of five people selected randomly per week, with 37 minutes of duration. Actions in the near environment of the cave

have also been carried out to preserve the cave (modification of roads, livestock installations, soil and environment pollution).

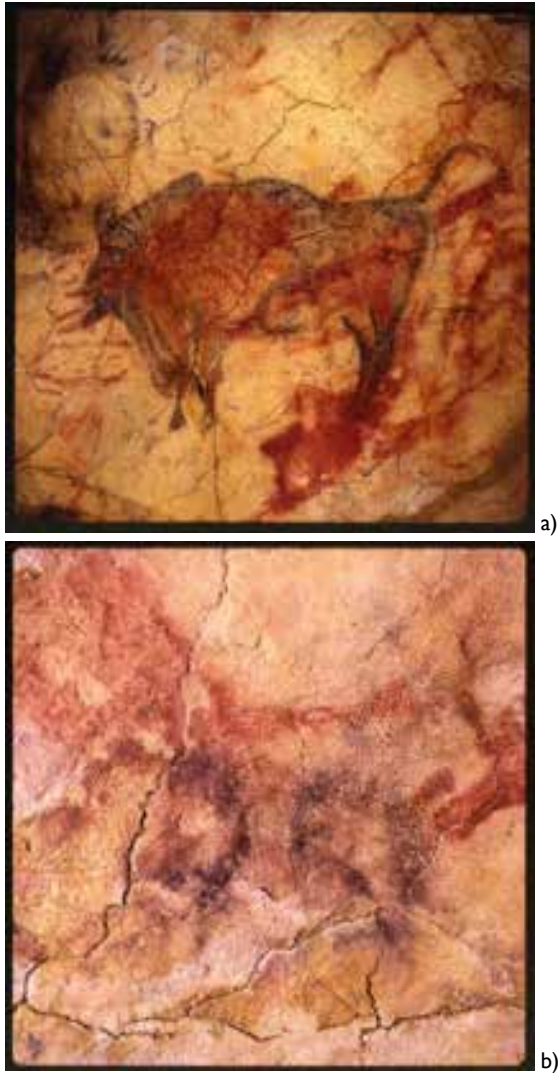


Figure 3. a) Bison. Retrieved from: <http://museodealtamira.mcu.es/index.html>. b) Hands in the "Big roof". Retrieved from: <http://museodealtamira.mcu.es/index.html>

### **Connections of Cave Art with different dimensions of Science literacy.**

Experimental sciences should contribute to develop in students the competence to answer questions through case studies in a wide variety of contexts (OCDE, 2005; National Research Council, 2014). Besides, the complexity and interdisciplinarity that permeate the competency-based education model can be both achieved working through projects, particularly by choosing a theme that functions as a center of interest that provides enough didactic possibilities.

The cave paintings theme can allow the approach of different dimensions of Science literacy. For instance, regarding the dimensions of Science determined by the National Research Council (2012) we can find connections of cave painting projects with scientific and engineering practices (planning and carrying out investigations, analyzing and interpreting data, constructing explanations and engaging in argument from evidence), crosscutting concepts (cause and effect explanations, scale, proportion and quantity) and disciplinary core ideas (matter, organisms, ecosystems, energy, dynamics, biological evolution, human activity, extinction and inheritance). Contributions of cave paintings in Science teaching are also related to the knowledge of nature, evolution and application of scientific method (Michaels, Shouse & Schweingruber, 2007; National Research Council, 2012).

Cave paintings constitute a powerful didactic resource to develop the science curricula, not only connecting science and art contents, but also considering different dimensions of science that promote a better scientific literacy development.

### **Didactic possibilities of using Cave Art in Primary Education. The case of the Spanish curricula.**

In this paper, the didactic potential of cave paintings has been explored at first in the Spanish context. Particularly, an analysis of the curriculum in Castilla-La Mancha (Spain) (Decreto 54/2014), in the frame of national legislation (LOMCE, 2013), regarding didactic possibilities of cave art has been carried out for the 6<sup>th</sup> grade of Primary Education. These didactic possibilities can provide together a holistic approach of contents of different blocks of Natural Sciences in the curriculum.

Table 1). Didactic possibilities of using cave art considering contents included in block I (Initiation to scientific activity) in the curriculum in Castilla-La Mancha, autonomous community in Spain (Decreto 54/2014).

---

#### **Block I. Initiation to scientific activity**

---

##### **Contents**

- Initiation to scientific activity.
  - Use of different sources of information (direct, analogic and digital materials).
  - Use of Information and Communication Technologies (ICT) to search and select information, select process and to present conclusions.
-

---

**Didactic possibilities**

- Starting a theme approach by proposing a research project focused in Altamira cave paintings.
  - Scientific Literacy can be developed by developing a research project, and also by connecting different scientific knowledge.
  - Searching and selecting information using ICT about the Altamira Caves in order to determine: Age, location, characteristics of the paintings, when the cave was discovered and problems associated to the discovering of the cave.
  - A reflection about the nature of science can be promoted by studying why the authenticity of the cave was placed in doubt at the first moment, and how it changed over the years.
  - To develop a time scale to place the activity period in the cave in relation to S.XXI.
- 

Table 2). Didactic possibilities of using cave art considering contents included in block 2 (Human being and health) in the curriculum in Castilla-La Mancha, autonomous community in Spain (Decreto 54/2014).

---

**Block 2. Human being and health.**

---

**Contents**

- Human body and its functioning. Anatomy and physiology. Systems.
  - Advances of sciences that promote health and nutrition (medicines, water treatment, additives, etc.
- 

**Didactic possibilities**

- Study of the evolution of human being. What humans in Altamira looked like.
  - Differences and similarities between men in the Altamira cave and nowadays (human anatomy).
  - The life in the caves. Did they use fire? Were they able to make symbols?
  - How they used materials and technology to prepare food and to live.
- 

Table 3). Didactic possibilities of using cave art considering contents included in block 3 (Living organisms) in the curriculum in Castilla-La Mancha, autonomous community in Spain (Decreto 54/2014).

---

**Block 3. Living organisms.**

---

**Contents**

- Classification of living organisms. Levels of classification of live matter: virus, bacteria, protists, fungi, plants and animals.
  - The ecosystems. Components and characteristics. Relations between living
-

---

organisms in the ecosystem. Trophic chains. Human actions that endanger the equilibrium of the ecosystems. Extinction of species.

- Biosphere: different habitats of living organisms.
  - Interest for the observation and rigorous study of living organisms.
- 

**Didactic possibilities**

- Identification of elements in the paintings (symbols and animals).
  - Classification of the animals that are represented.
  - Was the habitat in Altamira 36000 years and 13000 ago similar to the one we find nowadays? Research about the characteristics of the ecosystem in the age of Altamira Caves, in particular regarding the paleoclima in that moment.
  - Relation between men in Altamira caves and animals and plants: Trophic chains.
  - Extinction of species. Species involved, how it happened and why.
  - How biodiversity does affect humans.
- 

Table 4). Didactic possibilities of using cave art considering contents included in block 4 (Matter and energy) in the curriculum in Castilla-La Mancha, autonomous community in Spain (Decreto 54/2014).

---

**Block 4. Matter and energy.**

---

**Contents**

- Heat and temperature.
  - Renewable and non-renewable energies.
  - Sustainable and equitative energetic development.
- 

**Didactic possibilities**

- Sources of energy in the Paleolithic.
  - How did they manage to cook and to get warm? Did they use fire?
  - It is also possible to study the reasons why the access to the caves has been restricted (chemical reactions produced by changes in the air inside the cave because of human presence), in the frame of the theme Chemical changes, combustion, oxidation and fermentation (5<sup>th</sup> grade).
  - The concept of air as a form of matter can also be addressed.
- 

Table 5). Didactic possibilities of using cave art considering contents included in block 5 (Technology, objects and machines) in the curriculum in Castilla-La Mancha, autonomous community in Spain (Decreto 54/2014).

---

**Block 5. Technology, objects and machines.**

---

**Contents**

- Remarkable researchers, inventors and scientists.
  - Science: Present and future of the society.
  - Use of Information and Communication Technologies.
-



- 
- Guided search of information on the network.
  - Presentation of projects.
- 

**Didactic possibilities**

- To promote a reflection on the impact of the discovering of the Altamira caves in the construction of Scientific knowledge as an example of the nature of Science.
  - The development of the research project provides a framework to search information in the network on a guided form, and to present the results to other children, promoting a peer to peer dynamics in the classroom.
  - To study why studying evolution is important nowadays to develop therapies and vaccines, and which is not only an issue of ancient times.
- 

**Didactic possibilities of using Cave Art in Primary Education. The case of the Portuguese curricula.**

In the case of the Portuguese curriculum (Ministério da Educação, 2004), the focus was on the issues that can be related or explored with the theme of cave paintings. The interdisciplinary approach can be better achieved in the 3<sup>rd</sup> and the 4<sup>th</sup> years of schooling (Table 6) due to the contents but also the pupils' age.

Table 6: Contents of natural and social sciences and art expressions that can be related to the “cave paintings” theme.

---

**Curricular area - Natural and social sciences**

---

**Contents**

- Relationships between nature and humans beings since ancient times
  - The interference of humans on ecosystems and their contribution to the extinction of species
  - Notions of geological and historical time
  - Ways of living of human beings through the ages and the conditions that led to their survival
  - Notions of biodiversity
  - Implications of climate change
- 
- Food chains
  - Identification of the animals painted in the cave
-

- 
- Tools and forms of technological innovation
  - Sources of energy most commonly used over time
  - Human impact by tourism in the caves

---

#### **Didactic possibilities**

- To develop several science process skills, especially observing, comparing, classifying, measuring, predicting and inferring
- To promote relations between historical, ecological, geological and biological knowledge
- To understand the impact of human beings in nature

---

#### **Curricular area - Plastic expression**

---

##### **Contents**

- Different plastic expression techniques
- Building Models and recreating spaces
- Drawing and painting

---

##### **Didactic possibilities**

- To develop aesthetic sensitivity of children through complex works of art but also possible to be understood by children
  - To promote the development of an integrated curriculum with intense relations between art and natural and social sciences
- 

#### **Conclusions and future research.**

Didactic possibilities of cave art in Science teaching are very wide and all together can provide a holistic frame to address contents of different topics of the Natural Sciences curricula in both countries. Besides, considering painting cave as a center of interest provides an interdisciplinary approach to different areas of the curriculum, like natural sciences, artistic education and social education.

The use of cave paintings as center of interest integrating different elements of curricula contributes to promote in students the competence to build progressively more sophisticated explanations of natural phenomena far from a teaching process focused on description, as the National Research Council (Schweingruber, Keller, & Quinn, H., 2012) recommends, a fact

that should be promoted in the early grades and not leaving this explanations only to the later grades of Primary Education.

Regarding this recommendation, exploring didactic possibilities of using cave art to connect contents and dimensions of science and to promote the developing of more sophisticated explanations of natural phenomena in children is considered as a future line of research. Besides, the use of other forms of art, or even paintings from other ages as a didactic resource to provide a holistic view of disciplines can be explored. The use of cave paintings to promote other knowledge connections can be considered as futures lines of work, for instance, to connect arts, sciences and history subjects.

### References

- De las Heras & Lasheras, (2014). The Altamira Cave. In R. Sala Ramos (Ed.). *Los cazadores recolectores del pleistoceno y del holoceno en Iberia y el estrecho de Gibraltar* (pp. 615-627). Burgos: Universidad de Burgos y Fundación Atapuerca.
- Czerniak, C. M., (2013). Interdisciplinary Science Teaching. In: S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.). *Handbook on research in science education* (pp. 537-570). Routledge: New York.
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: deconstructing 'working theories'. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4), 395-408.
- Knight, D. B., Lattuca, L. R., Kimball, E. W., & Reason, R. D. (2013). Understanding interdisciplinarity: Curricular and organizational features of undergraduate interdisciplinary programs. *Innovative Higher Education*, 38 (2), 143-158.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. 1.º Cido Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2014). Programa de Investigación para la conservación preventiva y regimen de acceso de la Cueva de Altamira (2012-2014). Volumen II. Historia de Conservación de la Cueva de Altamira (1868-2012). Retrieved from: [http://ipce.mcu.es/pdfs/Programa\\_Investigacion\\_Altamira2.pdf](http://ipce.mcu.es/pdfs/Programa_Investigacion_Altamira2.pdf)
- Moreno, A. M. (2014). *Altamira Museum*. P & M Ediciones.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. OCDE: París. Retrieved from: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. DeSeCo.
- Schweingruber, H., Keller, T. & Quinn, H. (Eds.). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Research Council. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Washington, U.S.A.: The National Academic Press.
- Vincent, S. & Focht, W. (2011). Interdisciplinary environmental education: elements of field identity and curriculum design. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 1 (1), 14-35.

# Arte y Educación: el cómic para el aprendizaje del inglés en Educación Infantil

**Aureliano Sáinz Martín \***

**Flora Racionero Siles \*\***

**Manuel Garcés Blancart \*\*\***

Departamento de Educación Artística, Avda. San Alberto Magno s/n 14004 – Córdoba, Universidad de Córdoba (España)

[eo1samaa@uco.es](mailto:eo1samaa@uco.es) \*

[eo1rasif@uco.es](mailto:eo1rasif@uco.es) \*\*

[magarcesb@yahoo.es](mailto:magarcesb@yahoo.es) \*\*\*

## Resumen

Una experiencia educativa que los profesores de Educación Artística en la Facultad de Ciencias de la Educación realizan con el alumnado Magisterio de Córdoba es el uso del dibujo y, de modo más concreto, el cómic en el aprendizaje del inglés con niños y niñas de 4, 5 y 6 años. Todo ello supone la articulación de tres disciplinas: Dibujo, Lengua e Inglés en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, comenzamos con la creación de un cuento que los alumnos deben dibujarlo en seis viñetas con el texto en español, para, posteriormente, ser traducido al inglés en otro cómic a color.

**Palabras clave:** Dibujo, Lengua, Inglés.

## Abstract

The teachers of art department in the Faculty of Education and the students at the University of Córdoba have performed a project focused children learning English using drawing, in particular the comic as the main resource, with the collaboration of children from 4 up to 6 years old. This project develops three disciplines: drawing, imagination and learning of English. Participants have to draw in six vignettes with text in Spanish language at first, the being translated into English in a colorless format.

**Key words:** Drawing, Language, English.

## Presentación

Tradicionalmente, se ha entendido la enseñanza como la transmisión de conocimientos a través de asignaturas, es decir, de contenidos de aprendizajes separados unos de otros. Esta separación, en gran medida, es bastante artificial, puesto que en la realidad natural y cognitiva no aparecen esas disociaciones y, más aún, en las edades más pequeñas.

Esta reflexión nos da a entender que es posible ofrecer algunas prácticas educativas en las que se articulen distintos aprendizajes. Así pues, quienes trabajamos como docentes en el Grado de Educación Infantil del título de Magisterio solemos plantear actividades que unifiquen contenidos que posteriormente, en edades superiores, se desarrollan de manera separada. Es lo que sucede cuando a nuestro alumnado le planteamos el aprendizaje del inglés a través de la realización de un cómic, teniendo en cuenta que serán ellos mismos los que inventen un cuento que, posteriormente, y tras un proceso de planificación, lo convertirán en un relato visual, en el que el dibujo y el lenguaje escrito se unen, inicialmente en español, para ser la base de la traducción al idioma inglés.

De este modo, nos encontramos con distintos procesos cognitivos que se articulan en este trabajo a desarrollar en el aula: a) pensamiento narrativo, b) lengua hablada y escrita, c) dibujo infantil, c) cómic y d) idioma extranjero (inglés).

### *Pensamiento narrativo*

Entendemos que el primer factor cognitivo que se potencia en esta actividad es el pensamiento narrativo, puesto que la creación de un cuento o relato supone la entrada en un tipo de reflexión distinta a la que se desarrolla, por ejemplo, en el aprendizaje de las matemáticas. De este modo, para comprender la relevancia de la propuesta indicada debemos considerar que el denominado pensamiento narrativo (Bruner, 2006; Bruner & Watson, 1996) tiene especial significado en las edades de Educación Infantil.

Hasta hace bien poco, la narración ha sido vista como una forma natural y espontánea y, en consecuencia, no reflexiva de comunicación, de modo que se la consideraba como un pensamiento inmaduro que aparece tempranamente en el ser humano, pero que, a medida que se avanza en edad, debe ser sustituido por un modo de pensar y de organizar la visión de la realidad de una manera racional.

Sin embargo, Bruner (1998) sostenía que el ser humano tenía tres modos de aprehender la realidad: a) el *modo inactivo*, que se produce cuando representamos una determinada cosa mediante la acción inmediata con ella. Por ejemplo, montando en una bicicleta, el sujeto se representa la bicicleta en la que está subido; b) el *modo icónico*, que es cuando se utilizan imágenes o esquemas para representar lo aprendido. Así pues, el dibujo de la bicicleta sería una modalidad icónica de pensamiento; y c) el *modo simbólico*, que se produce a través de esquemas o lenguajes abstractos. De este modo, la descripción de la bicicleta a través de la palabra responde a esta tercera modalidad.

Si tenemos en cuenta las edades de los niños y niñas de Educación Infantil, podemos entender que una parte significativa de sus aprendizajes se obtienen a través de los cuentos, las historias

y las narraciones que reciben de los mayores. Es más, gran parte de sus interacciones con sus pares se dan a través de procesos narrativos.

No debemos olvidar, pues, que la narración es una de las formas más frecuentes y poderosas dentro de la comunicación humana, ya que la narrativa está presente en las interacciones sociales, incluso, antes de que se adquiera las competencias lingüísticas, lo que da lugar a que en los pequeños haya un impulso a describir la realidad a través de relatos.

#### *El dibujo infantil*

Puesto que serán los propios escolares en las aulas de Educación Infantil los que lleven a cabo los dibujos secuenciados de las viñetas de la práctica que se les propondrá, es importante que los estudiantes de esta especialidad del Grado correspondiente de Magisterio los que conozcan las características del arte plástico de los niños y niñas de 4, 5 y 6 años, dado que son las edades correspondientes a esta etapa educativa.

Desde el punto de vista teórico, hay que tener en consideración que han sido muchos los autores (Cox, 1997; Davido, 1998; Lowenfeld y Brittain, 2008; Luquet, 1978; Matthews, 1999; Sáinz, 2000, 2011) los que han abordado, dentro del arte infantil, el dibujo y su evolución como un proceso de desarrollo natural que niños y niñas de todo el mundo atraviesan hasta alcanzar la madurez gráfica que se produce en la fase del realismo visual.

Si nos situamos en el comienzo de este periodo educativo, tenemos que entender que los pequeños entran en un aula de Educación Infantil a la edad de 3 años, edad en la que todavía se encuentran, desde el punto de vista gráfico, en la etapa del garabateo o de los garabatos, que nacen, aproximadamente, a partir de año y medio de edad. Con los garabatos se inicia un apasionante recorrido en el que conviene destacar “como características más relevantes en el inicio de la expresión plástica infantil: el disfrute, la creatividad, la curiosidad y la fascinación” (Sáinz, 2011, p. 77).

Nos encontramos, pues, en el comienzo de una nueva expresión que comprende tanto los aspectos plásticos o artísticos como los cimientos de un nuevo lenguaje específico: el icónico, que en la madurez de esta etapa conducirá tanto al dibujo, como representación gráfica de la realidad visual externa, como a la escritura.

La característica de esta etapa y de los propios garabatos es su carácter no representativo, al no existir una relación entre el mundo exterior visible y las líneas que los pequeños plasman, ya que “el niño no intenta reflejar nada de la realidad circundante; sus trazados son meras expresiones gráfico-motrices, en las que encuentra un modo de dar salida a sus impulsos, inquietudes y necesidades expresivas” (Sáinz, 2011, p. 81).

Tal como hemos apuntado, alrededor de los cuatro años se produce un cambio sustancial en el dibujo infantil, ya que los trazados dejan de ser garabatos, es decir, líneas que no tienen valor representativo y pasan a ser verdaderos dibujos, en el sentido de que nos informan del mundo real visible o de la ficción. Son, pues, verdaderos signos visuales, que sirven para comunicar ideas, sentimientos y emociones.

Niños y niñas comienzan a crear formas de manera consciente, trasladando sus imágenes mentales a imágenes gráficas, a partir del conjunto de figuras que tienen almacenadas en sus memorias para construir sus equivalentes de figuras sencillas, ya que “desde el punto de vista psicológico, la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo cognitivo es la memoria, y no el pensamiento abstracto” (Vygotski, 2000, p. 85).

Estos primeros dibujos evolucionan a lo largo de los 4, 5 y 6 años, edades que comprende la Educación Infantil y que componen la denominada etapa preesquemática (Lowenfeld & Brittain, 2008) o etapa del comienzo de la figuración (Sáinz, 2011).

La cualidad más relevante de este período del arte infantil es la continua evolución que se produce a lo largo de él, de manera que al finalizarlo, podemos comprobar que niños y niñas han madurado y han consolidado los rasgos gráficos fundamentales de los dibujos infantiles. Es importante tener en consideración que a lo largo de esta etapa se aprecian saltos cualitativos en la representación de la figura humana, los objetos, el espacio y en el color de sus creaciones, puesto que los cambios cognitivos son constantes.

#### *El cómic*

A lo largo de la historia se han producido diferentes representaciones artísticas en las que se han utilizado las imágenes unidas a textos escritos con una finalidad narrativa. Esta ha sido una constante en distintas culturas, puesto que supone la integración de dos lenguajes que forman parte del desarrollo humano.

En Occidente, nos podemos remontar a ciertas imágenes de los retablos románicos o de algunas pinturas del gótico en las que aparecían pintadas las denominadas filactelias, es decir, mensajes escritos que acompañaban a las escenas en las que se encontraban personajes sacros (Aparici, 1992).

No obstante, sería hacia finales del siglo XIX cuando encontramos los antecedentes del cómic, tal como lo entendemos en la actualidad. Distintos autores (Aparici, 1992; Barbieri, 1991; Gasca & Gubern, 1999; Gubern, 1974) sitúan al protagonista de la tira *The Yellow Kid*, aparecida en 1885 en el periódico *The New York World* como el origen del cómic moderno, ya que según Gubern (1974) incorporaba los elementos necesarios para identificar al cómic tal como hoy lo conocemos: a) secuencias de imágenes consecutivas para articular un relato, b) la permanencia de al menos un personaje estable a lo largo de la serie y c) la integración del texto y de la imagen.

Como vemos, la historia del cómic tiene ya más de un siglo de existencia, por lo que indudablemente y con todo mérito forma parte de las artes visuales en la actualidad.

Dado que nuestra actividad, tal como apuntamos, se plantea para Educación Infantil, tenemos que seleccionar y adaptar todos los signos específicos del cómic al nivel de los escolares. De este modo, se les enseñará el significado de los siguientes componentes:

- a) *La viñeta*, que constituye el elemento básico del cómic, dentro de la cual se representa una escena que acoge un momento más o menos amplio del relato. En la primera viñeta



aparecerá el título del cuento y en la última la palabra “fin”, para que comprendan que con ella acaba la historia.

- b) *La escena*, en la que aparecerán los dibujos de los personajes y demás elementos que hay dentro de la propia viñeta.
- c) *Los globos*, en los que se recogen dentro los diálogos o los pensamientos de los personajes. En el caso de que hablan, se les incorpora una flechita o delta que apunta a quien lo hace. De igual modo, si el personaje está pensando, el delta se realiza con burbujitas.
- d) *La cartela*, que se corresponde con la voz del narrador. El texto de la cartela puede estar enmarcado o sin contorno. Lo más adecuado para los pequeños es situarlo en la parte superior de la viñeta.
- e) *Onomatopeyas*. En ocasiones, aparecen onomatopeyas dentro de las viñetas que se corresponden con ruidos, gritos, impactos, etc., y que los niños pueden incorporar en las escenas.
- f) *Líneas cinéticas*, o líneas de movimiento, muy frecuentes en los cómics para dar dinamismo a figuras que son estáticas cuando se dibujan.

## Desarrollo

### Planteamiento

Tal como hemos indicado, debemos tener en cuenta que la separación que tradicionalmente se ha producido de los aprendizajes en materias o asignaturas dentro de la enseñanza es algo artificial, pues el conocimiento humano no está fragmentado. Para resolver esta separación conviene llevar a cabo propuestas educativas que articulen de la forma más adecuada distintas disciplinas.

En el caso que nos ocupa, supone la integración de la Lengua, a través de la creación de un cuento inventado por los propios escolares; de la Educación Artística al partir de los dibujos que niños y niñas llevarán a cabo en la elaboración del cómic y que supone la traslación del cuento imágenes secuenciadas; y el aprendizaje del inglés, pues una vez realizado el cómic en español hay que traducirlo a la lengua inglesa para el aprendizaje de la misma. De este modo, los pasos que se seguirán serán los siguientes:

- a) Partimos inicialmente de la invención de un cuento que imaginan los propios escolares y que el profesor o la profesora debe anotar, dado que los pequeños están en los comienzos de la escritura.
- b) Como segundo paso, se les proporcionará tres hojas blancas, divididas con una raya por la mitad y con las 6 partes numeradas, para que sepan por cual deben comenzar a dibujar y en cual se acaba con la palabra ‘fin’. Conviene saber que a estas edades las viñetas conviene que

tengan un tamaño lo suficientemente grande para que no encuentren dificultades a la hora de dibujar.

- c) Niños y niñas dibujarán con sus propios niveles las seis viñetas de las que consta el pequeño cómic, tras haberseles avisado que hay que dejar espacio para que el profesor o profesora que guía el trabajo escriba en inglés los diálogos de los personajes y la voz del narrador, y que, en caso de que hubiera, se escribirá en la parte superior. De igual modo, se les explica que el título del cuento se coloca en la parte superior de la primera viñeta.
- d) Acabado el trabajo, se les leerá los diálogos de los personajes en inglés, para que los pequeños los repitan y, de este modo, se sientan partícipes de la realización del cómic, al tiempo que aprenden las primeras palabras y frases de la lengua inglesa.

#### *La experiencia en el aula de Magisterio*

Para que comprendamos cómo he llevado esta experiencia con el alumnado del Grado de Educación Infantil, indicaremos los pasos seguidos, al tiempo que presentamos un ejemplo realizado por una alumna de esta especialidad.

- a) Antes de abordar el tema, estudiamos los elementos básicos del cómic (viñetas, escenas, globos, cartelas, onomatopeyas, líneas de movimiento...) para saber aplicarlos con cierta corrección.
- b) Puesto que, como futuros maestros o maestras deben pasar por la experiencia antes de saber aplicarla en el aula de Educación Infantil, les indicamos en la clase que inventaran un cuento o relato corto, puesto que había que secuenciarlo en seis viñetas.
- c) Quisiéramos apuntar que en el aula ya habíamos estudiado la evolución del dibujo infantil, de modo que les insistimos que los dibujos fueran lo más parecido al modo en el que niños y niñas los realizan para que ellos se sientan valorados gráficamente.
- d) Una vez escrito el relato, el segundo paso es la planificación del mismo en seis viñetas, en las que se crearán los diálogos, que se incluirán en los globos, y las voces del narrador, en las cartelas en la parte superior (e inferior, en caso necesario).
- e) Puesto que nos encontramos en la enseñanza del inglés, tanto el relato como los diálogos, una vez escritos en español, deben traducirse previamente a este idioma. A los estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil les insistimos que los diálogos sean muy sencillos, puesto que los pequeños tendrán que aprenderlos del inglés; mientras que la voz del narrador puede ser algo más amplia, dado que se les leerá en la clase.
- f) En el proceso de elaboración del cómic, el dibujo debe comenzarse a lápiz para, posteriormente, trazarlo a rotulador en negro, con la intención de realizar una fotocopia del mismo. En esta fase no se incluyen los textos, puesto que habrá que realizar una versión en español y otra en inglés.

- g) Una vez que se tienen original y copia de cada una de las tres hojas, se escriben los textos en español (para la versión en la lengua materna) y los textos en inglés (para la versión de la lengua extranjera).

#### *Presentación de un ejemplo*

Con el fin de que comprendamos bien desde la práctica, presentamos un trabajo realizado en la clase por la alumna Noemí Bravo de Educación Infantil, cuyo relato, titulado “Una aventura especial”, era bien sencillo:

“Una noche, Lucy tuvo una aventura muy especial. Estaba acostada en su camita, intentando dormir, pero la luz de la Luna le daba en la cara y no le dejaba cerrar los ojos. De pronto, apareció un camino brillante que bajaba desde la Luna hasta su cama, al tiempo que podía oír una voz que la llamaba. Lucy entró en el camino luminoso y siguió andando hasta que oyó la alegre voz de la Luna que le pedía que le limpiara la cara. Así lo hizo con una esponja, jabón y agua. De pronto, se dio cuenta que iba a caerse y darse un enorme golpe en el suelo. Asustada se despertó y sintió que la llamaban: era su mamá que le daba los buenos días”.

#### *Planificación en español*

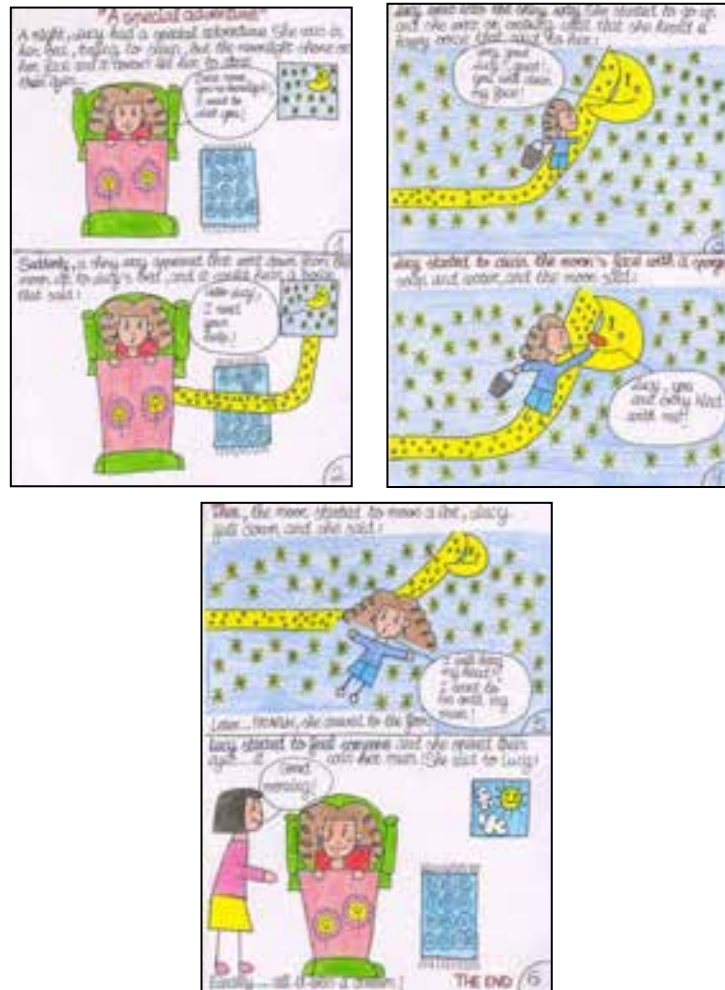
Una vez que se tiene concluido el cuento, el siguiente proceso es la secuenciación del mismo en seis viñetas. A continuación, describimos las seis viñetas.

1. Primera viñeta - *Narrador*: Una noche, Lucy tuvo una aventura muy especial. Estaba acostada en su camita, intentando dormir, pero la luz de la Luna le daba en la cara y no la dejaba cerrar los ojitos...  
*Lucy*: - ¡Qué preciosa eres, querida Luna!, ¡quiero visitarte!
2. Segunda viñeta - *Narrador*: De pronto, apareció un camino brillante que bajaba desde la Luna hasta la cama de Lucy, y se podía oír una voz que decía:  
*Luna*: - ¡Hola Lucy!, ¡necesito tu ayuda!
3. Tercera viñeta - *Narrador*: Lucy entró en el camino luminoso. Empezó a subir arriba y siguió andando hasta que oyó una alegre voz que le dijo:  
*Luna*: - ¡Muy bien Lucy!, ¡qué alegría!, ¡me limpiarás la carita!
4. Cuarta viñeta - *Narrador*: Lucy empezó a limpiar la cara de la Luna con una esponja, jabón y agua, y la Luna dijo:  
*Luna*: - Lucy, ¡eres muy amable conmigo!
5. Quinta viñeta - *Narrador*: Lucy empezó a limpiar la cara de la Luna con una esponja, jabón y agua y dijo:  
*Lucy*: - ¡Me voy a golpear la cabeza!, ¡quiero estar con mi mamá!  
*Narrador*: Más tarde... ¡PATAPUM, llegó al suelo!
6. Sexta viñeta - *Narrador*: Lucy empezó a sentir a alguien y abrió los ojos... ¡era su mamá! Le dijo a Lucy:  
*Mamá de Lucy*: - ¡Buenos días!  
*Narrador*: Finalmente... ¡todo fue un sueño! - FIN



El cómic en inglés

Una vez realizada la versión en español, se traduce al inglés, aportando color.



Consideraciones finales

Las consideraciones de esta actividad se pueden plantear a dos niveles: a) la que realizan los estudiantes de Magisterio como futuros docentes y b) la que llevan a cabo niños y niñas en las aulas de Educación Infantil.

a) La experiencia llevada al aula de Magisterio ha sido verdaderamente gratificante, puesto que los estudiantes se han enfrentado en una actividad claramente globalizadora, tal como se deben llevar a cabo en los aprendizajes destinados a servir de conocimiento para los futuros docentes de la especialidad de Educación Infantil.

Tras la valoración aportada por los propios estudiantes, cabe destacar:

- Es la primera vez que ellos creaban un cuento destinado a los niños y niñas pequeños. Se pasaba del estudio teórico de la literatura infantil a la práctica.
- De igual modo, conocieron el lenguaje del cómic y sus aplicaciones a un cuento construido por ellos mismos. La planificación en seis viñetas no les supuso ninguna dificultad.
- Al apoyarse en los niveles de dibujo de los escolares que se encuentran en la etapa del comienzo de la figuración, no encontraron problemas en la realización de las escenas.
- Comprendieron que el relato de un cuento, al ser traspasado a un cómic, hay que diferenciar entre la voz del narrador y los diálogos de los personajes, ya que estos últimos no suelen aparecer en los propios relatos.
- La traducción al inglés de los contenidos lingüísticos del cómic no les ofreció problemas, ya que entendieron que el nivel debería ser el adecuado a las capacidades de aprendizaje del idioma extranjero que tienen los escolares de 4, 5 y 6 años.

b) Dado que esta propuesta del aprendizaje del inglés debe llevarse a las aulas de Educación Infantil, los resultados en las mismas son verdaderamente gratificantes, tal como hemos podido comprobar, pues a niños y niñas se les hace partícipes en la experiencia, ya que son ellos los que tienen que inventar el pequeño relato, al tiempo que son los autores de los dibujos de las seis viñetas en las que el profesor o la profesora incorporará los textos en inglés y en español.

Por otro lado, se ha podido comprobar que a estas edades son capaces de secuenciar un cuento hasta seis viñetas; por encima de esta cantidad, se les hace muy difícil y se pierden en las mismas. Por último, cabe apuntar que esta experiencia educativa la hemos planteado para el aprendizaje del inglés, pero puede entenderse que es posible aplicarla al aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

### **Referencias bibliográficas**

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Bruner, J. & Watson, R. (1986). *El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cox, M. V. (1997). *Drawings of People by the Under-5's*. Londres: Falmer Press.
- David, R. (1998). *La découverte de votre enfant par le dessin*. Paris: Archipel.
- Gasca, L. & Gubern, R. (1999). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Madrid: Península.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica-Técnica.
- Matthews, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence*. Londres: Falmer Press.
- Sáinz, A. (2000). El animismo en el arte infantil, en M. Hernández Belver & M. Sánchez Méndez (coords.). *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. (3ª edición ampliada con *El dibujo de la familia*). Madrid: Eneida.
- Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Arte e Matemática - Pontes possíveis, caminhos desejáveis

**Cristina Loureiro \***

**Cecília Guerra \*\***

ESE de Lisboa, CIED \*

Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, CIED \*

[cristina@eselx.ipl.pt](mailto:cristina@eselx.ipl.pt) \*

[ceciliaguerra@sapo.pt](mailto:ceciliaguerra@sapo.pt) \*\*

### Resumo

Esta comunicação apresenta um projeto de investigação/ação cujo principal objetivo é o estudo da ligação entre a Matemática e a Educação Artística/Expressão Plástica, através da realização de experiências de aprendizagem. O projeto tem as suas raízes em dinâmicas de trabalho realizadas maioritariamente no Pré-Escolar, bem como numa reflexão acerca das mesmas. Uma das experiências foi realizada num trabalho de mestrado, as outras desenvolvidas no âmbito da unidade curricular Arte e Matemática do mestrado de Educação Artística e ainda em ações de formação de matemática. A reflexão sobre essas experiências permitiu identificar como pontos fortes: a adesão dos professores e educadores envolvidos nas formações às tarefas exploradas; a adesão das crianças às tarefas experimentadas; a identificação de aprendizagens significativas a partir das atividades realizadas. Após esta primeira fase, que se constitui como um estudo exploratório, o projeto inicia-se com a realização de uma ação de formação que permitirá alargar a equipa de experimentadores e a integração de alguns deles na equipa do projeto.

**Palavras-chave:** tarefas interdisciplinares, raciocínio matemático, literacia visual

Numa perspetiva didática, as ligações entre a Arte e a Matemática, têm sido objeto de alguns estudos e trabalhos de investigação. Em nosso entender este assunto apresenta um potencial muito rico que importa conhecer melhor, compreender e desenvolver. Tendo como ponto de partida alguns trabalhos realizados no âmbito do Mestrado de Educação Artística na ESE de



Lisboa, iniciámos um projeto, que se encontra ainda numa fase inicial, e que apresentamos neste texto, partindo dos seguintes pontos:

1. Apresentação do projeto e da sua génese;
2. Contributos teóricos para o enquadramento do projeto;
3. Resultados de um estudo subjacente ao projeto;
4. Perspetivas futuras.

### **Apresentação do projeto e da sua génese**

A articulação entre áreas de aprendizagem tão distintas como as Artes Visuais e a Matemática, tem sido objeto de interesse por parte de alguns professores da ESE de Lisboa, dando origem à criação da unidade curricular Arte e Matemática no mestrado de Educação Artística. Este mestrado tem dois ramos, Teatro e Artes Visuais, sendo esta unidade optativa para os estudantes que seguem este segundo ramo. Maioritariamente os estudantes deste ramo são educadores de infância, professores do 1º ciclo e professores de Educação Visual.

No âmbito deste mestrado, esta unidade curricular já foi oferecida em duas edições. Em ambas foram realizadas experiências isoladas de trabalho com crianças, que evidenciaram o seu interesse nas atividades realizadas, bem como dos professores e educadores envolvidos. Numa das edições foi realizada uma dissertação sobre esta temática (Guerra, 2013).

Estas experiências constituíram uma oportunidade para realizar este projeto, associando, na constituição da equipa de investigação, a experiência de trabalho na educação de infância e a experiência didática da Matemática na formação de educadores e de professores da Educação Básica. Esta oportunidade confere desde logo à equipa, uma vocação para a intervenção e, consequentemente, orienta o projeto para o recurso a uma metodologia de investigação/ação, associada a uma disseminação progressiva do projeto a outros experimentadores, criando oportunidades para uma avaliação mais participada e alargada, das experiências a realizar.

O projeto inicia-se com a realização de uma oficina de formação acreditada, para educadores e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, em que as formadoras são as duas responsáveis pelo projeto. O objetivo desta ação é estudar e experimentar, na perspetiva das artes plásticas e da matemática, atividades que envolvem simultaneamente aprendizagens matemáticas e de educação artística/expressão plástica.

Pretendemos que o aprofundamento multidisciplinar com olhares diversos sobre os mesmos objetos ajude a promover um maior conhecimento dos mesmos e dos processos inerentes à sua criação. Subjacente a este trabalho está o propósito de realizar uma pesquisa acerca da forma como a matemática está presente na arte, sem prejudicar a fruição da obra de arte, e como a arte usa a matemática promovendo uma compreensão do que é a matemática e das características dos processos de raciocínio próprios desta ciência.

Com este projeto interessa-nos responder às seguintes questões:

- Que características devem ter as tarefas de aprendizagem, de modo a permitirem desenvolver aprendizagens matemáticas e ao nível das artes visuais.
- Que conteúdos matemáticos podem ser trabalhados em tarefas de natureza interdisciplinar com uma componente de educação artística/expressão plástica.
- Como poderão ser implementadas tarefas de natureza interdisciplinar de modo a promover o desenvolvimento do raciocínio matemático e o desenvolvimento de competências ao nível da literacia visual, bem como da criatividade e do gosto por aprender.
- Quais são as condições que deverão ser consideradas para que as atividades experimentadas suscitem o interesse de outros educadores e professores de modo a virem a desenvolver novas atividades com os seus alunos.

Este artigo ainda não nos permite responder a estas questões, apresentando apenas algumas pistas para compreender a pertinência destas questões e começar a construir algumas dessas respostas.

### **Contributos teóricos para o enquadramento do projeto**

Uma das ideias bases a esta pesquisa teórica é a ideia de que a arte e a ciência têm algumas origens comuns. Nesta perspetiva, uma ideia que destacamos é a do papel da criação livre, comum às duas áreas do conhecimento.

“Se considerarmos as contribuições admiráveis quer da arte, quer da ciência, poderemos reparar que ambas (cada uma seu modo, e às vezes, sem o saberem, de modo análogo) ajudam a modificar a consciência humana, através do simples exercício da liberdade de pensamento e da difusão da experiência.” (Gonçalves, 2004, p. 284)

Numa linha de entendimento desta abordagem, Rui Mário Gonçalves considera que a arte de hoje estará talvez na raiz de ciências futuras, assim como a arte de ontem não deixou de dar a sua contribuição para o aparecimento das ciências atuais. Este autor destaca como muito significativa a ligação à matemática, patente na relação da arte com a topologia, e mesmo com as geometrias mais recentes. É importante evidenciar que:

“através da arte actual está-se longe do espaço estático do Renascimento, está-se longe da concepção do quadro concebido como janela, está-se longe da redução do observador a um olho fixo. Está-se longe das pinturas e esculturas concebidas como ilustrações”. (Gonçalves, 2004, p. 291)

Para compreender este distanciamento há todo um universo de criação artística para conhecer e estudar. Muitos são os artistas e os movimentos artísticos que usam nas suas criações elementos indicadores de processos de natureza científica. Dada a natureza deste projeto, fixamo-nos em trabalhos que se restringem à matemática. Mesmo fazendo esta restrição o universo de trabalhos e focos de estudo é muito amplo e complexo. Por isso apontaremos apenas trabalhos que consideramos significativos para o desenvolvimento deste

projeto. Naturalmente que muito ficará por estudar e referenciar deixando por isso as portas sempre abertas para mais estudos e desenvolvimentos.

A pesquisa de enquadramento teórico do projeto que apresentamos neste artigo está organizada em duas categorias: utilização de processos matemáticos na criação artística; VTS e literacia artística. Com a primeira apresentamos artistas e respetivas obras que têm sido fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. A segunda permite-nos situar as orientações educativas do projeto no que respeita à sua dimensão artística.

### **Utilização de processos matemáticos na criação artística**

A interpretação e compreensão matemática de criações de artistas plásticos tem sido objeto de interesse alargado e de muitos estudos. São conhecidos vários trabalhos de natureza académica que contribuem para alargar o conjunto de estudiosos que se debruçaram sobre a obra dos vários artistas que, consciente ou inconscientemente, integraram normas geométricas ou modelos matemáticos nos seus trabalhos.

Para desenvolver a interpretação matemática da estética criativa adoptamos a orientação de José Vaz (2003) e de Rute Vaz (2013) que apontam duas regras para essa análise: a operativa e a interpretativa. Para esta investigadora “Estudar a obra dos artistas que efetivamente usaram fórmulas ou regras matemáticas na elaboração das suas obras é um trabalho de natureza histórica” e “outra coisa é recorrer à matemática, em particular à geometria, como ferramenta interpretativa, reconstruindo a estrutura base dessa obra” (Vaz, 2013, p. 32). Esta orientação está na linha da perspectiva de José Vaz que considera os comportamentos operativos de quem faz e os interpretativos de quem observa e ajuíza (Vaz, 2003).

As referências que apresentamos têm em atenção alguns artistas do século XX, em cujas obras a matemática está presente sob diversas formas e sobre os quais são conhecidos trabalhos de investigação.

Eliana Pinho (2012), tendo como base a obra de Sol LeWitt, afirma que as obras de arte contemporânea que lidam com ideias matemáticas acrescentam mais um elemento integrador à extensa lista dos contributos de natureza artística. Para esta autora, o caso específico da obra de Sol LeWitt é exemplar, tornando a geometria, a combinatória e outros conceitos matemáticos, presenças verdadeiramente palpáveis. Pinho (2012) faz uma completa análise das obras e de documentos elaborados por Sol LeWitt, bem como de estudos sobre este artista. Neste trabalho desmonta e analisa as combinações matemáticas presentes em algumas das suas obras. A análise que Eliana Pinho elabora organiza-se em três grandes categorias: Combinatória e Sequências, Processo e Localização, Geometria e Representação. Para esta investigadora, no caso deste artista há uma analogia interessante, passível de exploração visual, entre o trabalho que leva à conceção da produção artística e os cadernos de matemática, revelando assim um paralelo entre os esboços e esquemas prévios à obra de arte e as hesitações, tentativas e conclusões que conduzem à solução de um problema matemático. Eliana Pinho (2012, p. 11) destaca que:

“O reconhecimento da matemática como elemento cultural sai reforçado do encontro entre arte e matemática, encontro este que também contribui para a

compreensão do património cultural matemático que existe para além da matemática como disciplina.”

Um dos aspetos interessantes também evidenciados por Pinho (2012) a propósito de Sol LeWitt é que embora o conteúdo matemático da sua obra seja indiscutível a matemática não era um objetivo do artista. No entanto, este artista utilizou processos matemáticos nos estudos prévios que elaborou para a criação das suas obras. Na documentação que nos deixou é possível encontrar muitas páginas de trabalho matemático associadas a algumas das suas obras.

A documentação de natureza matemática deixada por Sol LeWitt liga-se, em nosso entender, à apreciação de Davis e Hersh sobre a estética no trabalho matemático. Estes matemáticos afirmam que:

“Em matemática, o juízo estético existe, é importante, pode ser cultivado e transmitido de professor para aluno, de autor para leitor. Não há, porém, muitas descrições formais sobre o seu funcionamento. Não se encontram em livros escolares e monografias muitos comentários acerca do aspeto estético dos temas que são abordados, e, no entanto, o estético participa na própria maneira de criar e de selecionar aquilo que se cria”. (Davis e Hersh, 1995, p.165)

Davis e Hersh, ao considerarem tentativas já feitas no sentido de analisar a estética matemática, destacam: as alternâncias entre a tensão e a resolução, a realização das expectativas, a surpresa na perceção de relações e de identidades inesperadas, o prazer visual, o prazer na sobreposição do simples e do complexo, da liberdade e das restrições, e, claro, os elementos que se conhecem nas artes: a harmonia, o equilíbrio, o contraste.

No que diz respeito à arte portuguesa, Almada Negreiros é um dos artistas em cuja obra são amplamente conhecidas as componentes matemáticas. Rute Vaz, numa investigação que realizou sobre o painel “Começar” deste artista, considera que tanto a obra como o próprio Almada Negreiros se revelaram exemplares para demonstrar que “a matemática exerce o seu poder formatador em muitas obras de arte, ao coagir o artista a seguir regras de natureza matemática e geométrica na elaboração dos seus trabalhos, objetivando uma maior harmonia visual.” (Vaz, 2013, 128). Esta investigadora centrou o seu trabalho na leitura matemática dos aspetos artísticos da obra de arte para tirar conclusões sobre o poder formatador da matemática na arte, principalmente na execução das obras de arte. Rute Vaz afirma que também vislumbrou esse poder nos espetadores/fruidores das obras que através dela se submetem à influência da matemática.

Para além dos artistas referidos há muitos outros cujas obras temos vindo a conhecer, em que identificamos uma forte presença matemática, mas sobre os quais não conhecemos estudos de aprofundamento seja de natureza operativa ou interpretativa. No quadro de análise que adoptamos, a perspetiva operativa está muito dependente da existência de trabalhos auxiliares do próprio artista sobre a sua obra e de estudos específicos sobre esse artista, o que não acontece para todos os artistas em cuja obra vislumbramos conteúdo

matemático quando as olhamos num base interpretativa. Assim, procuramos selecionar artistas em cuja obra ou parte dela encontramos motivo para uma compreensão matemática útil para um futuro trabalho de natureza didática no âmbito deste projeto. Esta orientação permite-nos construir um acervo muito alargado de obras interessantes de analisar que associam estética e matemática. Situamo-nos fundamentalmente nas correntes artísticas do Abstracionismo, da Op Art e do Expressionismo Abstracto.

José-Augusto França (2004) aborda a obra de vários artistas portugueses relativas à segunda metade do século XX. Para este historiador de arte, Fernando Lanhas é o iniciador da linha geométrica do abstracionismo português ainda nos anos quarenta. Esta corrente artística, muito ligada a artistas de formação em arquitetura, tem também como representante destacado Nadir Afonso em cuja obra se encontram muitos exemplos de um abstracionismo geométrico. Para este autor também em determinado período da obra de Carlos Calvet se encontra “uma preocupação esotérica em investigações de geometria mágica praticada com um distanciamento paracientífico” (França, 2004, p. 138). Outro exemplo apresentado é Eduardo Nery sobre quem José Augusto França afirma que “foi o primeiro artista nacional a empenhar-se em pesquisas “op” em originais combinações múltiplas” (França, 2004, p. 138).

A análise de José-Augusto França sobre a obra de vários artistas portugueses está eivada de expressões com forte presença matemática. Destacamos “uma abstração de rigor geométrico”, “uma escrita original de sinais seriais e rítmicos”, “uma nova situação espacial, com objeto hipotético, jogando com as novas superfícies e volumes”, entre muitas outras (2004, p. 158). Expressões como estas têm sido um indicador significativo para procurar na obra de alguns artistas exemplos ricos para o estudo matemático na nossa orientação de procura. Chegamos assim, para além dos nomes atrás referidos, a Ângelo de Sousa, Artur Rosa, Jorge Pinheiro e a Cargaleiro, no que respeita a artistas plásticos portugueses.

Orientando a nossa atenção para artistas estrangeiros, Luís Sacilotto (1924-2003), considerado como um dos precursores da Op Art no Brasil, é um nome a destacar. Na biografia deste artista (Escritório de Arte, 2015) ou em textos acessíveis no site do artista (Sacilotto, 2015) encontram-se referências diversas que revelam a natureza matemática do seu trabalho. Muitas das suas obras são criadas a partir de elementos geométricos e matematicamente elaborados. Afirma-se que “Triângulos, quadrados e círculos brotaram de suas mãos e foram criteriosamente dispostos no plano da tela”, ganhando vida pelas mãos do artista de tal modo que “quem vê suas obras tem a impressão de que elas se movimentam, sozinhas, dado o rigor matemático da composição que cria ilusões de óptica” (Sacilotto, 2015). O vocabulário geométrico de Sacilotto, considerado como deliberadamente restrito por quem tem estudado a sua obra, tem o propósito de oferecer a concentração no essencial. Afirma-se que “na aparente simplicidade ou contenção de sua obra, reside toda uma inteligência visual: há nela clareza, propriedade e transparência. Estas características, consideradas como rigorosas e processuais, “não devem ser vistas, no entanto, como frias equações ou demonstrações de teoremas matemáticos, mas como verdadeiras obras de arte”. Um outro aspeto a destacar é que este artista é considerado como pioneiro no âmbito da tridimensionalidade, ao desdobrar o plano no espaço. Não tivemos acesso a estudos de natureza operativa sobre a obra deste artista nem sabemos se terá deixado documentação que permita identificar uma utilização consciente dos diversos modelos matemáticos, fundamentalmente de natureza geométrica, de que nos apercebemos nos muitos exemplares das sua obra a que temos acesso no site sobre o artista (Sacilotto, 2015).

Escher e Vasarely são dois nomes incontornáveis numa abordagem de compreensão da ligação entre a matemática e arte. É importante registar que o próprio Escher deixou vários escritos sobre a matemática das suas obras (Escher, 1986), em que aborda as questões do infinito, a divisão regular do plano, as transformações geométricas. A exigência de conhecimentos matemáticos mais elaborados para analisar as suas obras fazem-nos deixá-las, por agora, para segundo plano visto que pretendemos começar por dar ênfase a um trabalho matemático mais elementar e mais acessível.

No que respeita a Vasarely, considerado como “o pai da Op Art” (Fundação Vasarely, 2015), a interpretação das suas obras permite identificar como o artista criou diferentes ilusões através da composição e transformação de formas geométricas e sombras. A sua arte pode ser considerada como combinatória e conceptual. Os elementos que usou podem ser codificados e programados, permitindo a reprodução e a composição de novos trabalhos. Vasarely recorreu a técnicas inovadoras e a tecnologia que usou permitiu-lhe compor um elevado número de trabalhos deixando a ideia de que não há limites para este tipo de criação.

Para além dos artistas sobre os quais pudemos referenciar aspetos já identificados de ligação entre a estética e a matemática, numa perspetiva de composição artística, registamos alguns nomes em cuja obra destacamos exemplares potencialmente interessantes: Daniel Buren ([www.danielburen.com/map?type=exhibits\\_current](http://www.danielburen.com/map?type=exhibits_current)); Leonel Moura ([www.leonelmoura.com/](http://www.leonelmoura.com/)) e Mel Bochner ([www.melbochner.net/](http://www.melbochner.net/)). A facilidade de acesso que a internet nos oferece à produção destes artistas justifica a sua indicação neste trabalho. Para além destes, que consideramos mais ricos e facilmente acessíveis, outros nomes poderão ainda ser alvo de interesse. Sobre esses registamos apenas o nome: Alberto Biasi, Beatriz Milhazes, Garry Harley, Jean François Biron, Marco Brawnn.

A importância de conhecer obras destas artistas está no facto de nos fornecerem ideias importantes para o desenvolvimento do nosso estudo. Em alguns dos trabalhos que integram a fase exploratória do projeto foram usadas obras isoladas de alguns dos artistas referidos que proporcionaram trabalhos de educação artística, com elementos matemáticos ou ligados a atividades matemáticas, que foram significativos tanto para as crianças como para os educadores ou professores que os realizaram. Na realização e apresentação desses trabalhos foram vividos, com os professores e educadores envolvidos, momentos ricos de discussão matemática em que alguns destes aspetos estão presentes.

### **VTS e literacia artística**

Segundo Filomena Matos e Helena Ferraz, “podem ser consideradas duas abordagens de Educação Artística, de acordo com o papel que desempenham no processo educativo: objeto ou método de ensino e aprendizagem” (2006, p. 28). Estas autoras distinguem assim uma abordagem centrada no objeto, em que “as artes são a matéria a estudar e em que se pretende desenvolver as competências artísticas daqueles que aprendem”, de uma abordagem centrada no método, designada por Artes na Educação, em que o objeto de estudo pertence a outras áreas do conhecimento e o papel das artes é o de instrumento para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. Ao fazer esta distinção, estas autoras evidenciam que estas duas abordagens não são opostas e que podem ser vividas em conjunto.

Para a realização deste projeto optamos por nos situar num paradigma de educação artística centrado nas artes visuais como objeto de aprendizagem. Neste paradigma, o diálogo com a obra de arte é algo de fundamental, pois, entre outros fatores, estimula o desenvolvimento da literacia artística, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento do sentido estético, e a apropriação de conceitos relacionados com a gramática visual, através de um contacto direto com obras de reconhecido valor cultural e artístico. Falamos portanto do desenvolvimento da criatividade, da apropriação das linguagens elementares das artes, do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e compreensão das artes no contexto, conforme é apontado no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Cabe aqui referir alguns programas existentes que privilegiam uma abordagem às artes visuais, contextualizada, partindo da observação das obras ou mesmo do contacto com os seus autores: Learning to Think by Looking at Art, Discipline-Base Art Education, Primeiro Olhar e o Visual Thinking Strategies (VTS). Este último desenvolvido por Abigail Housen e Philip Yenawine, e ao qual damos um papel de destaque. Nestes programas, prevê-se que além de um momento de fruição, interpretação e diálogo, as crianças possam criar e executar, pois “uma observação cuidadosa, seguida por uma ação, podem resultar numa compreensão mais acurada do que quando ela só presta atenção à descrição simbólica.” (Gardner, 1997, p.171).

#### **Resultados do um estudo subjacente ao projeto**

A perspetiva da educação artística mais recente e que orienta atualmente os documentos curriculares no campo das expressões visuais (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001; Roteiro para Educação Artística 2006; Metas de Aprendizagem 2010), centra-se no campo da fruição estética e artística e no conhecimento e utilização das linguagens artísticas. Ao estabelecer a ligação da arte com a matemática, o risco de cair em atividades que prejudiquem a atividade artística é muito grande. É por isso que importa fazer experiências livres e desligadas de conteúdos matemáticos pré-definidos. Uma das orientações deste projeto é procurar entender a obra do artista e analisar o tipo de raciocínio ou de visualização que está presente. Outra ideia é procurar identificar o saber matemático que o artista poderá ter usado para criar os efeitos visuais.

A realização de experiências com crianças, maioritariamente no jardim de infância e nos primeiros anos do 1º ciclo, tem-nos mostrado ser possível concretizar uma orientação para a realização de atividades de matemática e de expressão plástica que articulem aprendizagens destas duas áreas sem comprometer nenhuma delas com a presença da outra. Subjacente a esta orientação está a preocupação de que, quando associadas, uma atividade matemática pode estragar a fruição ou criação de uma obra arte e uma atividade plástica pode prejudicar o sentido matemático deste tipo de atividade. Estabelecemos assim para o nosso trabalho o princípio de que Artes Visuais e Matemática devem conviver sem se prejudicarem mutuamente.

A concretização deste princípio tem-se traduzido na conceção de tarefas matemáticas e propostas de trabalho de expressão plástica de natureza bastante diversa e com ligações mais ou menos fortes. A análise das atividades decorrentes dessas tarefas, a reflexão sobre a experimentação, a análise dos trabalhos realizados pelos alunos, têm-nos apontado aspetos interessantes. Destacamos alguns dos mais relevantes desta fase que consideramos como exploratória para este projeto.

Um dos trabalhos em que se alicerça este projeto foi realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado de Educação Artística (Guerra, 2013). O trabalho de campo, realizado com crianças de jardim de infância, decorreu durante um ano letivo. Foi um trabalho de investigação sobre a própria prática, na forma de um projeto de intervenção em que a educadora assumiu um duplo papel ao desempenhar o papel de investigadora.

Esta experiência contemplou a realização de cinco sessões prolongadas que incluíram mais do que uma atividade de trabalho das crianças. As atividades tiveram como princípio orientador o VTS e por isso o seu ponto de partida foi sempre a fruição da obra de arte. As obras de arte escolhidas tinham em comum elementos matemáticos que pudessem permitir o desenvolvimento de alguma espécie de trabalho posterior em que a matemática estivesse presente. Em todo o trabalho procurou também seguir-se o princípio de não estragar ou distorcer a fruição artística com a sobreposição de atividades matemáticas. Para a análise de cada atividade foi sempre destacada a identificação do foco de interesse no que respeita aos elementos matemáticos e aos conteúdos da literacia artística. Neste trabalho foi dada atenção especial a “dois aspetos fundamentais: o aspeto cognitivo da arte, associado ao saber, e o aspeto produtivo, associado ao fazer, ambos essenciais ao processo criativos” (Guerra, 2013, p. 36).

Sobre este trabalho elaborámos três quadros síntese (em anexo) que nos permitem ter rapidamente uma ideia global muito completa do trabalho realizado e ajudam a compreender algumas conclusões que evidenciamos e que são a base da realização deste projeto. Consideramos assim:

- Quadro síntese das sessões realizadas com as crianças e que explicita os elementos matemáticos e os conteúdos da literacia artística ligados às obras usadas (Anexo 1).
- Quadro síntese das obras usadas e dos trabalhos realizados, que permite ter uma visão relacional das obras apreciada e da produção das crianças (Anexo 2).
- Quadro síntese das atividades realizadas, que proporciona uma visão global da natureza dessas atividades, dos materiais e técnicas utilizados, bem como do tipo de dinâmica de trabalho vivido pelas crianças (Anexo 3).

A seleção das obras de artes usadas neste projeto tinha como intenção o potencial de exploração posterior, no entanto o desenvolvimento dessa exploração não foi totalmente previsto à partida e avançou em função das ideias das crianças e dos resultados dos trabalhos realizados nas atividades intermédias. O quadro apresentado (Anexo 2) mostra apenas alguns trabalhos realizados pelas crianças. Foram realizados trabalhos individuais e trabalhos coletivos, sendo que neste último caso há trabalhos coletivos que são uma composição de trabalhos individuais (sessões 2, 3 e 4) e trabalhos coletivos que resultam de uma intervenção coletiva na mesma obra para obtenção de uma única produção (sessão 5).

Em nosso entender, este aspeto da dinâmica de trabalho de produção artística, que neste projeto evolui de uma intervenção totalmente individual (sessão 1) para intervenções coletivas, é fundamental no trabalho com crianças. Registamos assim como uma orientação importante para trabalhos futuros estes três tipos de produções: produção individual; produção individual seguida de produção coletiva por integração das componentes individuais; produção coletiva resultante de contributos individuais diversos numa obra única e indecomponível. Este último tipo de produção distingue-se do anterior precisamente pela inexistência de elementos individuais passíveis de desagregação. É interessante apontar que



este último tipo de produção, cuja natureza coletiva se assemelha ao *cadavre exquis* do surrealismo, também foi comum entre os artistas do surrealismo português (França, 2004). No segundo caso, cada criança pode identificar o seu trabalho; neste último não se identificam nem distinguem os vários contributos individuais.

Um aspeto que destacamos neste projeto é o papel do educador. Neste caso propõe-se desempenhar um papel de mediador, alguém que, conhecendo as crianças, sabe adequar a linguagem, apresentando um conjunto de estímulos e “provocações”, que tenham um impacto positivo na descoberta, imaginação, criatividade e aprendizagem. Por exemplo, lançando desafios como os seguintes: “podem fazer um rosto maluco”; “Os “quadrados do Sacilotto” “saltaram” da pintura e estão agora na nossa sala”; “e se em vez de apenas cubos, aparecessem dentro do saco, muitas formas diferentes, gostavam de brincar com elas?” Estas questões apelam à imaginação das crianças e constituem o motor das atividades a realizar.

Um outro aspeto a evidenciar é a preocupação do educador estar atento ao conhecimento informal que as crianças poderão ter, valorizando-o para criar oportunidades para que ele seja partilhado com o grupo, podendo assim converter-se num outro estímulo. Guerra (2013, p. 77) afirma ter verificado que muitas crianças sabiam já, através do seu conhecimento informal, o nome de alguns sólidos geométricos como o cubo, cone, e pirâmide, e que isso conduziu a que introduzisse também, com sentido, a palavra “paralelepípedo”, termo pouco familiar a crianças tão pequenas. Num trabalho de inter-relação entre a Matemática e a Expressão Plástica, algo de fundamental importância será a intencionalidade subjacente à escolha das obras de arte. Nestas, deverão estar presentes elementos matemáticos, que o educador domina e reconhece. Estabelecendo diálogos, o educador irá ter particular atenção para levar as crianças a utilizar uma linguagem rigorosa do ponto de vista matemático e que envolva o interesse por representações de natureza matemática, bem como ao nível da literacia das artes plásticas (Anexo I). Exemplos como o de padrão, identificação e utilização de figuras planas e de sólidos, descoberta de figuras escondidas, composições com simetria de reflexão, são destacados como elementos matemáticos presentes nas obras selecionadas para este trabalho.

No que diz respeito à literacia artística, exemplos como o de retrato, pintura, escultura e painel de azulejo, “homens da arte”, sentido da obra, cor, textura, plano de fundo e figura, dinâmica de movimento, entre outros, estiveram presentes nos diálogos que ocorreram e integraram a apreciação e fruição estética.

Estas várias dimensões identificadas no papel do educador (mediador e dinamizador de diálogos, provocador da criatividade), bem como as preocupações e conhecimentos necessários para uma ação deste âmbito (intencionalidade, conhecimento matemático, conhecimento sobre literacia artística) ilustram a exigência da intervenção do educador e apontam claramente para organizações de trabalho colaborativo, entre pares e com especialistas, na preparação e realização de atividades de educação artística que envolvam a matemática. Estas considerações sobre a ação do educador são extensíveis naturalmente ao trabalho de uma professor.

Um outro aspeto a destacar deste trabalho é a realização de experiências auxiliares à produção de obras pelas crianças. São exemplo disso dobrar uma folha de modo a que o vinco seja um eixo de simetria, fazer rotações das mãos para as levar à sobreposição. Outro aspeto significativo foi o conhecimento e uso de técnicas de expressão artística, como sejam o

recurso a diversos materiais e técnicas de pintura, o recorte e a colagem. Estas técnicas são associadas ao uso do desenho e à aprendizagem sobre cores quentes e cores frias.

Uma das conclusões deste trabalho (Guerra, 2013) foi o reconhecimento do interesse das crianças por elementos matemáticos bem como a sua utilização na criação artística. A autora concluiu que, “para além desta nova predisposição para explorarem e utilizarem elementos matemáticos nos seus trabalhos”, as crianças desenvolveram uma sensibilidade relativamente aos padrões e “uma inquietação relativamente à relação entre bi e a tridimensionalidade”. (p. 84). No que respeita à componente de educação artística, a autora concluiu que “muito para além da aquisição de conhecimentos, relacionados com a literacia visual, há que sublinhar o desenvolvimento do gosto pela apreciação e fruição da obra de arte, bem como de capacidades criativas” (p. 87). A autora deste trabalho, ao evidenciar a preocupação de não fazer um uso meramente funcional da componente artística ao serviço da matemática, considera que foi possível “desenvolver um trabalho ao nível da Educação Artística/ Expressão Plástica passível de provocar aprendizagens e competências, quer a nível pessoal, quer noutros domínios do saber (p. 89).

Outros trabalhos isolados de menor vulto, realizados no âmbito do mestrado ou da formação, têm permitido identificar artistas que privilegiam o recurso a elementos matemáticos nas suas obras ou que se baseiam em orientações conceptuais para criar as suas obras.

O trabalho designado por *As flores de Warhol* foi realizado em várias salas de jardim de infância, a partir do quadro “Flowers” de Andy Warhol. Esta experiência foi constituída por uma sequência de atividades que se iniciou com a pintura de flores com regras e com um número limitado de cores. A sequência terminou com a construção de um painel composto pelos trabalhos de todas as crianças (foto 1). As atividades combinaram tarefas de natureza diferente, desde as tarefas de combinatória matemática na obtenção de todas as flores possíveis com um número limitado de cores até às tarefas de expressão plástica com a utilização de técnicas de pintura e a realização final de um painel coletivo.



1. Trabalhos sobre as flores de Andy Warhol

Sobre este trabalho as educadoras valorizaram a possibilidade de melhor conhecer os raciocínios das crianças, podendo ajudar as que tinham menos facilidade, e o aspeto gratificante que a realização das tarefas teve para as crianças. No relatório elaborado no âmbito da ação de formação, as educadoras afirmam que:

“Foi também interessante e motivo de reflexão o facto de tentar perceber, à medida que as crianças iam realizando os desafios ao longo da sequências, como as mesmas estavam a desenvolver o seu raciocínio para atingir o objetivo. Umas facilmente encontravam um modo de como podiam combinar as cores e pintar as flores possíveis, outras só quando questionadas sobre o que era pretendido. No entanto, todas, umas mais facilmente, outras com mais dificuldade ou necessitando de mais tempo, foram terminando os diversos desafios e ficavam contentes por o terem conseguido.” (Relatório de formação, não publicado)

As educadoras valorizaram também a natureza desafiadora destas tarefas que se confirmou como muito estimulante para as crianças e para os próprios educadores, pois reconhecem que foi pondo em prática com as crianças o que tinham vivenciado nas sessões de formação, inicialmente numa atitude de experimentação, que posteriormente se depararam com as crianças a pedir novos desafios. Uma das educadoras do grupo reforça a ideia de que a partir da experimentação, da observação e da troca de ideias entre a criança e o educador vai-se desenvolvendo o raciocínio matemático de forma simples e natural.

Um outro trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Arte e Matemática a partir de uma obra de Ângelo de Sousa, focou-se na observação e representação de uma escultura deste artista. Nesta experiência a educadora pediu a um grupo de crianças do jardim de infância que representassem em papel a escultura depois de a observarem a partir de uma fotografia (foto 2).



2. Observação da fotografia da escultura de Ângelo de Sousa

A educadora pediu às crianças que desenhassem quatro vistas da obra. Ao analisar os trabalhos (foto 3) a educadora verificou que as crianças tinham ideias diferentes umas das outras, revelando grande imaginação, criatividade e graça. Num dos casos, a criança representa-se também a si própria e o desenho mostra em que posições ela está e até que um dos lados não tem olhos e boca porque confirma-se que está de costas, ou seja, que está num dos lados a observar a obra.



### 3. Fotografias dos trabalhos das crianças

A propósito dos trabalhos das crianças, a educadora comenta como achou interessante a imaginação das crianças e a forma como se expressaram, evidenciando a importância do facto de os ter deixado desenhar de uma forma livre, pedindo só que imaginassem os quatro lados. As suas palavras são ilustrativas.

“Nesta observação as crianças mostraram-se admiradas como é de facto muito diferente o que pensaram através do projetor (2D) para 3D; mostraram-se entusiasmadas em querer saber mais pormenores em relação a esta obra.” (Trabalho sobre Ângelo de Sousa, não publicado)

O entusiasmo das crianças e o facto de terem ficado intrigadas com as diferenças dos seus desenhos proporcionou à educadora ensejo para ir mais além, construindo uma reprodução da obra em cartão que os alunos puderam observar de todos os lados. O espanto das crianças foi por demais evidente na expressão das suas caras e na discussão gerada sobre as alturas dos retângulos constituintes da escultura (foto 4).

“E no fim perceberam que afinal as alturas dos retângulos são iguais apesar de algumas crianças ainda estarem desconfiadas; então para elas terem a certeza e confirmarem, mostrei-lhes fechando a obra:



### 4. Fotografias da reprodução em cartão da escultura de Ângelo de Sousa

Este pequeno trabalho realizado a partir da obra de Ângelo de Sousa, indicia-nos claramente uma significativa surpresa na perceção de relações e o interesse na exploração didática destes aspetos.

### **Perspetivas futuras**

Os estudos e trabalhos já realizados na procura de uma interligação entre as Artes Plásticas e a Matemática evidenciaram alguns caminhos de articulação entre estas duas áreas. Consideramos por isso esses trabalhos como elementos constituintes de uma fase exploratória do projeto. Estes trabalhos permitiram delinear e, em paralelo, identificar as linhas de fundamentação teórica, desenhar uma primeira matriz de análise das experiências a realizar, e organizar uma nova ação de formação. Assim, na primeira fase do projeto, serão realizadas várias experiências com base nas propostas de tarefas apresentadas e discutidas na formação. Esta possibilidade confere ao projeto um carácter de investigação/ação, com uma componente de investigação sobre a prática, em que estão associadas as experiências realizadas pelos formadores e pelos formandos. No ano letivo 2015-16, está previsto por isso o alargamento da equipa de experimentadores e a integração de alguns deles na equipa do projeto.

### **Referências Bibliográficas**

- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística – Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch Artes Gráficas.
- Davis, P. J. & Hersh, R. (1995). *A experiência matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Escritório de Arte (2015). *Luís Sacilotto*. <https://www.escritoriodearte.com/artista/luiz-sacilotto/>.
- Escher, M. C. (1986). *Escher on Escher – Exploring the infinite*. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- França, J.-A. (2004). *História de Arte em Portugal – O Modernismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fundação Vasarely, (2015). <http://www.fondationvasarely.fr/uk/vasarely4.php>
- Gardner, H. (1997). *As Artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, R. M. (2004). A arte e a ciência no século XX. In Maria Paula Serra de Oliveira (Coord.) *Teias Matemáticas – Frentes na Ciência e na Sociedade* (pp. 283-294). Coimbra: Gradiva e Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Guerra, C. (2013). *A Arte/Expressão Plástica numa inter-relação com a Matemática/Geometria*. Tese de Mestrado. Repositório do IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/3646>
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da Educação Artística. *Noesis*, 67, 26-29.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Ensino Básico.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Pinho, E. M. (2013). Sol LeWitt – Arte contemporânea e matemática, *Educação & Matemática*, 125, 11-22.
- Sacilotto, L. (2015). Site do artista. <http://www.sacilotto.com.br/>
- Vaz, J. A. R. C. (2003). *Medida e desmedida: um estudo sobre a composição nas artes visuais*. Tese de Doutoramento. Repositório da FBAUP. 2009-05-16T01:46:35Z.
- Vaz, R. M. N. V. (2013). *COMEÇAR de Almada Negreiros e o poder formatador da Matemática*. Tese de Mestrado. Repositório da FCT da UNL.




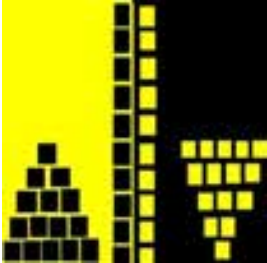





**Anexo I**

Quadro síntese das sessões realizadas









<b>Sessões</b>	<b>Conteúdos Matemáticos (elementos)</b>	<b>Conteúdos ao nível da literacia artística</b>
1ª Sessão Picasso Jovem Rapariga Atingida pela Tristeza, 1939	Simetria/Assimetria; Lateralidade: em cima/em baixo/ao lado/entre/direita/esquerda	Leitura de sentido Retrato Pintura Cor
2ª Sessão Obra inspirada em Luís Sacilotto (autor e data desconhecidos)	Formas geométricas Leitura de sentido Bidimensionalidade Tridimensionalidade Padrões Cubo	Plano de fundo e figura Escultura Cor: contraste claro/escuro
3ª Sessão Alexander Calder	Tridimensionalidade Forma geométrica	Ponto Escultura Dinâmica e movimento Pintura giratória
4ª Sessão Graça Morais Painel de Azulejos da Estação de Comboios de Rio de Mouro	Forma geométrica Padrão matemático Raciocínio espacial Simetria	Cor Painel de Azulejo Textura
5ª Sessão Sol Lewitt Pintura mural	Linha reta Linha curva Padrão Comprimento	Linha Pintura Dinâmica e movimento Cor

**Anexo 2**

Quadro síntese das obras usadas e dos trabalhos realizados

Obra do artista	Exemplos de produções das crianças	
		
		
		



**Anexo 3**

Quadro síntese das atividades realizadas

<b>Sessão</b>	<b>Atividade</b>	<b>Materiais e técnicas</b>	<b>Dinâmica</b>
1ª	Desenhar a outra metade do rosto de forma simétrica	Folha A3 Fotocópia da fotografia de cada criança, apenas com a metade do lado esquerdo Lápis carvão	Trabalho individual em mesas de 5
	Criar um rosto onde tudo está ao contrário	Folha A3. 2 fotocópias da fotografia de cada criança tesouras e cola papel de jornal, cola de batom e aguarelas.	Trabalho individual em mesas de 5
	Representar as mãos.	Folha A3. Tintas preta e de cores.	Exploração inicial da simetria das mãos em coletivo  Trabalho individual
2ª	Fazer uma escultura inspirada numa imagem.	Cubos pretos e amarelos em quantidade previamente construídos pelo adulto. Cola.	Trabalho coletivo
	Fazer composições de sólidos.	Caixas de várias cores e formas.	Trabalho coletivo
3ª	Desenhar, recortar e pintar pontos de vários tamanhos. Construção de uma escultura	Arame flexível.	Trabalho coletivo
	Construir de uma escultura móbil. Apreciar em vários aspetos da escultura construída.	Cartolina. Fios para suspensão dos círculos de cartolina. Objetos que produzem som, como guizos, ou conchas e um determinado cheiro.	Trabalho individual e coletivo
4ª	Construir um painel	Quadrados, retângulos e triângulos	Trabalho

	com formas geométricas, com uma textura oposta à dos azulejos.	de cartolina fina. A medida do retângulo corresponde à justaposição de dois quadrados e os dois triângulos resultam da dobragem do quadrado.  Marcador negro grosso. Cola branca, areia e tintas de cores.  Dobragens e vincos.	individual e coletivo
	Fazer uma composição com simetria.	Papel cavalinho A3, marcador grosso preto, moldes de figuras geométricas e tintas de várias cores.	Trabalho individual e coletivo
5ª	Elaborar uma grande pintura para colocar na parede da sala.	Duas tiras de papel de cenário, marcadores finos pretos, cola branca, tabuleiros, rolos e tintas.  Pintura e recorte.	Trabalho coletivo

# Expressão Criativa em Educação Ambiental e Patrimonial: Estudos de Caso sobre as Potencialidades da Publicação Digital Multimédia

**Maria João Silva**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[mjsilva@eselx.ipl.pt](mailto:mjsilva@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Atualmente, as crianças, os jovens, e frequentemente também os adultos utilizam múltiplos dispositivos tecnológicos móveis, nomeadamente *smartphones* e *tablets*, que apresentam grandes potencialidades para os processos de perceção e expressão criativas das suas interações com o ambiente. Complementarmente, a publicação digital da informação ambiental, expressa em múltiplas configurações, tem vindo a diversificar as formas de partilha, nomeadamente de partilha colaborativa em comunidades de prática. Exemplos relevantes de meios de publicação digital multimédia em contextos de educação ambiental e patrimonial são as redes sociais, os globos virtuais e as revistas multimédia.

A presente comunicação integra diversos estudos de caso sobre a publicação digital das já referidas perceção e expressão criativa do ambiente e do seu património, em contextos educativos. Descreve-se: i) um estudo de caso em que as crianças usam *smartphones* para criar informação multissensorial georeferenciada sobre o ambiente da sua escola, sendo essa informação publicada e explorada através do *Google Earth*; ii) um estudo de caso em que jovens usam *smartphones* para criar informação multissensorial georeferenciada sobre o ambiente urbano e o seu Património, sendo a rede social *Google+* e o *Google Earth* usados para publicar e partilhar a referida informação; iii) um estudo de caso centrado numa revista multimédia de investigação sobre educação e nos seus artigos sobre exploração ambiental e representação criativa de ambientes.

Conclui-se a presente comunicação, com uma análise do papel da publicação digital de informação ambiental e patrimonial na divulgação e desenvolvimento de comunidades de prática, nomeadamente de redes de investigação em educação. São também examinadas a especificidade e importância da publicação digital para a educação ambiental e patrimonial, nomeadamente no que se refere à criação colaborativa e inclusiva e à partilha social de imagens, sons e vídeos georreferenciados, como forma de perceção e intervenção criativa no ambiente.

**Palavras chave:** expressão criativa; publicação multimédia; educação ambiental; educação patrimonial

### Introdução

A presente comunicação tem como objetivo central realçar a atual importância, em contextos de educação ambiental e patrimonial, da produção e publicação de informação multimédia, por crianças, jovens e adultos. A criação de informação multimédia sobre ambiente e património acontece quotidianamente e resulta de processos de perceção e expressão criativa das interações das pessoas com o seu ambiente. Adicionalmente, a publicação digital de tal informação permite a sua partilha e (re)criação em diversos contextos e comunidades educativas.

A importância da criação e partilha de informação ambiental e patrimonial multimédia é visível em diferentes domínios educativos, como a educação ambiental, a educação geográfica, a educação patrimonial e a educação multimédia (Silva *et al.*, 2009). Em todas estas áreas, as tecnologias móveis, como os *smartphones* e os *tablets*, e os meios de publicação digital, como as redes sociais, os globos virtuais e as revistas multimédia, têm vindo a desempenhar papéis cada vez mais relevantes, dada a sua ubiquidade, eficiência, facilidade de utilização e capacidade para criar envolvimento (Silva *et al.*, 2009; Silva *et al.*, 2015).

Em Portugal, como em muitos outros países ocidentais, quase todos os jovens têm pelo menos um dispositivo móvel que usam intensivamente (Simões, Ponte, Ferreira, Doretto & Azevedo, 2014). Os cidadãos, e os jovens em particular, tiram partido das oportunidades criadas pela personalização das tecnologias e dos seus usos, envolvendo-se e participando ativamente nas redes sociais (boyd, 2014), nomeadamente na comunicação em rede com amigos e conhecidos, próximos e distantes. As crianças usam frequentemente os telemóveis para tirar fotografias e como álbuns digitais, partilhando o seu conteúdo com familiares e amigos (OPTeM, 2007).

Complementarmente, a publicação digital da informação ambiental, expressa em múltiplas configurações, tem vindo a diversificar as formas de partilha, nomeadamente de partilha colaborativa em comunidades de prática. A publicação digital (*ePublishing*) permite sofisticadas formas de publicação, nomeadamente em documentos compostos por elementos multimédia não imprimíveis que integram texto, som, vídeo animado, hiperligações e interação dinâmica (Clarke & Kingsley, 2008), permitindo a “leitura aumentada”. Exemplos relevantes de meios de publicação digital multimédia em contextos de educação ambiental e patrimonial são as redes sociais, os globos virtuais e as revistas multimédia.

Pelo exposto, o sistema educativo pode contar com um enorme potencial tecnológico que inclui ferramentas de captação e registo de imagem e som e, frequentemente, de georreferenciação, publicação e partilha multimédia (Ferreira, Ponte, Silva, & Azevedo, 2015). No entanto, apesar da existência de uma infraestrutura tecnológica nas escolas, os professores ainda não estão a usar o enorme potencial pedagógico e didático das práticas digitais na educação formal, nem os recursos disponíveis (Ferreira *et al.*, 2015). Por exemplo,

em conjunto com os telemóveis, os globos virtuais e as redes sociais, como o Facebook e o Twitter podem ser usados como eficientes recursos educativos, dado requererem competências de compreensão e utilização de informação em múltiplos formatos e de múltiplas fontes (Spires & Bartlett, 2012; Silva *et al.*, 2009).

Nas secções seguintes, apresenta-se um conjunto de estudos de caso que visa ilustrar a importância da criação e publicação multimédia de informação ambiental e patrimonial em contextos educativos formais e informais, salientando a necessidade de considerar a perceção do ambiente e a expressão criativa no uso das tecnologias móveis.

### **Criação e partilha de informação ambiental por crianças**

No projeto *SchoolSenses@Internet*, crianças de duas escolas de ensino básico (1º e 2º ciclo) foram desafiadas a criar um retrato sensorial da escola, para partilhar com a própria escola e com outras escolas Portuguesas. Com tal objetivo, as crianças usaram telemóveis com GPS para criarem mensagens multimédia (MMS) georreferenciadas (Silva, Pestana & Lopes, 2008; Silva *et al.* 2009), que podiam incluir texto, uma fotografia, um vídeo e um som (ver Figura 1). Essas mensagens eram automaticamente apresentadas no globo virtual *Google Earth*, que estava embebido no sítio Web do projeto. Desta forma, as crianças usaram telemóveis com GPS para criar MMS georeferenciadas e o *Google Earth* para visualizar essas mensagens em tempo real.

As referidas mensagens multimédia georreferenciadas foram criadas pelas crianças em atividades colaborativas de educação ambiental, tendo a tarefa pedida sido formulada da seguinte forma “Use os vossos sentidos e os telemóveis para mostrar o vosso recreio a outras escolas”.

De forma colaborativa, as crianças usaram as potencialidades multimédia para transmitir informação multissensorial de forma criativa, produzindo mensagens que integravam explicitamente as suas experiências cognitivas, emocionais e físicas (Silva *et al.*, 2009). As mensagens criadas resultaram da exploração e análise de elementos ambientais e da sua qualidade, expressando criativamente, através de representações múltiplas, o quotidiano dos recreios e do seu ambiente (Figura 1).

Figura 1. Mensagem multissensorial georreferenciada (áudio: som de água a correr; texto: “Está cheia de lixo”).



O projeto *USense2Learn* deu continuidade projeto *SchoolSenses@Internet*, no que se refere à partilha pelas crianças, com outras escolas, de mensagens multissensoriais sobre o seu recreio, juntando a exploração de sensores de humidade e temperatura à utilização dos sentidos, para melhorar a sensibilidade ao ambiente e enriquecer a exploração do mesmo (Silva et al., 2009). O projeto *USense2Learn* ofereceu às crianças, e aos seus professores, oportunidades de comunicação e reflexão sobre informação ambiental qualitativa e quantitativa, integrando informação subjetiva de cariz individual com informação adquirida por instrumentos de medida.

Figura 2. Mensagens multimédia georreferenciadas produzidas pelas crianças, com informação adquirida pelos sensores de temperatura e humidade.



Tanto no contexto do projeto *SchoolSenses@Internet*, como no contexto do projeto *USense2Learn*, as crianças expressaram de forma criativa, nas suas mensagens multimédia georreferenciadas, as experiências corporizadas vividas no ambiente dos seus recreios, partilhando-as no globo virtual *Google Earth*.

### **Criação e partilha de informação ambiental e patrimonial por jovens**

Nesta secção, é apresentado o *Workshop Sensing Places* (Silva, Gomes & Ferreira, 2015), que teve como objetivo a criação e publicação digital de informação multissensorial georeferenciada, integrada com informação adquirida pelos sensores, para descrever a exploração da cidade por estudantes de Planeamento Urbano do Politécnico de Turim. Os estudantes utilizaram os seus sentidos, um telemóvel *Samsung Galaxy S4* (com GPS e sensores de informação ambiental) e um sensor de ritmo cardíaco para produzir informação georreferenciada (ver Figura 3).

A publicação digital foi feita com recurso a uma conta *Google* e aos *Picasa Web Albums*. Todos os dados produzidos são exportados como ficheiros kmz, podendo, então, a informação multissensorial georeferenciada - incluindo o trilho GPS, os dados adquiridos pelos sensores, fotos, vídeos e anotações em texto - ser disponibilizada no *Google Earth* (ver Figura 3).

No início do *Workshop*, foram dadas as seguintes instruções aos participantes:

- Usem os vossos sentidos para explorar o ambiente, procurando sensações de conforto, ou desconforto, no que se refere à temperatura, luz, humidade, estética, características urbanas...
- Usem fotos para comunicar informação visual;
- Usem vídeos para comunicar informação audiovisual;
- Usem texto para comunicar cheiros e outras sensações não visuais, sentimentos, opiniões, sugestões.

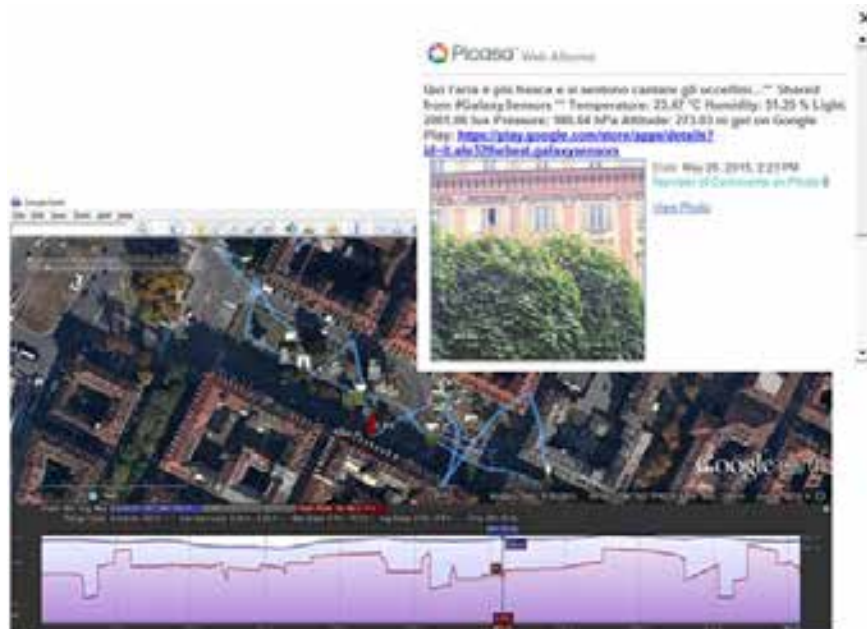
Durante o *Workshop*, todos os grupos planearam os vídeos, as fotos e as anotações em texto, antes de registarem e partilharem as mensagens georreferenciadas. Muitos participantes representaram papéis para registo nos vídeos (por exemplo, atravessaram estradas, para mostrar a dificuldade da tarefa e usaram bicicletas urbanas, para evidenciar as potencialidades das mesmas). Desta forma, os estudantes mobilizaram conhecimento teórico, assim como sensações e ações quotidianas na cidade, para expressar o que sentiram relativamente à habitabilidade daquela zona urbana, relacionando a informação sensorial com a informação adquirida pelos sensores de informação ambiental (ver Figura 3).

No final do *Workshop*, foi possível analisar, em grande grupo, a informação criada por todos os grupos. Os estudantes reconheceram a importância da informação veiculada por cada tipo de dados, para o planeamento urbano participativo. Identificaram diferentes microclimas, a partir da informação adquirida pelos sensores de informação ambiental, verificaram a existência de condições que geraram algum tipo de stress, como foi indicado pelo sensor de ritmo cardíaco nos momentos em que atravessaram ruas e evidenciaram o valor patrimonial



da estátua de Lúcifer, das arcadas da cidade, do elemento água na paisagem (anotação textual de uma mensagem: “Se eu fechar os meus olhos, consigo ouvir o som da água, mais forte que o caos urbano”), tendo ainda realçado o problema da poluição (anotação textual de uma mensagem: “A estátua de Lúcifer é o foco da poluição e o caos do tráfico”).

Figura 3. Mensagem multimédia georreferenciada e percurso percorrido por um grupo de participantes, com registo do ritmo cardíaco de um dos elementos do grupo.



### Artigos multimédia com representação criativa de ambientes numa revista multimédia de investigação em educação

Como estudo de caso de uma publicação digital de uma comunidade de investigação, apresenta-se a revista *Sensos eletrónica, Sensos-e* (<http://sensos-e.esse.ipp.pt/>), que publica trabalhos de investigação e ou inovação/desenvolvimento/intervenção no âmbito da Educação, abrindo o acesso e uso de conteúdos, numa plataforma para a criação e partilha de conhecimento. Tem como objetivo publicar artigos científicos multimédia, possibilitados pelas tecnologias digitais. Publica, assim, trabalhos que, nomeadamente pela utilização de recursos como multimédia, cor e hipertexto e pelas possibilidades de interação dinâmica e edição

colaborativa, tirem partido das potencialidades de uma publicação em versão digital em linha (*online*).

A estrutura multimédia, e hipermédia, da *Sensos-e* enquadra-se no reconhecimento crescente de que os formatos como o vídeo, a fotografia e o som são cada vez mais necessários para comunicar a atual investigação científica, não apenas porque o multimédia é, cada vez mais, parte da própria metodologia de investigação e dos seus objetos epistémicos, mas também porque estes meios permitem dar voz aos, e às, participantes da investigação em educação, facilitando a integração de dimensões multissensoriais, emocionais e performativas da comunicação científica. Sublinha-se que, na *Sensos-e*, os artigos são construídos em linha (Silva, 2013).

A revista *Sensos-e* tem vindo a publicar artigos que usam diferentes elementos hiper e multimédia, sendo as imagens e as hiperligações os elementos mais frequentes, seguindo-se os vídeos e as aplicações interativas (Silva *et al.*, 2015). Apesar das suas potencialidades, os elementos áudio quase não têm sido usados *per se* (Silva *et al.*, 2015). Na maioria dos artigos, os elementos imagem, vídeo e áudio foram usados para complementar a informação transmitida pelo texto, estando em minoria os elementos que foram usados como ilustração do texto do artigo (Silva *et al.*, 2015).

Nos números existentes, à data, têm sido publicados múltiplos artigos multimédia que apresentam representações criativas de distintos ambientes integrados nas investigações relatadas. Neste sentido, os vídeos, entre outros elementos multimédia, foram usados em diferentes artigos com funções tão diversas, como: i) apresentar evidências das vivências num fim-de-semana pedagógico em ambiente natural e patrimonial (<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=8726>); ii) ilustrar o uso exploratório do *software MyPaint*, em conjunto com uma mesa de desenho digital, por crianças do Pré-escolar, tendo estas criado representações criativas do seu quotidiano - real e/ou imaginado (<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=5495>); iii) expor um ambiente tridimensional interativo representativo de um povoado da Idade do Ferro (<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=5463>).

## Conclusão

Esta comunicação centrou-se na produção e publicação digital multimédia de informação ambiental e patrimonial em contextos educativos, apresentando três casos em que se visibiliza a expressão criativa e a comunicação multimédia em diferentes comunidades de prática, nomeadamente comunidades educativas e comunidades de investigação sobre educação. Nos três referidos casos, foram visíveis as potencialidades da publicação digital de informação ambiental e patrimonial, nomeadamente no que se refere à criação colaborativa e inclusiva e à partilha social de imagens, sons e vídeos georreferenciados, como forma de perceção e intervenção criativa no ambiente.

O uso de mensagens multimédia georreferenciadas, nos dois primeiros casos, permitiu a construção criativa, colaborativa e inclusiva de retratos multissensoriais: i) dos recreios das escolas pelas crianças; ii) de um espaço público urbano, por estudantes de planeamento

urbano, que foram simultaneamente cidadão participativos. Nestes dois casos, foi produzida pelos participantes, e partilhada, informação sobre o ambiente e o património de espaços escolares e urbanos, tendo como objetivo a identificação e divulgação de vivências e problemas ambientais e patrimoniais das referidas comunidades de prática naqueles espaços, etapas necessárias à resolução dos problemas e à melhoria da qualidade de vida.

No terceiro caso, o uso que a revista *Sensos-e* faz da publicação digital - integrando texto, imagem, som, vídeo, hiperligações e aplicações interativas - explora recentes horizontes da comunicação dentro de comunidades de prática científicas e educativas, permitindo partilhar representações criativas do ambiente e do património, integradas nos relatos sobre investigações em educação. Pelo exposto, os casos apresentados ilustram alguns dos possíveis papéis da publicação digital na divulgação e desenvolvimento de comunidades de prática, nomeadamente de redes de escolas, de cidadãos e de investigação em educação.

### **Bibliografia**

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. Yale University Press books.
- Clarke R. & Kingsley D. (2008). e-Publishing's Impacts on Journals and Journal Articles. *Journal of Internet Commerce*, 7(1), 120-151.
- Ferreira, E., Ponte, C., Silva, M. J. & Azevedo, C. (2015). Mind the Gap: Digital Practices and School. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 6(3), 16-32.
- OPTEM. (2007). *Mobile and internet habits of EU 9 – 12-year-olds*. Eurobarometer Summary Report, European Commission, Directorate-General Information Society and Media.
- Silva, M. J., Pestana, B. & Lopes, J. C. (2008). Using a mobile phone and a geobrowser to create multisensory geographic information, in *Proc. of IDC 2008*, ACM Press, 153-156.
- Silva, M. J., Gomes, C. A., Lopes, J. C., Marcelino, M. J., Gouveia, C., Fonseca, A. & Pestana, B. (2009). Adding Space and Senses to Mobile World Exploration. In Druin, A. (Ed.), *Mobile Technology for Children: Designing for Interaction and Learning*. Boston: Morgan Kaufmann, pp. 147-169.
- Silva, M. J. (2013). Editorial. *Sensos-e*, 0. <http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=4588&lang=en>
- Silva, M. J., Gomes, C. A. & Ferreira, E. (2015). *Sensing Places – An embodied approach using senses and sensors*. [sensesandsensors.wordpress.com](http://sensesandsensors.wordpress.com)
- Silva, M. J., Silva, A., Pinto, J. A., Barros, S., Pessanha, M., Maia-Lima, C. & Mascarenhas, D. (2015). *Sensos-e: the potential and challenges of a multimedia journal of research in*

education. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM '15)*. New York: ACM, 383-388.

Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J. & Azevedo, C., (2014). *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*. Lisboa: CESNOVA.

Spires, H. & Bartlett, M., (2012). *Digital Literacies and Learning: Designing a Path Forward*. *Friday Institute White Paper Series*, 5, June 2012.

# A Sensorialidade na Interface entre a Educação Artística, a Educação Ambiental e a Educação Social

**Maria João Silva**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[mjsilva@eselx.ipl.pt](mailto:mjsilva@eselx.ipl.pt)

## Resumo

O objetivo central desta comunicação é situar a sensorialidade e a educação sensorial na interface entre a educação ambiental, a educação artística e a educação social. Os sentidos (audição, visão, olfato, paladar e sentidos somáticos) são a principal interface entre os seres humanos e o seu ambiente, e, por isso, fundamentais na educação artística e na educação ambiental, nomeadamente no que se refere à observação do Ambiente, ao processamento da informação percebida e à expressão sobre o mesmo.

A observação humana do ambiente é multissensorial e a educação sensorial torna-se necessária para a utilização de instrumentos tecnológicos e de linguagens que permitam: ser sensível às múltiplas dimensões da informação sensorial, adquiri-las, registá-las e comunicá-las, dimensões como, por exemplo, cores, formas, sons, sabores, texturas e temperaturas.

Realçando a importância de uma abordagem sensorial na interface entre a educação artística, a educação ambiental e a educação social, são apresentados diferentes casos na formação inicial e contínua de agentes educativos, nomeadamente no que se refere à: i) Observação, explicação e expressão criativa sobre componentes sensoriais do ambiente; ii) Importância da educação artística para a educação científica em paisagens multissensoriais naturais e culturais, reais e artísticas; iii) Importância de ambientes e paisagens multissensoriais na qualidade de vida em contextos de educação social na UC “Ambiente, Qualidade de Vida e Sexualidade” de uma licenciatura em Educação Social.

Nos casos apresentados, a educação sensorial situa-se na interseção do desenvolvimento da literacia artística e da literacia ambiental, sendo central para o bem-estar e a qualidade de vida de todas as pessoas, relacionando-se, por isso, de forma muito próxima com a educação social.

**Palavras chave:** sensorialidade; educação sensorial; educação ambiental; educação artística; educação social

## Introdução

A presente comunicação tem como objetivo central situar a sensorialidade e a educação sensorial na interface entre a educação ambiental, a educação artística e a educação social, apresentando exemplos de observação, registo, análise, comunicação e transformação das múltiplas dimensões sensoriais da informação ambiental, em diversos contextos educativos.

Considerar a sensorialidade e a educação sensorial implica reconhecer que os sentidos humanos incluem a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato, mas também o sentido de pressão, vibração, temperatura, e ainda da posição e movimento do nosso corpo, assim como do estado dos nossos órgãos internos. São a nossa interface primária com o ambiente e a arte, sendo por isso essenciais na educação ambiental e na educação artística.

As experiências multissensoriais são subjetivas e inseparáveis do contexto espacial e temporal, sendo por isso corporizadas e geograficamente situadas (Silva, Ferreira & Gomes, 2009). Na abordagem denominada ecopedagogia, é enfatizada a importância do corpo nos vários ambientes, da forma como o corpo é vivido no e ao longo do tempo nos espaços naturais, de uma corporalidade ativa, perceptiva e sensorial, com outros corpos (humanos e mais que humanos) na construção de sentidos no, sobre e para os ambientes e os lugares (Payne & Wattchow, 2009). A relação da corporeidade com a materialidade dos lugares é enfatizada por Borges (2014) que refere a sua realização através de ações como caminhar, comer, cozinhar, brincar e construir. Neste trabalho, a relação do corpo com o ambiente é considerada vital em educação ambiental e tem uma relação clara com a educação artística.

A educação sensorial situa-se na interseção do desenvolvimento da literacia artística e da literacia ambiental, fatores cuja importância para o desenvolvimento da cidadania é largamente reconhecido. A arte pode ser um ponto de partida para a didática da observação científica, nomeadamente no que se refere às relações entre observação e teoria (Cachapuz, 2007), dado que a observação científica inclui o focar da atenção, as expectativas teóricas e os registos das observações (Eberbach & Crowley, 2009). A arte pode ainda contribuir para o desenvolvimento da imaginação, que tem um papel fundamental na atividade científica (Richmond, 1984). Por outro lado, a ciência, e a educação ambiental, podem usar ideias artísticas para a articulação de ideias e problemas (Richmond, 1984). Numa outra perspetiva, as artes podem ser um âmbito do desenvolvimento da literacia ambiental, possibilitando uma abordagem afetiva em educação ambiental (Inwood, 2007) e oferecendo novas formas de construção e expressão da realidade, assim como de relação com a mesma (Lenoir, 2006).

Fleck *et al* (2000), considerando a versão portuguesa do instrumento de avaliação da qualidade de vida, WHOQOL-Bref, elenca os seus quatro domínios fundamentais: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. A secção relativa ao Domínio Físico enquadra as atividades quotidianas, entre outras dimensões. A secção relativa ao Domínio do Ambiente inclui questões referentes à sensação de segurança e de salubridade do ambiente, à possibilidade de ter atividades de lazer, às oportunidades de adquirir novas informações e habilidades e à satisfação com o local em que vive (Fleck *et al* 2000). A sensorialidade é primordial para a avaliação, por cada pessoa, de todas estas dimensões da qualidade de vida, porque se encontra na base de todos os elementos elencados.

A estimulação sensorial pode contribuir de forma muito relevante para o bem-estar e a qualidade de vida, nomeadamente de pessoas com oportunidades reduzidas. Sensory stimulation (2014) apresenta um conjunto de estratégias gerais e específicas de enriquecimento sensorial (dos cinco sentidos) para pessoas cujo bem-estar emocional possa estar ameaçado. As referidas estratégias são, no entanto, importantes para a melhoria de qualquer ambiente, incluindo a oferta de: diferentes oportunidades táteis; exercícios e movimentos com música; jardinagem e jardins de aromas; terapia com animais; ambientes com luz, cores, sons e aromas diversos e adequados às atividades desenvolvidas nesses ambientes e serviços de spa.

No caso das pessoas seniores, com perdas sensoriais relacionadas com o envelhecimento, deve ser dada especial atenção à alimentação, nomeadamente devem disponibilizar-se alimentos com (Orzech, 2007): cores e aromas diversas e motivantes; alguma gordura, como azeite, que intensifica os sabores.

Na secção seguinte, apresentam-se exemplos de casos de observação, explicação e expressão criativa sobre componentes sensoriais do ambiente em Unidades Curriculares de um mestrado de formação para a docência, seguindo-se outra secção com a apresentação de um caso que equaciona a importância da educação artística para a educação científica no estudo de aves e ecologia em paisagens multissensoriais naturais e culturais, desenvolvido num mestrado em Ensino Experimental das Ciências. Subsequentemente, ilustra-se a importância de ambientes e paisagens multissensoriais na qualidade de vida em contextos de educação social. Apresenta-se, então, a conclusão que integra um conjunto de considerações finais sobre a importância da sensorialidade na interface entre a educação artística, a educação ambiental e a educação social.

### **Observação, explicação e expressão criativa sobre cores, cheiros e sons no Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**

Nas Unidades Curriculares “Didática de Estudo do Meio” e “Experimentar Meio Físico com as Crianças” do 1º ano do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, as alunas do ano letivo 2014-2015 desenvolveram um conjunto de trabalhos que ilustram de forma significativa a promoção da observação, explicação e expressão criativa sobre cores, cheiros e sons no Pré-escolar.

Na apresentação de um trabalho sobre as cores, um grupo de alunas (Carla Viana; Sofia Braga da Cruz; Tânia Soares; Vânia Carvalho) criou uma banca de exploração das cores, aromas, texturas e sabores dos alimentos. Partindo da observação do ambiente, disponibilizaram diversos alimentos (maioritariamente frutos) que podiam ser manipulados (com luvas), misturados (em saladas ou na liquidificadora) e saboreados (ver Figura 1).

Este grupo construiu, com uma turma do pré-escolar, um comboio de atividades multissensoriais, na interface entre Estudo do Meio e Expressões Artísticas, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento da literacia artística e da literacia ambiental. O

comboio incluía diversas atividades, como por exemplo: abraços coloridos e mistura colorida (exploração das misturas de cor pigmento, partindo de um livro para a infância); quente e frio (cor luz e exploração de cores na natureza); e viagem pelo mundo das cores, com criação de arco-íris.



Figura 1 - Banca de exploração das cores, aromas, texturas e sabores dos alimentos

Um outro trabalho de um grupo de alunas (Francisca Ribeiro, Lígia Paulo, Mariana Rio, Marta Madeiro, Nádia Fortuna) centrou-se nos sons, concebendo um conjunto de atividades multidisciplinares em que a educação ambiental e o trabalho laboratorial contribuíram para o desenvolvimento da sensorialidade e da expressão criativa. Este grupo criou um conjunto de atividades para o Pré-escolar, que incluíram: exploração de livros para a infância; visita de estudo pelos cheiros da comunidade; criação e fixação de fragâncias; criação de maquetes com cheiros; relacionamento de cheiros com emoções e sentimentos; pesquisa sobre o olfato de outros animais.



Figura 2 - Banca de exploração dos sons



Na Unidade Curricular “Experimentar o Meio Físico com as crianças”, um grupo aluno desenvolveu um conjunto de atividades, dirigidas ao 1º ciclo do ensino básico, para sentir o som na exploração de diversos instrumentos musicais e para sensibilizar as crianças para as propriedades dos materiais e para a higiene e segurança no uso dos mesmos. As atividades incluíram a exploração da produção, transmissão e escuta significativa de sons, produzidos por instrumentos de sopro, de cordas e de percussão (Figura 2).

O conjunto de atividades apresentado ilustra, assim, algumas das possibilidades de observação, explicação e expressão criativa sobre cores, cheiros e sons no Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, as referidas atividades apresentam significativas potencialidades do papel da sensorialidade na educação científica e na educação ambiental, nomeadamente no que se refere à exploração do ambiente.

#### **Importância da educação artística para a educação científica em paisagens multissensoriais**

Os estudos de caso, que se apresentam nesta secção, mobilizam a sensorialidade para ligar a educação artística com a educação científica. Neste contexto, dimensões da educação científica, como a escuta e a observação ativas são usadas para sensibilização para a introdução da observação e explicação científicas de processos ambientais.

Na Unidade Curricular “Projeto” do Mestrado em Ensino Experimental das Ciências no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto foi desenvolvido, com crianças do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, um Projeto sobre os sons e as emoções que eles provocam. Nesse Projeto, as crianças exploraram e registaram paisagens sonoras no ambiente circundante da escola, mediram níveis de intensidade sonora, monitorizaram o ritmo cardíaco e registaram emoções em atividades de escuta ativa (Nunes, 2012; Silva, Ferreira, Andrade, Nunes & Carvalho, 2015). Neste contexto, as crianças relacionaram as emoções desencadeadas pela audição de diferentes excertos de músicas com o ritmo cardíaco monitorizado pelo sensor. Estas tarefas estimularam uma crescente sensibilidade e interesse pela escuta dos sons do ambiente e reflexão sobre a mesma.

Na já referida Unidade Curricular “Projeto”, foi desenvolvido um outro estudo de caso, com crianças do 6º ano de escolaridade. Este caso centrou-se na mobilização da educação artística, nomeadamente no que se refere à observação exploratória de obras artísticas, como ponto de partida para a observação e explicação científicas de fenómenos relacionados com as aves e as paisagens multissensoriais relacionadas (Barros, 2012; Silva, Barros, & Silva, 2013). A escolha do tópico “aves” relacionou-se com o facto de a beleza das aves, nomeadamente no que se refere às cores e sons, ter vindo a inspirar pintores, escritores e fotógrafos e a influenciar a forma como percebemos o mundo e, nele, as paisagens de aves (*birdscapes*). Por outro lado, em educação ambiental, as cores e os sons das aves têm um lugar importante na ecologia sensorial, tendo diferentes funções ecológicas, nomeadamente na camuflagem, comunicação e acasalamento.

O grupo de crianças deste estudo de caso partiu da observação e exploração de obras de Leonardo da Vinci para a observação de penas de aves diurnas e noturnas, usando as lupas binoculares, como extensões dos sentidos (Figura 3). As crianças registaram, desenhando, as observações realizadas e relacionou a estrutura das penas com o atrito e o som das penas no voo (Barros, 2012; Silva, Barros, & Silva, 2013). O desenvolvimento da observação analítica também foi visível nos episódios de observação de aves realizados pelas crianças com as famílias na comunidade.



Figura 3 - Observação de penas de aves pelas crianças

No estudo das cores das penas e das paisagens de aves, foram desenvolvidas diversas atividades, guiadas pelas seguintes questões-problema: “Como e por que vemos cores?”; “Como compor e decompor a luz branca?”; “Por que é que as penas são tão coloridas?”; “Como se explica a camuflagem de cores na natureza e na pintura?”.

Nos dois casos de estudo apresentados nesta secção, a observação de paisagens multissensoriais, reais e artísticas, sensibilizaram as crianças para a escuta e visualização significativas, no desenvolvimento de práticas epistémicas (observação, registo, interpretação, relacionamento, explicação...) em educação ambiental, nomeadamente no estudo dos sons no quotidiano e da ecologia das aves.

### **Ambientes e paisagens multissensoriais na qualidade de vida, em contextos de educação social**

Na presente secção, ilustra-se a importância de ambientes e paisagens multissensoriais na qualidade de vida em contextos de educação social. Ao longo dos anos, na Unidade Curricular “Ambiente, Qualidade de Vida e Sexualidade” da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, têm sido múltiplas as constatações, reportando-se aos locais de estágio, das consequências negativas da limitação das paisagens e ambientes multissensoriais, na qualidade de vida de pessoas institucionalizadas e em bairros sociais, discutindo-se a importância do/a: conforto térmico; acesso a paisagens e ambientes multissensorialmente ricos; qualidade do ar interior e exterior; oferta de possibilidades de intervenção, pelas próprias pessoas, nas dimensões multissensoriais do seu ambiente, nomeadamente através da expressão criativa.

Num trabalho da já referida Unidade Curricular “Ambiente, Qualidade de Vida e Sexualidade”, um grupo apresentou testemunhos da influência das dimensões sensoriais do ambiente na

qualidade de vida das pessoas. No contexto de um bairro social da zona do Porto, o grupo retrata ambientes domésticos em que a humidade (“infiltrações de humidade em vários compartimentos das casas”), a temperatura (“a falta de aquecimento e de isolamento térmico”), a sensação de insegurança (“portas de entrada que demonstram pouca estabilidade e segurança”) e a falta de isolamento acústico, que comprometem a qualidade de vida das famílias (Rúben, Pinto, & Neto, 2012). Por outro lado, o grupo também apresenta a falta de qualidade dos espaços públicos urbanos desse bairro, referindo “ruas com piso deficiente”, “ausência de espaços verdes” e de equipamentos urbanos, como os ecopontos (Rúben, Pinto, & Neto, 2012). Neste trabalho, recolhendo testemunhos, o grupo de alunos relacionou a multissensorialidade com a perceção da qualidade de vida num bairro social.

Foram sendo apresentados na Unidade Curricular “Ambiente, Qualidade de Vida e Sexualidade”, pelos elementos de grupos de estágio, outros testemunhos do prejuízo causado pela ausência de ambientes com qualidade multissensorial na qualidade de vida das pessoas, nomeadamente em centros de dia e lares da terceira idade. Importa, assim, considerar a relevância da sensorialidade em educação social, relacionando-a com a qualidade dos ambientes e os impactes destes na qualidade de vida das pessoas e comunidades. Realça-se ainda a importância de, neste contexto, equacionar intervenções em que a sensorialidade seja mobilizada na interface da educação artística, ambiental e social, para melhorar o ambiente e a qualidade de vida das comunidades.

### **Conclusão**

Nesta comunicação, foi apresentado um conjunto de estudos de caso que exemplificam atividades de observação, registo, análise, expressão criativa e transformação das múltiplas dimensões sensoriais da informação ambiental, colocando a sensorialidade, e a educação sensorial, na interface entre a educação ambiental, a educação artística e a educação social. Os estudos de caso apresentados situaram-se em contextos de educação científica formal (Pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico) e educação social informal (estágio de educação social num bairro social).

Os estudos de caso situados no Pré-escolar tornaram visível o papel que a sensorialidade pode desempenhar, na interseção entre a educação artística e a educação ambiental, nomeadamente na exploração de dimensões sensoriais do ambiente, tais como as cores, os cheiros e os sons. Nestes estudos, foi possível usar a educação artística para sensibilizar as crianças para as referidas dimensões sensoriais e relacionar cores, cheiros e sons, com emoções e sentimentos. Foi ainda possível partir de atividades de educação artística para a observação e explicação de processos sensoriais, no contexto da educação ambiental.

De uma forma similar, nos estudos de caso situados no 1º e no 2º ciclo do ensino básico, a educação artística foi mobilizada para motivar a descoberta de sons e cores, tornando possível às crianças analisá-los, registá-los e relacioná-los com as emoções e sentimentos por eles desencadeados. Nestes estudos de caso, os sensores tiveram um papel muito relevante, como extensões dos sentidos. Num dos estudos, as crianças usaram o sonómetro para medir níveis de intensidade sonora e suas variações e, no outro estudo, as crianças usaram as lupas

binoculares na observação e análise das penas das aves, tendo assim estes sensores, embora didáticos, possibilitado observações e análises com características mais próximas das da atividade científica.

No que se refere ao trabalho desenvolvido em contexto de educação social, tornou-se claro que a sensorialidade é central no bem-estar e na qualidade de vida de todas as pessoas. Concluindo, pode afirmar-se que a sensorialidade se situa na interseção do desenvolvimento da literacia artística e da literacia ambiental, tornando-se fundamental no pensamento e ação não só da educação artística, mas também da educação ambiental e da educação social, visando uma cidadania gratificante e ativa.

### Referências

- Barros, S. D. (2012). *Interações entre ciência e arte: Contributos para o ensino experimental no 2º CEB*. Relatório de Projeto de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação do IPP.
- Borges, M. G. (2014). *Formas de aprender em um mundo mais que humano: Emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Cachapuz, A., (2007). Arte y Ciencia: ¿Que papel juegan en la educación en ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (2), 287 – 294.
- Eberbach, C. & Crowley, K. (2009). From Everyday to Scientific Observation: How Children Learn to Observe the Biologist's World. *Review of Educational Research*, 79 (1), 39–68.
- Fleck, M. A. et al (2000). Aplicação da versão em Português do Instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-BREF”, *Revista de Saúde Pública*, S. Paulo, 34 (2), 178-183.
- Nunes, O. (2012). *Trabalho experimental sobre os sons do meio ambiente e as emoções que eles evocam: Estudo de Caso com uma turma do 2º ano do Ensino Básico*. Relatório de Projeto de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação do IPP.
- Orzech, D. (2007). Betrayed by our bodies: Sensory loss in aging. *Social Work Today*. 7 (1), 20. Available at <http://www.socialworktoday.com/archive/janfeb2007p20.shtml>
- Payne, P.G. & Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32.
- Richmond, S., (1984). The Interaction of Art and Science. *Leonardo*, 17 (2), 81-86.
- Rúben, M., Pinto, O., & Neto, S. (2014). *Qualidade de Vida num Bairro Social*. Trabalho académico desenvolvido na Unidade Curricular “Ambiente, Qualidade de Vida e

Sexualidade” da Licenciatura em Educação Social. Porto: Escola Superior de Educação do IPP.

- Silva, M. , Barros, D. & Silva, A. A. (2013). Birds, Ecology and Landscape: Linking science and art with elementary school children. In Azevedo, A. F., Martins, R. N., Rodrigues, M., Santos, M. (eds.) *Geographical Imaginations*, pp. 161 - 176. ISBN: 978-989-97394-2-0. Guimarães: Universidade do Minho.
- Silva, M. J., Ferreira, E., Andrade, V., Nunes, O. & Carvalho, M. L. (2015). Embodied education: Senses, Emotions, and Technology. In *Proceedings of XVII International Symposium on Computers in Education (SIIE 15)*, pp. 69-76.
- Silva, M. J., Ferreira, E. & Gomes, C. A. (2009). Fostering inclusion in Portuguese schools: Key lessons from ICT projects. In *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '09*, Como, Italy.
- Silva, M. (2011). *Qualidade de Vida do Idoso Institucionalizado em Meio Rural*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Bragança.
- Sensory stimulation (2014). Victorian Government Department of Health and Human Services. Available at <http://www.health.vic.gov.au/dementia/strategies/sensory-stimulation.htm>

# Recorte da Arte Plástico-Literária nos Séculos XIX e XX: representação do poder

**Maria da Luz Lima Sales**

IFPA – UEVORA

[madaluz@gmail.com](mailto:madaluz@gmail.com)

## Resumo

Este artigo faz uma pequena análise comparativa entre dois contos produzidos em períodos históricos diferentes, mas relativamente próximos entre si: *Conto de Escola* de Machado de Assis e *Vínculos* de Ildefonso Guimarães. O primeiro conto está ligado a um contexto mais pedagógico e remete ao processo de ensino/aprendizagem repleto de hostilidade existente na educação formal brasileira do século XIX. Já a narrativa de Ildefonso Guimarães tem como temática os abusos policiais observados hoje (sobretudo na mídia), direcionados aos mais pobres e vulneráveis, descrição em que se enquadra o protagonista “Cabelo Cheio”. Por meio da comparação entre os dois contos, procura-se evidenciar de que forma o poder é exercido pelas individualidades humanas em diferentes tipos de contexto, mostrando como muitas vezes a violência, mesmo velada, está a serviço da manutenção de estruturas hierárquicas, mesmo que apenas no plano individual. Em ambos os textos, há a presença do poder e da submissão por meio de objetos de tortura e controle do corpo, o que reporta à tela de Rugendas, que aborda os castigos sofridos pelos escravos africanos em terras brasileiras. Neste último caso, o poder deixa de estar em um plano meramente de indivíduo para indivíduo, passando a uma relação entre coletividades, aqui tendo um foco maior na violência física explícita, num contexto de violência social bem mais amplo e complexo, cujas consequências até hoje se veem presentes no cotidiano do país. Além de se examinarem as narrativas e seus pontos em comum, busca-se na pintura contemplar alguns aspectos filosóficos e comportamentais, utilizando-me dos pressupostos mostrados por Foucault no ensaio *Vigiar e Punir*. Desta forma, espera-se mostrar como a literatura, mesmo configurando-se como arte, não consegue deixar de refletir as mais profundas relações de poder político presentes na existência humana.

**Palavras-chave:** Violência; poder; sujeição

### Abstract

This paper makes a comparative analysis between two tales produced in different historical periods, but relatively close to each other: *Conto de Escola* by Machado de Assis and *Vínculos* by Ildefonso Guimarães. The first story is linked to a more pedagogical context and refers to the teaching / learning process filled with hostility in the Brazilian formal education of the nineteenth century. Already Ildefonso Guimarães narrative has as its theme the police abuse as seen today as occurrence directed especially to the poor and black, perfect description for the protagonist Cabelo Cheio. Through the comparative analysis between the two tales looking show how power is exercised by humankind in different types of context, showing how often the violence is at the service of maintaining a hierarchical structure, even if only in individual plan. In both texts, there is the presence of power and submission through torture objects and body control, which refers to the Rugendas screen that covers the punishments suffered by African slaves on Brazilian soil. In the latter case, the power is no longer in an individual plan for individual, lying on the relationship between communities, here with a greater focus on physical violence which lies within a context of cultural and social violence and broader complex and the consequences of which today are seen present in the country everyday. In addition to analyzing each of the narratives and their points in common with each other and painting, will be considered on-his philosophical and behavioral aspects using the assumptions shown by Foucault in his *Vigiar e Punir* test. Thus, expected to show how literature, even if configured as art, can not help but reflect deeper relationships of political power in the human existence.

**Keywords:** Violence, power, bondage.

### Introdução

O artigo estuda as narrativas de dois artistas brasileiros: *Conto de escola*, de Machado de Assis, e *Vínculos*, da coletânea *Contos recontados: Seleta* (Guimarães, 1990), de Ildefonso Guimarães. Embora guardem grande distância temporal, séculos XIX e XX, ambos apresentam o poder, a sujeição e a violência aplicada ao jovem ou criança. Partimos dos enredos das narrativas, enfatizando a questão principal: a violência aplicada como punição por atos supostamente incorretos. Tanto Machado quanto Guimarães retratam o comportamento humano e a arbitrariedade que o adulto, o Outro, inflige contra quem não tem condição de reagir, responder à altura ou igualmente. Para isso o excesso até o paroxismo utiliza-se como meio de silenciamento.

Para a intertextualidade apresentamos uma tela de Rugendas, do século XIX: *Castigos domésticos*, a qual traz escravos sendo punidos com a palmatória. No *Conto de escola*, de Machado, tempos de escravidão, eram aceitos castigos físicos como os usados pelo professor Policarpo, personagem que pune duas crianças por considerá-las desonestas. Já no século XX, em que Idefonso escreveu o conto *Vínculos*, tais sanções deveriam ser consideradas inaceitáveis, porém, o que se vê é que são herança do Brasil colonial retratado pelo pintor em tela, e práticas ainda presentes hodiernamente.

Primeiro abordamos o *Conto de escola* e a seguir tratamos de *Vínculos*, ambos enfatizando

aspectos relacionados à violência extremada e desnecessária. A última parte analisa brevemente a tela de Rugendas, a qual inside no mesmo tema, porém dessa vez, infligida contra escravos que se mantêm em atitude subserviente.

### **Conto de escola, de Machado de Assis**

Publicado primeiramente em 1884 e depois em 1896, *Conto de escola* ambienta-se em 1840, época em que os alunos subiam a escada da escola cautelosamente, para que os mestres não os vissem ou ouvissem, dado o rigor da disciplina escolar, conforme narra o protagonista. O professor era a expressão do descaso para com os alunos e mal os olhava: “[Policarpo] relanceou os olhos pela sala” (Assis, 2007, p. 328).

A narrativa apresenta quatro personagens que agem na sala de aula: dois réus – o aluno Pilar (protagonista) e seu colega Raimundo (que apresentava dificuldade em reter a lição) e dois antagonistas: Policarpo, o mestre que pune com doze bolos Raimundo e Pilar, por este ter aceitado dinheiro daquele a fim de ensinar-lhe a matéria, e finalmente Curvelo, o colega delator. Inicia-se o conto com a indecisão do narrador personagem Pilar, um menino de uns dez anos de idade, que não sabia se ia brincar no morro naquela segunda-feira de céu azul. Saíra de casa para ir à escola, mas esta não o atraía, então tencionava gazetear aula, como ainda hoje fazem as crianças que não veem a escola como um lugar acolhedor.

Mesmo não se julgando de virtudes, Pilar decidiu-se pela escola, embora ela não estivesse em seus planos e logo se arrependeu de ter ido: em vez de ser um lugar de aprendizagem prazerosa, o colégio era um ambiente opressivo. Ao contrário do que desejamos, é, no conto, um espaço onde se aprende a dissimular: “Em casa não contei nada, é claro (...) menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição”, a esconder ações: “se o mestre não visse nada, que mal havia? (...) deu-me a pratinha sorratamente” (Assis, 2007, p. 332, 330) [Grifos nossos].

As personagens masculinas são, na maioria, ríspidas: o professor Policarpo lidera a turma com autoritarismo, traz os alunos sempre sentados, à exceção do início da aula, quando a turma tem de levantar-se em sinal de respeito ao mestre. As femininas, num contexto de submissão, ao contrário dos homens, sempre amorosas, presenteiam o filho, seja com calça bonita – caso da mãe de Pilar – ou com moedas de prata, quando se trata da de Raimundo, o filho do mestre.

Ao estudar a situação da mulher no século XIX, Machado afirma que “a condição feminina podia ser equiparada à do elemento servil. A mulher era apenas uma escrava de luxo” (2010, p. 312). As mães dos meninos estão no mesmo plano dos filhos. Reprimidas, não podem protegê-los e obedecem a seus maridos ao invés de amá-los, pois na família patriarcal o casamento resultava muitas vezes de arranjo feito pelos pais.

O medo que as crianças sentem do pai revela que a obediência nos oitocentos, ocorrida ainda hoje, resulta apenas do temor da criança e estende-se até a mãe, pois o protagonista não foi à aula pelo desejo de aprender, mas pela lembrança das surras que levou do pai, cuja recordação lhe doíam. Já a Raimundo coube a má sorte de ser filho do professor: “Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes, com os olhos, para trazê-lo mais aperreado”.

O pai o forçava a servir de exemplo e diante da impossibilidade, pois demorava “duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos” (Assis, 2007, p. 328), recorria a Pilar para lhe ensinar as lições de sintaxe.

O conto aborda o choque da criança com o mundo real, o sofrimento frente à intolerância



adulta, ilustrado por Machado quando o professor – o adulto – representa o terror tirânico contra o lado mais frágil que é a criança, empregando como medida educativa castigos físicos amplamente aceitos em época de escravidão, porém inconcebíveis hoje, com leis a exemplo do ECA<sup>65</sup> e a Lei da Palmada, que protegem a criança contra maus-tratos.

Em *Conto de escola*, vemos recursos literários como o paradoxo: “Não queria recebê-la, e custava recusá-la” (Assis, 2007, p. 330), ao se referir à dualidade humana diante do dinheiro. A mão estendida metonimicamente a receber bolos, bem como as antíteses do texto representam a luta de homem contra homem, do menor versus o maior. Enquanto Raimundo, uma “inteligência tarda”, que “vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro”, Pilar era aluno adiantado, “não era pálido nem mofino” (Assis, 2007, p. 327), características físico-psicológicas traçadas para realçar dualidades na ficção e na vida real: “a oposição das ideias confere a ambas a ênfase que desconheceriam caso fossem enunciadas isoladamente” (Moisés, 1978, p. 30). O professor (forte) e alunos (frágeis), prisão (a escola) e liberdade (campo ou morro), estudar (“sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos”) e brincar (de papagaio na rua), saber a lição (Pilar) e ter dificuldade de assimilá-la (Raimundo), o clima de terror da sala de aula e o azul do céu fora dela.

O soberbo papagaio de papel a voar evoca o ardente protagonista que “ardia por andar lá fora”, livre das impertinências do mestre; *ardia* de curiosidade para saber o que Raimundo queria, “ficara em brasas” para a aula terminar. Pilar, cuja moeda “fuzilava-lhe entre os dedos, como se fôra diamante” e que ao vê-la sentiu o sangue lhe pulsar, era a pipa solta na amplitude do morro, o passarinho solto na adorável ociosidade da “fina flor do bairro e do gênero humano” (Assis, 2007, p. 327, 330).

O professor lê o jornal exaltado, posto que a narrativa passa-se ao fim da Regência, época de instabilidade sociopolítica e várias revoltas agitam o Brasil, devido às péssimas condições por que passa o povo: Cabanagem no Pará (de 1835 a 1840), Sabinada na Bahia (1837 a 1838), Balaiada no Maranhão (1838 a 1841) e outras. Iludindo-se ao pensar que o mestre estava concentrado na leitura a cobiça cegou Pilar, a sonhar com a pratinha no bolso. Aos gritos do mestre é desperto chamando-o para puni-lo juntamente com seu colega Raimundo.

Filho de um pintor de paredes e órfão de mãe desde cedo, Machado de Assis só ingressou no colégio porque a madrastra trabalhava lá como cozinheira, enquanto ele vendia nas ruas do Rio de Janeiro delícias feitas por ela. A escola do século XIX era rígida na disciplina, mas o futuro escritor era um bom aluno, não perdia ocasião de aprender sempre e, nas horas vagas, estudava francês com uma vizinha (Campadelli, 1995). Portanto, a escola do conto bem poderia ser a sua.

O olhar de Policarpo era um punhal para o protagonista: “enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos”, numa sala de aula imobilizada em que “arquejava o terror”. O professor possuía tudo o que havia de pior a ele: a palmatória, “com seus cinco olhos do diabo” (Assis, 2007, p. 331, 332, 328) para brandir com força na mão de quem cometesse qualquer deslize. Porém o problema não era simplesmente ensinar a lição, mas cobrar por ela: “compra franca, positiva” (Assis, 2007, p. 329). Como se tratava de assunto considerado difícil para os alunos, Raimundo temia que o pai o castigasse, pois não conseguira reter nada e precisava que Pilar lhe explicasse, por isso pagava com a pratinha que ganhara de presente de sua mãe.

A violência verbal pode ser tão danosa quanto a física e o professor exprobrava os alunos:

<sup>65</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/1990 – e Lei da Palmada, de nº. 13.010/2014.

“Porcalhões! tratantes! faltos de brio!”. Humilhações dificilmente são esquecidas pela criança: “tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre” (Assis, 2007, p. 332) e podem até acompanhá-la à fase adulta.

O final do conto leva-nos a um prazeroso desenlace. Mesmo após prometer vingar-se de Curvelo, Pilar se esquece da desforra e de ir atrás da pratinha. Numa época sem jogos eletrônicos e internet, o menino avista uma banda de fuzileiros, todos na mesma marcha ao som do tambor de *Rato na casaca*<sup>66</sup>. É o *leitmotiv* que o impele a segui-la. Acompanha-a transido, desiste de ir à escola e termina a manhã na praia, sem ressentimentos e dinheiro, mas feliz. E o que o levou ao prazer foi a música da banda.

#### **Vínculos, de Ildefonso Guimarães**

Inserido na Seleta *Contos Recontados* (Guimarães, 1990), *Vínculos* narra o sofrimento do jovem marginal Raimundinho, personagem principal da trama, de alcunha Cabelo Cheio. Após ser capturado, levam-no à delegacia onde apanha de palmatória de um escrivão de polícia, o qual descarrega no jovem a inveja que sente de seu superior hierárquico, o comissário. Aproveitando-se da ausência deste, o escrivão exagera na punição ao suposto meliante que sequer consegue reagir, pois está paralisado pelo medo.

O livro de Ildefonso, como um todo, retrata o grande medo empregado como força bruta para silenciar e controlar os mais fracos: homens, mulheres, crianças. A grande fonte de controle é o pavor que os manipula, infligindo os que, sem instrução e dinheiro, não têm quem os proteja e por isso são esmagados por um sentimento que os acovarda.

Cabelo Cheio espelha a exclusão social dos *delinquentes* anônimos das cidades brasileiras. O crescimento demográfico, o desemprego, a desigualdade social, a falta de escola e de perspectivas empurram o homem – o jovem – a uma vida miserável e aqui, exterioriza e reforça a violência em uma reciprocidade por vezes despropositada.

Ambientado na capital paraense, o conto aborda uma questão que a cada dia se espalha nos mais variados contextos. Na pesquisa feita em Belém, Mitschein, Chaves e Miranda registram que os participantes dela foram unânimes ao entenderem que

as formas de atuação da própria polícia fortalecem o sentimento geral de insegurança nos bairros periféricos. As principais críticas dirigidas contra a autoridade policial, (...) a conveniência de policiais locais com infratores que dispõem de recursos financeiros e o tratamento discriminatório e, às vezes, até violento das populações de baixa renda que procuram os seus direitos. A corrupção e violência policiais foram abordadas explicitamente como violentação do direito de cidadania (2006, p. 65). [Grifos dos autores].

Tais depoimentos comprovam o que já sabemos acerca do quadro da violência vivida no Brasil. Os “raimundos” são consequências de fatores como a desestruturação da família. Como citado pelos estudiosos, jovens sem pai, quando a mãe tem de trabalhar o dia inteiro,

<sup>66</sup> Em *O tronco do ipê*, romance de José de Alencar, há uma referência a essa canção, no capítulo IV, da primeira parte: “Ru! tru! Rato na casaca, camundongo no chapéu! Ru! tru!”.

sem outra opção, entrega os filhos às ruas (Mitschein et al., 2006).

As personagens da narrativa são reificadas amiúde: “Impossível penetrar naquela fisionomia de coisa parada, duradormemente<sup>67</sup> e tão muda como a mesa”, o “braço e palmatória uma só extensão” (Guimarães, 1990, p. 103, 99), reduzidas a animais, pois Cabelo Cheio é tido como tal: “Coisa gozada aquele tom (...) Direitinho o do rato” e “Apronta pra arrebentar, rato senvergonha!”. O escrivão considera engraçado “toda vez que o sujeito vai entrar na peia!”, e ri com o “amolecimento, o rosto que perdeu aquele ar de novinho” (Guimarães, 1990, p. 97, 98).

O conto principia com Cabelo Cheio a sentir vontade de urinar, vontade que o acompanha “quando está com medo; desde criança”. O leitor vê a palmatória na mão do escrivão, “enorme, clava implacável, está ali pendurada, envernizada de negro” e à semelhança do texto machadiano, seu furo-olho escarafuncha os ditos *delinquentes*: “o orifício central tem o jeito de um olho: vazio, sinistro, olhando do fundo”. É o olho do policial: “na galhardia daquele seu olho sozinho e duro” (Guimarães, 1990, p. 97).

A mão enfatizada em gradação em muitas passagens da história: “aquela mão comprida de magros dedos apavorados”; mostrando, no pensamento sádico do escrivão, o inchaço das palmas do preso: “Agora as mãos do moleque estão ficando beijudas!”; o rapaz humilhado e nu “encolhido no banco, as mãos enormes, repousadas nos joelhos e as longas pernas unidas, escondendo o sexo” quando alguém “tem que ajudá-lo a vestir, que as mãos dele nem se podem mover” (Guimarães, 1990, p. 98, 100, 101). Elemento alegórico na obra de arte, a mão surge no conto de Machado e de Ildefonso e, mais adiante, na tela de Rugendas.

A simbologia da mão evoca a ideia de trabalho e dominação (Chevalier & Gheerbrant, 1988). Nos contos abordados, fica evidente a referência à força avassaladora e “sua necessidade não somente de exhibir seu poder, mas do prazer que tem em prolongar o sofrimento, a agonia destas vítimas” (Donoso, 2011, p. 31), em detrimento de quem está abaixo na escala social. Cabelo Cheio não sabe reivindicar direitos. Sem trabalho e escola, o menor usa as mãos para roubar, subtrair de outrem o que não tem.

O narrador é uma das curiosidades desse conto. Surge primeiro em terceira pessoa: “Sentiu outra vez a maldita vontade.” (Guimarães, 1990, p. 97), porém, à medida que a narrativa evolui, não é mais um mero observador, mas um ser que sente as mesmas sensações da personagem: “À incidência de cada baque, e aos trejeitos dos quartos se retorcendo, lhe sobe aquele calor que vai bater nos testículos” (Guimarães, 1990, p. 98), como se tratasse de um narrador personagem, já que sofre na pele os desmandos do escrivão. Trata-se, portanto, de narrador onisciente, que tudo vê e sente, não só da parte do herói quanto dos oponentes, escrivão, Zito e Ceará, a velha, seu suposto pai e o delegado de plantão.

O desejo de escamotear a punição exacerbada foi discutido no livro *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987) que, tratando do século XIX em Paris, mostra que a execução tornava o carrasco igual ao criminoso. A ação no conto de Ildefonso passa-se nas primeiras horas da madrugada, com o objetivo de evitar que os outros ouçam os gritos do supliciado e saibam das arbitrariedades do escrivão, famoso por sua arrogância e truculência.

*Vínculos* denuncia a prepotência e abuso de poder, vez por outra sendo denunciados na mídia, e da humilhação que padece a pessoa marginalizada e sem recursos, esquecida pelo poder público, sensação da personagem principal, confirmando que a dor psicológica é mais forte

<sup>67</sup> Palavra não dicionarizada, trata-se de um neologismo (dor dura, que dura muito).

que a física: “os dois ali gozando [dele]” no momento em que é atezado “na frente daqueles dois!” (Guimarães, 1990, p. 98).

A valorização da autoridade é patente no conto por se tratar de policiais de uma delegacia, isto é, pessoas que fazem parte da emgrenagem do poder, semelhantes a

Massas de operários, amontoados na fábrica, são organizados militarmente. Como soldados da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são somente escravos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também diariamente, a cada hora, escravos da máquina... (Marx & Engels, [s.d.], p. 19).

Mesmo não se tratando de operários de uma fábrica, que obedecem a um sistema próprio do capitalismo, as personagens ildefonseanas guardam muita semelhança com eles, por trazerem arraigada na mente a ideia antitética de patrões e empregados, de quem manda e quem obedece, quem bate e quem apanha.

A violência é representada esteticamente na literatura e inúmeros são os exemplos. Na novela de Victor Hugo: *O último dia de um condenado à morte* (Hugo, 1997), em nenhum momento se mostra o crime cometido pelo réu. Hugo sensibiliza o leitor para o tema da pena capital que, uma vez executada é impossível de voltar atrás, podendo ser injusta. Tampouco importa em *Vínculos* saber que crime o jovem (ou se) cometeu, já que as pessoas têm de ser tratadas com a mínima dignidade, criminosas ou não.

Na epígrafe de *O poço e o pêndulo*<sup>68</sup>, conto de Alan Poe, há: “a multidão ímpia dos carrascos, insaciada, alimentou sua sede violenta de sangue inocente (...)”. Objetos sofisticados na época a Inquisição foram utilizados para punir o protagonista, num clima de terror similar ao criado por Ildefonso, em que agentes da lei, brutalizados pelo ofício, acostumam-se a violar direitos, a torturar impunemente e se transformam em sádicos, a exemplo de: “já passou dos cem [bolos]! Valeu ou não valeu a pena a gente ficar?”. Castigos físicos e humilhação a incentivar as pessoas a sentirem prazer com a dor alheia: “satisfação dos gritos dilacerantes” (Guimarães, 1990, p. 100).

Inexistem laços familiares nesse conto. Ao contrário, quem se dizia ser o pai de Cabelo Cheio fora um dos amantes da “velha” sua mãe, tratada nesse termo pelo próprio filho. O suposto pai foi quem mais o surrara, tornando-o calejado. O título *Vínculos* refere-se à amizade entre o protagonista e o deputado. Este último é o único que lhe mostra afeto, tentando protegê-lo, como se fosse um pai para ele.

Ao final da narrativa, o escrivão é flagrado no crime da tortura e denunciado. Ainda pede ao adolescente que interceda por ele, para dizer que lhe deu pancadas porque Cabelo Cheio fizera muito barulho ao bater nas grades da prisão. Implora ao jovem, prometendo não mais incomodá-lo, mesmo que ele roube novamente. E este, apesar do estado lastimável, responde-lhe: “O senhor não carece de se preocupar”, confirmando a condição de silenciado: “A boca, amarga, continua imóvel, num fundo risco silencioso”. O escrivão o espanca apenas por ter inveja do comissário, desforra-se num inocente: “Prendeu o rapaz sem razão nenhuma!” (Guimarães, 1990, p. 102, 101).

Garcia analisa o poder tirânico no Brasil, de 1964 a 1980 em *Sadismo, Sedução, Silêncio*.

<sup>68</sup> Encontrado no site: <<http://lercontosdeterror.blogspot.com.br/2011/11/o-poco-e-o-pendulo.html>>

(Garcia, 2005). Cita as notas de Sargant para se referir à passividade e não-reação do sujeito aniquilado diante do opressor: “Dentre as reações concomitantes à redução do senso crítico, o autor [Sargant] destaca a ansiedade, tensão nervosa, esgotamento físico e mental, medo e pânico”. Aterrorizar é um hábil recurso para fazer de alguém um fantoche.

As personagens dos contos chamam-se Raimundo, palavra que, segundo o *Dicionário dos Nomes*<sup>69</sup>, provém do germânico *Ragnemundus*: junção dos radicais *ragin* (com significado de conselho) e *mundu* (proteção). Raimundo é o sábio conselheiro e protetor. Quem protege tem poder para fazê-lo, daí porque outra acepção a “Raimundo” seja *poderoso*. Porém, as personagens trabalhadas são o oposto do poder, constituem, portanto, finas ironias tecidas nos textos. Por outro lado, Pilar é exatamente o que o antropônimo revela: esteio, apesar de ser castigado e simboliza o apoio, afinal, era um bom aluno e ensinava o colega Raimundo.

#### Castigos domésticos<sup>70</sup>, de Rugendas



Figura 1: Castigos domésticos, de Rugendas, século XIX

A figura 1 é impactante, pois representa enfaticamente o olhar das escravas que têm as mãos estendidas a receber bolos, perfazendo uma pequena fila. Medo que o pintor Rugendas colheu sutilmente, assemelhando-se ao olhar de Pilar, Raimundo e Cabelo Cheio. Joham Rugendas (1802-1858) viajou ao Brasil no século XIX, tornando-se grande pintor de costumes coloniais. São dele fortes registros da escravidão no país. Porém, o que nos chama a atenção no quadro acima é a resignação a que são submetidos os escravos.

O quadro é praticamente dividido ao meio: do lado esquerdo temos, além de outros

<sup>69</sup> Segundo o site: <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>, capturado em 19/03/2015.

<sup>70</sup> Encontrado no site: <http://museuvirtualpintoresdorio.arteblog.com.br/17691/RUGENDAS-CASTIGOS-DOMESTICOS/> em 19/03/2015.

escravos, mãe e filho – uma criança – que receberão castigos; em direção oposta há duas mães: uma traz um gordo bebê ao colo enquanto a outra, languidamente, acaricia a cabeça dum menino já crescido. Aspecto instigante é a calma dos escravos que estão sob a árvore, aparentemente indiferentes (pois acostumados) ao sofrimento dos seus, do mesmo modo que as senhoras escravocratas.

Intenso elemento pictórico, a cor constitui nítida simbologia aqui com sentido antitético. O preto, o branco, que está mais para o cinza, e tons amarelo-esverdeados predominam nesse retrato do Brasil apresentando a dureza como eram tratados os africanos de então. Embora trate-se de dia, é nublado, quase mórbido, a reforçar a palidez do ambiente atroz e embaçado de um lado; e de outro, a serenidade dos semblantes das senhoras brancas, realçando e contrastando com o negro das personagens principais da cena cotidiana e doméstica.

As cores também expressam o estado de espírito que impregna no *Conto de escola*. Do lado mais frágil está Raimundo, o *pobre diabo* que sorria amarelo, ou o papagaio azul desejado por Pilar, a chamá-lo para as brincadeiras livres. O amarelo e seu tom de medo e o azul indicativo de paz, mas o amarelo atrai como o ouro, numa alusão à beleza e alegria das calças que Pilar ganhou de sua mãe.

Nas mãos da tela, dos contos e da vida real ficam impressas marcas do sofrimento, herdadas dos tempos coloniais, ainda presentes hoje. Porém, o que fica mais patente é a sujeição, numa atitude inferiorizada. Tanto a tela de Rugendas quanto os contos mostram, além da dor, a humilhação (note-se o ajoelhar-se) por que passam as personagens, o desejo de esconder a vergonha sofrida frente ao Outro que poderia rir da situação. Raimundo jamais fora chamado pelo nome na narrativa, apenas pela alcunha e agora é tratado por “Raimundinho”, em diminutivo com falsa voz doce, sintomático apelo. Sofre aviltamento e é rebaixado à categoria de objeto inútil.

*Vigiar e Punir* (Foucault, 1987) também analisa a punição do corpo. Para o autor, delega-se às instituições ou ao próprio Estado o direito de punir de modo sutil ou não, mas sempre se utilizando da sujeição. O corpo “está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos”, uma vez que há interesse em subjugar-lo por questões complexas e econômicas. E “só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e utilizado” (Foucault, 1987, p. 29), o mesmo ocorrido na pintura e na ficção, mas com diferenças.

Nos contos, a instituição que pune a criança é a escola e ao jovem é o Estado. O papel é delegado ao professor/policial. Enquanto na tela é o sistema escravocrata que impõe castigos por infrações cometidas por miseráveis que estão ali apenas para trabalhar até a exaustão, alimentando-se mal, descalços e com trapos que mal cobrem seus corpos que foram vendidos como baratas mercadorias.

### Considerações Finais

Que direito tinham o escrivão e o professor de torturar as personagens dos três “textos”? Aquele que bate o faz porque é mais forte física ou hierarquicamente, apenas por covardia. Ou porque no fundo sente-se fraco e não conseguindo impor-se pela força de espírito, usa de arbitrariedade e da força bruta.

Em ambos os contos, a palmatória da mão do algoz maltrata a mão do jovem e representa a

intolerância. Personagens como Policarpo e o escrivo, diante de sua impotência precisam de instrumentos de tortura para se sentirem fortes, pelo menos durante algumas horas. O objeto de tortura assume esse fetiche de poder nas mãos dos que sentem prazer mórbido com a dor do Outro, incapazes de colocar-se no lugar deste. A sensação de poder torna-os insensíveis, o mesmo havendo na tela.

Ambiente de reclusão, a escola e sua extensão desestimulam a sinceridade. Na sala de aula, que deveria ser um lugar de aprendizagem agradável, vigorava o pavor e a opressão. Ao contrário, faz nascer ódios que dão margem à vingança e inveja. Aproximar-se-ia de uma prisão, na qual jovens são encerrados, de onde Pilar, arrependido de ter ido, vê através da janela o papagaio que voa solto no céu infinito.

Os “raimundos” e Pilar assemelham-se às personagens de Rugendas: não reagem diante dos castigos que lhes são infligidos. O que se enfatizou em maior grau na ficção e na tela, pois percebemos no olhar das escravas, é que a dor psicológica tem mais impacto que a física. As ações das personagens são taxadas de *indignas*, sem perdão. Ironicamente, Policarpo pune as crianças por uma delas receber dinheiro em troca de ensino, exatamente o que o professor faz! A lição que Pilar recebeu ensinara-lhe uma lição que lhe serviria para o resto da vida. E da vida do leitor.

## Referências

- Assis, M. de. (2007). *50 Contos de Machado de Assis* (2ª ed). São Paulo: Companhia das Letras.
- Campadelli, S. Y. (1995). *Machado de Assis*. São Paulo: Scipione.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1988). *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Donoso, M. D. B. (2011). *Estudo psicanalítico sobre a gramática da maldade gratuita* (Dissertação de Mestrado). USP, São Paulo.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, N. J. (2005). *Sadismo, Sedução, Silêncio: propaganda e controle ideológico no Brasil: 1964 - 1980*. ebooks Brasil.
- Guimarães, I. (1990). *Contos recontados: Seleta*. Belém: Cejup.
- Hugo, V. (1997). *O último dia de um condenado à morte*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná.
- Machado, U. (2010). *A vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra.
- Marx, K., & Engels, F. ([s.d.]). *O Manifesto Comunista*. eBooks Brasil.
- Mitschein, T. A., Chaves, J. F., & Miranda, H. R. de. (2006). *Crescimento, Pobreza e Violência em Belém*. Belém: NUMA/UFPA/POEMA.
- Moisés, M. (1978). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.

# De três olhares sobre uma obra de arte ao olhar individual sobre o objeto artístico dos futuros animadores socioculturais

**ANA TEODORO \***

**SANDRA FERNANDES \*\***

**LIA PAPPÁMIKAIL \*\*\***

Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes, ESE de Lisboa – IPL  
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa \*/\*\*  
Observatório Permanente da Juventude, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa \*\*\*

[a.teodoro@sapo.pt](mailto:a.teodoro@sapo.pt) \*

[sandrarf@eselx.ipl.pt](mailto:sandrarf@eselx.ipl.pt) \*\*

[lia.pappamikail@gmail.com](mailto:lia.pappamikail@gmail.com) \*\*\*

## Resumo

A formação superior em Animação Sociocultural obedece a uma matriz transdisciplinar, com ênfase nas ciências sociais e humanas. Não obstante, atendendo à diversidade de contextos e públicos junto aos quais o animador intervém é fundamental que este domine razoavelmente todas as esferas de produção de cultura incluindo a arte e as ciências naturais.

No Seminário de Cultura, Arte e Ciência, da Licenciatura em Animação Sociocultural de uma Escola Superior de Educação, pretendeu-se sensibilizar os estudantes para a importância destas áreas na sua formação, apresentando-se diferentes olhares sobre os mesmos fenómenos socioculturais, numa perspetiva plural mas integradora.

Nesta comunicação prossegue-se uma investigação que visa compreender o impacto sobre os futuros animadores socioculturais de um conjunto de atividades em que se usou uma obra artística como ponto de partida e avaliar a pertinência do percurso de formação proposto no Seminário.

O conjunto de dinâmicas designado ‘*Sofá Aspirina*: uma abordagem formativa’ baseou-se no *Sofá Aspirina* (1997), de Joana Vasconcelos, por ser uma obra contemporânea passível de ser



analisada na ótica do seu contexto cultural e nas perspectivas da arte e da ciência. A última proposta deste percurso consistiu no retorno ao objeto artístico como mecanismo de interpelação, tendo cada estudante de elaborar um projeto de intervenção artística sobre um objeto do quotidiano, que produzisse uma alteração na forma e/ou significado desse objeto.

Analisaram-se as memórias descritivas destes projetos e questionaram-se os estudantes em dois momentos: no final do Seminário, numa interação em grupo e, decorridos alguns meses, através de um inquérito por questionário.

A partir destes instrumentos, apresentam-se a perceção e valorização que os estudantes demonstraram relativamente a este processo de recontextualização, discutindo-as na ótica da formação superior em Animação Sociocultural com vista a habilitar os profissionais para realizar os respetivos designios fundadores incluindo a democratização cultural e a promoção da participação na cultura.

**Palavras-chave:** animação sociocultural, ciência, arte.

### **Abstract**

Sociocultural community development training at higher education level follows a multidisciplinary matrix, well rooted in social and human behavioural sciences. Nevertheless, it is essential that sociocultural community development practitioners have a reasonable knowledge of all spheres of culture production, including the arts and the natural sciences.

The Seminar of Culture, Arts and Science is a course within a Bologna 1<sup>st</sup> cycle of studies programme in Sociocultural Community Development of a Portuguese Higher School of Education. This Seminar was oriented in order to increase students' awareness on the importance of these areas in their training and presented the same sociocultural phenomena through different viewpoints in a plural and integrated perspective.

In this article we proceed with a research that intends to analyse and understand the impact on pre-service sociocultural community development practitioners of activities that use an artwork as a starting point. Also, we intend to evaluate the relevance of the teaching strategies adopted in the Seminar. The artwork chosen was *Sofá Aspirina* (1997), by Joana Vasconcelos, and a set of activities was created under the title '*Sofá Aspirina*: a training and self-development approach'. That sculpture was selected because it is a contemporary piece able to be analysed through the lenses of its cultural framework as well as art and science standpoints. The last proposal of the training approach was a comeback to the artwork as a mind challenging mechanism. In this activity each student had to develop a mind challenging artistic project upon an everyday object for which its shape or meaning ought to be modified.

In the current study the students' project proposals and the students' insights on the activities (given during a class discussion and through an individual questionnaire answered later on) were analysed. We present the perception and appreciation that students show about this art creation procedure - in which the shape or meaning of an object is modified -, discussing

those in view of a higher education sociocultural community development training that aspires to stimulate in each student the skills required to attain the paramount goals of sociocultural community development: democratising culture and promoting participation in culture.

**Keywords:** sociocultural community development, science, art

### **Introdução**

Vários autores reconhecem a polivalência do animador sociocultural como, simultaneamente, educador, relacionador, agente social e dinamizador intercultural (e.g. Larrazábal, 2004; Lopes, 2008) em consequência da diversidade de âmbitos e contextos nos quais é chamado a intervir. As ferramentas que este profissional deve dominar podem ser alcançadas com uma formação que promova o humanismo, o conhecimento das culturas locais e dinâmicas sociais, a mediação, a criatividade, a leitura e reflexão críticas sobre as possíveis intervenções, e as capacidades de diagnosticar, planejar, acompanhar e avaliar as intervenções.

A formação superior em Animação Sociocultural (ASC) em Portugal, como noutros países, segue uma matriz transdisciplinar, com ênfase nas ciências sociais e humanas (e.g. Gillet, 2004; Gama et al, 2012). É, no entanto, fundamental que um animador possua um domínio razoável de todas as esferas de produção de cultura como as expressões artísticas (Croce, 2010; Douiller, 2013) e as ciências naturais (Maurício & Teodoro, 2011; Teodoro, 2014).

Este conhecimento alargado não releva apenas para a formação genérica e abertura de horizontes dos futuros profissionais, mas é importante enquanto desencadeador de mecanismos de ação que são essenciais no trabalho em animação sociocultural. Quer da parte da arte:

*L'art et la culture facilitent alors ce tour de force: parler de choses graves de façon soutenable, permettre d'emblée de s'appropriier avec un certain recul des questions parfois pesantes par elles-mêmes... Et interpeller non seulement la rationalité de chacun d'entre nous, mobiliser notre capacité de réflexion et notre raisonnement, mais aussi (surtout ?) s'adresser également à notre sensibilité, à nos émotions, aux zones parfois enfouies, voire inconscientes, de nos histoires de vie. (Douiller, 2013, p.9)*

Quer da parte da ciência:

Os espaços não formais e informais de educação científica, que têm vindo a tornar-se mais numerosos, constituem um espaço de acção rico para os animadores socioculturais. As oportunidades para um ambiente de aprendizagem significativa de ciência, que se oferecem às pessoas de uma comunidade quando em contacto com actividades relacionadas com a ciência, só podem ser bem aproveitadas se o animador sociocultural estiver ciente dessas oportunidades. Para que isso suceda, em todas as ocasiões possíveis, o animador deverá, por um lado, estar sensibilizado para a relação entre a ciência e as suas áreas de intervenção, e por outro, possuir

um conjunto de conhecimentos que lhe permita o diálogo com profissionais relacionados com a ciência e simultaneamente a realização de actividades de modo correcto, adequado e seguro. (Teodoro & Maurício, 2012, p.217)

No âmbito da licenciatura em ASC, de uma Escola Superior de Educação portuguesa onde esta investigação-ação decorreu, o Seminário de Cultura, Arte e Ciência é uma unidade curricular que pretende sensibilizar os estudantes para a importância destas áreas na sua formação e, em simultâneo, visa desenvolver competências de reflexividade social.

Neste trabalho analisa-se o impacto do percurso de formação proposto aos estudantes no Seminário, concretizado num conjunto de actividades que usaram uma obra de arte como fio condutor. As dinâmicas de actividades foram realizadas com duas turmas do 3.º ano da licenciatura, adaptando propostas de actividades (Fernandes, Pappámikail & Teodoro, 2014), e visando contribuir para ampliar e refletir sobre o repertório de estratégias que um animador sociocultural deve possuir para conceber projetos de intervenção capazes de promover a participação na cultura e o desenvolvimento da cultura científica. A partir do *Sofá Aspirina* (1997), de Joana Vasconcelos (Fig.1), construiu-se um conjunto de actividades designado '*Sofá Aspirina: uma abordagem formativa*' por aquela ser uma obra contemporânea passível de ser analisada na ótica do seu contexto cultural e nos pontos de vista da arte e da ciência.

Os dados analisados resultam da aplicação de vários instrumentos. Registaram-se as ideias fornecidas pelos estudantes em diversos momentos, nomeadamente, nas memórias descritivas dos projetos de intervenção artística e no balanço oral do Seminário. Nesses instrumentos identificaram-se os modos como as actividades foram percebidas e valorizadas na perspetiva de formação em animação sociocultural.

Assim, num primeiro instante contextualiza-se o Seminário de Cultura, Arte e Ciência, depois descrevem-se brevemente as actividades propostas e a metodologia de recolha de informação, prossegue-se para a análise e discussão dos dados recolhidos e termina-se apresentando alguns comentários finais.



Figura 1 – Joana Vasconcelos, *Sofá Aspirina* (1997)

Blisters com comprimidos Aspirina de 500 mg, madeira, vidro (98 x 95,5 x 78,5 cm)

Coleção de Arte Fundação EDP, Lisboa.

Fonte: S. Fernandes (por ocasião da exposição *Sem Rede*, no CCB em 2010).

### Objetivos da metodologia do Seminário

As competências críticas e analíticas devem integrar o perfil profissional de um animador sociocultural, para que este possa potenciá-las igualmente junto dos sujeitos de intervenção de modo a contribuir para a autonomia real do indivíduo e dos coletivos a que este pertence.

A ciência moderna e a arte, nas suas diversas formas, constituem duas de entre as esferas de produção de cultura (Crespi, 1997) que participam de forma particularmente intensa nos processos de reflexividade social. Estas esferas, na lógica de conceção do Seminário, funcionam como ferramentas estratégicas para o aprofundamento das competências reflexivas.

O objetivo desta abordagem – que incorpora simultaneamente a ciência e a arte – passa por proporcionar um diálogo criativo entre aquelas duas esferas, num momento em que, após algumas décadas de aparente separação, se multiplicam as iniciativas de articulação entre ciência e arte. Como referido anteriormente, a arte pode ser relevante para a aprendizagem de ciência (Galili, 2013), e a ciência pode ser relevante para a fruição da arte. As obras de arte mobilizam símbolos e representações que ultrapassam os objetos realmente apresentados. Assim, sendo a educação em contextos não formais e informais uma das funções da ASC, o animador poderá usar obras artísticas ou científicas como meio para, nos seus públicos, explorar competências pessoais e sociais, a par da criação de condições para a participação social, com base em conteúdos culturais, científicos e artísticos.

A dupla orientação que este Seminário comporta – trabalho sobre si e trabalhar com/para o outro a partir de objetos artísticos/científicos interpelantes que promovam a conexão do sujeito com o mundo em que vive – está na base da abordagem seguida na conceção e dinamização das atividades. Acreditamos que a formação superior de animadores socioculturais deverá incorporar espaços curriculares em que a familiarização dos estudantes com a arte e a ciência lhes permita uma melhor identificação de possibilidades de realizar atividades, relacionadas com estas esferas de produção cultural, que não sejam meramente lúdicas e que contribuam para promover a democracia cultural e a participação. Esta ambição é ainda mais pertinente num tempo em que a democratização do acesso ao ensino superior acarreta uma diversificação dos perfis socioculturais dos estudantes.

#### **Descrição das atividades**

A sequência de atividades, concretizada como um plano de animação destinado aos estudantes do Seminário, sendo sempre acompanhada de um processo de discussão sobre a sua intencionalidade e pertinência, consistiu em:

- 1.ª Atividade: Pôr os estudantes a pensar sobre cadeiras e os atos de sentar/estar de pé a partir de recursos audiovisuais, orientando a discussão para a reflexão individual e tomada de consciência da riqueza simbólica de um gesto quotidiano e da sua inscrição histórica, social e cultural.
- 2.ª Atividade: Apresentar a obra *Sofá Aspirina* aos estudantes, promovendo a sua análise do ponto de vista formal e de conteúdo, e o contacto com o respetivo processo de construção, em estreita relação com a forma de trabalho de Joana Vasconcelos.
- 3.ª Atividade: Promover a pesquisa autónoma sobre a obra e a forma de trabalho da artista, seguida de partilha e discussão da informação recolhida.
- 4.ª Atividade: Dar a conhecer, numa perspetiva histórica, e discutir o aumento da importância científica e social da Aspirina.
- 5.ª Atividade: Orientar os estudantes para repensar sobre o objeto cadeira e os atos de sentar/estar de pé, refletindo sobre a sociedade contemporânea, e em particular sobre o lugar das artes e ciências nos processos de reflexividade social.
- 6.ª Atividade: Retornar ao objeto artístico como mecanismo de interpelação, escolhendo um objeto do quotidiano sobre o qual cada estudante era convidado a elaborar um projeto de intervenção artística que produzisse uma alteração na forma e/ou significado do objeto.

### **Projetos de intervenção artística dos estudantes**

Como referido, à semelhança do processo de trabalho de Joana Vasconcelos, os estudantes foram desafiados a selecionar um objeto do seu quotidiano, justificando essa escolha. A partir deste objeto, tiveram de elaborar um projeto de intervenção artística que produzisse uma alteração na forma ou no significado do objeto selecionado.

Para a referida intervenção esperava-se que os estudantes mobilizassem as suas próprias referências culturais, bem como recorressem a efeitos estilísticos semelhantes aos que a artista utiliza no seu processo criativo: a citação e a apropriação; a representação, em grande escala, de imagens pré-existentes; a acumulação e repetição dos seus componentes, entre outros.

Os estudantes não tinham que concretizar um objeto artístico, mas tão somente apresentar na forma escrita a respetiva proposta de projeto de intervenção artística, incluindo a justificação da escolha do objeto de partida, as pesquisas, a memória descritiva e os esboços da “obra”. Deste modo, pretendia-se que através de um processo simultaneamente reflexivo e criativo os estudantes se apercebessem melhor destas dimensões ligadas à atividade artística e ao potencial interpelador que esta abordagem pode ter para promover a conexão do sujeito com o mundo em que vive e a sua reflexão sobre esse mesmo mundo.

Entre os 41 trabalhos encontram-se alguns objetos que foram alvo de seleção mais frequente pelos estudantes como a televisão (5), o telemóvel (4) e o livro (3). A generalidade dos objetos do quotidiano escolhidos por um só estudante corresponde a áreas bastante diversificadas, tais como objetos associados ao lazer (6), vestuário e adereços (6), utensílios de cozinha (5) ou dinheiro (2).

A partir dos objetos do quotidiano, ao procurarem a recontextualização e ressignificação dos objetos, os estudantes eram convidados a mobilizar referências culturais contemporâneas e diversificadas para sustentar a sua intervenção artística (Fig.2).

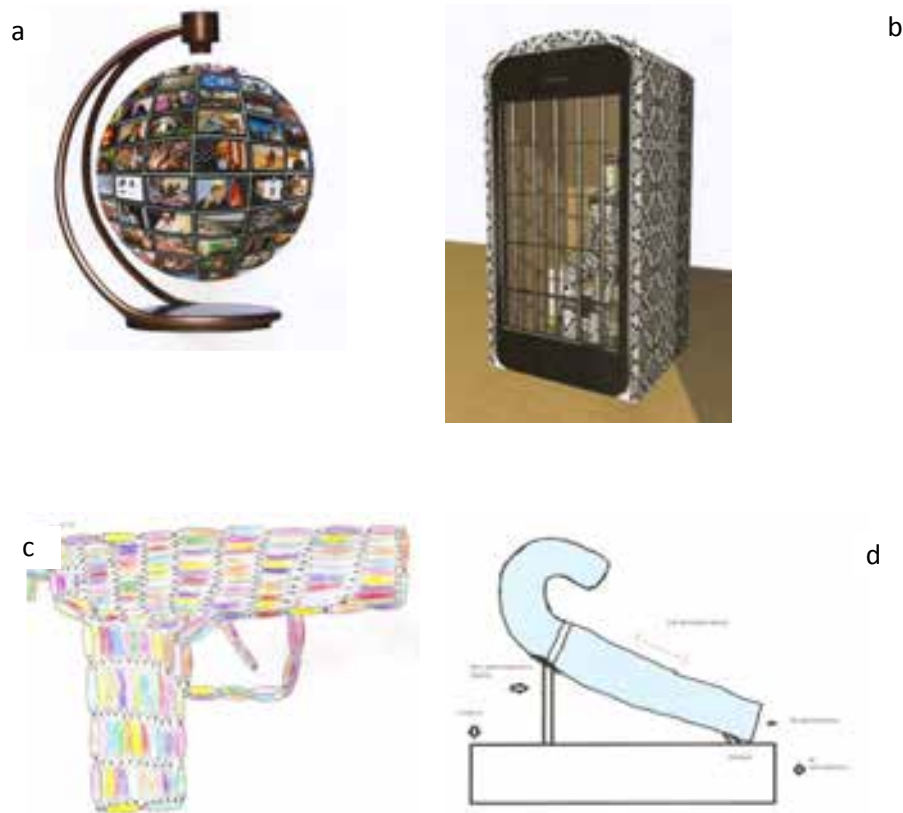


Figura 2 – Exemplos de esboços das “obras” propostas nos projetos de intervenção artística dos estudantes. a. S/título, N.R. 2014; b. S/título (Telemóvel-cela), S.F. 2014; c. S/título (Matar a Infância), C.R. 2014; d. Invisível, D.R. 2014.

### Metodologia de recolha de dados

O Seminário de Cultura, Arte e Ciência decorreu no 1.º semestre do 3.º ano da licenciatura em ASC. As propostas de atividades foram iguais para as duas turmas, tendo evoluído de modo distinto (ex.: na referência e discussão dos atos de sentar/estar em pé ou nas pesquisas realizadas e partilhadas) em consequência das diferenças que resultam naturalmente de serem dois grupos distintos de estudantes.

Registaram-se e analisaram-se as ideias fornecidas pelos estudantes no decurso de todas as atividades. Analisaram-se as memórias descritivas das propostas individuais de projeto de intervenção artística concretizadas na 6.ª atividade. Questionaram-se os estudantes em grande

grupo, oralmente, no final do Seminário e, posteriormente no final do semestre subsequente, com um questionário individual respondido através da plataforma de gestão da aprendizagem (moodle) usada no Seminário (Fig.3). Em todos estes instrumentos identificaram-se, categorizando-os, os modos como as atividades foram percebidas e valorizadas na perspetiva de formação em animação sociocultural.



Figura 3 – Sequência, em semanas, dos diferentes momentos de realização das atividades e da recolha de dados.

### Perceção e valorização dos estudantes relativamente ao processo de recontextualização de um objeto do quotidiano

No Quadro I sintetizam-se os dados recolhidos relativamente aos estudantes que frequentaram e foram avaliados no âmbito do Seminário.

	Turmas	Estudantes	Memórias descritivas	Balanço final	Resposta ao questionário
	①	20	19	18	4
	②	23	22	16	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>43</b>	<b>41</b>	<b>34</b>	<b>4</b>

Quadro I – Número de estudantes e de instrumentos de recolha de dados usados, em função das turmas.

Da análise das memórias descritivas elaboradas no decurso da concretização da 6.<sup>a</sup> atividade proposta, constata-se que na turma ① apenas dois estudantes sustentam a escolha do objeto numa relação com a ASC; na turma ② são três os que o fazem. A ideia mais sublinhada nesta ligação é a de sensibilização para uma temática definida (o trabalho infantil, os problemas ambientais, o envelhecimento da população). No entanto, é interessante constatar que



também os processos criativos, a cidadania e a valorização dos outros, em concreto dos idosos, surgem como relações entre as razões subjacentes à escolha do objeto do quotidiano e a prática da ASC.

Conquanto, no conjunto das memórias descritivas realizadas, a identificação das relações com a ASC seja pouco conseguida, a relação do objeto do quotidiano com as questões culturais e sociais e a sua recontextualização com vista a uma intervenção artística também associada a estas questões é bastante mais diversificada (Quadro 2).

Categoria	Comunicação	Globalização e consumo	Tecnologia	Impacto ambiental	Evolução da sociedade	O eu e os outros	A dimensão nacional	Direitos e educação
N.º de projetos de intervenção artística	8	13	7	1	3	5	4	7

Quadro 2 – Distribuição dos projetos de intervenção artística resultantes da recontextualização de um objeto do quotidiano, em função das categorias de referências culturais mobilizadas e sustentadas nas memórias descritivas (N = 41).

Os 35 estudantes que mobilizaram referências culturais para sustentar a intervenção artística que propuseram apresentaram 61 ideias que foram categorizadas em 43 referências culturais distintas e 8 categorias: Comunicação, Globalização e consumo, Tecnologia, Impacto ambiental, Evolução da sociedade, O eu e os outros, A dimensão nacional e Direitos e educação. Vários estudantes apresentam mais do que uma ideia-chave. Alguns estudantes apresentam mais do que uma ideia-chave em termos de referências culturais. A categorização efetuada permite inferir a importância que os estudantes, futuros animadores socioculturais, atribuem a certas temáticas (Fig.4).

Na categoria de Comunicação encontram-se ideias como 'manipulação pelos media' (em quatro memórias descritivas) ou 'alienação do público' (em três). Na categoria de Globalização e consumo as referências mais frequentemente mobilizadas são 'globalização', 'consumismo', 'moda' e 'integração social'. No entanto, é na categoria da Tecnologia que se encontra a referência cultural com maior expressividade nas memórias descritivas dos projetos de intervenção artística: 'dependência da tecnologia' (referida por seis estudantes). Embora individualmente cada ideia incluída na categoria de Direitos e educação ('Infância suspensa', 'Abandono do idoso', 'Violência doméstica', 'Direito à educação', 'Poder da

educação', 'Direitos humanos', 'Cidadania' e 'Papel da mulher') tenha sido referida por apenas um ou dois estudantes, a respetiva mobilização parece-nos ilustrar o potencial interpelador que a abordagem que lhes foi proposta – de criação de um projeto de intervenção artística a partir de um objeto do quotidiano – pode ter para promover a conexão do sujeito com o mundo em que vive e a sua reflexão sobre esse mesmo mundo no sentido da sua potencial transformação. Este resultado ilustra a ideia, sustentada por Douiller (2013), de que a arte e a cultura permitem lidar com assuntos graves de um modo aceitável.

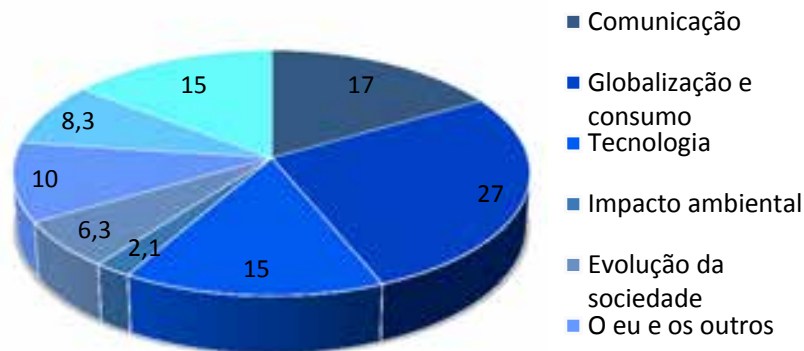


Figura 4 - Distribuição percentual dos projetos de intervenção artística resultantes da recontextualização de um objeto do quotidiano, em função das categorias de referências culturais mobilizadas e sustentadas nas memórias descritivas (N = 41).

No final do Seminário os estudantes fizeram um balanço oral, em sala de aula, sobre as atividades das aulas iniciais e respetiva influência nos trabalhos de grupo, sobre a dificuldade e interesse destes trabalhos, sobre os trabalhos individuais – que incluíam a realização do projeto de intervenção artística – e sobre a relação entre as áreas estudadas – Cultura, Arte e Ciência – e a ASC. De entre as 129 opiniões manifestadas pelos estudantes no balanço final, categorizadas em 43 ideias diferentes, distribuídas por oito grupos, uma das opiniões mais consensuais (14 estudantes) dizia respeito a considerarem difícil ligar numa proposta de intervenção em ASC as três áreas abrangidas pelo Seminário: Cultura, Arte e Ciência. No entanto, um número quase igual de opiniões (12) evidenciava a constatação de que "Afinal ligar as 3 áreas num trabalho é possível". Na ligação destas áreas à ASC, nove opiniões valorizaram essa relação da Cultura, Arte e Ciência, considerando a interligação entre as três áreas, sublinhando que "em ASC trabalhamos as 3 áreas" e propondo que "a ASC tem de ter um papel na divulgação da Arte Contemporânea". Estes comentários valorizadores e

abrangentes sugerem posturas que se articulam com as dimensões de relacionador e de dinamizador cultural expectáveis e desejáveis nos profissionais da ASC, como defendem diversos autores (e.g. Larrazábal, 2004; Lopes, 2008).

Para alguns dos estudantes (seis), a tarefa mais difícil do Seminário foi a realização do projeto de intervenção artística, sendo especialmente difícil descontextualizar o objeto do cotidiano (três opiniões). Por outro lado, houve quem considerasse “Interessante pegar numa obra de arte; será bom para o futuro” ou que o “projeto foi muito elucidativo sobre a forma de trabalho dos artistas”. No momento do balanço final, contudo, os estudantes não pareceram atribuir muita importância a esta atividade.

O questionário disponibilizado na plataforma de gestão da aprendizagem obteve um baixo número de respostas. Ainda assim, é interessante notar as respostas dadas na dimensão relativa à apreciação do contributo das várias atividades realizadas para o desenvolvimento de capacidades e competências importantes para a prática da ASC. Nesta dimensão, em que os estudantes exprimiam a sua concordância segundo quatro níveis (de discordo completamente a concordo completamente), constata-se que a realização do projeto de intervenção artística e a sua apresentação e discussão perante o grupo-turma, em aula, foram as atividades que os respondentes mais valorizaram, traduzindo uma satisfação por um saber-fazer adquirido que operacionaliza as competências que se pretendia, justamente, desenvolver junto dos estudantes.

### **Comentários finais**

Neste artigo procurou-se analisar os eventuais impactos de um percurso formativo proposto a estudantes de ASC, que pretendia proporcionar oportunidade para o desenvolvimento de reflexividade através de um conjunto de experiências integradoras envolvendo arte e ciência. Partiu-se de um conjunto de dinâmicas e propuseram-se atividades em que os estudantes teriam de aplicar as ferramentas desenvolvidas ao longo do Seminário. Verificou-se que no projeto de intervenção, a partir da recontextualização de um objeto do quotidiano, muitos estudantes escolheram temáticas importantes em termos de reflexividade social, no entanto não evidenciam ter plena consciência deste percurso quando questionados. Parece assim haver uma *décalage* entre a valorização e a percepção que os estudantes fazem da reflexividade que a arte pode carrear para o seu trabalho como animadores socioculturais. No momento em que lhes é pedida uma tarefa de reflexão e ressignificação a valorização é sentida e demonstrada, mas posteriormente os estudantes não evidenciam ter uma percepção clara dessa valorização, muito embora apreciem o resultado do desenvolvimento dessas competências: conseguir desenvolver e apresentar um projeto de intervenção a partir de um objeto artístico. Desta constatação emergem duas questões. Uma associada ao percurso formativo durante a licenciatura: o que pode ser feito durante a formação inicial dos animadores socioculturais, nomeadamente no âmbito do Seminário de Cultura, Arte e Ciência, para tornar ainda mais significativo este trajeto de consciencialização e reflexão? Uma segunda questão, ligada ao futuro destes estudantes: será que a inserção profissional em animação sociocultural poderá conduzir à reavaliação, por parte de cada um dos indivíduos, da forma como valorizam o contributo destas experiências formativas para a construção da sua

identidade e da sua prática profissional? Com efeito, muito embora habilitar os futuros profissionais a melhor concretizarem os desígnios fundadores da ASC, nomeadamente a democratização cultural e a promoção da participação na cultura, seja o objetivo deste Seminário em particular, importa não negligenciar a importância de adotar, transversalmente na formação de 1.º ciclo em ASC, metodologias que proporcionem de forma reiterada o exercício de competências reflexivas, favorecendo a sua consolidação.

A compreensão das diferentes esferas de produção de cultura e sua possível articulação é, pois, fundamental na formação em ASC e para as futuras intervenções destes profissionais em contextos de educação não formal e informal.

Em suma, experiências como as vividas neste Seminário, demonstram como a ASC deve ambicionar ser mais do que um instrumento de difusão cultural para públicos mais ou menos marginalizados (Trilla, 2004), pelo que o trabalho de mediação e desenvolvimento de competências recorrendo a formas de expressão tradicionalmente elitistas – arte e ciência – pode e deve constituir-se como um eixo de intervenção estratégico do animador sociocultural.

### Referências

- Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Croce, C. (2010). Les sciences de l'art et l'animation. *Cahiers ADES*, 7 (mai), 111-115.
- Douiller, A. (2013). Préface. Em L. Cordrie, *10 théâtres-forums. Éducation à la santé et au vivre ensemble*. (pp. 7-9). Lyon : Chronique sociale.
- Fernandes, S., Pappámikail, L. & Teodoro, A. (2014). Três olhares sobre uma obra de arte: pistas para uma intervenção em animação sociocultural. Em A. Fontes, J. G. Sousa, M.S. P. Lopes (org.), *Da participação na Cultura à cultura da Participação* (pp. 181-193). RIAP – Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural - Nodo Português.
- Galili, I. (2013). On the Power of Fine Arts Pictorial Imagery in Science Education, *Sci & Educ*, 22, 1911–1938.
- Gama, A., Simões, A., Teodoro, A., Carimentrand, A. & Greffier, L. (2012). Perspectives on formation of sociocultural animators: Escola Superior de Educação de Lisboa vs IUT Michel de Montaigne Bordeaux. Em C. Gonçalves & C. Tomás (orgs.) *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola e Comunidade* (pp. 221-235). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gillet, J.-C. (coord.) (2004). *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Paris: Editions l'Harmattan, collection Animation et Territoires.
- Larrazábal, M. S. (2004). A Figura e a Formação do Animador Sociocultural. Em J. Trilla (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 123-134). Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Maurício, P. & Teodoro, A. (2011). Qualified intervention/qualifying formation: the Sociocultural animator in a science based society. *Proceedings do ICERI2011* (pp. 1988-1996). Madrid.
- Teodoro A. (2014). Science related activities within sociocultural community development interventions can be just entertaining? *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 2014, n. 7, 15-28.
- Teodoro, A., Fernandes, S. & Pappámikail, L. (Setembro, 2015). *De três olhares sobre uma obra de arte à formação em animação sociocultural*. Comunicação oral apresentada no XVI ENEC - Encontro Nacional de Educação em Ciências - Ciência como cultura, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Teodoro, A. & Maurício, P. (2012). O animador sociocultural na ESELx: em direcção a uma formação qualificante. In C. Gonçalves & C. Tomás (orgs.) *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos: Escola e Comunidade* (pp. 207-219). Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. Em J. Trilla (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 19-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, J. (2014). *Sítio electrónico de Joana Vasconcelos*, [<http://www.joanavasconcelos.com>], (Acedido a 20 junho 2014).

# A implementação de propostas pedagógicas integradoras da matemática e da expressão plástica no 1.º CEB

**Sofia Valentim \***

**Sandrina Milhano \*\***

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria\*

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais CICS.NOVA – FCSH/UNL |  
Interdisciplinary Centre of Social Sciences – CICS.NOVA – FCSH/UNL /  
ESECS/ IPLEIRIA \*\*

[sofiavalentim@gmail.com](mailto:sofiavalentim@gmail.com) \*

[sandrina.milhano@ipleiria.pt](mailto:sandrina.milhano@ipleiria.pt) \*\*

## Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão em torno de um estudo desenvolvido no âmbito da prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo geral centrou-se em compreender o papel da utilização pedagógica de estratégias integradoras da matemática e da expressão plástica para as aprendizagens das crianças de uma turma de 2.º ano. O estudo teve como participantes 21 alunos de uma escola pública do concelho de Leiria. Com estes alunos, foram desenvolvidas duas sequências pedagógicas assentes nas seguintes atividades: 1.ª sequência) observação e análise de obras de arte contendo figuras geométricas, organização dessas figuras num Diagrama de Venn, elaboração de uma composição visual contendo figuras geométricas e organização das mesmas através de tabelas e esquemas matemáticos; 2.ª sequência) observação de obras de arte contendo eixos de simetrias e, elaboração de uma composição visual de forma a completar uma figura simétrica. Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram fichas de trabalho preenchidas pelos alunos sobre as suas aprendizagens, composições visuais produzidas pelos alunos, reflexões escritas individuais feitas pelos alunos e notas de campo contendo os diálogos tidos durante a concretização das várias atividades propostas em cada sequência.

Uma análise prévia dos dados sugere que a utilização de propostas pedagógicas integradoras promoveu a consolidação de alguns conceitos matemáticos, ao mesmo tempo que permitiu a aprendizagem de noções no âmbito da expressão plástica.

**Palavras-chave:** integração em 1.º CEB; expressão plástica; matemática.

### **Abstract**

This article presents a reflection around a study developed in the scope of the Masters in Preschool Education and Teaching 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. The main objective was to understand the role of the pedagogical use of integrated strategies of mathematics and artistic expression for the learning of children in a class of a 2<sup>nd</sup> grade. The study was attended by 21 students of a public school in the municipality of Leiria. With this students was developed two pedagogic sequences based on the following activities: 1<sup>st</sup> sequence) observation and analysis of works of art containing geometric figures, organization of these figures in a Venn Diagram, preparing a visual composition containing geometric figures and organization of the composition in tables and mathematical schemes; 2<sup>nd</sup> sequence) observation of works of art containing symmetry axes and developing a visual composition in order to complete a symmetrical figure. The instruments used for data collection were worksheets filled out by students about their learning, visual compositions produced by students and field notes containing the dialogues taken during the implementation of the various activities proposed in each sequence.

A preliminary analysis of the data suggests that the use of integrated pedagogical proposals promote consolidating some mathematical concepts, while allowing learning within the plastic expression.

**Keywords:** Integration in 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education; artistic expression; math.

### **Introdução**

O ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se como um pilar fundamental para o processo de educação ao longo da vida. Destacando-se dos diversos com contextos educativos, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é detentor de diversas especificidades, sendo possível destacar a existência de um currículo formal e a monodocência que promovem, consequentemente, a possibilidade de utilização de interdisciplinaridade e integração.

A escola tradicional tem vindo a ser uma escola organizada disciplinarmente, uma escola “(...) que visa a transmitir às gerações mais novas os saberes disciplinares que se vão constituindo (...)”, pela sua estrutura e funcionamento (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 20). Com o aparecimento de constantes desafios para educação, que têm em vista a desfragmentação do conhecimento, são propostas alternativas para a organização do conhecimento escolar por disciplinas, colocando-se um enfoque na interdisciplinaridade e na integração curricular (Aires, 2011). Citando Matos e Paiva (2009), “quase sempre relacionada à ideia de inovação ou de

*renovação educacional, a integração é, em geral, associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais”.*

Roldão (2000) refere-se à integração disciplinar como uma especificidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A autora destaca dois grandes motivos para uma abordagem integrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico: as crianças estão numa fase de desenvolvimento em que percebem de forma significativa a globalidade do real; e a integração é indispensável para aceder a conhecimentos especializados.

Cruzando as ideias expressas no parágrafo anterior, designadamente sobre as características dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a importância da integração para lhes proporcionar o acesso a conhecimentos especializados, aliadas à vontade de conhecer e experimentar formas alternativas de organização e desenvolvimento escolar, perspectivou-se a possibilidade de aprofundar, no âmbito da prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, questões inerentes à utilização pedagógica de estratégias numa perspetiva de currículo integrado. Assim, procurou-se neste artigo conjugar a dupla oportunidade proporcionada pelo contexto de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º CEB I de articular entre dois níveis de ensino – 1.º CEB e superior – diferentes experiências de aprendizagem: académicas, científicas e pedagógicas. Pretendemos centrar-nos na partilha e na divulgação das metodologias e experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças no âmbito das atividades desenvolvidas na prática pedagógica, refletindo sobre questões inerentes ao conhecimento didático do professor dos primeiros anos no âmbito da utilização integrada das expressões artísticas.

Assim, ponderando os interesses e características das crianças da turma de prática pedagógica, crianças de uma turma de 2.º ano de escolaridade, o interesse pessoal pela matemática e pela expressão plástica, partilhado entre crianças e professora investigadora, assim como a existência de elementos de contacto entre ambas, delinearam-se sequências pedagógicas que permitissem melhor compreender o papel da utilização pedagógica de estratégias integradoras da matemática e da expressão plástica no 1.º CEB. O estudo tem como questão de investigação “*Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para a consolidação de conceitos matemáticos através da integração pedagógica com a expressão plástica numa turma de 2.º ano?*”. O estudo assenta em três objetivos específicos, designadamente: 1) conhecer as ideias que os alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico têm sobre as relações entre a matemática e a expressão plástica; 2) compreender as relações que os alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico estabelecem entre geometria e a expressão plástica; 3) conhecer as aprendizagens que os alunos fazem a partir de estratégias integradoras da geometria e da expressão plástica.

### **Perspetivas sobre integração**

O referencial teórico e prático que orienta as opções metodológica de ensino aplicadas neste estudo centra-se na perspetiva integradora das expressões artísticas e da geometria, em contraposição à fragmentação de saberes. Na perspetiva de Alonso (2002), a integração curricular sustenta-se:

*na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização*



*devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto comum que oriente a formação integrada dos alunos.*

Ao longo do processo de pesquisa, foi possível identificar diferentes discursos, concepções e práticas de integração curricular no campo da formação de professores, imbuídos de referenciais teóricos, experiências e tradições distintas. Como referem Matos e Paiva (2009), *“nessa interpretação e apropriação, têm importante papel os grupos disciplinares, ao traduzir e produzir sentidos, na reinterpretação contínua dos discursos, inclusive os oficiais, e das próprias práticas.”*

Neste sentido, são diversos os autores que valorizam a integração no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Aires (2011), de entre os principais estão Bernstein, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Beane e Santomé. Focando o papel das expressões artísticas como eixos de interdisciplinaridade temos exemplos como Kowalski (2000), Valente (2000) e Russel-Bowie (2006), entre outros.

Kowalski (2000, pp. 121-122), por exemplo, afirma que o professor terá de contribuir para que *“o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como uma rede de dados diversos e interligados”, e que, nas expressões artísticas “surtem necessariamente saberes que são simultaneamente conteúdos programáticos de outras áreas, o que facilita o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor”*.

Russel-Bowie (2006), professor e investigador de Educação em Artes Criativas, sugere que as propostas educativas de integração curricular se podem basear em três modelos que definiu: *service connections*, *symmetric correlations* e *syntegration*. Citando Marques & Milhano (2015), o primeiro modelo refere-se ao momento em que uma área curricular ou determinado material dessa área proporciona aprendizagens a outra. O modelo *symmetric correlations* é utilizado quando duas áreas distintas recorrem ao mesmo material para atingir os seus objetivos individuais. No último modelo, diferentes áreas curriculares trabalham em conjunto para explorar um tema ou conceito com o propósito de atingir os seus próprios objetivos e elaborarem uma possível generalização.

Ainda, no âmbito das expressões artísticas, o Southeast Center for Education in the Arts, refere que a integração *“(...) is based on shared or related concepts, and instruction in each content area has depth and integrity reflected by embedded assessments, standards, and objectives.”* (Southeast Center for Education in the Arts, citado por Burnaford, 2007, p.18).

Também no documento que apresenta o *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) se enfatiza esta dimensão. No que respeita ao perfil do desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ler-se na parte III, referente à *“integração do currículo”*, no ponto 1, que este *“promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”*. Ainda nesta sequência, focando especificamente o âmbito da Educação Artística, é referido no ponto 6, alínea a), que o professor do 1.º ciclo *“promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular”*.

A seleção das disciplinas a integrar numa tarefa ou experiência deve estar articulada com a *“modalidade de integração”*. (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Neste estudo foram selecionadas a matemática e a expressão plástica.

No que concerne à área de matemática e à necessidade de integrar conhecimentos, o Currículo Nacional (2001, p.58) refere que:

*A matemática é usada na sociedade, de forma crescente, em ligação com as mais diversas áreas da atividade humana mas, ao mesmo tempo, a sua presença é frequentemente mais implícita do que explícita. A educação matemática tem o objectivo de ajudar a desocultar a matemática presente nas mais variadas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a matemática.*

Por vezes, os assuntos matemáticos são apresentados isoladamente dentro da sala de aula, sendo que no momento de conceção do currículo o professor deve procurar “incorporar e evidenciar as relações múltiplas existentes dentro da própria Matemática com o mundo real.”, como é o caso da resolução de problemas e as “aplicações internas e externas da Matemática.” (Associação de Professores de Matemática, 2009, p.22).

Por outro lado, “conexões matemáticas” visam a criação e exploração de experiências da matemática que permitam um contacto com problemas da vida real e outras áreas curriculares. Nas conexões da matemática com outras áreas:

*os conceitos ou os procedimentos devem ser encarados não só do ponto de vista matemático, mas também das áreas em questão. O respeito pela especificidade de cada uma, nomeadamente a nível da linguagem, é essencial para a compreensão dos alunos. (Boavida, et al, 2008, p. 42)*

Assim, as propostas pedagógicas desenvolvidas procuraram, em consonância com os programas das respetivas áreas curriculares, estabelecer conexões entre a matemática e a expressão plástica, incidindo sobre conteúdos do domínio da geometria:

*Ao pensarmos nos laços de colaboração e reciprocidade entre Geometria e Artes Visuais, entendemos que a interdisciplinaridade entre essas áreas de conhecimento, nos livros didáticos, não significa apenas a junção de disciplinas, mas uma atitude política, uma ruptura com a abordagem tradicional de ensino e aprendizagem da matemática. (Santos & Teles, 2012, p. 294)*

Guimarães e Selva (2004, citado por Brito, Santos & Guimarães, 2007, p.4) expõem a importância da integração da geometria com outras áreas de conteúdo, para as aprendizagens dos alunos, referindo que “o estudo da geometria está, intrinsecamente, relacionado à área de artes, a qual permite uma reflexão nas diferentes formas de expressão, tais como pintura, escultura”, o que possibilita também a aprendizagem de relações geométricas de forma significativa e a articulação das aprendizagens.

Para a operacionalização da articulação destas duas áreas, no âmbito do processo de planificação para a prática pedagógica, procurou-se privilegiar abordagens pedagógicas que integrassem alguns momentos inerentes ao processo criativo envolvendo, sempre que possível, as experiências prévias dos alunos. Como parte integrante do desenvolvimento dos vários momentos que compõem as sequências didáticas, procurou-se, igualmente, utilizar abordagens que privilegiassem o diálogo com as obras de arte e a produção de objetos artísticos. Neste contexto, adquiriu particular relevância o texto de Ricardo Reis (2010) intitulado “O diálogo com a obra de arte na escola”.

Diversas interpretações teóricas e conceptuais são possíveis sobre a temática da integração e muitas são as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas neste âmbito. Nesta prática, as experiências com as linguagens artísticas, nomeadamente com a expressão plástica, foram entendidas como meios de ligação para outras aprendizagens facultando, em paralelo, o desenvolvimento da sensibilidade, do raciocínio, da educação estética e da literacia artística.

### **Metodologia**

Na medida em que ambiciona descrever situações práticas, este estudo insere-se num paradigma qualitativo. A propósito deste tipo de paradigma, Chizzotti (2008, p. 29) refere que nesta situação são criados e atribuídos significados “às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.”. Uma vez que se trata de estudar o papel da integração da matemática e da expressão plástica, como já foi referido anteriormente, foram analisadas as aprendizagens e ideias dos alunos ao longo de tarefas propostas. Desta forma, o estudo transforma-se num produto concreto e contextualizado, características típicas de um estudo de caso, que pressupõe uma participação ativa nos sujeitos observados e uma posterior análise.

Esta investigação desenvolveu-se numa escola do distrito de Leiria com uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Participaram vinte e um alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Dois dos alunos encontram-se a repetir o 2º ano de escolaridade (aluno T e aluno G). Por ter Necessidades Educativas Especiais e pelo facto de estar numa fase inicial da aprendizagem da escrita, um dos alunos não respondeu às reflexões escritas individuais. Em algumas tarefas é possível verificar que faltam dados referentes à participação de alguns alunos, fruto de terem faltado nessas aulas.

De forma a colocar em prática este estudo, são propostas duas sequências didáticas de forma a integrar ambas as áreas. A primeira sequência didática divide-se em quatro momentos: observação e análise de uma obra de arte; seleção e organização de elementos formais presentes na obra de Kandinsky; produção de uma composição visual; seleção e organização das figuras geométricas representadas nas suas próprias composições visuais. A segunda sequência didática contém dois momentos: observação e análise de obras de arte; e conclusão de uma figura simétrica.

Ao longo desta investigação, de forma a obter uma recolha de dados diversificada mas, acima de tudo, que permita o acesso de resposta, tanto à pergunta de partida como aos objetivos, foram elaborados instrumentos de recolha de dados. Destacam-se, assim, os seguintes instrumentos de recolha de dados: fichas de trabalho preenchidas pelos alunos; composições visuais produzidas pelos alunos; reflexões escritas individuais feitas pelos alunos; e notas de campo com os diálogos durante as atividades realizadas. As técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a observação participante e o registo audiovisual.

### **Apresentação e análise de dados**

Sequência didática I - A primeira sequência didática centra-se no tema das figuras geométricas. Estrutura-se em quatro momentos que seguidamente apresentamos e analisamos:

**Momento 1 - observação e análise de uma obra de arte:** Após um diálogo inicial, foi projetada uma apresentação em PowerPoint contendo obras de arte do domínio da pintura. Os dois objetivos pedagógicos desta tarefa foram: “*Experimentar a leitura de formas visuais em contexto de pintura e fotografia.*” e “*Identificar figuras geométricas numa composição.*”. Oralmente, os alunos comunicaram as suas ideias e opiniões acerca das obras de arte projetadas, comparando-as entre si, associando as suas respostas e escutando as informações dadas pela professora estagiária.

A “*Composição VII*” de Kandinsky, obra central ao longo da sequência didática I, foi alvo de um exercício de observação mais demorado e atento e orientado pela professora através da colocação de pergunta abertas e de outras mais diretas, nomeadamente, “*o que é que veem nesta pintura?*”; “*o que mais conseguem encontrar?*”; “*o que observam que vos leva a dizer isso?*”. O debate e a discussão em torno da obra de Kandinsky permitiu aos alunos conhecer alguns aspetos sobre a vida do artista e o contexto histórico, cultural e social no qual a obra foi criada. À exceção de uma aluna, os alunos não tinham conhecimento do pintor Kandinsky, apesar de alguns terem referido conhecer Miró. Posteriormente, neste exercício, foram explorados oralmente alguns elementos formais da linguagem visual, tais como a forma, a cor e a composição. Os alunos identificaram as cores e o arranjo dos vários elementos no quadro, referindo que as figuras geométricas presentes em maior quantidade eram os triângulos e os quadriláteros, como é possível observar nos excertos seguintes:

<p>Aluna F – “Um círculo.”          Aluna M – “Um quadrado.”          Aluna E – “Um retângulo.”          Aluno C – “Um triângulo.”          Aluno P – “Ah....meios círculos e círculo completo.”          Aluno U – “Um escaleno.”</p>	<p>Mestranda – “E são todos retângulos? Por exemplo, este aqui preto é um retângulo?”          Alunos – “Não...”          Mestranda – “Ele tem quatro lado certo?”          Aluno P – “Mas os lados não são todos iguais...”          Mestranda – “Pois não, o que é que isso significa? Que ele é o quê?”          Aluno P – “Não é um retângulo nem é um quadrado...”          (...)          Aluna F – “Quadriláteros.”</p>
--	--

Nas análises das reflexões escritas individuais, realizadas no final deste primeiro momento, na sua generalidade, os alunos referem que estiveram a observar pinturas. As principais aprendizagens por eles destacadas ao longo desta atividade, incidem essencialmente sobre dois aspetos: o nome do pintor e a ideia de que as pinturas podem conter figuras geométricas. Não destacam nenhuma dificuldade relativamente à realização desta atividade.

**Momento 2 - seleção e organização de elementos formais presentes na obra de Kandinsky:** Neste exercício, foi solicitado aos alunos que, em grande grupo, seleccionassem elementos formais da linguagem visual identificados no momento anterior no exercício de observação da obra de Kandinsky e os organizassem segundo critérios por eles definidos. A professora orientou a discussão de forma a que os alunos chegassem à utilização de um Diagrama de Venn. A fase inicial deste momento desenvolveu-se através de um diálogo, em

grande grupo, em torno de tarefas realizadas anteriormente na área da matemática relativas à organização e tratamento de dados. Em grande grupo, com a orientação da professora, os alunos debateram e discutiram sobre quais os elementos da linguagem visual a considerar para a organização dos dados, centrando-se essencialmente na forma e na cor, e sobre a quantidade e tipos de conjuntos que poderiam formar. O excerto seguinte demonstra um pouco deste debate.

Aluna E – “Eu ia dizer que podia-se fazer outros grupos.”  
 Mestranda – “Quais?”  
 Aluna M – “O dos triângulos e das figuras amarelas.”  
 Mestranda – “Por exemplo! Como é que nós fazíamos isso? Um dos triângulos...”  
 Aluno P – “Ah! Eu vi aqui um triângulo todo amarelo!”  
 Aluna E – “Eu estou a ver dois!”  
 Mestranda – “O que a Aluna E disse foi: fazermos dois grupos, um das figuras amarelas. Que figuras amarelas é que existem?”

Ao longo da conversa, os alunos discutem acerca da quantidade de conjuntos que terão de formar, chegando à conclusão que farão dois conjuntos e que, por existirem elementos de cada conjunto com características em comum, haverá uma interseção de ambos. Os alunos escolheram o conjunto das figuras amarelas e o conjunto dos triângulos, sendo que compreenderam que a interseção dos dois conjuntos seria os triângulos amarelos, havendo duas figuras para colocar na zona de interseção. O registo do Diagrama de Venn foi, posteriormente, feito em grande grupo, sendo que um aluno dirigiu-se ao quadro e efetuou o registo, de acordo com indicações dos restantes. Cada aluno passou este registo para uma folha, anteriormente distribuída.

Nas análises das reflexões escritas individuais é possível perceber que as aprendizagens identificadas pelos alunos se centram na área da matemática, simultaneamente sobre aspetos relativos às formas geométricas e ao Diagrama de Venn. Apenas o aluno A referiu que não efetuou qualquer aprendizagem. Nenhum aluno destacou ter sentido qualquer tipo de dificuldade.

**Momento 3 - produção de uma composição visual:** Neste penúltimo momento que constitui a sequência didática I, foi pedido aos alunos que, individualmente, produzissem uma composição visual, original e pessoal, na qual estivessem representadas figuras geométricas. Foi distribuído, por cada aluno, um pedaço de cartão de modo a servir como base do trabalho e foram disponibilizados materiais de pintura (tintas, pincéis), brilhantes (glitter) e pedaços de papel e cola. Através da observação das composições visuais produzidas pelos alunos, é possível conferir que todos cumpriram o critério indicado, nomeadamente a representação de figuras geométricas. Torna-se ainda possível observar o recurso a ideias e soluções de composições visuais distintas, nomeadamente na utilização de representações de figuras geométricas por si mesmas, ou seja, não as relacionando com nenhum espaço ou objeto, enquanto outros as associaram a elementos do dia-a-dia, como por exemplo casas ou barcos.



Imagem 1 – Composição visual do aluno P.



Imagem 2 – Composição visual do aluno T.

**Momento 4 - Seleção e organização das figuras geométricas representadas nas suas próprias composições visuais:** Este último momento consistiu na replicação do exercício desenvolvido no segundo momento desta sequência didática I, tendo tido como centro as produções individuais de cada aluno. Foi dada a oportunidade aos alunos de decidirem sobre o modo de apresentação, organização e tratamento de dados. Foi possível observar que a maioria dos alunos optou pela elaboração de uma tabela, um aluno construiu um gráfico de barras e outro aluno, uma sequência.



Imagem 3 – Organização das figuras geométricas do aluno B.



Imagem 4 – Organização das figuras geométricas do aluno S.

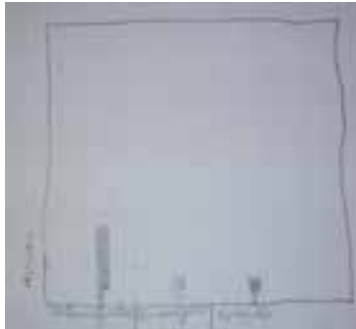


Imagem 5 – Organização das figuras geométricas do aluno Q.

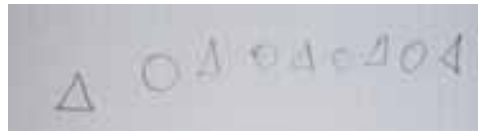


Imagem 6 – Organização das figuras geométricas do aluno T.

Em relação aos dois últimos momentos da sequência didática, os alunos referem que as suas aprendizagens incidiram, essencialmente, em aspetos relativos à produção artística e, por outro lado, aspetos referentes à organização e tratamento de dados. O aluno A refere que não teve qualquer tipo de aprendizagem. Não são referidas dificuldades ao longo destas duas últimas tarefas propostas.

Sequência didática II - A segunda sequência didática foi elaborada em volta de simetrias e contém dois momentos que serão apresentados de seguida:

**Momento I - observação e análise de obras de arte:** Foi apresentada e analisada uma apresentação em PowerPoint contendo obras de arte do domínio da pintura e fotografia e que, de alguma forma, continham um eixo de simetria. Inicialmente são explorados os elementos visuais das imagens, mais concretamente os elementos que os alunos percecionam ou inferem das imagens, as cores e as figuras geométricas identificadas. Devido à dificuldade dos alunos em identificarem as imagens como sendo simétricas, a mestranda questiona *“Quando falamos em matemática de figuras, quando vos dizem para, por exemplo, traçarem o eixo de simetria. O que é que é o eixo de simetria?”*, promovendo um diálogo entre os alunos.

Aluno A – “É a linha que separa do interior do exterior?!”  
 Aluna E – “Não não.”  
 Mestranda – “Não.”  
 Aluna M – “Não é nada.”  
 Aluno P – “É uma linha que ‘tá a dividir o meio.”  
 Mestranda – “Que divide de que forma?”  
 Aluno P – “O meio.”  
 Sofia – “De forma i.....”  
 Aluno P – “Iguar.”

Mestranda – “O que é que acontece à figura se traçarmos um eixo no meio?”  
 Aluno P – “Fica igual.”  
 Mestranda – “E só existe esse eixo ou existe mais?”  
 Aluno S – “Mas o pincel tem de ficar dividido ao meio.”  
 Aluna E – “Eu...eu consigo...conseguimos fazer um eixo de simetria.”  
 Mestranda – “Onde? Anda cá explicar.”  
 Aluno S – “Podemos fazer dois eixos de simetria.”  
 Aluna E aponta o eixo de simetria vertical.  
 Aluno Q – “E mais outro.”

Foi notória a dificuldade inicial que os alunos sentiram na identificação do eixo de simetria. Com a posterior exploração de diversas imagens, os alunos sentiram-se mais à vontade para identificar simetrias e eixos de simetria, passando também para a identificação de eixos verticais, horizontais e diagonais.

**Momento 2 - conclusão de uma figura simétrica:** É entregue, a cada aluno, metade de uma obra de arte, neste caso o “Quiosque do Tivoli” de Maluda. O objetivo centrava-se na conclusão da imagem, a partir de um eixo de simetria vertical de forma a tornar a figura simétrica.

Os alunos mostraram-se logo confusos com uma tarefa que seria, aparentemente bastante complexa. No entanto, foi referido que não precisariam de fazer a simetria de forma perfeita, fazendo como conseguissem. A maioria dos alunos entendeu que teriam de representar a restante figura consoante o eixo de simetria vertical, portanto em forma de espelho.



Imagem 7 – Conclusão da figura do aluno I.



Imagem 8 – Conclusão da figura do aluno O.



Imagem 9 – Conclusão da figura do aluno C.



Imagem 10 – Conclusão da figura do aluno Q.



Apenas o aluno Q não conseguiu compreender o objetivo da tarefa proposta e, ao invés de representar uma simetria representou, de certa forma representou numa parte da sua composição uma translação da figura já representada (imagem 10).

Em maior quantidade, os alunos referiram que as suas aprendizagens foram aspetos relativos a simetrias e , conseqüentemente, eixos. Três alunos referiram que não aprenderam nada e destaca-se o aluno N que referiu que aprendeu “a desenhar melhor”. Em relação às dificuldades na sua maioria os alunos não apontam dificuldades, destacando-se o aluno J que refere ter sido “um eixo de simetria muito difícil”.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo principal compreender o papel da utilização pedagógica de estratégias integradoras da matemática e da expressão plástica. Conseqüentemente, permitiu estabelecer e promover a percepção de ligações entre conhecimentos e dados diversos e interligados. Permitiu uma partilha de conceitos e estabelecimento de conexões, de processos e estratégias de ensino e aprendizagem (também inerentes ao processo criativo), e de materiais e recurso entre as duas áreas abordadas.

Considera-se que foi proporcionado aos alunos a aprendizagem de relações geométricas de forma diferente, significativa e a integração das aprendizagens. Os alunos efetuaram a consolidação de algumas aprendizagens relativas às figuras geométricas, à representação de dados e às simetrias. Conseqüentemente, o desenvolvimento das duas sequências pedagógicas contribuíram para a percepção dos alunos sobre a presença da matemática nas experiências de aprendizagem em educação estética e artística e vice-versa. É perceptível um contributo para o desenvolvimento da observação, da sensibilidade, do raciocínio, da educação estética e da literacia artística e, como não poderia deixar de ser, para a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Face à necessidade de explorar formas alternativas de organização e desenvolvimento escolar e, após a utilização pedagógica de estratégias perspetivando um currículo integrado, foi igualmente possível efetuar uma reflexão pessoal sobre os conhecimentos didáticos necessários no âmbito da integração das expressões artísticas. A experiência descrita até então, permitiu a aquisição de uma perspetiva mais abrangente sobre a educação e, conseqüentemente, uma motivação ainda maior de forma a levar para a sala de aula experiências integradoras, que motivem os alunos e promovam aprendizagens significativas.

### **Referências bibliográficas**

Aires, J. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos?. *Educação & Realidade*, 36(1), p. 215-230. Retirado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573> a 19 de junho de 2015.

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *O contributo do Projecto "PROCUR". Infância e Educação – Investigação e Práticas (5)*, 62-88.
- Associação de Professores de Matemática. (2009). *Renovação do Currículo de Matemática – Seminário de Vila Nova de Milfontes*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Burnaford, G. (2007). *Arts Integration – Frameworks, research & Practice*. Washington DC: Arts Education Partnership.
- Brito, E., Santos, E. & Guimarães, G. (2007). *Geometria e arte: uma relação possível*. Caderno de trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia, Brasil.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Brasil. Editora Vozes.
- Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto. Diário da República I Série - A. Ministério Educação.
- Kowalski, I. (2000). Educação Estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, Em A, Santos, E, Gonçalves, M, Santos, M, Leal, M, Nabuco & V, Fonseca, *Educação Pela Arte. Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, D. & Milhano, S. (2015). A canção na integração pedagógica da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade. Em G.H., Pinto, M.I.S., Dias & R, Munoz (Org.), *Atas da IV Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, (pp. 85-93). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de [http://issuu.com/leonelbrites/docs/atas\\_ipce\\_2015/3?e=1077822/13336073](http://issuu.com/leonelbrites/docs/atas_ipce_2015/3?e=1077822/13336073) a 18 de junho de 2015.
- Matos, M., & Paiva, E. (2009). Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. *Vertentes*, 33. Retirado de <http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicoes.php> a 19 de junho de 2015.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. Em M. Oliveira & S. Milhano (org.), *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design / Centro de Investigação Identidades e Diversidade – IPLeia.
- Roldão, M. (2000). Gestão Curricular – A especificidade do 1.º Ciclo. Em *Gestão Curricular no 1.º Ciclo - Monodocência e coadjuvação: Encontro de Reflexão*, Viseu, 17-30, 2000.

- Russel-Bowie, D. (2006). To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum. *Dialogues and Differences Symposium*, Austrália, 68-76.
- Santos, L. e Teles, R. (2012). Pintar, Dobrar, Recortar e Desenhar: o ensino da Simetria e Artes Visuais em livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Boletim de Educação Matemática*, v.26 (42A), 291-310. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291223573013> a 12 de novembro de 2015.

# Ciência e Arte - O origami no ensino da geometria: uma experiência interdisciplinar com alunos brasileiros no Japão<sup>71</sup>

**Cláudio da Silva**

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – FPCEUC

[clau.smith@gmail.com](mailto:clau.smith@gmail.com)

## Resumo

A Geometria, por trabalhar com formas e dimensão dos objetos, apresenta-se como uma área rica na exploração da interdisciplinaridade. A elaboração de figuras planas e espaciais, utilizando-se a técnica do origami, permite ao aluno investigar, descrever e descobrir as propriedades destas construções, ampliando suas possibilidades de percepção e exploração do espaço. Através de um diálogo entre a Ciência e a Arte foram organizadas atividades que proporcionassem situações de aprendizagem, onde a Geometria pudesse estar envolvida. Durante uma oficina desenvolvida no período de 4 semanas, com alunos do Terceiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola brasileira para alunos imigrantes no Japão (Escola Brasileira Professor Kawase, cidade de Ogaki, província de Gifu), foram propostas atividades participativas na construção do conhecimento para o ensino de matemática, vinculados a outros saberes. A partir da exploração de temas e conceitos de ecologia (Ecossistemas Brasileiros), foram desenvolvidas atividades práticas com origami, recorte, colagem e pintura, como ferramentas na elaboração de figuras geométricas e posterior construção de animais brasileiros e seus ambientes naturais. Verificou-se uma intensa participação dos alunos durante as práticas propostas, bem como o aprendizado da geometria, explorada de forma

---

<sup>71</sup> Este artigo é uma parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso “A Prática Docente com Compromisso Ambiental: Uma abordagem através de projetos interdisciplinares” defendida em 2013, no Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Curso de Licenciatura em Pedagogia - Acordo Brasil/Japão. O texto refere-se à seção do capítulo 2 “Oficinas Pedagógicas: O meio ambiente como recurso interdisciplinar”.

artística. Os conteúdos propostos transcenderam o espaço reservado ao projeto, sendo reproduzidos e discutidos em outros momentos durante as aulas de outros professores.

**Palavras-chave** Origami, interdisciplinaridade, geometria, Educação Ambiental

### **Abstract**

Geometry, by working with shapes and the dimensions of objects, presents itself as a rich area for the exploration of interdisciplinarity. The creation of flat and spatial figures, using the origami technique, allows students to investigate, describe and discover the properties of these constructions, thereby expanding their possibilities of perception and exploration of space. Through a dialogue between science and art, activities were organized to provide learning situations where geometry could be related to both science and art. During a workshop developed over four weeks with Grade 3 elementary school students at a Brazilian school for immigrants in Japan (Escola Brasileira Professor Kawase in Ogaki City, Gifu Prefecture), participative activities were proposed for teaching mathematics by linking it to other types of knowledge. From the exploration of ecosystem themes and concepts taken from ecology, practical activities were developed with origami, along with cutting, gluing and painting, as tools in the development of students' understanding of geometric figures and subsequent construction of Brazilian animals and their natural environments. Students participated actively during the practical proposals and in learning geometry by exploring artistic forms. The proposed contents went beyond the space reserved for the project, being reproduced and discussed at other times during classes with other teachers.

**Keywords:** Origami, interdisciplinarity, geometry, Environmental Education

### **Introdução**

A Geometria permite-nos compreender e analisar as formas de tudo que nos cerca; desde as estrelas-do-mar, girassóis, do arranjo no formato hexagonal das colmeias, do formato do fruto dos pinheiros e das imagens dos átomos à música, podemos encontrar nesta ciência a base para a explicação e entendimento de múltiplos fenômenos. Mendes (2007, p. 173) ilustra bem esta afirmação com a seguinte narrativa:

[...] um dia Euclides estava a ensinar geometria a um rei, este se queixou de essa ciência era muito difícil. Euclides respondeu-lhe: "Não existe nenhuma estrada real para a geometria". Se queremos aprender algo sobre a Natureza, se queremos apreciar a Natureza, temos de compreender a linguagem em que está escrita.

A Matemática e as Ciências da Natureza são ciências que têm muitos pontos de contato, sendo, no entanto, por vezes necessário um olhar mais demorado na sua procura. Essa interdisciplinaridade pode ser explorada como um recurso valioso pelo educador, durante o processo de aprendizagem, tornando-o mais motivador e eficiente. No campo das Artes, por

exemplo, ela pode ser utilizada de forma lúdica, valorizando seus componentes gráficos e possibilitando ao aluno um aprendizado numa abordagem mais prática e interativa. Assim, a técnica do Origami, que utiliza formas geométricas na construção artística de figuras e objetos com papel colorido é um recurso que pode ser aplicado no enriquecimento do ensino e na aprendizagem dos conceitos de geometria.

Origami é uma palavra de origem japonesa constituída a partir da união das palavras *ori* (dobrar) e *kami* (papel) e, segundo Koda (1986), nasceu na China e após quinhentos anos foi levada para o Japão, no começo do século VI. Durante a confecção de um Origami vão surgindo figuras geométricas, além de múltiplas linhas de simetria dentro da mesma figura, que podem ser perfeitamente utilizados para ensinar noções de retas perpendiculares, congruência, classificação de figuras quanto ao número de lados, entre outros. O estudo da Geometria, no seu sentido mais abrangente trabalhado através de construções planas e espaciais, com auxílio do Origami pode, portanto, fornecer oportunidades de exploração que permitam investigar, descrever e descobrir as propriedades destas construções. Pode também ampliar as possibilidades da percepção e exploração do espaço, pontos estes essenciais na leitura e entendimento do mundo em que vivemos. De acordo com Rego, Gaudêncio & Júnior (2003, p. 18):

O Origami pode representar para o processo de ensino/aprendizagem de Matemática um importante recurso metodológico, através do qual, os alunos ampliarão os seus conhecimentos geométricos formais, adquiridos inicialmente de maneira informal por meio da observação do mundo, de objetos e formas que o cercam.

A arte com Origami é também uma atividade bastante presente no cotidiano das crianças que vivem no Japão. Trata-se de um material barato, de fácil aquisição, com diversos tamanhos, texturas e cores.

Este trabalho, desenvolvido em uma escola brasileira no Japão, apresenta os resultados de uma intervenção interdisciplinar a partir da exploração de temas e conceitos de ecologia (Ecossistemas e animais Brasileiros), Geografia (Mapa da vegetação do Brasil), no desenvolvimento de uma oficina com atividades práticas utilizando o origami como ferramenta para o ensino e aprendizado de conteúdos de matemática na área da geometria, principalmente aqueles referentes a classificação morfológica das figuras planas.

#### **Local de intervenção e participantes do processo pedagógico**

A Oficina "Ciência e Arte" foi realizada na Escola Brasileira Professor Kawase - Hirogakuen, localizada na cidade de Ogaki, Província de Gifu no Japão. Trata-se de uma instituição particular que há 15 anos atende famílias Nipo-brasileiras que vivem no Japão como trabalhadores imigrantes, temporários e buscam uma escola onde possam manter suas raízes culturais, através de um ensino desenvolvido na língua materna. Homologada e regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil - MEC (Embaixada do Brasil em Tóquio,

2015), e reconhecida como “Miscellaneous School” pelo Governo Japonês<sup>72</sup>, a Hirogakuen atende, hoje, aproximadamente 250 alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

Todas as atividades foram desenvolvidas durante o período de quatro semanas, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2012, com um grupo de 11 alunos componentes da turma do Terceiro Ano do Ensino Fundamental. Esta sala possui seis professores, onde a professora monitora, ou seja, responsável pela sala, leciona Português, Matemática e Artes. Além dela, lecionam também nesta série professores de Geografia, História, Educação Física, Japonês e um professor responsável pelas disciplinas de Inglês e Ciências<sup>73</sup>.

### **Abordagem metodológica**

A intervenção, aqui descrita, foi desenvolvida e avaliada dentro de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. É importante ressaltar que, neste trabalho, o pesquisador é um dos professores da turma, além de executor de todas as etapas desenvolvidas.

O comportamento dos alunos foi registrado através de fotografias e gravações em vídeo. A professora monitora da turma foi entrevistada durante e após o término da intervenção e sua participação foi muito importante para o planejamento das etapas, auxiliando na escolha dos conceitos que poderiam ser trabalhados, dentro dos conteúdos que deveriam ser estudados ao longo do ano. Também forneceu dados importantes sobre as características dos alunos, em relação ao aprendizado de matemática e como ela costuma explorar os conceitos em sala de aula.

Todas as atividades foram desenvolvidas buscando uma interação entre os saberes, numa abordagem interdisciplinar que, segundo Fazenda (2009, p. 97), não reside em apenas junções entre disciplinas num contexto aleatório, mas na inter-relação delas, onde as noções, finalidades, habilidades e técnicas visem fomentar, sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Outro cuidado, durante as práticas, foi dar prioridade a construção do aprendizado coletivo e participativo, engendrado pelo desenvolvimento de atividades interativas onde os alunos pudessem apresentar seus questionamentos e observações, conforme propõe a teoria sócio-interacionista da aprendizagem de Vygotsky (1998).

### **Desenvolvimento da oficina "Ciência e Arte"**

Para melhor organização e execução desta Oficina foram consideradas 5 etapas:

**I. Apresentação da Oficina:** Atividade introdutória, onde os alunos foram informados sobre a Oficina e posteriormente assistiram ao vídeo *Nature by Numbers* (Vila, 2010), que apresenta diversas propriedades matemáticas na natureza, entre elas a geometria. Foi

<sup>72</sup> As escolas internacionais são classificadas como “miscellaneous schools”, dentro da legislação de Educação Escolar Japonesa (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2005).

<sup>73</sup> Durante o período de 2010 a 2014 eu fui professor de Ciências e Inglês para as turmas do Ensino Fundamental, na escola Hirogakuen.

solicitado a eles que prestassem atenção nas imagens, porém não foi explicado nada sobre o tema da produção. A atividade foi conduzida desta forma visando não interferir nas perguntas que seriam feitas posteriormente, entre as quais, se eles conseguiam dizer quais informações o vídeo apresentava e o que eles mais haviam gostado. Tomou-se também o cuidado de não classificar e caracterizar as atividades propostas dentro de uma determinada disciplina, no entanto, já no início, os próprios alunos passaram a fazer esta correlação.

Quando foi perguntado sobre qual assunto o vídeo apresentava, alguns alunos responderam que era sobre matemática, outros disseram que era sobre a natureza. Foi explicado que ambos estavam corretos, porém um aluno questionou: “você é professor de ciências e agora vai dar aula de matemática?”. Então, durante as discussões acerca do que eles haviam visto no filme, foi explicado que a matemática está em todos os lugares.

Como o vídeo mostra a *Sequencia de Fibonacci*, usando o quadro negro, foi elaborado o desenho de um caracol e explicado de forma bem simples que aquela figura seguia um padrão, e que este poderia ser explicado pela matemática. No entanto ocorreu outro questionamento interessante: “mas isso é desenho, não é matemática”, o que mais uma vez foi elucidado com o exemplo da figura de *Fibonacci*, acrescentando-se números, mostrando que ela seguia um padrão de crescimento numérico e que para conhecer as formas de tudo que nos cerca, precisamos muito da matemática.

Todos estes questionamentos dos alunos refletem o sistema de aprendizagem com o qual estão acostumados, onde adquirem uma visão fragmentada, não somente da realidade, mas de si próprios Behrens (2005). Segundo o autor, esta fragmentação leva professores e alunos a processos que se restringem a reprodução do conhecimento. Assim, os alunos acabam não entendendo porque conteúdos que deveriam ser vistos nas aulas de matemática estão sendo apresentados por professores de outra disciplina. Quando foi perguntado se haviam gostado do vídeo, todos responderam que sim, acrescentando que era muito interessante e bonito.

**2. Ecossistemas Brasileiros:** Os principais Biomas brasileiros (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pantanal, Litoral/Região Costeira e Campos), foram apresentados de forma simples, visando o entendimento de suas dimensões e distribuição pelo território brasileiro, além de informações gerais sobre suas principais características fisionômicas e exemplos de seres vivos encontrados neles. Nesta atividade utilizou-se um mapa da vegetação brasileira e uma apresentação em *PowerPoint*, como forma de concretizar os conceitos explorados, visto que nesta série, nas disciplinas de Geografia e História, os alunos já têm contato com o território brasileiro. Esta atividade também foi uma oportunidade de apresentar aspectos do Brasil aos alunos que pouco contato tiveram com sua terra natal, ou mesmo àqueles que nasceram no Japão e nunca deixaram o país.

É curioso notar como as crianças gostam de aprender sobre a natureza. Durante a apresentação dos biomas brasileiros, e dos animais que os habitam, surgiram diversas perguntas e relatos. Eles ficaram espantados, por exemplo, ao saber que na floresta amazônica chove quase todos os dias e na caatinga quase não tem água; ficaram encantados com a floração do ipê amarelo no cerrado, o qual foi comparado a floração do *sakura* do Japão, no momento em que foi dito que o ipê perde todas as folhas e fica todo coberto de flores, o que também ocorre com a árvore japonesa. O estudo dos seres vivos, de certa forma, aguça o



interesse e a curiosidade, prendendo a atenção dos alunos, pois envolve um mundo misterioso dos seres que habitam as florestas e que são tão diferentes de nós humanos. Segundo Mergulhão & Trivelato (2005), a curiosidade pela natureza pode levar as crianças a observação de diferentes seres e, por intermédio deste contato, estabelecer relações e aprender muito sobre eles.

**3. Formas na Natureza:** A partir das imagens visualizadas na etapa anterior, procurou-se estimular nos alunos, num exercício de imaginação, a observação e identificação de formas geométricas na natureza, bem como na própria sala de aula. Durante esta prática, aos poucos, foram sendo apresentadas as principais formas geométricas planas, seus elementos e conceitualização. Então, com origamis coloridos, os alunos foram orientados a confeccionar, passo-a-passo, diversas figuras geométricas como quadrados, triângulos, trapézios, paralelogramos, entre outros. As dobras destes origamis foram também os primeiros passos para a confecção das figuras de animais que seriam explorados na etapa seguinte. Assim, elaborando figuras geométricas, eles estavam, ao mesmo tempo, treinando para desenvolverem complicadas dobraduras de animais selvagens (Figura 1).

**4. A Geometria do Origami:** Através da construção de figuras com origami, pretendeu-se consolidar os conhecimentos apresentados nas etapas anteriores fazendo uma conexão com os biomas brasileiros. Num primeiro momento foram construídas apenas figuras geométricas simples, refazendo o percurso da etapa anterior, os quais eram a base para o desenvolvimento de nove origamis previstos para a oficina: boto-cor-de-rosa, arara-vermelha, lobo-guará, tucano-toco, tartaruga verde, onça-pintada, baleia-jubarte, arara-azul e ema (Figura2).



Figura 1. Elaboração de figuras geométricas, utilizando a técnica do Origami.

Durante a elaboração das dobraduras, recorreu-se aos elementos presentes nas figuras geométricas que já haviam sido apresentados, visto que, durante esta atividade, vão aparecendo retas (nas dobras), bem como as figuras vão se alternando o que permite com que o aluno relacione e entenda os conceitos de forma prática e concreta. Esse trabalho favoreceu a observação e construção de formas, possibilitando ao aluno reconhecer as semelhanças entre elas, podendo assim compor e decompor figuras, percebendo algumas simetrias como características das próprias figuras. Como forma de estímulo a curiosidade e interação, foram inseridos durante esta prática, informações sobre o modo de vida dos seres vivos abordados, e a identificação de suas principais adaptações aos ecossistemas onde vivem.

Conforme as figuras iam sendo construídas, elas eram conceituadas e classificadas. Como muitas se repetiam ao longo do processo, os próprios alunos passaram a nomear cada passo com as respectivas formas que surgiam. Assim era mostrado como deveria ser dobrado e alguém dizia “É para fazer um triângulo professor?” Ou “Agora virou um pentágono né?”; “Como é mesmo o nome desta?”. Segundo Kohl & Gainer (1995), quando colocamos a criança em contato com novas experiências como a arte, estimulamos sua imaginação e originalidade levando-as a explorações e reflexões.



Foto: Cláudio da Silva

Figura 2. Alguns dos Origamis de animais selvagens desenvolvidos durante a oficina.

A professora monitora também relatou que, durante uma atividade de Artes proposta na apostila, ela estava orientando os alunos a observarem obras do pintor Paul Klee, atentando que o referido artista fazia uso de figuras geométricas em suas pinturas. Ela disse ter ficado impressionada durante o processo, pois os alunos começaram a buscar figuras geométricas nas obras, identificando e classificando-as pelo número de lados que elas possuíam. Mais o que ela achou mais interessante foi a forma espontânea com que isto ocorreu, como eles discutiam sobre as figuras geométricas e suas classificações com segurança e ao mesmo tempo relacionando-as com a obra.

**5. Mapa coletivo das formações vegetais do Brasil:** Nesta última etapa, um quebra cabeça do mapa da vegetação do Brasil, com dimensões de aproximadamente 1,0m X 70cm, dividido em folhas tamanho A3, foi recortado e montado coletivamente com os alunos (Figura 3). O domínio das vegetações foi delimitado com cartolinas coloridas. Após a construção do mapa, foram elaboradas legendas dos ambientes e dos origamis dos seres vivos, estas últimas, escritas pelos próprios alunos. Os ecossistemas foram ainda identificados, através fotografias impressas, escolhidas pelos alunos a partir da apresentação em *PowerPoint* utilizada na segunda etapa da oficina. Os origamis e as fotos, então, foram afixados nos ecossistemas onde cada animal vive e o trabalho, finalizado, foi posteriormente exposto no mural da escola (Figuras 4 e 5).



Figura 3. Alunos recortando, colorindo e colando o mapa da vegetação do Brasil.

A professora monitora relatou que os alunos estavam muito entusiasmados com o andamento das atividades, que eles gostavam muito do que estava sendo proposto e que o tempo todo queriam contar o que estava sendo feito: “É incrível que algo tão distante da realidade deles acabou chamando tanto a atenção (em relação aos ecossistemas brasileiros). Eles aprenderam

bastante sobre os bichos e sobre as florestas e, ainda hoje, estavam mostrando o mapa para mim”. Ela também relatou que os alunos utilizaram o conhecimento adquirido em outras aulas, como em português.

“Como você trabalhou com mapas, na apostila de português também tem um mapa do Brasil e eles falaram que eles estavam aprendendo sobre as matas do Brasil, então não fica como se fosse a primeira vez que eles estivessem vendo isso... e isto ajuda bastante... faz a criança ter conhecimento de mundo, conhecimento prévio”.

A professora ainda pontua a importância que esta atividade terá para na disciplina de matemática: “O fato de ter sido trabalhado as figuras geométricas agora, assunto que só vai ser abordado mais a frente, ajuda muito. Eles agora sabem nomes de figuras [...], foi muito legal perceber isso neles”.



Foto: Cláudio da Silva

Figura 4. Alunos colando os Origamis dos animais no mapa da vegetação do Brasil.



Foto: Cláudio da Silva

Figura 4. Mapa finalizado.

### Conclusão

Na oficina “Ciência e Arte”: O Origami no Ensino de Geometria, desenvolvido com alunos do Terceiro Ano do Ensino Fundamental, na Escola Brasileira Professor Kawase, foram propostas atividades num sentido participativo e construtivo do conhecimento, para o ensino de matemática, na área de geometria, vinculado a outros saberes, de forma interdisciplinar. Durante as práticas, verificou-se a participação e motivação intensa dos alunos, que aprenderam sobre os ecossistemas brasileiros, através de atividades artísticas com origami explorados sob a ótica das formas geométricas. Verificou-se também que o aprendizado dos conteúdos propostos transcendeu o espaço reservado ao projeto, sendo reproduzido e discutido em outros momentos durante as aulas de outros professores. Os conceitos, a partir do momento que foram construídos coletivamente, passaram a serem incorporados e utilizados pelos educandos de forma espontânea, o que pode ser observado ao longo das atividades e nos relatos da professora responsável pela turma, que apoiou o projeto do seu planejamento até a execução.

Os resultados obtidos permitem-nos compreender que a interdisciplinaridade, no ambiente escolar, é um assunto que envolve muito mais que uma simples discussão acerca de teorias, conceitos, ou da forma de suas aplicações. Envolve, pois, mudanças estruturais e de comportamentos, que há tempos encontram-se estagnados no atual modelo de ensino. A escola ainda precisa se estabelecer como um espaço de aprendizado de saberes, não segmentados, integrados as necessidades sociocultural de seus educandos, que priorize atividades onde o aluno seja autor e não apenas sujeito de sua história. Neste sentido “[...] os professores são fundamentais [...], pois somente a partir da atuação conjunta do grupo docente será possível a implantação de uma interdisciplinaridade escolar capaz de superar as dificuldades da fragmentação (Gerhard, 2010, p.5).

Intervenções como a desta oficina podem contribuir para proporcionar situações de aprendizagem que, como sugere Prado (2003, p.2), são resultantes do “*processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compressões e reconstruções do conhecimento*”. A autora ainda pontua que, neste processo, “*o professor deixa de ser aquele que ensina pela simples transmissão de conhecimento para transformar-se num orientador, num mediador entre as situações vivenciadas*”.

O professor não pode, portanto, ser um mero observador dentro do processo de aprendizagem, ele também deve participar pois: como iremos despertar o interesse de nossos alunos pelo aprendizado se não conseguirmos demonstrar que descobrir e explorar é algo prazeroso, divertido e recompensador?

### Referências

- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. (5ª. ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Embaixada do Brasil em Tóquio. (2015). Escolas Homologadas [em linha]. *Embaixada do Brasil em Tóquio Web site*. Acedido Novembro 6, 2015, em <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>.
- Fazenda, I. C. A. (2009). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de Professores. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. 1(1), 24-32.
- Gerhard, A. C. (2010). *A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Koda, Y. (1986). *Origami*. Sao Paulo: Caderno de Cultura da Aliança Cultural Brasil-Japão.
- Kohl, M. F. & Gainer, C. (1995). *Fazendo arte com as coisas da terra: arte ambiental para crianças*. Sao Paulo: Augustus.
- Mergulhão, M. C. & Trivelato, S. L. F. (2005). A diversão e o aprendizado de mãos dadas. *Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*. V. 15. Acedido 28 Outubro, 2015, em <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2928>.
- Mendes, F. M. P. (2007). *A Matemática na Natureza*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2005). Guidebook for starting school: Procedures for entering Japanese schools [em linha]. *Ministry of*

*Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan Web site*. Acedido Novembro 1, 2015, em [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303764\\_008.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303764_008.pdf).

Prado, M. (2003). *Pedagogia de projetos*. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias - Programa Salto para o Futuro. Acedido 29 Outubro, 2015, em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.

Rego, R. G., Gaudêncio, R. M. & Júnior, S. (2003). *A Geometria do Origami*. Joao Pessoa, PA: Editora Universitaria/ UFPB.

Vila, C. (2010). *Nature by Numbers*. *Etérea Web site*. Acedido Outubro 6, 2015, em [http://www.etereaestudios.com/docs\\_html/nbyn\\_hm/movie\\_index.htm](http://www.etereaestudios.com/docs_html/nbyn_hm/movie_index.htm).

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

# Land Art en Monsanto

**G. Sánchez Emeterio \***

**A. Almeida \*\***

Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha \*

Escola Superior de Educação de Lisboa / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais \*\*

[gema.sanchez@uclm.es](mailto:gema.sanchez@uclm.es) \*

[aalmeida@eselx.ipl.pt](mailto:aalmeida@eselx.ipl.pt) \*\*

## Resumen

El Land Art surgió en estados Unidos en la década de los años 60 del siglo XX. Su surgimiento reflejó las características socioculturales de esta década afirmándose contra la creciente comercialización del arte. En esta década, las cuestiones ambientales motivaron un creciente interés y el Land Art se afianzó como una forma de aproximación al mundo natural, en una fusión entre naturaleza y cultura. Las intervenciones bajo este arte tienen un carácter efímero fruto de los procesos erosivos naturales. De ahí la necesidad de registrar la intervención, normalmente efectuada recurriendo a la fotografía. De la descripción efectuada se comprende que en Land Art es esencial una forma de expresión física, no representacional, siendo este uno de los aspectos innovadores en relación a otras formas de arte existentes en el mundo occidental. También constata ser una forma de manifestación artística accesible a todos y que contribuye al o desenvolvimiento de diversas competencias educacionales multidisciplinares.

Los objetivos de este workshop que se propone tiene dos finalidades principales: i) dar a conocer a los participantes el Land Art y algunas de sus tendencias, mostrando trabajos de autores como los de Robert Smithson e Andy Goldworthy (entre muchos otros); ii) posibilitar intervenciones artísticas de los participantes en Monsanto, que obedezcan a los principios presentados.

El trabajo a realizar seguirá las etapas sugeridas por Brooklyn and Shilling (1988): i) Exploración de lo local; ii) Recogida de materiales; iii) Selección de un local para realizar la intervención; iv) Decisión acerca de que lo que hacer; v) Decisión de cómo hacerlo, finalizando con registro fotográfico; vi) Explicitación de lo que se ha aprendido con la experiencia efectuada, principalmente en términos de literatura científica e ambiental.

En el lugar de cada intervención el autor o autores presentarán su intervención al grupo y una habrá una breve discusión sobre cada obra.



**Palabras clave:** Land Art; Parque Monsanto; Contacto con la naturaleza.

### **Abstract**

Land Art emerged in the United States in the Decade of the sixties of the 20th century. Its creation reflected the socio-cultural characteristics of this decade claiming against the growing commercialization of the art. In this decade, environmental issues led to a growing interest and Land Art took hold as a way of approach to the natural world, in a fusion between nature and culture. Interventions under this art, have an ephemeral result of natural erosion processes. Hence the need to register the intervention, usually effected using photography. Effected description understood that a form of physical, non-representational expression, is essential in Land Art being one of the innovative aspects in relation to other forms of art in the Western world. Also found to be a form of artistic expression, accessible to all and which contributes to development of various multidisciplinary educational competencies.

The objectives of this workshop proposed has two main purposes: (i) to inform participants the Land Art and some of their tendencies, showing works of authors like Robert Smithson and Andy Goldworthy (among many others); (ii) enable artistic interventions of the participants in Monsanto, in accordance with the principles presented.

The work to be performed will follow the stages suggested by Brooklyn and Shilling (1988): i) exploration of the local; II) materials collections; (iii) selection of a venue to perform the operation; (iv) decision about which we do; (v) Decision on how do it, ending with photographic record; (vi) Explicitation of what has been learned with the effected experience, mainly in terms of scientific and environmental literature.

In the place of each intervention the author or authors will present it to the group, and will promote a brief discussion of each work.

**Keywords:** Land Art, Monsanto Park, contact with nature.

### **Introducción**

*¿Qué es el Land Art?*

Land Art es una arte que no tiene una caracterización artística lógica propiamente dicha. Algunas personas, asocian el Land Art con el arte medioambiental o arte ecológico bajo una misma categoría de arte. Pero la mayoría coincide en que Land Art es un concepto complejo y cambiante. Para el filósofo francés Michel Foucault se trata de “lugares diseñados en la

institución misma de la sociedad, algo así como contraemplazamientos” (Visto en Lailach, 2008, pág. 8).

Algunas de las intervenciones de Land Art se han asociado a las obras de hombre primitivos. Lejos de ser causal, parece un arte muy meditado. La explicación parecería estar en la explicación semántica de los signos abstractos del arte prehistórico que hasta esta fecha eran desconocidos y especialmente al desarrollo del antropólogo Lévi-Strauss.

Al igual que la propia definición de lo que es, el hecho de haber incluido a una serie de artistas con concepciones y realizaciones muy dispares hace que tampoco se encuadra dentro de un género artístico propiamente dicho; incluyendo escultura, pintura, paisajismo, etc. Aunque la mayor parte de los proyectos son escultóricos y/o basados en performances (Kastener, 2005).

En los proyectos diseñados se pueden incluir esculturas en paisajes utilizando los materiales del entorno, o esculturas o pinturas para ofrecen panorámicas en entornos naturales, introducción en el medio natural de objetos no naturales para crear nuevos paisajes con finalidad artística y no demasiado intervencionista o cualquier mezcla de las anteriores y sus posibilidades derivadas.

Land Art, por tanto, no es un movimiento en sí ni un estilo; es una actividad artística circunstancial, que no tiene programa ni manifestaciones estéticos (Requejo, 1998).

#### *¿Surgimiento del Land Art?*

Casi todos los autores coinciden con que es un movimiento artístico que surge en Estados Unidos en la década de los años 60 del siglo XX. (Kanester, 2005; Lailach, 2008, Raquejo, 1998).

Se trata de un momento de anhelos en palabras de Kanester (2005), el anhelo de un futuro que rompía con un presente complaciente, de despertar de la conciencia ecológica y feminista, el desarrollo de las tecnologías, el reconocimiento del poder personal y político y del poder del para intervenir en los sistemas naturales. En definitiva se trataba de una ambivalencia en cuanto al sentido del progreso de la sociedad y para algunos autores, como señaló Malamud (2008). Constituía una llamada de atención a la necesidad de mejora de ciertos espacios ambientales deteriorados.

También es la época de la Guerra de Vietnam y el movimiento Hippy, lo cual supuso para los norteamericanos una ruptura con épocas anteriores y el “resquebrajamiento” de su sociedad; internamente por la pérdida de valores tradicionales y externamente por la pérdida de supremacía absoluta de su invencibilidad internacional.

Por todo ello este arte puede denominarse como contestatario a la sociedad de la época. También como un intento de expresión de lo efímero y cambiante que pueden ser las cosas,

frente a lo perenne personalizado y transcendental. Tal vez una de las imágenes que mejor ejemplifique esto sea la obra Rancho Cadillac de Ant farm en 1974, realizada en Texas.

¿Quiere esto decir que no han habido intervenciones artísticas en la naturaleza hasta esta época? Sí que han existido intervenciones anteriores, pero según Raquejo (1998) estas se diferenciarán del Land Art por los diferentes conceptos que se tiene de arte y por las reflexiones del Land Art con respecto al espacio y al tiempo.

#### Algunos ejemplos de obras

Los primeros artistas que empezaron a trabajar el paisaje fueron Michael Heizer, Robert Smithson, Robert Morris, Dennis Oppenheim, Walter de María o Nancy Holt.

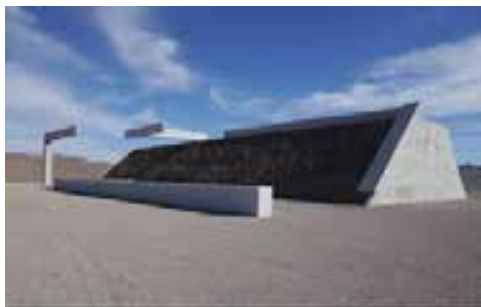


Imagen 1: Autor: Michael Heizer. Obra: City: Complex One, 1972–74. Fuente: Gaggosian galleri, 2015.



Imagen 2: Autor: Robert Smithson. Obra: Spiral Jetty, 1970. Fuente: Stevens, 2015.



Imagen 3: Autor: Dennis Oppenheim.  
Obra: Annual rings, 1968. Fuente:  
Centre Pompidou, 2015.

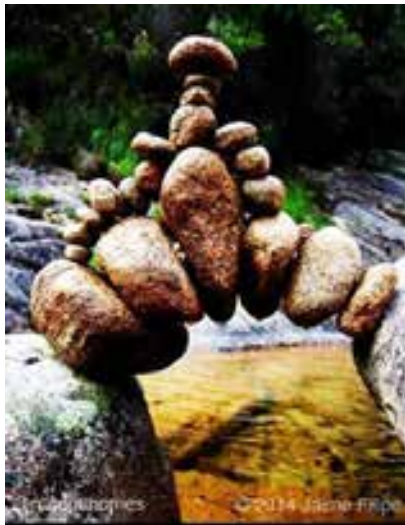


Imagen 4: Autor: Walter de María:  
Obra: Campo de relámpagos.1977.  
Fuente: Prieto, 2014.



Imagen 5: Autor: Nancy Holt.  
Obra: Sun Tunnels. 1973-1976.  
Fuente: Nancy Holdt, 2015

Entre los artistas españoles destacan Oteiza, Ibarrola o Chillida, aunque según Raquejo (1998) en España no puede hablarse de un movimiento Land Art como tal. Posteriormente al surgimiento del Land Art, sí que se han dado importantes proyectos Land Art como lo de Atrapar el paisaje de J. Antonio Juárez y Jesús Palmero o el bosque metálico de Bruno Marcos en 1998. También son muy conocidas las obras de Chillida o Ibarrola.



En Portugal también hay algunos artistas de obras que pueden encuadrarse dentro del Land Art. Como de Jaime Filipe, conocido como “artista terrestre”, entre cuyas creaciones destacan obras con piedras (ver imagen 6).

Imagen 6. Obra de Jaime Filipe. Fuente: Imagen tomada de pinterést. [http://naturalhomes.org/es/homes/jaimefilipea\\_rch.htm](http://naturalhomes.org/es/homes/jaimefilipea_rch.htm)

### **Contribución del Land Art a las competencias educacionales**

La Educación artística se considera vital para la conciencia de los estudiantes y la comprensión de como las imágenes visuales influyen en su interacción con el medio ambiente (Garoián, 1998). Unido a esto, la educación fuera del aula presenta una oportunidad única para conectar y conocer el lugar, además fomenta la expresión artística al unir la imaginación y la percepción (Lewandowski, 1989). Desde hace años, land art ha sido conectado con educación a través de la implementación de varios proyectos interdisciplinarios como el de Eftymia, Vasiliki & Konstadinos (2012) o trabajando otra disciplina combinada con arte, como por ejemplo las matemáticas a través del proyecto propuesto por Ashton en el 2015, aportando una importante cantidad de contenidos, destrezas y actitudes que pueden desarrollarse a través de su trabajo. Por tanto su empleo docente puede constituir una potente herramienta fomentando competencias en todos los ámbitos: (incluido el emocional ya que como señala Korzenik, (1984) los estudiantes en edades tempranas aprenden sensorialmente);

- Competencias en comunicación lingüística, al tratar numeroso vocabulario nuevo y realizarse un debate sobre la obra con los compañeros.
- Competencias matemáticas, por trabajar contenidos especialmente geométricos o de proporciones.

- Competencias básicas en ciencias, esencialmente debido a que se trabaja en espacios naturales y con materiales también naturales.
- Competencias digitales, ya que el formato de recogida de la obra para su reproducción y conservación suele realizarse en formato digital.
- Competencia de aprender a aprender, puesto que a través de la observación y la toma de decisiones el estudiante construye y amplía su propio aprendizaje creando.
- Competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, el estudiante construye su propia obra como quiera, si quiere, y con los materiales que estime oportunos. Fomentando así su creatividad y emprendimiento.
- Competencias sociales y cívicas, puesto que el estudiante interactúa con otros compañeros y con el entorno partiendo del respeto hacia los mismos.
- Competencias en conciencia y expresiones culturales. Esto se consigue realizando una obra con los materiales del entorno en el que se ubica la obra, creando arte partiendo del respeto consciente hacia el entorno.
- Competencias emocionales. Desarrolladas a través de la manifestación de las emociones surgidas en contacto con entornos naturales y la creación libre de la obra en función de las emociones.

Por ello se desarrollan múltiples capacidades que aplicadas de forma integrada pueden contribuir a la ampliación de competencias educacionales clave para el desarrollo de los estudiantes.

### **Desarrollo**

El trabajo con Land Art, además de las mencionadas ventajas en educación y la reacción contestataria para llamar la atención a los problemas sociales, vistos en su surgimiento, puede servir como reinención y mejora de las relaciones que mantenemos con nuestro entorno (Biase, 2004) a través de la creación de obras.

#### **Etapas de creación**

Las etapas de creación del workshop sobre Land Art, se configurarán esencialmente en tres partes: Introducción al Land art, creación de una obra y debate en torno a la creadas y su proceso de creación.

Para la creación de la obra, se seguirán los pasos sugeridos por Brooklyn & Shilling (1988), cuyos pasos en adultos pueden ser prácticamente los mismos que después podemos utilizar con los estudiantes:

Fuente: <http://landartforkids.com/section345249.html>:

a) Explorar el entorno.

Explorar los lugares, los materiales que hay allí y los procesos que se dan en ese medioambiente.

Los artistas que quieren realizar Land Art observan la naturaleza y hacen arte fundamentalmente con los materiales que en ella encuentran.

Para ello es importante dejar volar la imaginación, la creatividad, explorar el entorno y todas las posibilidades que este ofrece. Y cuando se encuentre algo que nos guste, algo interesante en color y forma, tal como el contorno de una roca, unas hojas coloridas, las formas de unas ramas, etc. Entonces ¿Porqué no recolectarlas y utilizarlas para construir una escultura?

Pero si con el entorno no crees que puedas hacer nada, no hay problema, porque la parte más importante del Land Art es explorar.

b) Recolección de materiales

La siguiente cosa a hacer tras la exploración es recolectar materiales.

Estés donde estés siempre hay materiales; ya sea arena, hojas de diferentes formas y colores, ramas, frutos, semillas, resto de seres vivos, como conchas, o cualquier cosa que puedas encontrar.

Una vez que hayas observado los materiales del entorno puedes pasar al paso tres.

c) Encontrar el lugar en el que desarrollar la obra:

Mientras buscabas materiales seguro que has observado muchos lugares interesantes. Por ejemplo en un bosque puede haber numerosos árboles viejos, algunos de los cuales pueden estar caídos, o tener cavidades, y jóvenes, alguna zona de pasto, algún riachuelo, etc.

De todos ellos selecciona el que más te inspire y puedas realizar en ese lugar la obra.

Una vez que hemos seleccionado el lugar en donde desarrollar la obra, podemos pasar al paso 4.

d) Decidir qué hacer exactamente.

Una vez que hemos encontrado los materiales y decidido el lugar toca pensar qué es lo que vamos a hacer. Aunque tal vez se nos haya ocurrido ya alguna idea.

Hay muchas cosas que pueden hacerse, desde espirales, círculos, puentes, etc...

Mira los materiales que has recolectado y fijate en los colores, las formas y la opción de combinar los que más te gustan para realizar tu obra. Haz lo que sientas, lo que pienses, siéntete libre para crear. No hay reglas estrictas en Land Art.

e) Cómo crear tu obra

Hay muchos caminos diferentes para crear tu obra.

Puedes comenzar observando los materiales del mismo color o la misma forma que has recolectado y pensar en un patrón y hacer una línea o curva con ellos. O poner alguno de base y el resto encima o alrededor.

Lo que has creado es Land Art.

Una vez creada la obra, toma una fotografía o un vídeo, o incluso puedes hacer dibujos para poder compartirla con otras personas.

f) ¿Qué he aprendido?

Ahora es el momento de pensar y compartir lo que has aprendido. Has dedicado un tiempo a explorar, estar en contacto con la naturaleza y observarla, relajarte, tomar aire fresco, estar atento para la búsqueda de materiales y espacios, has creado una obra...

Compartamos la experiencia entre todas las personas del workshop.

### **¿Porqué en Monsanto?**

El Parque Forestal de Monsanto se encuentra inserto en Lisboa, a escasos minutos de la Escuela Superior de Educación. El desarrollo de la cobertura vegetal no hace pensar que sólo desde 1934, hace menos de 100 años, se inició la forestación en un área donde sólo existían terrenos agrícolas, pasto y algunos olivos.

Esta reforestación fue realizada recurriendo a especies de crecimiento rápido asociadas a otras de crecimiento lento y los diferentes estratos forestales fueron siendo ocupados con la ayuda de agentes diseminadores de semillas, especialmente la avifauna y los micromamíferos (Tremoceiro & Moutinho, 1996). Actualmente, Monsanto es un espacio que conjuga de forma armoniosa y dinámica la naturaleza con las intervenciones humanas. Por eso, es posible encontrar una importante diversidad de ecosistemas, posibilitada por la propia topografía y las infraestructuras humanas. Así, además del área propiamente forestal, se encuentran igualmente espacios con vegetación herbácea y algunas zonas húmedas, lo que potencia la biodiversidad del área.

Por todas estas razones el Parque Forestal de Monsanto parece ofrecer inmensas potencialidades para el desarrollo de los proyectos de Land Art. Nicholson (1972) hace más



de cuarenta años propuso la teoría de las piezas sueltas, destacando como la presencia diversificada de elementos fomenta la interacción de los niños con el medio de su entorno. Y afirmó que en cualquier ambiente, tanto el grado de ingenio como el de creatividad, así como la posibilidad de descubrimiento, son directamente proporcionales al número del tipo de variables que se encuentran en el mismo” (Nicholson, 1872, p.6).

En una aplicación de la teoría en el contexto del Land Art, Monsanto contiene un número elevado de pizas sueltas, con elementos abióticos y bióticos, que pueden estimular la creatividad de los participantes de este workshop. Además, la zona elegida para las intervenciones, ofrece una diversidad paisajística apreciable que puede igualmente estimular el proceso creativo, y una inserción creativa y exitosa de las intervenciones en el medio. Y no menos importante, estimula un proceso de integración y de identificación local, buscando un acercamiento con el medio natural.

#### **Algunas intervenciones de los participantes**

A continuación se presentan dos intervenciones de participantes en el workshop. Las intervenciones fueron efectuadas en parejas.



Intervención de Ana Paula Marreiro y  
Cristina Seixas



Intervención de Lucía Sánchez y  
Rafael Sumozas

La intervención de la izquierda es un mandala que corresponde a una representación geométrica de la relación dinámica entre el ser humano y el cosmos. Fue efectuada con elementos naturales locales, esencialmente con piñas y roca calcárea. La intervención de la derecha es también un círculo diseñado con roca calcárea.

Los autores se inspiraron en un molino en ruínas cercano para reconstruir su estructura circular. Como es perceptible, ambas intervenciones son muy simples y se llevaron a cabo en el corto tiempo que duró el workshop. Sin embargo, se trabajaron como un elemento artístico, bien insertado en el medio, y fueron el principal pretexto para el conocimiento de la magnífica área forestal de Monsanto.

### Conclusión

El trabajo con centro de interés en Land Art, aporta múltiples beneficios a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ser transversal en contenidos conceptuales, pero también actitudinales y procedimentales; en diversas materias, especialmente de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Arte, Matemáticas, etc., contribuye al desarrollo de inteligencias múltiples a la vez que a las competencias educacionales clave.

Presentando la ventaja de que puede desarrollarse en cualquier lugar, aprovechando el contacto con la naturaleza, desde un espacio natural o parque, al patio de un colegio, por lo que uso puede ser extendido y no requiere de costosos materiales.

### Referencias

- Ashton, P. (2015). From Superlogo to a beach in Somerset. *Mathematics Teaching*, 246, 25-27.
- Biase, A. (2004). When Earth Is Our Canvas. *School Arts*, 104 (2), 8.
- Brooklyn, J. & Shilling, R. (1988). *Land Art For Kids*. Acedido en 27 de Agosto de 2015, de <http://landartforkids.com/section345249.html>
- Centre Pompidou (2015). Centro de arte Pompidou. Acedido em 5 de Outubro de 2015, de <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cK5EA4/ro4RKb4>
- Efthymia, G., Vasiliki, G. & Konstadinos, C. (2012). *Implications of the Land Art Training for Kindergarten Teacher Trainees on Their Interdisciplinary Teaching Practices*. Online Submission [serial online]. January 1, 2012; Acedido en 7 de Outubro de 2015, de <http://eric.ed.gov/?id=ED539786>

- Gagosian gallery (2015). Galería de arte Gagosian. Acedido en 5 de Outubro de 2015, de <http://www.gagosian.com/artists/michael-heizer/selected-works>
- Garoian, C. R. (1998). Art education and the aesthetics of land use in the age of ecology. *Studies in art education*, 39 (3), 244-261.
- Holt, N. (2015). *Galería de arte de Nancy Holt*. Acedido en 5 de Outubro de 2015, de <http://nancyholt.org/>
- Kastener, J. (2005). *Land Art y arte medioambiental*. London: Paidon.
- Korzenik, D. (1984). Francis way land parker's vision of the arts in education. *Theory Into Practice*, 23 (4), 288-292.
- Lailach, M. (2008). *Land Art*. Bonn: Taschen.
- Lewandowski, S. (1989). A Regionalist Approach to Arts and Education. Listening to the Land and Teaching about Where We Live. *Outdoor Communicator*, 20 (1), 14-17
- Malamud, R. (2008). A Sustaining Environment for Environmental Art. *Chronicle of Higher Education*, 55 (11), B22-B24.
- Nicholson, S. (1972). The Theory of Loose Parts. An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4 (2), 1-14.
- Prieto, L. (2014). [Walter de María, La guía de Historia del Arte](http://arte.laguia2000.com/escultura/walter-de-maria). Acedido en 5 de Outubro de 2015, de <http://arte.laguia2000.com/escultura/walter-de-maria>
- Raquejo, T. (1998). *Land Art* (Vol. I). España: Editorial Nerea.
- Stevens, D. (2015). Página de fotos de David O. Stevens. Acedido en 5 de Outubro de 2015, de <https://www.flickr.com/photos/24008363@N08/>
- Tremoceiro, J. & Moutinho, S. (1996). *Parque Ecológico - Guia de Campo*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

## **Rumo ao Armistício – Jogo da Glória sobre a 1.ª Guerra Mundial**

**José Manuel Santos Silva \***

**Maria José Menezes Gomes \***

**Rosa Bela Silvano \***

**Eduardo Oliveira (Design Gráfico) \*\***

**José Franco (Arqueólogo) \*\***

**Rodrigo Pinto (Antropólogo) \*\***

**Virgínia Espadinha \*\*\***

Assistentes Técnicos \*, Trabalhadores com contrato temporário ao abrigo do programa CEI + \*\*, Técnicos Superiores \*\*\* - Equipa do Museu Municipal Santos Rocha envolvida no desenvolvimento do jogo

[servico.educativo@cm-figfoz.pt](mailto:servico.educativo@cm-figfoz.pt)

[museu@cm-figfoz.pt](mailto:museu@cm-figfoz.pt)

Apresentado na categoria workshop e inserido nos eixos temáticos: Articulação das Artes com outras literacias e Intervenção e mediação em diferentes contextos educativos (formais, não formais e informais)

### **Como Surgiu**

As comemorações para o centenário da Primeira Guerra Mundial (1914/1918) e as constantes solicitações por parte dos estabelecimentos de ensino para contextualizar, através de materiais existentes no espólio da coleção de Armaria, este momento trágico da história mundial, levou o Serviço Educativo Integrado da Divisão de Cultura, a conceber um jogo que explora o conflito, recaindo a escolha sobre o tradicional jogo da Glória e os seus princípios base, adequados à temática a tratar.

Jogo de apoio ao currículo de História para aplicar em contexto de ajuda ao ensino formal ou em contexto do não formal. O Serviço Educativo Integrado da Divisão de Cultura

disponibilizará o referido jogo e todo o apoio necessário para ser desenvolvido na própria instituição escolar, em sala de aula ou em local adequado, apoiando de forma pedagógica e lúdica, o conteúdo programático que incide sobre as transformações da Europa e do Mundo no início do século XX, no que à 1ª Guerra Mundial se refere, no 3.º CEB, no 9.º ano de escolaridade. Opcionalmente os estabelecimentos de ensino poder-se-ão deslocar ao Museu Municipal e desenvolvê-lo, na sala de Armaria, em contexto de ensino não formal. No final de lecionarem o conteúdo programático já referido, o jogo será a consolidação do que aprenderam no espaço de aula, mas desta vez num contexto livre, fora do ensino formal.

### **O Que é**

O jogo intitula-se Rumo ao Armistício – Jogo da Glória sobre a 1.ª Guerra Mundial. É um jogo coletivo, de chão, em que os peões são os participantes/jogadores.

A temática abordada é o conteúdo programático que incide sobre as transformações na Europa e no Mundo nos finais do século XIX, inícios do XX, com especial incidência no período da 1.ª Guerra Mundial.

### **Composição**

Todo o conteúdo é transportado numa caixa, semelhante àquelas que se utilizavam no transporte de munições, contendo o material do jogo, nomeadamente retângulos numerados em alcatifa de cor verde; lonas com imagens de alusivas ao conflito; dado para jogar em vinil; música; um *roll up* com logótipo do jogo; cinco painéis com reproduções de imagens relacionadas com a guerra; cartões com perguntas; capacetes em pasta de papel/braçadeiras para identificação dos participantes/jogadores.

### **Como Se Joga | Regras**

Para jogar é necessário dividir o grupo/turma em dois grupos compostos por dois jogadores cada, que darão a vez aos outros, após quatro jogadas.

Cada grupo deverá ter um nome e lançar um dado para determinar quem começa, sendo que começará aquele cujo número for maior, e assim sucessivamente, por ordem decrescente.

Quando jogarem terão capacetes ou faixas no braço que representam, simbolicamente, as Potências Centrais e os Aliados.

São 72 casas, distribuídas por casas de simples passagem (numeradas em alcatifa verde), casas de pergunta (com ponto de interrogação) e casas de imagens alusivas ao conflito, nomeadamente Trincheira; Máscara de gás; Tanque; Hospital; Metralhadora; Canhão; Avião; Ambulância; Morte; Armistício).

Cada casa de pergunta e casa de imagem tem associada uma pergunta, que incidirá sobre o Antes, Durante ou Depois do conflito, e de acordo com a resposta certa ou errada, terá bónus ou penalização.

O jogo é acompanhado por cinco painéis com informação a nível geográfico, político e das artes, úteis nas respostas às perguntas formuladas.

Para ganhar terão que chegar ao fim das 72 casas e ficar em liberdade, celebrando o Armistício. Se porventura nenhum dos grupos alcançar a casa 72 através de numeração obtida pelo dado, terá 3 tentativas para finalizar o jogo. Se tal não se verificar serão eliminados

Todos os participantes recebem um marcador de livro com um poema de John McCrane, “Nos Campos da Flandres”, escrito após uma das batalhas da 1.ª Guerra Mundial, a segunda do Ypres, e cuja flor de que se fala – a papoila – se tornou o símbolo do Armistício, a 11 de novembro.

### **Destinatários**

Destina-se a alunos do 3.º CEB, mais precisamente, ao 9.º ano de escolaridade. Poderá também ser jogado por alunos do Ensino Secundário, na área das Ciências Sociais e Humanas ou outros grupos que assim o solicitem, sendo que deverão ter *know how* relativo à temática.

### **Objetivos**

Interligar o jogo da glória e os seus princípios básicos com o início, meio e fim da 1.ª Guerra Mundial;

O jogo desenvolve-se através de um percurso de avanços e recuos, com peões, casas bónus e casas de castigo, até chegar ao final. Nesse sentido, a guerra percorreu igualmente um caminho até ao seu fim. No jogo, as invenções deste período como o avião, por exemplo, são um bónus para os jogadores que “voam” para uma casa mais longe, já a trincheira proporciona abrigo, caso o jogador lá fique. A glória final, tal como no jogo da glória em si, é chegar ao fim, mas neste jogo, é a celebração da vitória dos Aliados, com o Armistício.

Explicar a importância das artes em geral e das artes visuais mais específicas (pintura, fotografia, escultura) para o conhecimento da temática 1.ª Guerra Mundial;

Volvidos cem anos sobre a guerra como foi possível o registo desses momentos num período tão conturbado? Quem os fez? Em que circunstâncias?

Reforçar a importância dos *homens das artes* – pintores, fotógrafos, escultores – que durante o conflito e após o seu término contribuem, com os trabalhos elaborados, para melhor percebermos a dimensão gigantesca de destruição que o início do século XX enfrentou. Essas visões suportam e apoiam os documentos históricos, as fontes escritas, relativas ao tema.

Aproximar conteúdos de História ao nível do ensino formal com informação disponibilizada no ensino não formal no espaço do Museu;

No 3.º CEB, mais propriamente no 9.º ano de escolaridade, a disciplina de História introduz, entre outros, o tema da 1.ª Guerra Mundial. Para que a “teoria”, o ensino formal/a escola, se relacione com a “prática”, o ensino não formal/o museu, caberá ao espaço museológico a

responsabilidade de aproximação de público proporcionando uma visão *in loco* de espólio intrinsecamente relacionado com a temática lecionada na instituição de ensino.

Afirmar o jogo como ferramenta de aprendizagem;

Aprender é uma ação que começa no ventre materno e tem lugar ao longo da vida. Não aprendemos só em contexto escolar e, por isso, o jogo, a parte lúdica, pode e deve ser utilizada para esse fim. Muitas vezes sem nos apercebermos, estamos a brincar e a aprender/apreender conhecimentos, que de forma desinteressada, interiorizamos com maior facilidade.

### **Resultados Esperados Com Implementação Do Jogo**

Pretende-se que os participantes/jogadores aprofundem e consolidem o conhecimento geral do conflito, nomeadamente os antecedentes, o período efetivo e pós-conflito, entre os anos de 1914/1918 e desenvolvam um espírito crítico quanto a este e a outros conflitos.

Através dos apoios visuais, nomeadamente os cinco suportes verticais e as casas de imagem, deseja-se que os mesmos contribuam para uma melhoria da cultura visual dos participantes/jogadores.

Quando o jogo se desenrolar no espaço do Museu Municipal, na sala de Armaria, serão sensibilizados para a importância da salvaguarda dos espécimes museológicos que contextualizam determinadas temáticas, mais especificamente a coleção de Armaria do Museu Municipal Santos Rocha, que a nível local, proporciona um “contacto direto”, através dos objetos, com a 1.ª Guerra Mundial, resultado da visão alargada de antigos diretores do Museu.

Procura-se também, ao nível da educação cívica, da educação para a cidadania, reforçar a importância do trabalho em grupo e do respeito pelo outro, com posturas salutares em qualquer circunstância, seja de perda seja de vitória.

### **Recursos Necessários**

Sala com 60m<sup>2</sup> (aprox); Datashow e computador portátil com colunas; Rádio leitor de CD

### **Bibliografia Utilizada**

#### **Monografias**

Afonso, A. (2006). *Batalhas da história de Portugal: Grande guerra Angola, Moçambique e Flandres 1914-1918*. Quidnovi

Almeida, B. (1996). *Pintura portuguesa no séc. XX*. (2ª edição revista e aumentada). Porto: Lello editores

- Cardoso, R., Ramalho, M. & Marques, R. (s. d.). *A Primeira Guerra Mundial: Livro extra sobre a participação de Portugal*. (vol.7). Lisboa: A Esfera dos livros.
- Falcão, C. (2004). *Exército Português: Imagens da I Guerra Mundial*. Lisboa: Secção de Informação Protocolo e Relações Públicas do Gabinete do General Chefe de Estado Maior do Exército.
- Funcken, F. & Funcken, L. (1970). *L' uniforme et les armes des soldats de la guerre 1914-1918: Infanterie – blindes - aviation* (Tome 1). Belgique: Casterman.
- Funcken, F. & Funcken, L. (1970). *L' uniforme et les armes des soldats de la guerre 1914-1918: Cavaleria – artillerie – génie – marine* (Tome 2). Belgique: Casterman.
- Gilbert, M. (2007). *A Primeira Guerra Mundial* (F. Boléo, trad.). (vols 1-6). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rego, P. (trad.) (1996). *1001 Perguntas e respostas*. Singapura: Civilização editora.
- Tavares, J. (trad.) (s. d.). *Enciclopédia juvenil ilustrada: A história*. Lisboa: Círculo de leitores.

#### **Manuais escolares**

- Barreira, A., Moreira, M. & Rodrigues, T. (eds.) (2015). *Páginas da História 9*. Asa.
- Cirne, J., Henriques, M. & Machado, J. (revi. científica) (2013). *Cadernos de história 9*. Porto: Areal Editores.
- Maia, C., Ribeiro, C. & Afonso, I. (2015). *Novo viva a história 9º ano*. Porto: Porto editora.
- Diversos sites da internet destacando-se <http://www.portugal1914.org/portal/pt/>

#### **Agradecimento**

Professora Clara Martinho, coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na Escola Secundária com 3.º CEB de Cristina Torres | Figueira da Foz



**Roll up identificativo do jogo**



Painéis (exemplos)



### Cartões com perguntas (exemplos)

Fim da guerra, em 1919, foram impostas à Alemanha algumas condições. Uma delas foi:

- 01 Perda de todas as colônias
- 02 Perda de todos os territórios
- 03 Perda de todos os centros nucleares

Consegues identificar os países a que pertencem os cartazes apresentados?

A B C



The image shows three historical posters. The first, labeled 'A', is a British recruitment poster titled 'BRITONS YOU JOIN THE BRITISH ARMY' featuring a man in a military uniform. The second, labeled 'B', is a German poster titled 'Kriegsbeschäftigte für Deutschland' (War workers for Germany) showing a worker in a trench. The third, labeled 'C', is the iconic American 'I WANT YOU FOR U.S. ARMY' poster featuring Uncle Sam.

### Jogo (montagem feita durante o Encontro)



