

As Artes em Formação e nos novos espaços públicos no século XXI: Atas do X Congresso Internacional de Matéria- Prima

No ano de 2022 a pandemia COVID 2019 cedeu o seu lugar a uma guerra na Europa que envolveu alguns dos maiores blocos militares do mundo. No contexto de incerteza e adversidade os artistas responderam à chamada de trabalhos para mais um Congresso Internacional Matéria-Prima.

São 60 palestrantes, oriundos de Portugal, Espanha, Brasil, Itália, Argentina entre outros países, que vieram trazer novidades sobre o ensino das artes visuais, na perspetiva dos seus profissionais.

Cumpriu-se assim mais uma edição, a décima, que permitiu acolher em Lisboa este conjunto de comunicações e trazer à luz do dia as novidades em torno do Atlântico.

2022

X Congresso Internacional Matéria-Prima

As Artes em formação e os novos públicos no século XXI:
Atas do X Congresso Matéria-Prima.
Lisboa: Sociedade Nacional de Belas Artes.
ISBN 978-989-53805-3-4.

João Paulo Queiroz (ed.)
Edição: Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA)

Lisboa, outubro 2022

Organização científica
Scientific organization

$\frac{b}{a}$ cieba belas-artes
ulisboa

Acolhimento do evento
Event hosting



Apoio
Support

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

As Artes em formação e os novos públicos no século XXI: Atas do X Congresso Matéria- Prima

As Artes em formação e os novos públicos no século XXI:
Atas do X Congresso Matéria-Prima.
Lisboa: Sociedade Nacional de Belas Artes.
ISBN 978-989-53805-3-4.

João Paulo Queiroz (ed.)
Edição: Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA)

Presidente do CIEBA: Ilídio Salteiro
Presidente da Direção SNBA: João Paulo Queiroz

Apoio Administrativo CIEBA: Cláudia Pauzeiro
Apoio Gestão SNBA: Rui Penedo
Apoio Administrativo SNBA: Helena Reynaud, Fátima Carvalho

Lisboa, outubro 2022

Comissão Científica:

Alexsandro dos Santos Machado - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

Ana Luísa Paz - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.

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

Ana Maria Araújo Pessanha - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

Ana Sousa - Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

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

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

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

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

Belidson Dias - Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

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

Christina Rizzi - Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Constança Vasconcelos, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

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

Erinaldo Alves Nascimento - Universidade Federal do Paraíba (UFPB), Brasil.

Fernando Miranda - Universidad de la República, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (UdeLaR), Uruguai.

Françione Oliveira Carvalho - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Brasil)

Helena Cabeleira - Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

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

Inês Andrade Marques, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

Irene Tourinho - Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

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

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

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

Jociele Lampert - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.

Jorge Ramos do Ó - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.

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

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

Leonardo Charréu - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

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

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

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

María Jesús Agra Pardiñas - Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.

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

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

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

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

Marta Dantas - Universidade Estadual de Londrina, Paraná (UEL), Brasil.

Marta Ornelas - Centro de Investgção e Estudos em Belas Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

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

Paloma Cabello Pérez - Universidad de Vigo, Espanha.

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

Ricard Huerta - Universitat de València, Espanha

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

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

Sandra Palhares - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal.

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

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

Tiago Assis - Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal.

Olga Duarte Piña – Universidad Sevilla, Espnha.

Umbelina Barreto - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS), Brasil.

Coordenação:

João Paulo Queiroz - Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL)

Índice Index

Prefácio Forward

João Paulo Queiroz:
Arte e Educação
Art and Education

Programa do Congresso Congress Programme

Conferência Keynote Keynote Conference

Ricard Huerta:
Educación en Diseño y Sostenibilidad: los ODS y la formación en diseño del profesorado de secundaria a través del proyecto Second Round
Ricard Huerta:
Education in Design and Sustainability: the SDGs and design training for secondary school teachers through the Second Round project

Comunicações apresentadas Presented papers

Alena Rizi Marmo Jahn Schwanke:
Destaque: uma proposta de curadoria educativa
Highlight: a proposal for educational curation

Alexandre Guimarães & Greice Cohn:
Saberes e fazeres no Colégio Pedro II: diálogos entre criação, temporalidades, realidades e(m) (trans)formação
Knowledge and practices at Colégio Pedro II: dialogues between creation, temporalities, realities and(in) (trans)formation

Ana Balboa González & Marta Linaza Iglesias:
El reto de enseñar el paisaje en el Paisaje; la experiencia del Proyecto: Conversaciones con el Paisaje
Research and Training: developing possibilities of finding deeper identities

Ana Ladeiro:
Arts Integration: uma via para a integração curricular centrada no Ensino Artístico
Arts Integration: a pathway to curriculum integration centered on Art Education

Ana Ladeiro, Miguel Gameiro & Jorge Rita:
Interfaces entre Tridimensionalidade e Arte Digital
Interfaces between Tridimensionality and Digital Art

Ana Luíza Ruschel Nunes & Silvana dos Passos Silva
Poéticas visuais na escola pública: do conhecimento curricular de arte do ensino médio à sala de aula
Visual poetics in public school: from high school curricular knowledge of art to the classroom

Págs.

0009-0010

0011-0015

0019-0040

6

0041-0050

0051-0056

0057-0072

0073-0082

0083-0096

0097-0110

<p>Ana Marcia Akai Moreira: As artes e o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas: o ponto de partida em uma trama de relações como ensino / aprendizagem The arts and the development of cognitive sensitivities: the starting point in a web of relationships as teaching-learning</p>	0111-0118	<p>Elisabete Oliveira: Sustentabilidade de Eco-compatibilização da Educação Estética Visual: Património do Conhecimento da Adolescência e Transcultural Sustainability of Eco-compatibilization of Visual Aesthetic Education: Adolescent and Transcultural Knowledge Heritage</p>	0229-0246
<p>Andreia César & Alice Nogueira Alves: A Obra de Arte como Lugar do Espetáculo: uma Unidade de Trabalho em Projeto e Tecnologias, Realização Plástica do Espetáculo The Artwork as the spectacle's place: a work unit in Project and Technologies, Plastic Realization of the Spectacle</p>	0119-0130	<p>Gina Martins, Rita Gorgulho & António Moreira: A importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e de aprendizagem nas artes visuais The importance of interdisciplinarity in the teaching and learning processes of the visual arts</p>	0247-0260
<p>Andreia Dias & Ângelo Neto Cid: A obra sou eu, apaga-me se quiseres': Experiências performativas num lugar de união entre a escola e o museu The work is me, erase me if you want' : Performative experiences in a place of school-museum relationship</p>	0131-0142	<p>Graciela Fernandez Troiano & Camila Cicchino: ¡Presente! una experiencia de enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria ¡Present! a high school visual arts teaching experience</p>	0261-0270
<p>Carolina Rocha & Bruna Gomes: O diário gráfico como estratégia de consolidação de aprendizagens no ensino artístico The graphic diary as a strategy for consolidating learning in artistic education</p>	0143-0154	<p>Graciela Fernandez Troiano & Julia Cortese: Enseñar Artes Visuales en la escuela secundaria a partir de una experiencia estética Teaching Visual Arts in Secondary school through an aesthetic experience</p>	0271-0278
<p>Catarina Graça: Módulo-padrão, um projeto de estampagem Pattern design, a printmaking project</p>	0155-0164	<p>Javier Artero Flores & Blanca Montalvo Gallego: Jornadas 'En torno a la exposición': El evento expositivo como modelo en la mejora de la educación artística Jornadas 'En torno a la exposición': The exhibition event as a model in the improvement of artistic education</p>	0279-0286
<p>Cátia Sousa O desvanecer das barreiras entre o teórico e o visual: proposta de projeto interdisciplinar The fading barriers between the theoretical and the visual: an interdisciplinary project proposal</p>	0165-0174	<p>Joana Alves: Escultura pública como recurso educativo: abordagem pedagógica de uma obra de escultura no espaço público Public Sculpture as an Educational Resource: Pedagogical approach to a public sculpture</p>	0286-0300
<p>Constança Vasconcelos & Inês Andrade Marques Práticas criativas articuladas na formação de professores: a maleta pedagógica-artística Creative practices articulated in teacher education: the pedagogical-artistic suitcase</p>	0175-0186	<p>Joana Rolo de Vasconcelos: O Conhecimento Através Da Arte Acquiring Knowledge Through art</p>	0301-0312
<p>Daniela Almeida Moreira & Jocielle Lampert: Sobre Escola e Sociedade: reflexões sobre ser artista professor About the School and Society: reflections on being an artist teacher</p>	0187-0198	<p>Leonardo Charréu: O que pode uma imagem: Conscientizar os usos das iconografias educacionais científicas na sala de aula What can an image: Raise awareness of the uses of scientific educational iconography in the classroom</p>	0313-0328
<p>Daniel Filipe Peças Marques: Narrativas Visuais: Um estudo sobre o olhar do espetador Visual Narratives: a study on the spectator's gaze</p>	0199-0204	<p>Liliana Ghirardello Dell'Agnese: Projeto educativo através do design thinking a partir da história da arte em uma escola pública Educational project through Design Thinking from the History of Art in a public school</p>	0329-0342
<p>Elaine Karla de Almeida: Bem trajadas: ações educativas no Museu Nacional do Traje Well dressed: educational activities at the Museu Nacional do Traje (MNT)</p>	0205-0214	<p>Margarida Ferreira: O inconsciente e o desenho: os desenhos não mentem O inconsciente e o desenho: os desenhos não mentem</p>	0343-0356
<p>Elisa Paulino de Sá: Cor, luz e sombra: Contaminações e criações na sala de aula, em torno da obra de Lourdes de Castro Color, light and shadow: contaminations and creations in the classroom, around the work of Lourdes de Castro</p>	0215-0228	<p>Maria Luísa Duarte: Karingana ua Craveirinha (Re)Tratar o poeta Karingana ua Craveirinha: portrayng the poet</p>	0357-0376

Marta Ornelas: Arte contemporânea e ligação aos museus na formação contínua de docentes de artes visuais <i>Contemporary art and connection to museums in the continuous training of visual arts teachers</i>	0377-0386
Olavo Lundbo Costa: Figura humana: o gesto e a forma <i>Human Figure: gesture and form</i>	0387-0394
Petra Grabowski: Espaço para emoções: um estudo empírico sobre os processos emocionais e socio-educacionais em Arte Educação <i>Space for Emotions: An Empirical study about emotional and social processes in Art education</i>	0395-0410
Rita Fevereiro: A Importância da Literacia Para os Media na Criação Artística: abordagens para professores de Artes Visuais <i>Media Literacy in the Visual Arts: approaches for teachers</i>	0411-0422
Rita Gorgulho: Reforço da integração e construção da identidade coletiva de duas turmas de 8.º Ano através do desenvolvimento de painel coletivo <i>Strengthening the integration and construction of the collective identity of two 8th grade classes through the development of a collective panel</i>	0423-0434
Rita Paulino: Figura Humana, Identidade Individual: O Corpo <i>Human Figure: Individual Identity: The Body</i>	0435-0446
Sandra Brás Pires: Viagem do Diário Gráfico ao universo dos Livros de Artista <i>Sketchbook Travel to the universe of the Artist Journals</i>	0447-0456
Sofia da Palma Nogueira: Tâyin: As origens da frottage <i>Tâyin: The origins of frottage</i>	0457-0468
Sofia Matalonga-Jorge & António M. Rodrigues: Educação Inclusiva e a Perturbação do Espectro do Autismo numa aula de Educação Visual <i>Education and Autism Spectrum Disorder in a Visual Arts class</i>	0469-0480
Teresa Varela: Olhares do Mediterrâneo <i>Women's Film Festival</i>	0481-0494
Urkia Sánchez Mendizabal Arte Moderno y Contemporaneo en Educación Primaria <i>Modern and Contemporary Arts in Infant Education</i>	0495-0504

Prefácio

Forward

Viagem à volta da minha sala da aula

Voyage around my classroom

João Paulo Queiroz ⁱ

ⁱ Coordenador do Congresso, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal.

1. Chamada

Xavier de Maistre, na sequência de uma pena de prisão domiciliária de quarenta e dois dias, por ter participado num duelo, permanece confinado no seu quarto, acompanhado do seu cão e recebendo a visita do seu criado. Escreve em 1794 este livro intrigante, “Viagem à Volta do meu Quarto,” em que descreve os seus quase acontecimentos, como cair da sua cadeira, ou percorrer as gavetas da sua secretária, passar os olhos pelos quadros que tem na parede, ou divagar enfasiado escrevendo numa folha uma sucessão de pontos finais.

Em 2022 interroga-se o ensino artístico no ensino básico e secundário a partir do fim do confinamento da pandemia, ou a partir da sala de aula: saímos do quarto. A escola expandiu-se, pelo alargamento das teleconferências, ou pela crescente mobilização do seu contexto e das suas estruturas relacionais, da convocação de formas complementares de formação.

A chamada de trabalhos lançada aos professores, investigadores, especialistas, e também aos alunos dos cursos de formação de professores, como é o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais, veio a mobilizar as 40 comunicações apresentadas, oriundas de Portugal, Espanha, Itália, Brasil e Argentina, ainda recorrendo à teleconferência como suporte comunicativo.

O desafio é assim a novidade, e observa-se o alargamento do objeto de pesquisa em direção a um tecido interventivo mais próximo de uma conceção da arte como essencialmente formativa.

2. Comunicação

É possível encontrar assim a pesquisa de jovens futuros professores em formação, associados à experiência madura dos seus professores cooperantes, enquadrados ainda no seu curso de mestrado em Ensino. Também se observam comunicações debruçadas sobre a prática do ensino artístico mais especializado, ao nível do Ensino Superior Artístico. Igualmente há lugar para comunicações que interrogam os teóricos da crítica e da educação artística, ou se debate a relação

entre a arte, a educação e a sociedade. Também se dão conta das experiências de aproximação entre os serviços educativos, o museu, e a escola, ou sobre ações de intervenção artística junto de comunidades através da arte pública, ou de festivais de animação cultural.

Há igualmente espaço para a comunicação sobre a exploração plástica e para os recursos expressivos de interesse didático, para as atividades de expansão criativo. Ensaia-se algum balanço de tendências e regularidades, de contextos e atualizações.

Também a polaridade entre a educação artística e as necessidades educativas especiais é abordada, numa perspetiva de inclusão.

3. Expressão

Pode salientar-se uma tendência para um alargamento do objeto de pesquisa a um olhar sobre as idades, desde a formação pré-escolar até ao Ensino Superior e ao longo da vida. Também uma chamada para as intervenções junto dos públicos, numa perspetiva menos formal. Do mesmo modo se anota a inclusão, a sustentabilidade e a cidadania como as áreas mais expansivas para as temáticas de exploração plástica e artística. Uma procura de fundamentação teórica renovada e atualizada. Uma apropriação do ensino artístico para a mobilização de novos públicos pela parte das instituições e museus. São emergências contextuais quer sobre domínios de aplicação (Almozara, 2012), quer sobre a consciência e o suporte patrimonial (Duarte Piña, 2017), quer ainda sobre o entrosamento identitário, seja local (Maneschy, 2013) seja incidindo sobre as questões de género (Herberto, 2019), sem esquecer a articulação curricular (Oliveira, 2018). São dimensões de problematização que posicionam o olhar do investigador mais adiante, no desafio integral da arte dessacralizada.

Referências

- Almozara, Paula C. S. (2012). Considerações sobre o desenho: técnica, poética e conceito. *Domínios Da Imagem*, 6(10), 97–108. <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2012v6n10p97>
- Duarte Piña, O.M. y López Carrasco, C. (2017). 'Pintamos nuestro patrimonio.' un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil. *Matéria-Prima*, 5 (3), 32-42.
- Herberto, Luís (2019) Máscaras de Venere. *FACES DE EVA: Revista de Estudos sobre a Mulher*. N.º Extra: Género na Arte. pp 169-79.
- Maneschy, Orlando (2013) *Amazônia, lugar da experiência: Processos Artísticos na Região Norte dentro da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA Belém: Edufpa*. ISBN: 978-85-63728-13-5
- Oliveira, Ronaldo (2018) *Construção curricular e produção de sentido: pela inclusão curricular das histórias de si nos processos de formação*. In Queiroz, João Paulo & Oliveira, Ronaldo (Org.) (2018) *Os riscos da Arte: Educação, Mediação e Formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). ISBN 978-989-8944-00-9. PP. 167-76. URL: https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/rede/2018_rede_02_16_Ronaldo.pdf

Programa do Congresso Congress Programme

Dia I.

18 de julho, segunda.

13h40 LISBOA [São Paulo: 09h40 | Madrid: 14h40]

13h45 LISBOA Sessão de Abertura

João Paulo Queiroz (Presidente da SNBA, Coordenador do Congresso)

Ilídio Salteiro (Presidente do CIEBA, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes, e Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa)

Conferência de abertura:

Ricard Huerta

Educación en Diseño y Sostenibilidad: los ODS y la formación en diseño del profesorado de secundaria a través del proyecto Second Round

14h30 LISBOA [São Paulo: 10h30 | Madrid: 15h30]

Moderação: Daniel Peças Marques & Bruna Gomes

- IT021. Space for Emotions: An Empirical study about emotional and social processes in Art education > Petra Grabowski
- PT010. O Conto e o Ponto: Oficina de Comunicação e Expressão > José Pedro Regatão, Vanda Magarreiro & Hugo Lopes

16h00 LISBOA [São Paulo: 12h00 | Madrid: 17h00]

Moderação: Rita Fevereiro & Taila Idzi

- PT013. Olhares do Mediterrâneo > Teresa Varela
- PT045. Educação inclusiva e a perturbação do espectro do autismo numa aula de educação visual > Sofia Matalonga-Jorge & António M. Rodrigues
- BR028. Schwanke Destaque: uma proposta de curadoria educativa > Alena Rizi Marmo Jahn
- BR038. Projeto educativo através do design thinking a partir da história da arte em uma escola pública > Liliana Ghirardello Dell'Agnese

17h45 LISBOA [São Paulo: 13h45 | Madrid: 18h45]

Moderação: Catarina Graça & Sofia da Palma Nogueira

- PT029. A Obra de Arte como Lugar do Espetáculo: uma Unidade de Trabalho em Projeto e Tecnologias, Realização Plástica do Espetáculo > Andreia César & Alice Nogueira Alves
- BR022. Sobre Escola e Sociedade: reflexões sobre ser artista professor > Daniela Almeida Moreira & Jociel Lampert
- PT036. Narrativas Visuais: Um estudo sobre o olhar do espetador > Daniel Filipe Peças Marques
- PT048. Karingana ua Craveirinha (re)tratar o poeta > Maria Luísa Duarte

Dia II.

19 de julho, terça.

14h00 LISBOA [São Paulo: 10h00 | Madrid: 15h00]

Moderação: Gina Martins & Carolina Rocha

- PT044. O desenho não mente > Margarida Ferreira
- PT050. Cor, luz e sombra: Contaminações e criações na sala de aula, em torno da obra de Lourdes de Castro > Elisa Paulino de Sá
- PT027. O desvanecer das barreiras entre o teórico e o visual: proposta de projeto interdisciplinar > Cátia Sousa
- PT031. Arts integration: uma via para a integração curricular centrada no ensino artístico > Ana Ladeiro

15h15 LISBOA [São Paulo: 11h15 | Madrid: 16h15]

Moderação: Joana Alves & Ana Lúcia Ladeiro

- BR015. Saberes e fazeres no Colégio Pedro II: diálogos entre criação, temporalidades, realidades e(m) (trans)formação > Alexandre Guimarães & Greice Cohn
- PT042. Figura humana, identidade individual: o corpo > Rita Paulino
- PT035. Tàyin: as origens da frottage > Sofia da Palma Nogueira
- PT039. O diário gráfico como estratégia de consolidação de aprendizagens no ensino artístico > Carolina Rocha & Bruna Gomes

16h30 LISBOA [São Paulo: 12h30 | Madrid: 17h30]

Moderação: Inês Andrade Marques

- SP012. El reto de enseñar el paisaje en el Paisaje; la experiencia del Proyecto: Conversaciones con el Paisaje > Ana Balboa González & Marta Linaza Iglesias
- SP032. Arte Moderno y Contemporáneo en Educación Primaria > Urkia Sánchez Mendizabal
- SP034. Jornadas En torno a la exposición: El evento expositivo como modelo en la mejora de la educación artística > Javier Artero Flores & Blanca Montalvo Gallego

18h30 LISBOA [São Paulo: 14h30 | Madrid: 19h30]

Moderação: Rita Gorgulho & Sandra Pires

- PT43. Práticas criativas articuladas na formação de professores: a maleta pedagógica-artística > Constança Vasconcelos & Inês Andrade Marques
- PT025. Interfaces entre tridimensionalidade e arte digital > Ana Ladeiro, Miguel Gameiro & Jorge Rita
- PT024. Viagem do diário gráfico ao universo dos livros de artista > Sandra Brás Pires
- PT054. Módulo-padrão, um projeto de estampagem > Catarina Graça

Dia III. 20 de julho, quarta-feira.

14h00 LISBOA [São Paulo: 10h00 | Madrid: 15h00]

Moderação: Olavo Costa & Rita Paulino

- PT051. O conhecimento através da arte > Joana Rolo de Vasconcelos
- BR026. Poéticas visuais na escola pública: do conhecimento curricular de arte do ensino médio à sala de aula > Silvana dos Passos Silva, Ana Luiza Ruschel Nunes
- PT030. A obra sou eu, apaga-me se quiseres': experiências performativas num lugar de união entre a escola e o museu > Andreia Dias & Ângelo Neto Cid
- PT056. A importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e de aprendizagem nas artes visuais > Gina Martins, Rita Gorgulho & António Moreira
- PT60. Arte contemporânea e ligação aos museus na formação contínua de docentes de artes visuais > Marta Ornelas
- PT047. Sustentabilidade de eco-compatibilização da educação estética visual: património do conhecimento da adolescência e transcultural > Elisabete Oliveira

16h00 LISBOA [São Paulo: 12h00 | Madrid: 17h00]

Moderação: Joana Rolo Vasconcelos & Cátia Cardoso de Sousa

- PT023. Escultura pública como recurso educativo: abordagem pedagógica de uma obra de escultura no espaço público > Joana Alves
- PT020. Figura humana: o gesto e a forma > Olavo Lundbo Costa
- PT018. Reforço da integração e construção da identidade coletiva de duas turmas de 8.º ano através do desenvolvimento de painel coletivo > Rita Gorgulho
- PT053. A importância da literacia para os media na criação artística: abordagens para professores de artes visuais > Rita Fevereiro
- BR046. Bem trajadas: ações educativas no Museu Nacional do Traje > Elaine Karla de Almeida
- PT033. O que pode uma imagem: consciencializar os usos das iconografias educacionais científicas na sala de aula > Leonardo Charréu

17h45 LISBOA [São Paulo: 13h45 | Madrid: 18h45]

Conferência de encerramento

Ronaldo Oliveira

Investigação e Formação: a pesquisa enquanto possibilidade de caminhar para si

Palavras finais:

- Inês Andrade Marques (U. Lusófona)
- Maria Constança Vasconcelos (U. Lusófona)
- Ana Sousa (coordenadora Educação Artística, CIEBA)
- Teresa Matos Pereira (Escola Superior Educação Lisboa)
- Leonardo Charréu (Escola Superior Educação Lisboa)
- José Carlos Paiva (I2ads)
- João Paulo Queiroz

[final dos trabalhos]

**Conferência
de fundo**
Keynote
conference

Educación en Diseño y Sostenibilidad: los ODS y la formación en diseño del profesorado de secundaria a través del proyecto Second Round

Education in Design and Sustainability: the SDGs and design training for secondary school teachers through the Second Round Project

Ricard Huerta ¹

¹ Universitat de València, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas

Submissão: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

Introducción

La presente investigación analiza algunos resultados de una propuesta de innovación educativa impulsada para fomentar las artes en secundaria, incidiendo en la importancia de educar en diseño y sostenibilidad. La iniciativa "Second Round" aglutina los esfuerzos de varias universidades españolas y centros de secundaria valencianos. Mediante este PID Proyecto de Innovación Docente llevamos siete años favoreciendo la indagación en temáticas emergentes, generando nuevos espacios de integración creativa. València es Capital Mundial del Diseño 2022, teniendo en cuenta, dicha circunstancia, en la Universitat de València, durante el curso 2021-2022, hemos incorporado la reflexión sobre aspectos que nos parecen importantes: la educación en diseño, y la sostenibilidad, implicando los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS. Entre las aportaciones de este proceso destacamos la creación de un conjunto de cápsulas audiovisuales, en las que especialistas y docentes, tanto de la universidad como de secundaria, exponen sus puntos de vista, abarcando cuestiones de actualidad, e implicando a creativos actuales. Con este tipo de iniciativas estamos logrando varios objetivos:

- Acercar entornos tradicionalmente distantes, como son los departamentos universitarios y los institutos de secundaria, potenciando así la cooperación entre ambos.
- Generar recursos para el alumnado y el profesorado que incorporan tecnologías digitales, produciendo audiovisuales.
- Recoger sus opiniones mediante encuestas y formulando análisis de resultados, coordinando también grupos focales.
- Contagiar de energía tanto al profesorado como al alumnado de secundaria en las materias de educación artística.
- Incorporar el diseño en la educación artística de secundaria.

El Proyecto de Innovación Docente (PID) Second Round

Durante el curso 2020-2021 hemos continuado con el proyecto "Second Round: Arte y Lucha en Secundaria", después de seis ediciones, centrándonos en cuestiones tan importantes y de actualidad como son la educación en diseño y la sostenibilidad, atendiendo a la Agenda 2030 y a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). El proyecto "Second Round" lleva seis ediciones consecutivas intentando mejorar la situación de las artes en secundaria, incidiendo en la formación de docentes, y activando actuaciones con el alumnado en los centros (Huerta, Domínguez y Barbosa, 2017). En cada edición hemos priorizado una temática, siempre incorporando cuestiones vinculadas a las TIC, así como el fomento de cine y audiovisuales. El curso 2019-2020 incorporábamos el arte efímero, como elemento de integración educativa en el centro. También la creación de una unidad de investigación mixta interuniversitaria llamada "Efímere" nos impulsa a promover el estudio de innovaciones educativas en el campo de las artes visuales. El curso 2020-2021, en plena pandemia, la temática elegida nos acercó a las posibilidades pedagógicas del cómic, la ilustración y los videojuegos. En este curso 2021-2022 hemos incidido en la Educación en Diseño, teniendo en cuenta la importancia que adquiere el diseño en el fomento de los ODS, pero también porque la ciudad de València ha sido elegida durante 2022 como Capital Mundial del Diseño: Valencia World Design Capital.

De este modo, la edición 2021-2022 del proyecto "Second Round: Arte y Lucha en Secundaria", nos ha permitido adecuar la propuesta, incidiendo en las posibilidades del diseño como ámbito pedagógico, como línea de actuación estratégica. Hemos valorado concretamente los siguientes aspectos, planteados como objetivos de las acciones:

- 1- Actualizar estrategias para la docencia virtual y la evaluación en línea.
- 2- Organizar, desarrollar y evaluar la docencia.
- 3- Impulsar las buenas prácticas docentes y las metodologías activas para el aprendizaje.
- 4- Activar estrategias para la incorporación de los ODS a la docencia.

El proyecto "Second Round" forma parte de las iniciativas para mejorar la calidad docente implementando metodologías, instrumentos metodológicos y técnicas de enseñanza-aprendizaje innovadoras (Errázuriz Larraín y Fernandois-Schmutzer, 2021). Debido a la trayectoria y los resultados que llevamos conseguidos después de seis ediciones del Second Round, podemos plantear nuevos objetivos y mejoras, así como acciones encaminadas a implantar y evaluar el impacto sobre la docencia de las acciones desarrolladas en el proyecto desde que iniciábamos su aplicación en 2015.

Tanto el profesorado como el alumnado han estado implicados al máximo en todas las ediciones del proyecto. La mayoría de los componentes del equipo imparten clase en la Universitat de València, y buena parte de ellos imparten clase al mismo tiempo en centros de Secundaria (Ricardo Domínguez, Jesús Hernandis, Ismael Lozano, Ester Ventura, Amparo Alonso, Ricard Ramon, Paloma Rueda, David Mascarell, María Dolores Soto González, Carmen María Belmonte, Víctor Parral, Olga Olivera Tabeni y Consuelo Piqueres). Siempre hemos establecido contacto con

diferentes universidades, por lo que contamos con la colaboración de Fernando Hernández (Universidad de Barcelona), María José Gómez Aguilera (VIU), María Vidagañ (Universidad de Zaragoza), Emilio Martínez (Universidad Politécnica de Valencia), Rosabel Roig (Universidad de Alicante), Rafael Sumozas (Universidad de Castilla La Mancha) y María Dolores Arcoba (Florida Universitaria).

Nos anima el interés por renovar las posibilidades que aporta la investigación y la enseñanza de la imagen a los entornos educativos (Escaño, 2019), planteando la posibilidad de generar espacios propicios para difundir el conocimiento de la educación en diseño, y también todo aquello vinculado a los ODS, algo que resulta muy atractivo para las generaciones de adolescentes que tenemos en las aulas de secundaria. Todo ello con la intención de elaborar nuevas miradas y generar posibilidades online para programar el futuro, como prácticas creativas a los entornos formativos, especialmente en el ámbito de la Educación Secundaria (Huerta & Domínguez, 2020). Queremos generar un espacio de reflexión sin perder de vista el espíritu de colaboración y la implicación del alumnado y el profesorado de los institutos. Procuramos animar todos los ámbitos docentes, tanto desde la perspectiva educativa como desde la universidad y el mundo académico, ya que nuestro interés consiste en potenciar la situación actual de la educación artística, ampliando el conocimiento de las imágenes, fomentando la alfabetización visual (Duncum, 2015).



Figura 1. Alumnado universitario con sus diseños de exlibris.

Defendemos el uso del diseño desde la perspectiva de las artes, con una premisa amplia y de carácter integrador, lo cual incluye la filosofía y la estética (Contreras, 2019). En estudios anteriores hemos venido analizando la situación, animando al profesorado, emparentando las prácticas artísticas con la enseñanza de la imagen. Establecemos diferentes propuestas de actuación tanto por parte del profesorado de artes visuales como de otras áreas de conocimiento, incidiendo en cuestiones de género y diversidad, acercándonos al diseño sostenible (Rolling, 2017). También impulsamos un estudio de estas realidades amparándonos en el paradigma de la cultura visual y en el amplio espectro de los estudios culturales. Insistimos en la necesidad de abordar las artes de manera multidisciplinar, teniendo en cuenta el valor de las imágenes. Por este motivo, la educación en diseño como materia de estudio desde la perspectiva de las imágenes y los objetos. Por eso el diseño y su faceta formativa resultan tan actuales e interesantes. También apostamos por una visión educativa transdisciplinar, muy pendiente de las cuestiones de género (Butler, 2010), de la diversidad (Mérida Jiménez, 2020), y de la convivencia participativa (Giroux, 2018).

La presencia del diseño en todo aquello que habitamos forma parte de nuestras vidas, a todos los niveles, especialmente en cuanto a nuestra posición como usuarios se refiere (Briggs & Burke, 2009). Esta circunstancia privilegiada nos hace no solamente usuarios, sino también potenciales productores habituales de imágenes, lo que supone un elemento de primera magnitud con respecto a innovación, producción industrial, consumo y cultura visual (Karpati, Freedman, Castro, Kallio-Tavin & Heijnen, 2017). El proceso de crear imágenes, ilustraciones, diseñar, nos anima a pensar que se puede y se debe educar en este sentido, asumiendo que la práctica de las artes es una tarea creativa. Actualmente está tomando gran fuerza la producción de entornos educativos. El hecho de generar espacios innovadores desde las artes está directamente ligado a la percepción como principio organizador. Disfrutar de las artes y de las imágenes en general es una de las acciones humanas más beneficiosas, ya que consiste en mejorar los diferentes elementos que configuran nuestra vida a través de la creación de entornos. Por tanto, reflexionar sobre la situación actual de la investigación y la educación artística es una cuestión de marcada importancia. En este sentido, no podemos olvidar que el diseño forma parte de la educación artística, algo que queda muy claro en el ámbito anglosajón, pero que en el caso de España resulta muy confuso. Abreviando, podemos destacar que:

- El diseño no se enseña ni se aprende en los niveles de educación infantil y primaria. En estos niveles tampoco existen especialistas en artes o en imágenes que puedan asesorar e incentivar la educación en diseño.

- El diseño no está presente en Educación Secundaria, donde sí tenemos especialistas en artes (Profesorado de Dibujo es la denominación oficial), pero el currículum no otorga ninguna importancia al diseño como actividad eminentemente social, por su repercusión en la ciudadanía.

- Las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño EASD existen pero se encuentran en un vacío legal extraño, ya que no son ni estudios de secundaria, ni tampoco universitarios. Se les denomina "Estudios Artísticos Superiores", algo que también sucede en los estudios musicales. Sin embargo, los Conservatorios de Música han sabido adaptarse a las regularizaciones de los estudios superiores universitarios (el título superior de música está homologado al de grado). Este "vacío legal" de las enseñanzas de diseño ha supuesto en ocasiones auténticos enfrentamientos

entre EASD y Facultades de Bellas Artes, llegando dicho litigio incluso al Tribunal Superior de Justicia, que finalmente concedió al "Grado de Diseño" un estatus "asimilable" al de "Grado Universitario".

- Actualmente, buena parte de la población adolescente quiere estudiar diseño (de videojuegos, gráfico, informático), pero debido a la situación de precariedad de las EASD, muchos optan por estudiar en escuelas privadas de diseño, desprestigiando así la oferta pública.

- Las Facultades de Bellas Artes han incorporado los estudios de diseño a sus programas, pero no cuentan con profesorado adecuado para impartir estas enseñanzas de ingeniería informática fuertemente digitalizadas. ¿No hubiese resultado más sencillo incorporar las EASD a las Facultades de Bellas Artes como Departamentos de Diseño?

Todas estas preguntas y muchas más han sido motivo de debate durante este curso 2021-2022, tiempo en el que el proyecto "Second Round Arte y Lucha en Secundaria" ha vuelto a implicar a ocho universidades, quince centros de Secundaria, al profesorado y al alumnado, en una iniciativa que cohesiona numerosas instituciones y personas, por lo que impulsamos las artes visuales entre un público que cada vez utiliza con más fuerza las imágenes, lo visual, y por tanto el diseño. Nos sentimos artesanos de la imagen (Sennett, 2009). En este contexto, el diseño, como manifestación de corte tecnológico, y como industria, tienen mucho que aportar a nuestras investigaciones. Además de preocuparnos por el valor educativo que pueden tener las manifestaciones del diseño (digital, gráfico, de marca, de interiores, arquitectónico, de objeto), entendemos que fomentar la participación es un tema apasionante para docentes especialistas en artes (realmente en todas las materias del currículo). Y si queremos que se impliquen los y las adolescentes, el diseño se convierte en un buen argumento de interacción.

La importancia de la educación en diseño

En los trabajos del grupo Creari (www.uv.es/creari) desde hace años venimos insistiendo en la necesidad de formar al profesorado en diseño y cultura visual, potenciando el diseño gráfico, la alfabetización visual y las prácticas artísticas. La formación en artes y en cultura visual en el ámbito escolar es muy escasa, debido en parte a la poca preparación del profesorado (Gutiérrez Ajamil, 2020), algo preocupante en el momento actual, ya que vivimos en una sociedad inundada de imágenes (Mirzoeff, 2006). El tsunami digital que ha propiciado la pandemia del coronavirus ha puesto de nuevo en escena la problemática, ya que las generaciones más jóvenes están experimentando un aluvión de experiencias con imágenes con sus dispositivos móviles. Las imágenes que crean y difunden los más jóvenes repiten esquemas que conocen gracias a los medios de comunicación (Huerta y Monleón, 2020), algo que deja el ámbito educativo en un espacio de segregación estética (Duncum, 2008), sumiéndose así en un ámbito lejano a la realidad digital que vive el alumnado. Se trata de propiciar la alfabetización visual, potenciando los talleres de diseño gráfico, lo cual pasa por formar al profesorado, ya que el colectivo docente será quien transmitirá sus conocimientos al alumnado de Primaria (Giroux, 1990). La administración educativa no está incidiendo en positivo sobre dicha realidad, lo cual es preocupante. Estamos lejos de conseguir que al profesorado de educación artística se nos reconozca como especialistas en imágenes (Said-Valbuena, 2019).

Mientras alentamos un cambio de estrategia curricular por parte de los responsables de la administración educativa, proponemos desarrollar un mayor interés hacia la cultura visual y el diseño en la formación de docentes, de modo que puedan disfrutar del conocimiento del diseño desde la práctica y desde sus potenciales comunicativos (Huerta, 2021). Para ello incidimos en el conocimiento de las imágenes desde un posicionamiento crítico (Pallarès y Lozano, 2020), alentando opiniones desprejuiciadas, superando esquemas caducos e interpretaciones preestablecidas, siendo conscientes de la necesidad de aprovechar pedagógicamente el uso de dispositivos digitales (Sancho-Gil y Hernández, 2018). Planteamos también un mayor uso de las tecnologías digitales, redefiniendo así su papel en el ámbito educativo, ya que tanto los dispositivos digitales como la mayor parte de aplicaciones que utilizamos, se basan en el uso de imágenes (Miranda, Vicci y Ardanche, 2017).

como surgen resultados positivos, composiciones realizadas por docentes en formación (Huerta, 2022).

Los trabajos de diseño del alumnado se articulan a partir de propuestas reflexivas y artísticas, en las que domina la visualidad, atendiendo a la Investigación Educativa Basada en Artes. De este modo le damos importancia a los lenguajes artísticos acercándonos a las imágenes desde la alfabetización visual, y también entendiendo la imagen desde la cultura visual, empleando el concepto de artefactos visuales, lo cual repercute en la manera de conocer el mundo, cuestionando incluso los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Munari, 2019). El taller de diseño potencia el conocimiento de la alfabetización visual entre el alumnado, lo cual les convierte, como futuros profesores, en docentes de educación artística. Potenciar la creatividad mediante el diseño permite indagar en las posibilidades de los entornos del propio alumnado y sus respectivas realidades. Entre dichas realidades, alentamos un acercamiento hacia la diversidad, sin tabús, sin prejuicios, educando en el respeto, fomentando el conocimiento de las disidencias (Greteman, 2017). Planteamos el estudio de la visualidad, considerando los objetos culturales y artísticos elaborados por los movimientos disidentes, así como sus modalidades de creación, presentación, consumo o recepción crítica (Even-Zohar, 1990). Esto significa que no se trataría de objetos autónomos, sino de herramientas que nos permitan comprender la organización de las sociedades contemporáneas, así como las relaciones sociales de poder que las estructuran, siguiendo los pasos de los estudios culturales (Calvino, 1995). Se trata de ver en estos artefactos visuales representaciones simbólicas culturales de las políticas puestas en funcionamiento por parte de las comunidades LGTB, subrayando su capacidad de producir y fortalecer identidades colectivas, o intentando al menos renegociar sus significados (Huerta, 2020).

Debemos impulsar un mayor acercamiento al diseño, tanto entre el alumnado universitario que se está formando para ser docentes en el futuro, como entre el alumnado de todos los niveles educativos. Esto lleva a indagar en los gustos y preferencias de cada generación, rescatando pequeñas historias, cuestionando los grandes relatos, configurando su propia identidad y las subjetividades colectivas que comparten. Puesto que el diseño lo impregna todo. Todo lo que nos rodea está diseñado. La identidad no debe entenderse como algo fijo y esencialista, como una unidad naturalmente estable e inalterada, sino como un concepto estratégico y situado que surge del juego de modalidades específicas de poder. Al mismo tiempo, la identidad también es una cuestión estética, que sirve para la reflexión sobre las identidades culturales y sus dimensiones políticas (Huerta, 2016). La afirmación de esta sensibilidad se ha convertido así en constitutiva de una identidad artística y cultural específica, empoderándose de todo un panorama visual para superar los moldes establecidos, desde una educación humanizada (Pallarès, 2020). El diseño funciona como vector de emancipación individual con potencial colectivo.

El conocimiento y difusión del diseño ayudan a una mejor comprensión de los problemas y las modalidades de la dinámica subjetiva y afectiva en la articulación de corpus iconográficos y teóricos (Groupe μ , 1992), así como en la construcción de imaginarios de cada sociedad (Barthes, 1986). Así las cosas, el hecho de haber dedicado al diseño y la sostenibilidad la edición del proyecto Second Round del curso 2021-2022 nos ha permitido indagar en las

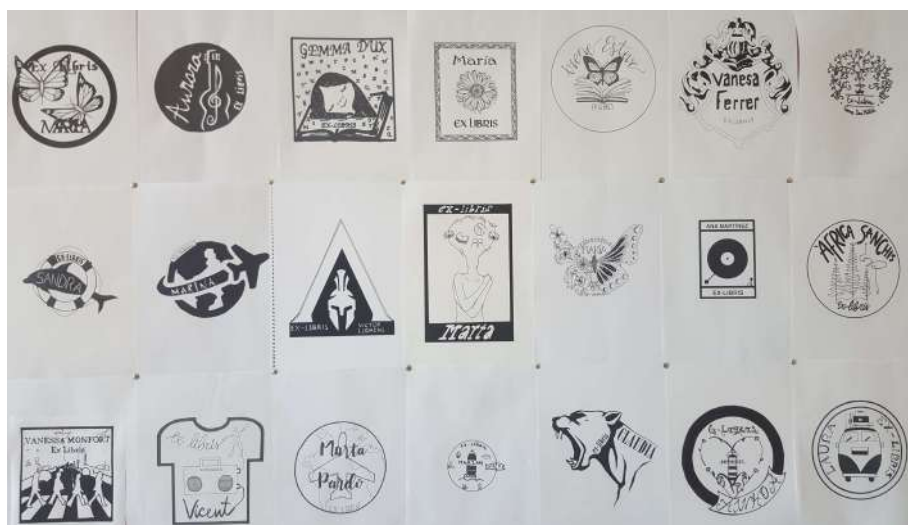


Figura 2. Diseños de exlibris personales realizados por el alumnado que estudia para ser docente.

La práctica del diseño va más allá del mero componente gráfico, ya que incorpora elementos de identidad, reivindica las humanidades y la cultura, obedece a criterios de coleccionismo utilizando las simbologías, aportando nociones históricas desde el arte y la creatividad (Hamlin y Fusaro, 2018). Un taller de diseño permite combinar numerosas facetas y componentes que siempre resultan enriquecedores para quienes se dedican a la educación como docentes (Bernal Pérez, 2016). Podemos utilizar ejemplos de artistas que combinan la faceta del diseño con la de la creación artística (Lobovikov-Katz, 2019). En la tradición del diseño abundan ejemplos relacionados con la creación artística, especialmente cuando nos referimos a diseño gráfico, tan unido a la historia de la imprenta, el libro, y a la tradición del grabado (xilografía, calcografía, litografía, serigrafía, fotograbado, fotografía). Se recomienda al alumnado que componga diseños sencillos, que les representen, y con los que se sientan representados. Es así

realidades del alumnado y en sus miradas hacia el entorno en el que viven, incidiendo en la mirada crítica y la reflexión académica (Arévalo, Mosquera y Cáceres, 2020).



Figura 3. *Disney Memories*. Instalación artística realizada por el grupo Lara Lars, una reflexión sobre el imaginario Disney. Obra expuesta en el Museu d'Informàtica de la Universitat Politècnica de València, en la muestra "El disseny dels records".

Las sucesivas ediciones del Proyecto Second Round

En su primera edición, en el curso 2015-2016, quince centros de secundaria valencianos, en colaboración con la Universitat de València, se unieron para llevar adelante un proyecto expositivo itinerante, complementado con conferencias, actuaciones artísticas y conciertos, que culminó en una muestra final en el Centro Cultural La Nau. A partir de una propuesta de Creari, grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) "Second round. Arte y lucha en Secundaria" ha sido un ejemplo de coordinación y de unión de esfuerzos para una misma causa; y también un proyecto que promueve la emancipación de pensamiento, la cooperación interseccional, y los avances en materia de tecnologías educativas. Actualmente nuestro proyecto tiene el rango de "Proyecto Consolidado", dentro de las diferentes acepciones de los proyectos de innovación docente que auspicia el Vicerrectorado de Formación Docente de la Universitat de València.

Los profesionales de la educación artística somos conscientes de la pérdida progresiva que está teniendo la práctica artística en el currículum escolar, en la enseñanza obligatoria, tanto en infantil, como en primaria y secundaria. También somos responsables de marcar una nueva

estrategia de trabajo teniendo en cuenta las necesidades actuales. Para innovar debemos contar con las previsiones de cambios que pueden ocurrir en el futuro. Con la intención de mejorar el panorama actual, mediante el proyecto Second Round nos marcamos una serie de objetivos prioritarios:

1. Generar un espacio de encuentro para los profesionales de la Educación Artística.
2. Fomentar un espíritu colectivo integrador entre el profesorado de Secundaria.
3. Facilitar un mayor acercamiento entre el alumnado universitario que está recibiendo la formación inicial de profesorado de dibujo y la formación continuada de los profesores que están trabajando en los institutos.
4. Establecer procesos de comunicación online entre el profesorado y los estudiantes de Educación Secundaria, diseñando planes de acción para el fomento de la educación digital y el uso crítico de imágenes (Rodríguez Ortega, 2018).
5. Motivar al profesorado y al alumnado construyendo redes de interlocución válidas para los diferentes ámbitos geográficos y de nivel educativo (Bourriaud, 2009).
6. Crear una red entre centros de Secundaria para estimular nuevas indagaciones animando al profesorado en materia de investigación educativa.
7. Elaborar documentos para marcar unas líneas prioritarias de trabajo de cara a impulsar la educación artística, ateniéndonos a criterios curriculares más avanzados e innovadores.
8. Implicar a las TIC en la nueva concepción de la generación y difusión de las imágenes (Ramon, 2017).

Para llevar a cabo estas intenciones prioritarias queremos desarrollar algunas acciones:

- a) Propiciar una red online del profesorado de secundaria de distintas especialidades.
- b) Generar web interactivas que cuenten con la difusión por parte de los participantes en redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok)
- c) Convocar reuniones con representantes de los diferentes centros con el fin de organizar una red participativa.

Con estas ideas nació "Second Round". Hemos conseguido consolidar la red de contactos con el profesorado de secundaria de la especialidad de dibujo y de otras especialidades. Han aumentado los ánimos y la capacidad de gestionar actividades, con un grado de entusiasmo importante por parte del profesorado.

Estamos fomentando nuevas prácticas educativas entre el profesorado:

- Organizando Jornadas de Investigación en Educación Artística.
- Recopilando las acciones desarrolladas en los centros.

- Impulsando la investigación entre el profesorado de secundaria, en colaboración con docentes e investigadores universitarios (Panciroli, 2016).
- Implicando al alumnado en una serie de acciones para promover el contacto con docentes.

Uno de los resultados más difundidos es el Second Round Movie: Líneas, corto dirigido por Emilio Martí López en el que participaron alumnado y profesorado de los institutos de valencianos. Líneas es una película reivindicativa donde se incorpora claramente la metodología participativa, puesto que es desde la cooperación que ha sido posible realizarla. Se puede recuperar en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=RBoGIJyQrp4>

Metodología que impulsa el proyecto Second Round

La metodología que impulsamos se basa en un modelo cualitativo de investigación muy centrado en los estudios de caso (Stake, 1995; Yin, 2009). Queremos favorecer las narrativas de vida y motivar al profesorado en un proceso de investigación-acción que pondrá en valor lo que se está haciendo en centros (Dewey, 2008), al tiempo que propiciará un mayor acercamiento a los intereses del alumnado, siempre muy motivados cuando optamos por las tecnologías digitales y la creación de imágenes, algo que conlleva un acercamiento a la cultura del diseño.

Durante el curso 2017-2018 las acciones del "Second Round: Arte y lucha en cerámica y diseño", significaron un acercamiento a la Escuela de Arte y Superior de Diseño (EASD Valencia), y también a la Escuela de Arte y Superior de Cerámica (EASC Manises), generando unas Jornadas, un libro, un monográfico de la revista EARI y una exposición. Cabe destacar que en 2018 se defendió la tesis doctoral con mención internacional Comunicar el arte a la educación Secundaria. El proyecto Second Round, presentada por María José Gómez Aguilera, que recibió la máxima calificación de Sobresaliente Cum Laude. También queremos destacar la importancia los numerosos artículos que se están publicando en revistas de investigación, así como de los libros editados.

La incorporación del diseño y sus posibilidades educativas en el contexto de secundaria convierte el proyecto "Second Round" suponen una propuesta innovadora, ya que no se había abordado previamente desde la perspectiva de la investigación universitaria. Hay antecedentes en ámbitos por separado, pero en este caso, como que se está combinando el pensamiento educativo desde las TIC, con una fuerte carga de visión cultural, que particulariza la propuesta, tenemos una apuesta de marcado carácter transdisciplinar, ya que combina áreas de conocimiento y de interés tan variadas como son las siguientes: Comunicación, creatividad, ocio, Pedagogía, Psicología, tecnología, Humanidades, Arte, Filosofía, Sociología, Educación y TIC. Queremos integrar los conceptos de investigación, creatividad y educación tecnológica en el ámbito de las artes y el diseño, a fin de revisar lo hecho hasta ahora en esta materia, y sobre todo gestionar propuestas de futuro. El éxito de anteriores convocatorias avala este nuevo encuentro académico de calado interseccional.



Figura 4. *Home Sick*. Instalación artística realizada por el grupo Carlota Pérez, una reflexión sobre el poder de los dispositivos digitales. Obra expuesta en el Museu d'Informàtica de la Universitat Politècnica de València, en la muestra "El disseny dels records".

Podemos encontrar múltiples definiciones tanto del término "diseño" como de "creatividad" en la bibliografía extensa de la temática, especialmente en el ámbito anglosajón y en textos publicados en inglés. Asimismo, la tradición de los Estudios Culturales, de gran implantación en las universidades norteamericanas y en Latinoamérica es la que nos acerca tanto a la cultura visual como las pedagogías culturales desde el ámbito de la creatividad. Defendemos el uso de las TIC de la perspectiva de las artes, de las tecnologías de la imagen y de los audiovisuales, de la educación y las humanidades, con una premisa amplia y de carácter integrador. Impulsamos un estudio de estas realidades amparándonos en el paradigma de la

cultura visual y en el amplio espectro de los estudios culturales y del fomento de la creatividad. Insistimos en la necesidad de abordar los videojuegos de manera unificada, incorporando tanto las artes como los audiovisuales (Benjamin, 2003), y por supuesto la creatividad del alumnado adolescente, pero teniendo en este caso los videojuegos como punto de mira. En la actualidad apostamos por una visión transdisciplinar, muy pendiente de las cuestiones de género, de la diversidad y de la convivencia en colaboración y participativa (Freire, 2015).

Educación en Diseño mediante el proyecto Second Round

La cultura del diseño ha pasado a formar parte del imaginario colectivo. Igual como las humanidades y las artes, como el cine y la televisión, el diseño forma parte de nuestras vidas a todos los niveles, especialmente desde que las TIC han dado acceso inmediato a la visión, la producción y la difusión de creaciones a través de plataformas tan populares y generalizadas como las redes sociales, y evidentemente desde que tenemos acceso a dispositivos que nos permiten producir imágenes y difundirlas de manera instantánea. Esta circunstancia privilegiada nos hace usuarios y productores habituales de creaciones tecnológicas y culturales (Ramon, 2019), lo que supone un elemento de primera magnitud con respecto a innovación, producción industrial, consumo y cultura visual. El proceso de crear y difundir cultura a través de las plataformas online proporciona una estructura y un orden concretos. Hay que avanzar en la línea del uso de las TIC, al menos en tres direcciones: 1) Entendiendo que se puede y se debe educar en TIC; 2) Asumiendo que la práctica de las artes es una tarea creativa; 3) Educando en el uso y disfrute de las tecnologías.

Actualmente ha tomado gran fuerza la producción de imágenes por parte de numerosos usuarios, especialmente del público más joven. El hecho de crear productos culturales, imágenes y audiovisuales, está directamente ligado a la percepción como principio organizador. Crear y disfrutar de las imágenes, interactuar de forma lúdica, es una de las acciones humanas que pueden resultar más beneficiosas, ya que consiste en mejorar los diferentes elementos que configuran nuestra vida a través de las imágenes y de los objetos diseñados. Por tanto, reflexionar sobre la situación actual de la investigación y la educación en un elemento vital como el diseño es una cuestión de marcada importancia.

Nos acercamos a la educación en diseño atendiendo a la creatividad, desde la perspectiva del programa de naciones Unidas que se visualiza a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Diseño y sostenibilidad van de la mano. El diseño es una actividad basada completamente en el interés por la innovación, una iniciativa pensada para asegurar la competitividad a nivel global. Este tipo de interacciones une a representantes de la sociedad civil, del mundo de la empresa y del mundo académico, planteando la excelencia científica, impulsando la investigación de primer nivel. También constituye un reto social, ya que ante una sociedad cada vez más envejecida (muy especialmente la europea), se trata de fomentar el emprendimiento tecnológico entre los más jóvenes. Estimulamos la cooperación potenciando nuevas estrategias que permitan un enfoque diferente (Pook, 2020), rompiendo cualquier barrera de cara a la creación de un mercado real para el conocimiento, la investigación y la innovación. En cuanto al

reparto de responsabilidades de manera equitativa, hacemos un especial énfasis en los equilibrios de género.

Uno de los espacios online en el que se puede encontrar el Proyecto Second Round es el MODE Museo Officina dell'Educazione de la Universidad de Bolonia <http://www.doc.mode.unibo.it>



Figura 5. 69 *Disidencias*. Instalación artística "S de Sensibilización" realizada en el Campus de Altea de la Universidad Miguel Hernández, una reflexión sobre la violencia contra las mujeres y los colectivos LGTB.

Un buen ejemplo del tipo de acciones que planteamos se puede encontrar en las "Píldoras Second Round". En el curso anterior se produjeron un conjunto de 17 cápsulas audiovisuales en las que el alumnado y el profesorado de secundaria encontrarán numerosos ejemplos de actividades y propuestas en las que se plantean los beneficios de los videojuegos, el cómic y la ilustración. El enlace en el que se puede acceder a las "Píldoras Second Round 2021" es el siguiente:

<https://youtube.com/playlist?list=PLiPJNI1xCP1sqQS77ur-PkeyPiEQdve5z>

En esta edición hemos realizado cinco píldoras Second Round relacionadas con el Diseño y la Sostenibilidad.

Preparando el Congreso Internacional Educación en Diseño y Sostenibilidad (ODS)

Valencia ha sido elegida Capital Mundial del Diseño 2022. Este evento supone un gran estímulo para consolidar la ciudad en el panorama internacional del diseño. Desde el llamado

Valencia World Design Capital WDC se están organizando numerosas actividades, especialmente referidas a la producción de diseño y al fomento de las empresas y profesionales que están dedicándose al diseño en sus distintas modalidades. Como responsables de la educación artística en la Universidad de Valencia, consideramos muy importante reforzar la vertiente vinculada a la educación en diseño, que forma parte de la educación artística. Por este motivo, después de muchos años de esfuerzos impulsando la educación en diseño e investigando sobre la temática, proponemos este congreso, ya que el diseño no puede estar desvinculado de todas las acciones que vayamos construyendo para defender los ecosistemas del planeta. En este sentido, la educación sería el eje fundamental para concienciar a la ciudadanía de la importancia de mantener los equilibrios, al tiempo que fomentamos la educación patrimonial, a través de la educación en diseño.



Figura 6. 69 *Disidencias*. Instalación artística "S de Sensibilización" realizada en el Hall de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, una reflexión sobre la violencia contra las mujeres y los colectivos LGTB.

Se trata de una propuesta innovadora, puesto que no se había abordado previamente desde la perspectiva de la investigación universitaria. Hay antecedentes en ámbitos por separado, pero en este caso, al estar combinando el pensamiento educativo desde las TIC, con una fuerte carga de espíritu crítico, que particulariza la propuesta, tenemos una apuesta de marcado carácter interdisciplinar, ya que combinamos diferentes áreas de conocimiento: el diseño, la comunicación, la creatividad, la pedagogía, la formación de docentes, la tecnología, las humanidades, el arte, la estética, la sociología, la educación y las TIC. Lo que pretendemos es integrar los conceptos de investigación y educación en diseño en el ámbito de las artes y la cultura visual (Ramírez-Escobar, 2020), a fin de revisar lo que se ha hecho hasta ahora en esta materia, y sobre todo gestionar propuestas de futuro.



Figura 7. No es No. Diseño de cartel realizado por Álvaro Castellano y Lucía Castro para la Instalación artística "S de Sensibilización", una reflexión sobre la violencia contra las mujeres y los colectivos LGTB.

Podemos encontrar múltiples definiciones tanto del término diseño, como del concepto educación en diseño, así como de la sostenibilidad y los ODS, atendiendo a la bibliografía extensa de cada temática, especialmente en el ámbito anglosajón y en los textos publicados en inglés. Asimismo, la tradición de los estudios culturales, de gran implantación en las universidades norteamericanas (y también en Latinoamérica) es la que nos acerca tanto a los nuevos territorios de la educación en diseño como a las pesquisas en diseño sostenible. Defendemos el uso de las tecnologías digitales tanto en educación en diseño como en investigación en sostenibilidad (Morales, 2019), desde la perspectiva de la educación artística, de la educación en valores y del fomento de las humanidades, con una premisa amplia y de carácter integrador (Pallarès, 2014). Impulsamos un estudio de estas realidades amparándonos tanto en el paradigma de la cultura

visual como en el amplio espectro de los estudios culturales y del fomento de la creatividad (Brusatin, 1992). Insistimos en la necesidad de abordar de forma unificada tanto la educación artística como la educación en diseño, teniendo en este caso el fomento de los ODS como punto de mira. En la actualidad apostamos por una visión transdisciplinar, muy pendiente de las cuestiones de género, de la diversidad y de la convivencia en colaboración y participativa.

La cultura del diseño ha pasado a formar parte del imaginario colectivo. De la misma forma que las humanidades y las artes, la investigación en diseño supone acercarnos a los distintos ámbitos del diseño gráfico, de producto, de moda, de interiores o del diseño audiovisual. El diseño forma parte de nuestras vidas a todos los niveles, especialmente desde que las tecnologías digitales han dado acceso inmediato a la visión, producción y difusión de creaciones de imaginarios visuales a través de plataformas tan populares y generalizadas como las redes sociales. Esta circunstancia privilegiada nos hace usuarios y productores habituales de creaciones tecnológicas y culturales, lo que supone un elemento de primera magnitud en lo que se refiere a innovación, producción industrial, consumo y cultura visual. El proceso de crear y difundir cultura a través de las plataformas online proporciona una estructura y orden concretos. Hay que avanzar en la línea del uso de las tecnologías digitales al menos en tres direcciones: 1) Entendiendo que se puede y debe educarse en tecnologías; 2) Asumiendo que la práctica de las artes y el diseño es una tarea creativa; 3) Educando en el uso y disfrute del diseño y de las tecnologías. Actualmente ha tomado gran fuerza la producción de imágenes por parte del público más joven y de la población en general. Crear productos culturales, imágenes y audiovisuales, está directamente ligado a la percepción en tanto que principio organizador. Y esto está directamente vinculado a la educación en diseño. Crear y disfrutar de las imágenes, interactuar con los entornos geográficos y virtuales, son algunas de las acciones humanas que pueden resultar más beneficiosas, ya que pueden mejorar los diferentes elementos que configuran nuestra vida a través de las imágenes y de las interacciones, través de la comunicación y de la educación. Por tanto, reflexionar sobre la situación actual de la investigación y la educación en diseño se convierte en una cuestión de marcada importancia.

Conclusiones

En consonancia con los retos sociales que prevé la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, con elementos clave como los ODS de Unesco, entendemos que investigar en materia de diseño y sostenibilidad supone enfrentarse a una problemática que afecta a todos los sectores de la población, ya que la cultura visual impregna nuestros entornos cotidianos, y el hecho de crear productos innovadores supone también mejorar las condiciones de vida, reflexionando sobre lo que nos rodea y cómo deseáramos que se mejorase (Ordine, 2013). Desde la investigación y la educación abordamos los retos sociales intentando acabar con la distancia entre el mercado y las necesidades sociales, dando un impulso especial a la aplicación de la investigación, ayudando a las partes interesadas a transformar la innovación en productos viables y sostenibles. Este enfoque permitirá crear alianzas entre el sector público y el privado, intentando conseguir los recursos necesarios para sacar adelante este reto. Unimos recursos y conocimiento a través de la tecnología y las disciplinas vinculadas a la educación y la cultura, donde se incluyen las ciencias sociales y las humanidades, la tecnología y la comunicación. En el tipo de reflexión que animamos

se incluyen actividades que van desde la investigación hasta el mercado, haciendo énfasis en un nuevo enfoque basado en las actividades basadas en la innovación, como son los productos y las demostraciones que actualmente están invadiendo los proyectos educativos más innovadores en todo el mundo en materia de diseño.

La estrategia europea se basa en tres pilares: un pilar económico de transición hacia una economía dinámica, competitiva y basada en el conocimiento; un pilar social basado en la inversión en educación y formación y en la lucha contra la exclusión social; y un pilar medioambiental de crecimiento dissociado de la utilización excesiva de recursos naturales. Lo cierto es que a estas alturas Europa no es la economía más competitiva del mundo ni goza de pleno empleo, por ello ya se habla de 3 prioridades o motores clave de crecimiento:

- 1) Crecimiento inteligente, impulsando el conocimiento, la innovación, la educación y la sociedad digital;
- 2) Crecimiento sostenible de la economía, uso eficaz de los recursos, verde y competitiva; y
- 3) Crecimiento integrador, empleo y cohesión social y territorial.

Con estas premisas, pretendemos avanzar en el crecimiento inteligente, impulsando el conocimiento, la innovación, la educación y la sociedad digital. Esta premisa debe estar presente en la educación pública, y debe ser importante para la universidad pública. Deseamos un mayor acercamiento a la realidad que viven las generaciones más jóvenes, a través de los videojuegos, la industria cultural que más ha crecido en los últimos años, y la que más beneficios genera a nivel global, la apuesta por una reflexión sobre lo que está pasando en esta industria cultural en relación al sistema educativo resulta más necesaria que nunca. Si a esta realidad añadimos la situación que ha provocado la pandemia del Covidien-19, entonces comprenderme que no estamos hablando solamente de educación, cultura y entretenimiento, sino que estamos investigando sobre cuestiones que afectan al crecimiento sostenible de la economía, y también al crecimiento integrador, ya que las industrias culturales fomentan el empleo y la cohesión social y territorial.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al profesorado y alumnado que viene colaborando en el Second Round desde que se inició el proyecto en el curso 2015-2016, manteniendo muy alto el interés y la iniciativa creadora en las sucesivas ediciones del proyecto.

Apoyo institucional

El presente trabajo está vinculado a los procesos y resultados del Proyecto de Innovación Docente "Second Round: Art i lluita en Secundaria amb disseny i ODS" (Second Round: Arte y lucha en Secundaria con Diseño y ODS) que cuenta con el apoyo de la Convocatoria de Ayudas al Desarrollo de Proyectos de Innovación Educativa para el curso 2021-2022 del Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius (Vicerrectorado de Empleo y Programas Formativos) de la Universitat de València. Referencia del proyecto: UV-SFPIE_PID_1640164

Referencias

- Arévalo, J. M., Mosquera, F. y Cáceres, D. (2020). Emprendimientos radicalmente sustentables: diseños emergentes desde el pensamiento crítico. *Revista KEPES*, 17 (21), 493-536. <https://doi.org/10.17151/10.17151/kepes.2020.17.21.17>
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.
- Bernal Pérez, M. del M. (2016). Los nuevos territorios de la gráfica: imagen, proceso y distribución. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 28 (1), 71-90. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47545
- Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. New York, NY: Lukas & Sternberg.
- Briggs, A. y Burke, P. (2009). *A Social History of the Media. From Gutenberg to the Internet*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brusatin, M. (1992). *Historia de las imágenes*. Madrid: Julio Ollero Editor.
- Butler, J. (2010). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York, NY: Routledge.
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Contreras, F. R. (2019). Estudio filosófico sobre la mirada estética en el diseño. *Revista KEPES*, 16 (19), 11-38. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.19.2>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122-135.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (3), 47-64. <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Errázuriz Larraín, L. y Fermandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 251-261. <https://doi.org/10.7203/eari.1014152>
- Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11 (1), 9-26
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. New York, NY: Routledge
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58(3), 195-205.

- Gutiérrez Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 63-88.
- Groupe µ (1992). *Traité du signe visuel: Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil.
- Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century, *Art Education*, 71(2), 8-15.
- Huerta, R. (2016). The Cemetery as a Site for Aesthetic Enquiry in Art Education. *International Journal of Education through Art*, 12 (1), 7-20. https://doi.org/10.1386/eta.12.1.7_1
- Huerta, R. (2020). El diseño de letras como entorno visual para educar en diversidad, *ArtsEduca*, 25, 5-22. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.1>
- Huerta, R. (2021). Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística, *Observar*, 15, 20-44.
- Huerta, R. (2022). El alfabeto latino como estímulo para la alfabetidad visual. Diseño, formación del profesorado y derivas tipográficas urbanas. *Revista KEPES*, 19(25), 363-391. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.13>
- Huerta, R., Domínguez, R. y Barbosa, A. M. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la educación artística. *EARI Educación Artística: Revista de Investigación*, 8, 10-23. <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790>
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI Educación Artística: Revista de Investigación*, 11, 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney, *Icono 14*, 18(2), 406-434. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>
- Karpati, A., K. Freedman, J. C. Castro, M. Kallio-Tavin y E. Heijnen (2017). Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice, *International Journal of Art and Design Education*, 36(2), 164-175. <https://DOI.org/10.1111/jade.12099>
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- Mérida Jiménez, R. M. (2020). Founding and Ineffable Identities: Pelagius, Virgin and Martyr, *Imago temporis. Medium Aevum*, 14, 165-184.
- Morales, J. (2019). Experiencias pedagógicas en el ámbito del diseño para la transición. Estudio de un caso: el proyecto de comunicación del Espai Quiró. *Revista KEPES*, 16 (19), 217-251. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.19.9>
- Miranda, F., Vicci, G. y Ardanche, M. (comp.) (2017). *Educación y visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales*. Montevideo: Udelar.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality, *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.
- Munari, B. (2019). *Artista y diseñador*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acantilado.

- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 59-76. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Panciroli, C. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99. <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Pook, Z. S. (2020). The Challenge of Implementing Preferred Gender Pronouns: Queer Autonomy in the Age of Information Technologies, *Interalia*, 15, 6-16. <https://doi.org/10.51897/interalia/BTAW6071>
- Ramírez-Escobar, M. F. (2020). Prácticas de visualización en la investigación académica en diseño gráfico. *Revista KEPES*, 17 (22), 77-108. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.4>
- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53.
- Ramon, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(13), 509-526. <http://dx.doi.org/10.5209/aris.60881>
- Rodríguez Ortega, N. (2018). Five Central Concepts to Think of Digital Humanities as a New Digital Humanism Project, *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 22, 1-6. <https://doi.org/10.7238/a.v0i22.3263>
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. In Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*, New York: Guilford, 493-510.
- Said-Valbuena, W. (2019). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 111-129. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59369>
- Sancho-Gil, J. M. y Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4. <https://doi.org/10.6018/red/56/4>
- Sennett, R. (2009). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of a Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. London: Sage Publications

Comunicações apresentadas Presented papers

Schwanke Destaque: uma proposta de curadoria educativa

Schwanke Highlight: a proposal for educational curation

Alena Rizi Marmo¹

¹ Universidade da Região de Joinville, Univille. Curso de Artes Visuais. Rua Paulo Maischitzki, 10. Zona Industrial Norte. Joinville – SC. CEP: 89219-710. Santa Catarina – Brasil.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. O projeto Schwanke: Destaque

O *Schwanke: Destaque* é um projeto criado e realizado pelo Museu de Arte Contemporânea Luiz Henrique Schwanke. Embora não possua sede física, atua como museu na medida em que possui uma coleção, composta por obras do artista joinvilense Luiz Henrique Schwanke, a preserva, a estuda, e a coloca em exercício por meio de exposições, além de realizar inúmeros projetos e ações culturais e educativas. Com tais programas, o MAC Schwanke tem contribuído para o desenvolvimento artístico e cultural de Joinville e região. Em parceria com a Univille, em especial com o Programa de Extensão Institucional Arte na Escola, as ações educativas realizadas também são voltadas para estudantes de arte e professores em formação, como também professores que atuam nas redes públicas de ensino.

O Projeto de Extensão Institucional Arte na Escola da Univille, o PEIAE, iniciou as suas atividades em 1992. É vinculado ao Instituto Arte na Escola que gerencia uma rede nacional formada por 33 polos presentes em 33 municípios de todas as regiões do país cujo objetivo, por meio de diferentes ações, é promover o ensino da arte de qualidade. Perseguindo tal objetivo, o PEIAE da Univille desenvolve inúmeras ações em Joinville e região incentivando os professores a buscarem formação contínua. Tem plena convicção de que a arte promove a formação de sujeitos mais humanos e sensíveis configurando-se como uma forma privilegiada de humanização. Atualmente possui convênio com as Prefeituras de Joinville, Itapoá, Schroeder, Balneário Barra do Sul, e Araquari, cidades com as quais mantém grupos de estudos com encontros e ações envolvendo cerca de 300 professores arte. Assim, tanto o MAC Schwanke, como o PEIAE, possui como um de seus focos a promoção de uma arte/educação de qualidade, estando entre as suas ações o trabalho de curadoria educativa vinculado às exposições e projetos desenvolvidos em parceria, dentre os quais está o *Schwanke: Destaque*.

Artista joinvilense, Schwanke se destacou como um dos artistas que representou Santa Catarina no cenário artístico nacional do século XX, de forma que integrou importantes exposições e participou da 21ª Bienal Internacional de São Paulo (1991). Contudo, em Joinville e

Resumo:

O artigo objetiva apresentar o trabalho de curadoria educativa construído para o projeto Schwanke: Destaque, voltado para professores de arte da educação básica, assim como para estudantes. A proposta foi desenvolvida pelo Museu de Arte Contemporânea Luiz Henrique Schwanke (MAC Schwanke) em parceria com o Projeto de Extensão Institucional Arte na Escola da Univille (Universidade da Região de Joinville).

Palavras-chave: Schwanke; curadoria educativa; arte/educação; educação continuada

Abstract:

The article aims to present the work of educational curatorship built for the Schwanke: Destaque project, aimed at art teachers in basic education, as well as students. The proposal was developed by the Luiz Henrique Schwanke Contemporary Art Museum (MAC Schwanke) in partnership with the Institutional Extension Project Art at Univille School (University of the Joinville Region).

Keywords: Schwanke; educational curation; art/education; continuing education

região ele não é tão conhecido e valorizado como o é nacionalmente. Neste sentido, o projeto *Schwanke: Destaque* foi concebido com o objetivo de promover a difusão, o estudo, a pesquisa e a valorização da produção de Schwanke (1951 – 1992). A cada edição, um artista, curador, historiador, pesquisador ou crítico de arte é convidado para estudar a produção do artista e selecionar uma obra, ou série, e colocar em destaque para discussão a partir de um tema, conceito ou elemento em articulação com a arte contemporânea. A exposição é embasada pelo conceito de curadoria educativa sendo a educação entendida em sentido ampliado e voltada para todos os tipos de públicos, seja um professor, um estudante ou um curioso. O diálogo entre a curadoria e a equipe de curadoria educativa é permanente, e acontece desde o processo de seleção dos trabalhos, até a montagem, envolvendo a construção das atividades e materiais educativos e de mediação, assim como a preparação e acompanhamento da equipe do educativo. O desenho da exposição já é pensando como uma estratégia educativa, de forma que seja criada uma atmosfera que promova experiência estética de qualidade, assim como são disponibilizadas ferramentas que possam proporcionar o aprofundamento do olhar. E no conjunto das ações da curadoria educativa, o professor tem um lugar especial, é entendido como agente multiplicador, e envolvido em atividades de formação contínua. Até o momento, como parte do projeto, já foram realizadas três exposições, a saber: *Livro de artista: um híbrido de Schwanke* (2018), *A expressão reta não sonha, os devaneios de Schwanke* (2019) e *Schwanke: Sonetos* (2021 e 2022).

2. A curadoria educativa

Entende-se como curadoria educativa, no contexto não-formal, um conjunto de ações construído de forma dialogada com a curadoria geral da exposição de maneira a proporcionar que o espaço da mostra seja exercitado tanto pelo público em geral, como pelo professor de arte e seus alunos, como espaço crítico e de construção de conhecimento. Como base teórica para a construção do conceito de curadoria educativa utilizado, está Carlos Vergara (1996), Miriam Celeste Martins (2005) e Mary Jane Jacob (1995). Neste sentido, a proposta desenvolvida teve por mote explorar a produção de arte como veículo de ação cultural na dinamização de experiências estéticas tanto no espaço de arte, o qual pode ser utilizado como extensão da sala de aula, como na escola. Assim, a arte é exercitada como instrumento de ativação cultural por meios de propostas que exaltem seu potencial de transformação.

A partir da segunda metade da década de 90, abordagens artísticas e métodos pedagógicos alternativos começaram a integrar práticas artísticas e curatoriais, marcando o surgimento de uma tendência na arte contemporânea que ficou conhecida como *educational turn*. Apesar deste comportamento ter sido mais forte nos Estados Unidos e na Europa, também teve repercussão no Brasil existindo diversas propostas de arte e curadoria nesta perspectiva.

Em 1992 e 1993, a curadora norte-americana Mary Jane Jacob criou o projeto *Culture in Action*, que tratou do desenvolvimento de um programa de *site specific* realizado em espaços públicos de Chicago, nos Estados Unidos. Com este projeto, que promoveu engajamento entre artistas e comunidade, Jacob apresentou uma nova proposta para o entendimento de arte pública. Conforme escreveu, “[...] renewing the physical environment to that of improving society, from promoting aesthetic quality to contributing to the quality of life, from enriching lives to saving lives” (JACOB; BRENSON; OLSON, 1995:56). Assim, este projeto se destaca por promover

a aproximação entre arte e sociedade de maneira que a arte nestas circunstâncias pode ser pensada como instrumento de ativação cultural.

Nesta perspectiva de natureza educativa, o artista brasileiro Jorge Menna Barreto realizou no Centro Cultural São Paulo, o *Projeto Matéria* (2004), que consistiu na instalação de uma sala de aula no espaço expositivo. Neste espaço, e durante período da mostra, realizou oficina de arte contemporânea aberta ao público, em 8 encontros. Em cada um deles houve a participação de um artista ou crítico de arte cuja produção estava em diálogo com o tema da aula. As anotações de aula eram realizadas na parede, que funcionava como uma espécie de quadro-negro e lá permaneciam até a aula seguinte como parte integrante da exposição (Figura 1). É interessante observar como neste trabalho os papéis dos atores se confundem: estudante e obra de arte, professor e artista, espaço de exposição com espaço de ensino e arte como instrumento de arte/educação.



Figura 1. Vista do Projeto Matéria, de Jorge Menna Barreto, Centro Cultural São Paulo, 2004
Fonte: disponível em: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/filter/artista-etc/Projeto-Materia>.
Acesso em: 25 jun. 2022.

Inspirada na *Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa, a 6ª Bienal do Mercosul (2007), com curadoria geral de Gabriel Pérez-Barreiro, se destacou como a “Bienal Pedagógica”, exercendo pioneirismo no que tange o profissional curador pedagógico (MARMO, 2016). O

curador pedagógico daquela edição foi Luis Camnitzer. Segundo ele,

O curador pedagógico é alguém que não influi na seleção dos artistas. É alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante. Foram justamente esses olhos do visitante que nos levaram à conclusão de que é fundamental dar maior permanência e extensão à ação educativa (*apud* CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009:15).

Na Bienal do Mercosul, a curadoria pedagógica foi concebida integrada ao projeto curatorial. As ações educativas foram antecipadas em relação aos cronogramas das edições anteriores para estarem em diálogo com o calendário escolar. Foram realizados cursos de formação para os professores em mais de 40 cidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, além de dois simpósios de arte e educação envolvendo 1600 educadores. (MARMO, 2016).

No final do século XX, ações educativas passaram a ser mais frequentes no contexto das artes visuais, tanto nas práticas artísticas como nas curatoriais. Foram criadas diversas escolas e organizações coordenadas por artistas, assim como projetos educativos, cursos, oficinas, palestras, fóruns e seminários pensados e realizados como trabalhos de arte. No que tange os museus e instituições culturais, ampliaram os setores e investimentos voltados aos programas educativos, e o papel do curador educativo passou a cada vez ganhar mais campo. Segundo O'Neil e Wilson,

Contemporary curating is marked by a turn to education. Educational formats, methods, programmes, models, terms, processes and procedures have become pervasive in the praxes of both curating and the production of contemporary art and in their attendant critical frameworks. This is not simply to propose that curatorial projects have increasingly adopted education as a theme; it is, rather, to assert that curating increasingly operates as an expanded educational praxis. It is this proposition – that curating, and art production more broadly, have produced, undergone or otherwise manifested an educational turn. (2010:12).

Assim, a partir do exposto, é possível constatar que muitas produções de arte do contexto da virada educacional, e que são fundamentadas na crítica institucional, tanto exercitam os espaços institucionais de exposição como espaços também de educação, fazendo das ações educativas propostas de arte, ou rompem com as barreiras físicas das instituições e passam a ocupar as ruas, as escolas e os espaços comunitários na problematização sensível e crítica de questões sociais construídas pelas comunidades a partir de suas especificidades. É interessante observar que inúmeros artistas exploram como espaço de arte as formas públicas de instituição, bibliotecas, escolas e cafés de forma que é possível afirmar a prática curatorial como uma *expanded educational praxis* (O'Neill; WILSON, 2012:12). No Brasil, o termo curadoria educativa foi explorado pela primeira vez por Luiz Guilherme Vergara. Em sua atuação como diretor de diferentes instituições, como o Museu de Arte de Niterói, sempre valorizou os programas e as ações educativas. Conforme afirma,

Uma Curadoria Educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. [...] Tornar a arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente. Esse é um ponto que tem sido crucial de debates e simpósios internacionais sobre museus de arte e sua

redefinição. Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade - isto é, formação de consciência e olhar. (Vergara, 1996:41)

Neste sentido, a partir do exposto, a curadoria educativa pode ser concebida não apenas como prática educacional expandida, mas também como prática curatorial expandida (MARMO, 2016). E é justamente tal entendimento que embasa o projeto *Schwanke: Destaque* cujo objetivo é promover o exercício da arte como instrumento educativo de ativação cultural (JACOB; BRENSON; OLSON, 1995), o que acontece por meio de diferentes estratégias e ações que foram construídas para contemplar, não somente professores e estudantes, mas todos os tipos de público.

2.1 A curadoria como curadoria educativa

Conforme já escrito, as exposições que compreendem o projeto *Schwanke: Destaque* estão estruturadas no conceito de curadoria educativa, ou seja, foram concebidas como veículo de ativação cultural. Tendo como base o *Image Watching*, de Robert Ott (2011), e com objetivo de promover a construção de conhecimento por meio do aprofundamento da experiência estética, o que se dá tanto pelo contato com as obras, como por meio da vivência prática, os instrumentos da curadoria educativa foram: elaboração de estratégias de mediação junto à equipe de educadores nos espaços em que as três mostras aconteceram, a organização de um ateliê de criação no espaço expositivo, conversa com a curadoria, oficina para professores e um caderno de apoio ao professor.

Na primeira edição foi realizada a mostra *Livro de Artista, um híbrido de Schwanke*, com curadoria de Dalva Alcântara. A mostra aconteceu no Instituto Internacional Juarez Machado, em Joinville, e contemplou um único trabalho, um livro de artista de Schwanke (Figura 2).



Figura 2. Schwanke. Sem título. Anos 80. Vista da mostra. Visita de escola. Foto: Daniel Machado.

Já que, por motivos de preservação, a obra não poderia ser tocada, como estratégia de curadoria educativa foram pensados recursos para promover a aproximação entre o trabalho e os visitantes. Assim, foi disponibilizada uma versão digital do livro em *flipbook*, por meio da qual, com um *tablet*, o visitante pôde folhear o livro e visualizá-lo em tamanho real através de projeção na parede. Outro recurso utilizado, foi a projeção de uma vídeo-arte feita pelo artista Nilton Tirotti na qual o livro é lentamente folheado. Durante a mostra, todos os dias, uma página do livro original era virada pela equipe do educativo, de maneira que todas as páginas do livro estiveram à mostra.

Já a segunda exposição realizada, foi *A expressão reta não sonha, os devaneios de Schwanke*, com curadoria da crítica de arte Maria José Justino cuja primeira parte do título foi inspirada no poema *As lições de RQ*, de Manuel de Barros. A exposição, também realizada no Instituto Internacional Juarez Machado, foi composta por trabalhos das séries de apropriação de objetos de plásticos, e de um painel de pintura. A discussão da curadora girou em torno da repetição e da seriação como procedimentos estéticos, aproximando séries à primeira vista distintas entre si dentro da produção do artista. Como estratégia de curadoria educativa, definida por Justino em diálogo com a curadoria educativa, as séries de plásticos ficaram, em sua grande maioria, dispostas no andar de baixo, e o painel de pintura ficou no andar de cima, dentro de um espaço utilizado como ateliê de criação. Foi plotada na parede a poesia de Barros, assim como um fragmento de carta escrita pelo artista na qual aponta uma aproximação entre as duas séries em exposição (Figura 3).



Figura 3. Vista da mostra. Ateliê de criação com painel de pintura e objetos de plástico. Ao fundo à direita, plotagem do poema "Lições de RQ", de Manoel de Barros. Fonte: Própria.

A terceira exposição realizada pelo projeto, aconteceu em duas instituições, na Galeria de Arte Victor Kursancew, em Joinville e no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis. A curadoria foi da crítica Maria Amélia Bulhões que selecionou como destaque trabalhos da série de sonetos, por meio dos quais Schwanke aproxima artes visuais e literatura. Na constituição das obras, ele apropria-se do sistema petrarquiano de construção de sonetos: dois quartetos e dois tercetos. Como estratégia de curadoria educativa, Bulhões fez uso da mesma estrutura de soneto utilizada pelo artista para dispor os trabalhos na parede (Figura 4).



Figura 4. Vista da montagem da mostra. Curadoria construindo a disposição das obras. Fonte: Própria.

Realizada em contexto de pandemia, a exposição não recebeu público escolar, assim, o material de apoio ao professor foi concebido a partir desta realidade. Além das informações sobre o artista, sua trajetória e os trabalhos em exposição, foi disponibilizado para o professor, em versão impressa e digital, imagens dos trabalhos que estavam presentes na mostra de forma que o professor pode montar, a partir das reproduções, a exposição que estava sendo realizada na galeria, na escola.

Por meio da curadoria educativa adotada, o professor é entendido como agente multiplicador. Assim, em todas as edições dos projetos, foram oferecidas oficinas sobre o artista e a exposição, assim como foram construídos e disponibilizados materiais de apoio compostos por informações biográficas e trajetória do artista, imagens de qualidade, assim como proposições de ensino. Não se trata de fórmula de aula, mas de conteúdos os quais podem ser utilizados pelo professor na construção de suas aulas a partir das especificidades de suas turmas.

3. Conclusão

Conforme pode ser visto, a ideia curadoria educativa aqui concebida pensa a educação em sentido ampliado, na medida em que contempla não apenas estudantes e professores, mas todos os públicos, sendo pensada como instrumento de ativação cultural. Desenvolvida em diálogo permanente com a curadoria geral da exposição, as estratégias da curadoria educativa envolvem o desenho da exposição, bate-papo com a curadoria, oficinas e material educativo de apoio ao professor.

Embora seja entendida como um instrumento de ativação cultural não se restringido aos estudantes, professores e à sala de aula, as propostas desenvolvidas também contemplam pensar a curadoria realizada pelo professor em sala de aula. Como afirma Martins,

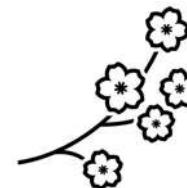
Assim como os colecionadores que iniciaram os acervos de muitos museus, assim como os curadores que são convidados a selecionar parte desse acervo e a buscar em vários outros, em diferentes museus, o que cabe a nós como professores-curadores? Como podemos lidar com curadorias educativas numa aprendizagem que se quer inventiva? (Martins, 2006:14)

Neste sentido, na construção das oficinas e dos materiais educativos, a curadoria educativa visa contribuir para que o professor tenha conhecimento e conteúdos acerca de Schwanke e de sua obra, assim como também insira imagens de qualidade da produção deste artista em suas gavetas de conteúdos de aula, as quais podem ser acessados sempre que quiser e precisar, independente da exposição estar acontecendo.

4. Referências

- CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Orgs.). (2009) Arte para a educação: educação para a arte. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- DEWEY, John. (2010) Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes.
- JACOB, Mary Jane; BRENSON, Michael; OLSON, Eva M. (Eds.). (1995) Culture in action: a public art program of sculpture Chicago. Seattle: Bay Press.
- MARMO, Alena Rizi. (2005) Perseguindo Vestígios, Perfis de Schwanke – Catalogação das Obras em Acervos Institucionais. Porto Alegre. 206f. Dissertação Mestrado em Artes Visuais, área de concentração: História, Teoria e Crítica de Arte – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16128> Acesso em: 24 jun. 2016.
- MARTINS, Mirian Celeste (coord.). (2006) Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun, p.9-27.
- O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Orgs.). (2010) Curating and the educational turn. Londres: Open Editions; Amsterdã: De Appel.
- OTT, Robert Wilson. (1997) Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.

VERGARA, Luiz Guilherme. (2011) Curadoria educativa: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar. In: Caderno de Mediação. Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. p. 57-60.



Saberes e fazeres no Colégio Pedro II: diálogos entre criação, temporalidades, realidades e(m) (trans)formação

Knowledge and practices at Colégio Pedro II: dialogues between creation, temporalities, realities and(in) (trans)formation

Alexandre Guimarãesⁱ
Greice Cohnⁱ

ⁱ Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Compartilhamos nesta comunicação, motivados pelas provocações e contornos epistêmicos do CONGRESSO MATÉRIA-PRIMA 2022, as experiências pedagógicas desenvolvidas na pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Ressalta-se que esta formação deseja ampliar e aprofundar a trajetória acadêmica de licenciados em artes para além dos recortes hegemônicos, abrangendo discursividades artísticas que necessitam de maior visibilidade e acolhimento na escola. Abrindo-se à Ecologia dos Saberes e a uma perspectiva educacional de natureza simétrica, valoriza-se o autoconhecimento e o fazer criador dos docentes pós-graduandos, sujeitos do próprio processo de criação dos cadernos de artista, evocando memórias, ancestralidades, conteúdos lúdicos dos seus respectivos cotidianos identitários, a reverberar na educação básica. O desafio é atentar para os discursos sensíveis à terra, ampliando-se os modos se sentir e viver como extensão do seu próprio pulsar.

Palavras-chave:

Ensino da Arte, formação, criação, cadernos de artistas, cotidiano escolar

Abstract:

In this communication, motivated by the provocations and epistemic contours of the CONGRESSO INTERNACIONAL MATÉRIA-PRIMA 2022, we share the pedagogical experiences developed in the postgraduate course Knowledge and Doing in the Teaching of Visual Arts at Colégio Pedro II. It is

noteworthy that this training aims to expand and deepen the academic trajectory of graduates in arts beyond the hegemonic cutouts, covering artistic discursivities that need greater visibility and acceptance at school. Opening up to the Ecology of Knowledge and to an educational perspective of a symmetrical nature, self-knowledge and the creative doing of postgraduate teachers are valued, subjects of the very process of creating the artist's notebooks, evoking memories, ancestry, playful contents of their respective everyday identity, to reverberate in basic education. The challenge is to pay attention to earth-sensitive discourses, expanding the ways of feeling and living as an extension of their own pulse.

Keywords:

Art Teaching, training, creation, artists' notebooks, school routine

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Cadernos de artista: espaço de criação e processos de (trans)formação

A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver...
Jonh Dewey

Às dezoito horas do dia 13 de abril de 2022 foi inaugurada a mostra virtual "CADERNOS DE ARTISTA: PROCESSOS POÉTICOS PEDAGÓGICOS" pelo Espaço Cultural do Colégio Pedro II em um encontro de percursos, percepções e afetos. Por meio remoto, em transmissão estabelecida por videoconferência, houve a publicação e valorização do que viemos apresentar/ compartilhar nesta presente comunicação: o poder e os benefícios do *ato criador* no processo formativo de alunos-professores-artistas, integrados ao fluxo das proposições pedagógicas da pós-graduação "Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais". Com efeito, pretende-se contribuir com uma das indagações/ provocações da décima edição do Congresso Internacional Matéria-Prima – práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário, na qual se pergunta: *quais os paradigmas e metodologias que os professores e universidades, institutos de educação e faculdades têm utilizado na formação do professor de arte?* Buscando responder a esta questão e a outras possíveis problematizações fronteiriças, oferecemos uma reflexão sobre as [c]a/r/tografias aqui

evocadas. Sublinha-se desde já que tais (per)curso(s) estão relacionados a uma especialização (*lato-sensu*) que entende o *fazer artístico* como forma fundamental de (auto)conhecimento, dando-se lugar especial para a criação e, assim, poder garantir a possibilidade de compreender também, tal dimensão, como uma metodologia, atravessada e alicerçada por diversas camadas/ trocas de experiências que permeiam o cotidiano e o universo escolar, de alunos e professores. Neste mérito, ressaltamos que um dos principais diferenciais do corpo docente deste curso é a sua atuação associada/ vinculada à educação básica. A intimidade com o chão da escola é um diferencial nesta proposta.



Figura 1. Arte de divulgação da mostra virtual “CADERNOS DE ARTISTA: PROCESSOS POÉTICOS PEDAGÓGICOS” pelo Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Acervo da pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais*: turma 2020-2022.

Cumprir também que o conceito no qual acreditamos e aqui defendemos, nos unindo às contribuições/ discussões do Congresso Matéria-Prima, é a percepção da escola como um núcleo, um espaço de (trans)formação e de acolhimento do *Ser artista* que pulsa e nos impulsiona enquanto professores de arte. Tal crença se integra, inclusive, aos modos pelos quais se desenha este curso (pedagógica e poeticamente), sendo a ação criadora inerente a seu próprio

percurso. Isso pode ser observado na incorporação das experiências vivenciadas com a primeira turma, de 2019, nas primeiras aulas oferecidas à turma de 2020.

Já na aula inaugural – ocorrida no dia de sete de março de 2020, antes de sermos surpreendidos pela pandemia que atingiu todo o planeta – oportunizamos o contato presencial entre as duas turmas, um encontro no qual a turma que se formava apresentou os cadernos realizados ao longo do seu período de curso para os que iniciavam sua jornada. Esse encontro teve o objetivo de propiciar, desde o início, uma nova gestação/semear do poder criativo como ação que se ancora no visto e no vivido. Estimulou-se, então, naquele momento embrionário, repleto de expectativas por parte dos novos pós-graduandos, o desejo de se expressar em qualquer linguagem (o que foi recebido com certa desconfiança por parte dos próprios discentes, ainda inseguros sobre o que seriam capazes de produzir em uma temporalidade futura). Afetados por aquilo com que se deparavam, e possivelmente projetando/ engendrando mentalmente o que poderiam vir a realizar, iniciaram o curso.

Aos poucos, no longo e gradual processo de maturação de conhecimentos e experiências, uma construção plástica foi se desenvolvendo, acolhendo as histórias de vida dos pós-graduandos em pé de igualdade com os diálogos promovidos pelas disciplinas oferecidas pelo curso: (*u*)tópicos especiais em arte e educação; Currículos na prática; Arte, cultura e mídias; Perspectivismos e saberes urgentes no Terreno Educacional em Artes; Relações étnico-raciais e artes visuais; Poéticas contemporâneas e ensino da arte; Ensino da Arte no Brasil: história legislação e práticas pedagógicas; Gênero e Sexualidade no Ensino da Arte Visuais; Cultura Visual e cotidiano escolar; Arte e culturas na escola; Professores e Artistas.

Considerando todo o arco pedagógico e os encaminhamentos oferecidos por cada recorte apresentado, cabe ressaltar e sempre atribuir importância ímpar à disciplina *Professores e artistas* em particular, que tocava diretamente nesse ponto: a ação criadora e poética do professor de arte, assim como no impacto positivo gerado nas demais, tendo os cadernos de artista como fio condutor dos múltiplos percursos propostos. Neste sentido, o encontro de temporalidades entre a turma egressa (2019) e a recém-chegada (2020), por intermédio dos cadernos, enfatiza ainda mais a crença na experiência e na (trans)formação pelo fazer e pela ação criadora, aqui por nós defendida. Assim, acreditamos que a produção dos estudantes que participaram da primeira edição deste curso cumpriu papel sensível na formação da turma subsequente. O encontro com a materialidade plástica/visual como fonte de inspiração e memória foi responsável por gerar a confiança necessária para que os novos licenciandos pudessem dar continuidade a um legado e a um fluxo que os antecedeu.

Cada um dos recém-chegados ao curso, dispostos em uma grande roda na Sala de Artes do Campus de São Cristóvão II, no antigo bairro imperial da cidade do Rio de Janeiro, pôde manusear a criação dos estudantes que se formavam. Em outras palavras: o contato físico com diversos exemplos/ formatos de cadernos, estimulados pela não alienação entre autoconhecimento e criação. Assim, nessa dinâmica de apresentação e boas-vindas, uma semente estava sendo plantada e, ao final de dois anos, podemos confirmar seus resultados. A percepção desse momento como um ato generativo se traduz no trabalho do discente Zitto Bedat, que inaugura o seu vídeo-caderno com o título “*Caminho Gestacional*” - curiosamente, o primeiro vídeo visualizado na exposição virtual dos cadernos (<http://tiny.cc/cadernos>). Parafraseando esta

produção, podemos entender de modo amplo e diverso de leitura, os diferentes caminhos gestacionais apresentados nesta exposição...



Figura 2. Trabalho de Zitto Bedat. Acervo da pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II.

Segundo a coordenadora do curso Profa, Me. Maria Lia Gautério, a proposta dos cadernos de artista teria a função de atuar como uma espécie de ferramenta pedagógica, como um instrumento que possibilitasse ao mesmo tempo, formação, autoconhecimento e criação, no exercício vivo de (re)elaboração continuada de uma tessitura de si. Assim, de modo a incluir repertórios e narrativas do *ethos* cotidiano de cada discente, tece-se um trabalho de um longo tempo mental/ subjetivo/ artesanal, podendo ser traduzido como um processo repleto de cuidados, enriquecido e reaquecido por cada uma das disciplinas oferecidas, em um curso de múltiplas visões, trajetos e abordagens, onde os estudantes sempre pudessem estar livres/desobedientes para (re)ativar, recomeçar ou mesmo se reconciliar com a sua dimensão criadora – consciência que consideramos fundamental para melhor atuação junto à educação básica.

Recomeçar é também aprender e desaprender, é potencializar e viver o que não foi para ser no agora. - Zitto Bedat

A mostra cadernos de artista: processos poéticos pedagógicos abriga uma série de vídeos que tratam de percursos formativos a partir das narrativas visuais dos processos experienciados e pensados pelos discentes da turma 2020-2022 no curso de Especialização: Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais e da Pro-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Culturas do Colégio Pedro II. (texto curatorial da mostra virtual “cadernos de artista: processos poéticos pedagógicos” – 13 de junho de 2022)

2. Professores e artistas: reconhecimento e reencontro com um devir

A disciplina Professores e artistas foi criada para esta turma de 2020, a segunda de nossa pós. A proposição desta disciplina parte da percepção do professor de arte como artista – independentemente do seu desejo de se profissionalizar como tal, e é fundamental que ressalte-se isso aqui. Acreditamos que o professor de arte é um ser criador, alguém que desde muito cedo – na maioria das vezes – percebeu a experiência estética como um lar, como um modo de viver e estar no mundo que acolhe seu ser de forma integral e gratificante. Alguém que foi fisgado pela experiência estética e que não quis mais se distanciar dela; e que buscou caminhos e meios para estar em contato com esse fazer/estar inerente à dimensão de seu ser. Alguém que reconheceu em si um devir.

Nessa perspectiva, constatamos que a proximidade com a arte e com sua fatura se torna necessária para o seu viver, tanto para manter sua saúde como ser integral, como também para o exercício de sua prática docente/escolha profissional. Partimos da crença de que alguém que pretende ser um proponente, um agenciador e orientador do ato criador alheio – seja de crianças, adolescentes ou adultos – precisa ter intimidade com a própria prática poético/criadora, sob o risco de não conseguir dimensionar e dar conta das demandas dos processos que se desenrolam a partir de suas proposições. Em si tratando da experiência estética, tal qual propõe Dewey (2010), é preciso conhecê-la para reconhecê-la. É preciso tê-la vivenciado para compreender seus meandros e demandas.

Vimos observando, entretanto, na formação continuada de professores, que muitos docentes de Artes têm um brilho saudoso no olhar quando lembram da época em que tinham tempo e espaço em suas vidas para o exercício criativo/poético pessoal, em que frequentavam um ateliê onde podiam experimentar e criar, sem compromisso com nada além de seu pulsar criador. Vemos professores suspirarem ao recordar um tempo no qual sua criatividade transbordava no contato com tintas, papéis, pincéis, argila, lápis, linhas, cores etc. Nostálgicos de um tempo em que o encontro com essa experimentação criadora não se dava somente em sala de aula, em proposição a seus estudantes; de um tempo em que esse estado de ser e de estar também era um privilégio seu. Um tempo que para muitos ficou para trás.

Vemos diante de nós pessoas que foram crianças criativas, curiosas, atentas e ávidas por experiências estéticas, e que, ao crescer, decidiram unir essa pulsão interior a outra não menos arrebatadora: a pulsão educadora. Mas que ignoravam, ao optar pelo ensino da arte, a intensidade das demandas do cotidiano profissional/escolar, e o risco de que, na trajetória docente, a sua pulsão artista pudesse acabar subestimada, ou mesmo esquecida numa gaveta junto com suas criações. Uma gaveta para a qual ele(a) teme olhar.

Essa constatação nos leva à proposição da disciplina e à escolha de seu nome, cuja presença do *e* entre as palavras *professores* e *artistas* não se dá ao acaso. Recorremos à reflexão de Deleuze (a respeito do método de montagem de Jean-Luc Godard) para justificar essa escolha. Para o filósofo, há um *E* na montagem godardiana, sendo o *E* “a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (DELEUZE, 1992:60). O *E* de Godard remete à fronteira entre duas

coisas, não diz respeito a uma ou à outra, em particular, mas ao limite que existe entre as duas, à relação. Não é o *E* comparativo do isso *ou* aquilo; ele nem soma nem subtrai, expõe os dois e, com isso, o entre os dois (COHN, 2004). O *e* está no título dessa disciplina para ressaltar esse duplo habitar na docência em arte, essa coexistência necessária e fundadora da própria escolha. Para lembrar que é nesse *espaço entre* que caminha o professor, e que ele(a) não precisa nem deve se perceber numa encruzilhada excludente, onde duas linhas se distanciam infinitamente após o cruzamento fundador, mas num zigue zague permanente e entrecruzado, no qual um fazer alimenta o outro, uma presença requer, afeta e recorre à outra.

A proposição do caderno de artista já esboçava essa atenção e ação na primeira turma do curso, e criação da disciplina *Professores e artistas* ratifica, aprofunda e desenvolve esse convite ao reencontro com esse duplo e entrecruzado habitar. Os cadernos de artistas materializam uma experiência de reconexão, autorização, reconhecimento e autonomia do fazer criador dos docentes de Artes. Como construção processual, se constituem dos afetos e fazeres do conjunto de experiências vivenciadas nessa trajetória acadêmica. Neles se imprimem todos os saberes e fazeres vivenciados. Eles se mostram, portanto, como os mais genuínos e precisos retratos desse curso, como expomos a seguir.

3. Saberes urgentes e presentes: reverberando o *ato criador* em realidades e temporalidades endógenas

Boacé Uchó, na língua Puri, a qual pertencço, significa 'Palavra-terra', 'palavra que pulsa'!
Aline Rochedo Pachamama

Entre tantas imagens geradas, decorrentes da relação íntima com diversas poéticas e participações de convidados ao logo do curso, cabe ressaltar os encaminhamentos propostos pela disciplina "*Perspectivismos e saberes urgentes*", sempre em diálogo fértil com a cadeira "*Professores e artistas*" – ministradas pelos autores deste texto. Assim, podemos encontrar, segundo a percepção/ articulação de cada discente: a tinta na mão que abraça a terra; a favela renascida em tijolos coloridos; cosmogonias ancestrais e sagradas que [re]ocupam metrópoles; mudas de planta que ressignificam e ganham vida em sapatos velhos; territórios afetivos [trans]bordados em sentimentos de um museu inteiro feito por artesãos. De tempos em tempos, gratas surpresas e iniciativas nos reanimam a repensar a escola, de modo a torná-la mais enraizada e sensível às experiências locais cotidianas, que saiba acolher os *saberes e fazeres* de distintas realidades socioculturais junto às práticas pedagógicas. Nos últimos anos, caminhos epistêmicos de natureza contra-hegemônica têm sido fortalecidos por meio de sensíveis manifestações artísticas ligadas à terra, contagiando encaminhamentos renovados nos ambientes acadêmicos, aliando realidades formativas a universos comunicacionais urgentes. Nesta partilha das experiências e das reflexões aqui anunciadas, a valorização dos *tempos-floresta* e dos *espaços endógenos* em uma perspectiva transformadora do Ensino da Arte, apoiando-se na compreensão sociocrítica da *Ecologia dos Saberes* (SANTOS, 2009), nos direcionamentos reflexivos defendidos

pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e sobretudo, inspirados nas visualidades artísticas urgentes e insurgentes deste país, a exemplo de tantos cosmos coletivos presente na obra do artista Jaider Esbell.



Figura 3. Trabalho de Renata Brasil, inspirado na obra do artista Jaider Esbell "Árvore de todos os saberes". Acervo da pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II.

Assim, a exposição "*CADERNOS DE ARTISTA: PROCESSOS POÉTICOS PEDAGÓGICOS*" também se constitui como fruto das respostas oferecidas pelos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos discentes no âmbito desta disciplina, expressões motivadas pelo diálogo mantidos com os convidados e pelas discursividades urgentes e insurgentes que se multiplicam em conexão com as ideias aqui apresentadas – lembrando-se sempre que tais criações também são formas únicas de pensamento, recodificáveis a cada [re]leitura e a cada processo intersubjetivo de fruição. Neste caso específico, reverberando poéticas, sem deixar de oferecer fricção crítica e maior visibilidade aos relatos e reflexões dialógicas com os artistas, mestres e pesquisadores convidados. Antecipando-se, de alguma forma o que seria apresentado à frente, recebemos, pela disciplina (*U*)*Tópicos Especiais*, Aline Pachamama, ilustradora e autora dos livros *Boacé Uchô: a história está na terra* e *Guerreiras: Mulheres indígenas Cidade e Mulheres indígenas na Aldeia* (PACHAMAMA, 2020). O desafio era imenso: superar as questões impostas pelas dificuldades oriundas da quarentena no Sul global (SANTOS, 2020) e ao mesmo tempo, preparar o terreno para a disciplina *Perspectivismos e Saberes Urgentes*.



Figura 4. "A Terra é a primeira Mãe." Ana Katharina Mauad, aluna da turma de pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II.

Na contramão de concepções excludentes, portanto, emergem as presentes criações que, em diálogo intertextual com as imagens da própria exposição "*Cadernos de Artistas: processos poéticos-pedagógicos*" (2022), anunciam de modo simétrico muitos dos contornos oferecidos pela pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino das Artes Visuais* do Colégio Pedro II, curso preocupado com a atualização dos conhecimentos formativos junto ao Ensino da Arte e, ao mesmo tempo, também voltado para uma revisão epistêmica e crítica frente ao monopólio derivado dos conteúdos que compõe a visão de uma História da Arte, há muito tempo questionada. Assim, desvencilhando-se da compreensão hermética eurocêntrica, reavaliando perspectivas pedagógicas que venham redimensionar as várias realidades e segmentos da educação básica, busca-se um cenário mais equilibrado, de modo se a reequacionar práticas e

abordagens curriculares na escola. Fruto de um esforço coletivo do corpo docente do Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II, sublinha-se que esta formação, estabelecendo quebra de paradigma significativa em relação às Belas Artes e a tradição escolar que remonta a chegada da Missão Artística Francesa, apresenta a abertura para diversas fronteiras críticas, buscando entendimentos plurais e decoloniais, valorizando espaços e tempos cotidianos, contextos populares dos mais diversos matizes artesanais, atravessadas por sabenças, questões de gênero e de naturezas étnicas, abrindo-se às cosmogonias ancestrais e à magia dos *tempo-floresta*, indo ao encontro, enfim, de uma indispensável *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2009).



Figura 5. Trabalho de Zitto Bedat. Acervo da pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II.

Neste sentido, o curso *Perspectivismos e saberes urgentes no terreno educacional em artes* oferecido pela referida pós-graduação, por exemplo, visa justamente refletir sobre esta expansão de mundos, interagindo com poéticas deflagradoras de campo(s) reflexivos que cultivam o protagonismo dos saberes endógenos, envolvendo as formas de expressão que estão ao nosso redor, em conexão com as vozes da floresta, se associando às questões provocadas pelo *multinaturalismo* (VIVEIROS de CASTRO, 2002) e pela *justiça cognitiva* (SANTOS, 2010), com expectativa de se renovar as percepções dos encaminhamentos pedagógicos desfronzeirizados em artes. Com efeito, ao admitir-se analogamente a arte à interpretação da "(...) natureza como uma imensa multidão de formas" (KRENAK, 2019), há aqui a preocupação radical de se estabelecer vínculo com abordagens não-hegemônicas, desejando-se chamar atenção para a relevância do pensamento *pós-abissal* (SANTOS, 2009), dos perspectivismos indígenas e das subjetividades lúdicas e urgentes, valorizando territórios simbólicos que não podem se ausentar das práticas em artes na escola, na medida em que nos ajudam a [re]conhecer a própria realidade que nos cerca e assim poderemos, enfim, não nos afastarmos da ideia de pertencimento. Dessa maneira, na ausência de hierarquias entre os polos cidade e favela, cultura e natureza, loucura e produção estética, ou mesmo entre arte e artesanato, redimensionar as discussões de atuação para um regime educacional em artes mais simétrico, ampliado e decolonial. Neste sentido, problematizar e combater as invisibilidades no terreno educacional em artes, abrindo-se para novas perspectivas epistemológicas, de modo a enfrentar incompreensões, silenciamentos, exotizações abissais e/ou concepções estereotipadas, cuidando-se do entendimento mais aprofundado de diversos tempos e temporalidades, cosmogonias e visões de mundo a repercutir, de algum modo, na formação, nos currículos e em novas metodologias escolares.

Assim, dando continuidade às demandas epistêmicas aqui defendidas, durante o primeiro semestre de 2021, foram oferecidas neste curso importantes diálogos estabelecidos em Rodas de Conversas, enfatizando-se os *tempos-floresta* e os *espaços-endógenos*, contando inicialmente com a participação do artista Jaider Esbell em videoconferência no dia 13 de abril do ano corrente, onde aprendemos que a floresta, assim como a escola que deseja estar mais próxima das realidades dos mais de 305 povos indígenas, deve ser reconduzida às suas origens ancestrais. As séries IREN – Rio, uma homenagem a vinte rios das terras de Makunaimi, em Roraima; *A guerra dos Kanaimés* (2020) – série de pinturas realizadas por Esbell no contexto expositivo da 34ª Bienal de São Paulo –, assim como a obra *Entidades* (5ª. Edição do Circuito de Arte Urbana em Belo Horizonte), lembradas neste dia, traduzem o interesse pela retomada destes territórios que vem sendo soterrados pela tragédia do antropoceno e da colonização. Cabe citar aqui também, outros significativos e memoráveis encontros, envolvendo a participação de Ricardo Gomes Lima e do artista Gildásio Jardim, valorizando-se "*Sabenças, percursos e escritas culturais*", devendo-se destacar a qualidade de tempos que evocam os objetos artesanais, pois tal universo "(...) não é uma realidade homogênea: pressupõe modos de fazer diferentes, estilos de vida diferentes, visões de mundo diferentes e também estéticas diferentes."; Em "*Diálogos da Loucura*" com Diana Kolker e Glória Thereza Chan, representando, respectivamente, o Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea e o Museu das Imagens do Inconsciente, a ênfase nas lições de Nise da Silveira e a percepção de que os itinerários de nossa mente também guardam profundas ligações com as realidades endógenas. Houve, na sequência destes encontros semanais, o diálogo entre os artistas Cocco Barçante, criador e idealizador do Museu do

Artesanato em Petrópolis e Cirlan Oliveira, líder do Projeto Morrinho, integrando-se a percepção contida na *Pedagogia do Artesanato* (FRADE, 2006). Assim, da mesma forma que se chamou atenção para a fissura ou a falsa dicotomia entre a *arte* e *artesanato*, parece oportuno dizer que, de modo semelhante, existe um outro abismo tão grave quanto: o que separa a *arte* do *lúdico*. Assim, explorando distintos ângulos deste mundo em miniatura brincante, acredita-se que a escola também pode ser requalificada pela tríade *brincar-natureza-favela*, em um mundo artesanal renascido pelas subjetivações que representam a infância em diálogo com os morros cariocas.



Figura 6. Trabalho de Giselle Rodrigues Leal. Acervo da pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II.

Já há algum tempo, nem mesmo a cidade de Petrópolis resistiu às discursividades aqui em causa, já não sendo apenas constituída pelo corredor arquitetônico dos palacetes e do imponente Museu Imperial. No sentido oposto, a terra ocupada outrora pela monarquia brasileira

encontra-se, atualmente, mais equilibrada e em diálogo permanente com muitas realidades endógenas. Responsável pela ressignificação do circuito cultural petropolitano, o novo museu que nasce sob a inspiração do fazer artesanal, inicialmente como Casa de Cultura Cocco Barçante, fruto de um processo de observação das potencialidades manuais atuantes no Estado do Rio de Janeiro, por intermédio do projeto "Sentimentos do Rio", passou a reunir em regime colaborativo, identidades socioculturais das mais diversas regiões fluminenses, incorporadas a este lugar, [re]encantado a cada amanhecer. Assim, o acervo que já conta com cerca de 300 obras realizadas pelas mãos inteligentes de diversos artesãos, também nos ajuda a repensar de que forma podemos nos relacionar com os conteúdos artísticos de Petrópolis. Importante lembrar, que este espaço também se dedica a defender à natureza, em uma proposta de reaproveitamento de materiais, a exemplo da árvore criada em diálogo com a Casa da Flor, repleta de bricolagens e de azulejos com aves da região serrana. No interior deste lugar mágico, também se encontra a recém-inaugurada obra "Nós passarinho", instalação artística que se reporta ao ecossistema da mata-atlântica, avizinhandose a uma simpática instalação do Morrinho, que também integra esta expressiva coleção feitas de afetos e de mundos.



Figura 7. Arte de divulgação da apresentação dos cadernos de artistas da turma da pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, reverberando as Rodas de Conversa em 2021.

Percurso labiríntico estes que nos devolvem a recondução de outros *tempos-floresta* com Adriana Moreira keretchu Mirim, profunda conhecedora dos saberes Guarani, em diálogo fértil com a pesquisadora Damiana Bregalda. Nesta ocasião, o entendimento compartilhado de que os elos com as nossas raízes não podem ser desfeitos, negados ou deslegitimados, a despeito de nossa [de]formação escolar. Sob o título: "A arte de Ser e fazer-se: contribuição poéticas decolonias", a defesa do *Corpo-terra*, título do documentário apresentado, onde os cantos e os depoimentos das mulheres guarani se integram à compreensão de não separabilidade entre cultura e natureza (LATOOUR, 2013).

A julgar pelos trabalhos de a/r/tografia (IRWIN, 2013) realizados em resposta visual aos debates e Rodas de Conversas oferecidas pela disciplina, a certeza de uma [trans]formação frutífera, a se repercutir nos desdobramentos das visualidades geradas pelos diálogos sensíveis de cada encontro, renovando-se as esperanças de um Ensino da Arte que pode se [re]aproximar das sabedorias e lições evocadas, de modo a multiplicar em muitas salas de aulas, as mensagens que podem ressignificar a escola.

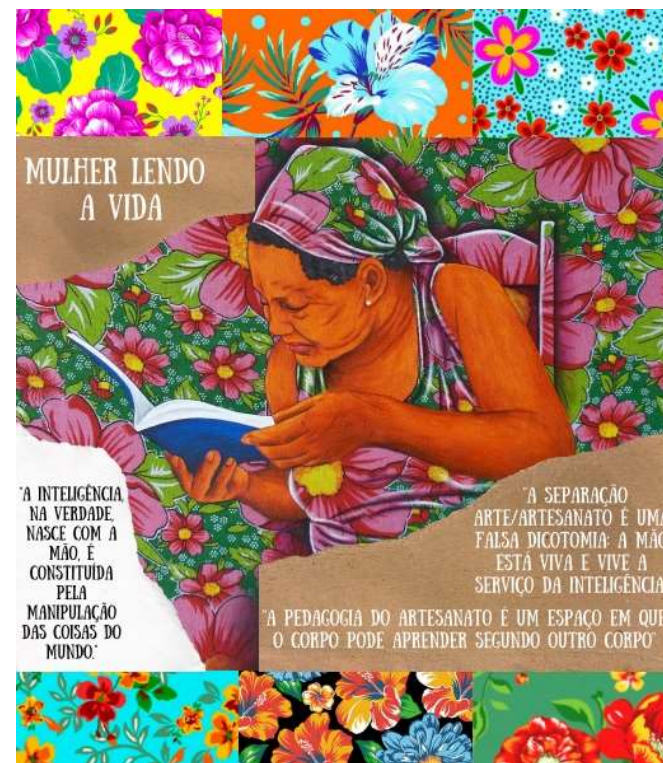


Figura 8. Trabalho de Lisa Miranda. Acervo da pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino das Artes Visuais do Colégio Pedro II. Ano 2021.

4. Considerações “finais”

Espera-se que as [c]a/r/tografias expandidas aqui apresentadas nos cadernos de artistas, criados pelos alunos da pós-graduação *Saberes e Fazeres do Ensino de Artes Visuais* do Colégio Pedro II, em conjunção com as ideias e diálogos aqui compartilhados, possam nos levar a um horizonte mais próximo à *Ecologia dos Saberes* e a da *Justiça Cognitiva* (SANTOS, 2010). Que os *relatos poéticos* deste texto possam contribuir com novas soluções pedagógicas e curriculares, remodelando as abordagens dos conteúdos em diversos segmentos do terreno educacional em artes. Em outras palavras, que os protagonismos dos tempos e espaços aqui defendidos potencializem práticas respaldadas na beleza e na qualidade intransferível do *ato criador*, e que envolvam as dimensões e as narrativas do *Ser floresta*, do *Ser criança*, do *Ser loucura*, do *Ser rua*, do *Ser favela*, do *Ser artesão*, do *Ser artista* de cada sabedoria semeada e plantada por este curso. Que as *geografias internas* e *externas* das construções criativas e dos mundos aqui compartilhados possam sempre se constituir como matéria-prima e inspirar novos caminhos, a considerar o sentido da própria *“afirmação da Vida”*, como percebeu o aluno Jandir Moreira. Que possamos *“Ser Terra!”*, e como tal, seres criadores de si próprios e do mundo em que vivemos.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. (1999) *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002) *Notas sobre o saber da experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação – Nº19.
- CANDAUI, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs). (2020) *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes.
- COHN, Greice. (2004). *O construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte*. Dissertação de Mestrado orientada por Anita Leandro. Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, setembro, 195 f.
- DELEUZE, Gilles. (1992) *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- DEWEY, John. (2010) *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.
- FRADE, Isabela. (2006) *A pedagogia do artesanato*. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41 -9.
- IRWIN, R. L. (2013) *A/r/tografia*. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. (2015) *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro – 1ª Edição – São Paulo: Cia das Letras.
- KRENAK, Ailton. (2019) *Ideias para adiar o fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula (orgs) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A.
- SANTOS, Boaventura de Souza. (2020) *A Cruel Pedagogia do Vírus*. BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A., ISBN 978-972-40-8496-1.

VIVEIROS DE CASTRO. Eduardo. (2002) *Perspectivismos e multinaturalismos: a inconstância da alma selvagem*. Cosac & Naify. São Paulo.

Greice Cohn

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ - 2016 (Doutorado Sanduíche na Université Paris 1, set-dez/2014-CAPES/Processo n 99999.004559/2014-02); Mestra em Tecnologia Educacional (NUTES/UFRJ - 2004); Graduada em Licenciatura em Ed Artística/Artes Plásticas (EBA/Universidade Federal do Rio de Janeiro -1985). Professora Titular de Artes Visuais do Colégio Pedro II (1994-2018) e Coord. Pedagógica de Artes do campus Centro (2002-2018). Professora do Curso de Especialização Saberes e Prática na Educação Básica (CESPEB/UFRJ):

Alexandre Guimarães

Doutor em Arte e Cultura Contemporânea pelo programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017) e Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Atualmente atua junto ao corpo docente da pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino da Arte do Colégio Pedro II.

El reto de enseñar el paisaje en el Paisaje: la experiencia del Proyecto Conversaciones con el Paisaje

The challenge of teaching the landscape in the Landscape: the experience of the Conversations with the Landscape Project

Ana E. Balboa González ⁱ
Marta Linaza Iglesias ⁱ

ⁱ Universidad Rey Juan Carlos, Área de Escultura, Grado en Bellas Artes y Máster en Prácticas Artísticas Contemporáneas. Calle San Pascual s/n, 28300 Aranjuez, Madrid España.

Resumen:

En este artículo se muestra la experiencia desarrollada a través del proyecto Conversaciones con el paisaje en el ámbito universitario de las Bellas Artes. Las metodologías empleadas a lo largo de doce años de trabajo ininterrumpido ponen de relieve la importancia de introducir otros modos y enfoques en la universidad. El trabajo de campo es una metodología habitual y muy necesaria en las áreas de conocimiento científicas; sin embargo, en el campo artístico y más concretamente, en la escultura, no ha sido una estrategia de enseñanza, porque tradicionalmente estos conocimientos se dan en el taller. El proyecto que se analiza en este artículo surge desde la necesidad de implementar un nuevo modo de aproximación a ciertas prácticas artísticas en las que los procesos de trabajo sobre el terreno son fundamentales, véanse las dinámicas cuerpo naturaleza de los años 60 del siglo XX. A lo largo de doce convocatorias anuales se han ido incorporando estrategias y metodologías en las que el trabajo de campo es el eje sobre el que se asienta la investigación docente realizada. Conversaciones con el paisaje es un proyecto en el que artistas docentes junto con estudiantes desarrollan intervenciones artísticas efímeras en el territorio. Dependiendo de la lógica del lugar elegido para el trabajo, las propuestas se adaptan a las sus especificidades (culturales, físicas, políticas, etc.) dotando a cada obra de un carácter único y singular. Esta manera de trabajar hace que la obra resultante de cada convocatoria sea siempre novedosa y muy distinta en su forma y en su materia. Las materias primas con las que se han llevado a cabo las piezas escultóricas a lo largo de estos años se vinculan con los ejes conceptuales de cada lugar. En ocasiones ha sido la propia tierra trabajada desde lo agrícola, lo simbólico; en

otras se han incorporado elementos como el mármol triturado, el color y en otras, la materia se encarna en un material como la tela. Lo que podemos concluir a partir de esta experiencia docente y de investigación artística es la enorme importancia que tienen las metodologías basadas en el trabajo de campo en el ámbito de las Bellas Artes, ya que convierten al estudiante en un sujeto activo implicado en su propio aprendizaje dentro de una práctica artística profesional. En estas prácticas artísticas el alumno se enfrenta a los mismos retos que el docente e investigador.

Palabras clave: Paisaje, Docencia, Arte, Universidad, Escultura

Abstract:

This article shows the experience developed through the project Conversations with the landscape in the university field of Fine Arts. The methodologies used over twelve years of uninterrupted work highlight the importance of introducing other ways and approaches in the university. Field work is a common and very necessary methodology in scientific areas of knowledge; however, in the artistic field and more specifically, in sculpture, it has not been a teaching strategy, because traditionally this knowledge is given in the workshop. The project analyzed in this article arises from the need to implement a new way of approaching certain artistic practices in which work processes on the ground are fundamental, see the body-nature dynamics of the 1960s. Throughout twelve annual calls, strategies and methodologies have been incorporated in which field work is the axis on which the teaching research carried out is based. Conversations with the landscape is a project in which teaching artists together with students develop ephemeral artistic interventions in the territory. Depending on the logic of the place chosen for the work, the proposals are adapted to their specificities (cultural, physical, political, etc.) giving each work a unique and singular character. This way of working means that the work resulting from each call is always new and very different in its form and in its subject matter. The raw materials with which the sculptural pieces have been made over the years are linked to the conceptual axes of each place. Sometimes it has been the land itself worked from the agricultural, the symbolic; in others, elements such as crushed marble and colour have been incorporated, and in others, matter is embodied in a material such as fabric. What we can conclude from this teaching and artistic research experience is the enormous importance of methodologies based on fieldwork in the field of Fine Arts, since they turn the student into an active subject involved in their own learning. within a professional artistic practice. In these artistic practices, the student faces the same challenges as the teacher and researcher.

Keywords: Landscape, Teaching, Art, University, Sculpture

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introducción: origen

Este trabajo expone el desarrollo de un método de enseñanza fuera del aula-taller con estudiantes universitarios, que rastrea las prácticas artísticas de los 60 y los procesos de trabajo que llevaron a cabo aquellos artistas, desplegando sus cuerpos en el paisaje, en lugares remotos, trayéndolas a nuestros días y actualizándolas.

Necesitamos artistas que nos guíen por medio de respuestas sensoriales a través de la topografía, que nos conduzcan hacia la arqueología y la resurrección de una historia social basada en la tierra, que nos muestren múltiples lecturas de lugares que significan diferentes cosas para diferentes gentes y en épocas diferentes." (Lippard, L. 2011:70)

Conversaciones con el paisaje surge en el año 2011 como respuesta a una necesidad que percibimos al organizar e impartir los contenidos reglados en las aulas y talleres de Escultura de la Facultad de Bellas Artes. Ya desde años anteriores veníamos observando como las nuevas generaciones de alumnos tenían inquietudes fuera de los conocimientos técnicos y conceptuales que tradicionalmente se habían estado impartiendo. En nuestra práctica artística también vimos la necesidad de salir a la naturaleza cambiando el modo de trabajo, de lo objetual a algo más procesual, cambiar una visión basada en la representación a una más interpretativa y participativa.

El lugar donde comienza la investigación es Aranjuez, donde se ubica nuestra Universidad. Se trata de un sitio emblemático por lo que es Paisaje Cultural Patrimonio de la Humanidad, y este hecho nos afecta en nuestro modo de ver y percibir el entorno en el que estamos.

Estos aspectos han sido el origen de este proyecto de investigación artística con distinto grado de prevalencia. Enseñar el arte en relación con el paisaje, nos ayuda a promover el trabajo en equipo, a la vez que pone en valor la experiencia interdisciplinar y grupal como método de aprendizaje. El trabajo al aire libre aporta una sensibilidad especial hacia el entorno, al poner en marcha otros sentidos además de la vista, como son el tacto, el oído y el olfato. Este es un asunto, de gran trascendencia en una época como la actual en la que el uso de la tecnología y de las pantallas invade nuestras vidas haciendo que las relaciones y conexiones se produzcan casi exclusivamente a través de las redes. Otro de los aspectos relevantes es el considerar el paisaje como un cuerpo vivo donde cada fragmento tiene un valor importante, interconectado a la vez con el resto, que provoca - entender el paisaje como temática, no sólo conceptual sino como materia viva dinámica que cambia o puede cambiar a lo largo de la intervención artística (antes, durante y después).

Analizar el territorio desde lo cultural, lo histórico y lo simbólico, para distinguir entre el paisaje imaginado (imagen) y el vivido (habitado), a través de la realización de intervenciones artísticas efímeras que, insertadas en él, posibiliten una percepción distinta y una experimentación nueva. Ello hace reflexionar al estudiante sobre la temporalidad de la obra de arte en el paisaje, valorando las obras efímeras alojadas en el paisaje, como otro elemento más de él.

Desde el punto de vista de la docencia, se trata de un procedimiento en el que, a través de la práctica, se abordan cuestiones teóricas o conceptuales, vinculadas con la materia y su comportamiento y sitúa al alumno en una posición de compromiso y trabajo real con un tiempo limitado. Ofrece, además, al alumno beneficiario de esta experiencia, un marco de formación coordinado e interdisciplinar dentro de la Universidad, según el modelo que establece el proceso de convergencia europea.

Finalmente, este modelo de trabajo es aplicable a otras experiencias docentes en la Universidad, ya que dota al profesorado, de nuevos recursos docentes implementados en otras áreas de conocimiento.

2. Metodología

Cualquier aproximación al trabajo en la naturaleza debe contar con una inmersión total en el terreno considerando éste no sólo el soporte de las obras, sino el alimento mismo de ellas: la inspiración y la iluminación. En consecuencia, el eje metodológico que hemos desarrollado en este proyecto se ha basado en considerar la lógica del lugar como punto de partida de la intervención. De modo que en cada convocatoria del proyecto existe un eje de investigación temático, siendo muy diferentes unos de otros.

En cada una de las intervenciones realizadas por el Proyecto de Investigación Conversaciones con el Paisaje, se ha trabajado con la misma metodología adaptada lógicamente a las condiciones cambiantes de los lugares de intervención, los cuales han sido muy dispares entre sí, como veremos más adelante. Esta metodología se ha basado en dos aspectos fundamentales, el trabajo de campo y posicionar al alumno frente a las condiciones de un trabajo real.

Por lo que, el trabajo artístico que proponemos consiste en un diálogo con un paisaje concreto a través de la realización de una intervención específica y efímera. Todo ello bajo el marco estructural del encargo profesional y en un entorno de aprendizaje universitario.

2.2 Cuestiones de partida

La universidad es un lugar de formación integral de la persona en la que se debe cuidar tanto los aspectos vinculados a los contenidos que el alumno debe aprender, como otros que, aunque no están en el currículo, son transversales e importantes para su desarrollo.

Para el proyecto es un pilar fundamental el trabajo en equipo en vez de potenciar la individualidad; el mundo del arte y las Bellas Artes concretamente, es un mundo de egos en el que no hay casi espacio para la cooperación o la colaboración. Por ello, se procura dar forma a una manera cooperativa de entender la enseñanza en la Universidad.

Como refiere Bain (Valencia, 2007), la manera más natural y efectiva de aprender es cuando ponemos al alumno en la tesitura de resolver un problema (en este caso la intervención artística) que de alguna manera les pueda parecer atractivo, o intrigante, que además lo puedan hacer un entorno de apoyo, que lo hagan en contacto y colaboración con otros estudiantes. Este proyecto

de investigación pone en juego todas estas cuestiones y lo hace desde la cooperación entre profesores de diferentes disciplinas artísticas.

Este modo de enseñar nos permite, preservar el Paisaje haciendo hincapié en su uso, disfrute y cuidado; asunto muy relevante si pretendemos salvaguardar la memoria del país. Además, potenciar los sentidos que nos acercan a nuestra propia cultura y valores culturales que tienen que ver con el paisaje y el territorio.

Como fuente de riqueza cultural lo ponemos en valor sin dañarlo, mirándolo con ojos nuevos; una mirada que apoyada en determinada configuración pueda dar lugar a una percepción no esperada.

3. Emplazamientos, materias y experiencias

Los lugares por los que este proyecto ha ido pasando ha determinado la forma, la materia y el concepto de la investigación plástica. Las características en cuanto a la materia con la que se ha enfrentado el proyecto son diversas y las soluciones a esos lugares, también.

El hecho más importante del paisaje es su existencia real, es su "objetividad"; su brutal, inmutable, sólida y permanente materialidad. (Mitchell, 2016:85)

Otra de las connotaciones de esta investigación es que los lugares intervenidos son muy diferentes entre sí: en ocasiones el trabajo se ha vinculado con un museo o centro de arte contemporáneo de acceso público, mientras que, en otras, los espacios cedidos eran privados. Las intervenciones que se han ido desarrollando son de tipología site specific, lo que implica que el trabajo se vincula necesariamente al lugar, muy especialmente a la materia prima que se encuentra en él. En ocasiones, a la materia del lugar se añade algún otro elemento que se vincula con la lógica de la obra.

La experiencia del territorio pensada e imaginada en el aula se confronta con la experiencia vivida en el lugar, habitada. Este hecho, que es trascendente para los alumnos y para los investigadores docentes, se ha puesto en evidencia en cada una de las convocatorias llevadas a cabo. Habitar el paisaje se convierte en una de las principales razones del proyecto:

El acto de habitar es el medio fundamental en que uno se relaciona con el mundo.

Es fundamentalmente un intercambio y una extensión; por un lado, el habitante se sitúa en el espacio y el espacio se sitúa en la conciencia del habitante. (Pallasmaa, 2016:7)

3.1 Paisajes paralelos

En la primera convocatoria, cuando tuvimos la posibilidad de trabajar en un huerto de un pequeño pueblo de Castilla, el modo de trabajo estaba condicionado por el lugar físico: la propuesta fue desarrollar distintas obras como si de cultivos se trataran; también las herramientas que se utilizaron estaban relacionadas con el trabajo del labrador y sus acciones: hacer surcos, cavar, remover, ordenar, etc. Como resultado tuvimos ocasión de ver crecer distintas ideas en una misma cerca: desde la sombra de un árbol inexistente, a un asiento para dos personas construido en negativo, hacia el suelo, de tal manera, que situados en él, sus cuerpos quedaban casi enterrados, como si de animales se tratara. La experiencia de trabajo para el equipo tanto de

alumnos como de profesores estuvo marcada por una actividad cercana al mundo de la agricultura, lo que supuso un aprendizaje nuevo, sorprendente y no esperado.



Figura 1. Nido, 2011 (tierra, piedra y palos), 250 x 250 x 60 cm. Foto: Javier Mañero Rodicio

3.2 Conversaciones con la tierra

En la segunda convocatoria, realizada en una dehesa de Extremadura sembrada de encinas y carrascas, propusimos a los artistas alumnos utilizar las preposiciones como nexo conceptual entre el paisaje concreto y su propuesta. Más que esculturas lo que se pretendía era fabricar situaciones que concedieran al paisaje y a la tierra la capacidad de activarse; con sus intervenciones dotaban al territorio de un carácter hasta ese momento invisible, sin duda es uno de los atributos del arte. Se utilizaron los materiales que la propia naturaleza nos prestaba, aunque, en algunas de ellas se realizaron guiños a materiales como la lana, el pigmento o incluso, tenedores y cucharas. Algunos de los títulos de las obras son muy significativos de la orientación que adquirió el trabajo: Descanso simétrico, conversaciones contra la tierra; Rizoma

neuroterrenal, conversación de la tierra; Un asunto pintoresco, conversación tras la tierra; Homenaje, conversación a la tierra; Platón laberinto, conversación según la tierra; Depositar el agua, conversación por la tierra; etc.



Figura 2. Conversación del agua a la tierra, 2012. Dimensiones variables. Foto: Javier Mañero Rodicio

3.3 Conversaciones en el Humedal

Se abordó el concepto de Tercer Paisaje, al ofrecernos el Humedal de Coslada, un parque en el extrarradio de Madrid, amenazado por la presión inmobiliaria. Fue un ejemplo de actuación sobre un espacio indeciso entre la naturaleza y el espacio urbano al poder "considerar los límites como un grosor y no como un trazo" (Clément, 2007). Como resultado se mostraron una serie de propuestas de tono bastante poético, aunque con matices muy críticos alguno de ellos.

3.4 Conversaciones #4: en la Fundación Montenmedio de Arte Contemporáneo. NMAC

Invitados por la Fundación Montenmedio de Arte Contemporáneo, que tiene su emplazamiento en Cádiz, el proyecto se vinculó con el eje temático de las obras de la colección permanente: con la idea de frontera, de migraciones y vínculos entre los pueblos. Se utilizaron materiales previamente preparados como barcos de papel, semicírculos de cartón, platos, aunque la mayoría de los componentes de las obras fueron extraídos del lugar. Excavamos como arqueólogos, construimos como arquitectos, marcamos límites como topógrafos y caminamos explorando el territorio.



Figura 3. Banquete, 2015. (tierra y platos). Dimensiones variables. Foto: Tomás Zarza.

3.5 Conversaciones #5: Cuerpo y Territorio: Juego de superficies

Cuerpo y territorio se realizó de también en la Fundación Montenmedio. Las intervenciones requerían mucho esfuerzo por la escala y la cantidad de materiales y elementos que las conformaban. Se utilizaron sacos de escayola, semillas, y materiales recogidos en los alrededores, pero también platos rotos, arcillas y estructuras de palos. En la investigación se experimentó con la idea del trabajo comunitario, con lo tribal, se desarrollaron reflexiones con el espacio y los terrenos que son de todos porque son de nadie y que nos conminan a actuar y a posicionarnos.



Figura 4. Semillero, 2016. Dimensiones variables. Foto: Valerie de la Dehesa.

3.6 Conversaciones #6: Ahora el Cielo

Se volvió a Castilla para intervenir en una iglesia en ruinas propiedad del Museo Ignacio Zuloaga, en pleno centro del pueblo. Un espacio de gran trascendencia y significación, transido de historia, de vivencias y experiencias que impregnaban el lugar. Se trabajó en el vínculo entre el cielo y el suelo a través de la luz. Usamos la proyección de la luz del sol como signo, a través del círculo que sostenía la cúpula en ruinas. Marcado el día del equinoccio de primavera como proyección con la que jugar, se dibujó y señaló en el suelo de la Iglesia. Esta proyección fue representada con mármol blanco triturado en los círculos y elipses y en los momentos en los que se interseccionaban se utilizó piedra triturada de diferentes colores.

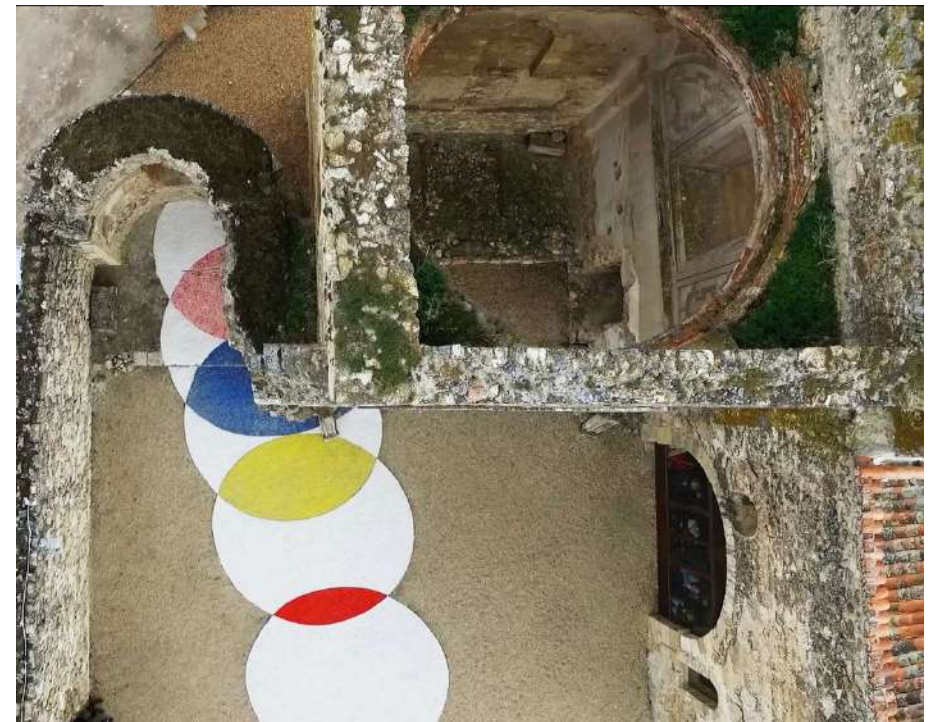


Figura 5. Ahora el cielo, 2017, mármol y piedra trirurada y coloreada. espejo, dimensiones variables. Iglesia de Santa María de Pedrtaza Museo Ignacio Zuloaga. Foto: Miguel Sánchez-Moñita.

3.7 Conversaciones #7: Lancelot

El emplazamiento fue la isla de Lanzarote. La intervención se basó en la obra de Agustín de Espinosa, titulada Lancelot 28º7º. En esta obra Espinosa sugiere una visión surrealista de Lanzarote en que la metáfora, la interpretación y el tono onírico, son la corriente predominante. Los materiales hacían referencia a los pueblos que en el texto de Agustín de Espinosa son protagonistas de la simbología aire, agua, tierra y fuego. Fue una experiencia intensa en la que vivimos en primera persona, como el Cabildo de Lanzarote cuida y lucha por la isla. El equipo fue testigo de los pormenores del trabajo profesional con la administración y cómo el artista debe supeditar sus ideas y métodos, para conseguir realizar su obra.



Figura 6. Lancelot, 2018. Cartón, tela, madera y cuerdas. Dimensiones variables. Foto: Miguel Sánchez-Moñita y Tomás Zarza.

3.8 Conversaciones #8: Vessel

En la octava edición del proyecto Conversaciones con el paisaje se llevó a cabo en 2019 en los Montes de Toledo por invitación del proyecto La naturaleza del paisaje; adoptó el cauce de un río seco como emplazamiento y soporte de la obra. La idea era construir un promontorio o túmulo que fuera habitado por dos recipientes (almas) con agua, modelados y horneados

previamente por nosotras. La forma final se iría apoyando piedra a piedra en ese interior. El título de la obra evoca a la vez una vasija y una nave, las dos formas que componen la intervención.



Figura 7. Vessel. Cantos rodados y barro. Dimensiones variables. Foto: Mónica Martínez-Bordiú.

3.9 Conversaciones #9: Dentro/Fuera

En Dentro/Fuera el emplazamiento fue el interior de nuestras casas, la situación mundial nos obligó a pensar el paisaje desde dentro de nuestro espacio, mirando hacia afuera. El equipo de investigación se reunió telemáticamente y a través de estas reuniones se configuraron unas jornadas para hablar del paisaje desde dentro y se pusieron en común las obras.

3.10 Conversaciones #10: Cuerpo a Tierra

Se realizó una propuesta de intervención en una finca en los Montes de Toledo que ya conocíamos. La propuesta invitaba a vincular el propio cuerpo con Las Lilas, un terraplén en el

monte formado por arcilla de ese color. La intervención tuvo tres aspectos reseñables: midiendo la montaña, en la que situamos nuestros cuerpos sobre el terraplén para tomar conciencia de sus dimensiones en relación con la naturaleza del lugar; se tomó la arcilla como materia y nuestro cuerpo como molde de una serie de piezas, y por último dejamos la huella de nuestro cuerpo sobre un lienzo de lino, en blanco.



Figura 8. Cuerpo a tierra, 2021. Lino, barro. Dimensiones variables. Foto: Mónica Martínez-Bordiú.

3.11 Conversaciones #11: Mapa Topoético

Volvimos a los Montes de Toledo con la idea de realizar un mapa que simbolizara el reencuentro con la Naturaleza, a través de un recorrido que discurre por distintos hitos. Fue una acción artística performativa, que ponía en valor los elementos de ese paisaje, reordenándolos y ubicándolos en hitos concretos, a modo de señales. Cada artista configuró una obra seleccionando una materia (piedras, barro, semillas, madera, paja), que se vinculara con las demás a través de las líneas del mapa.



Figura 9. Mapa Topoético, 2021. Piedra, madera, barro, semillas. Dimensiones variables. Foto: Mónica Martínez-Bordiú.

Fonte: <https://www.rtve.es/play/videos/el-escarabajo-verde/arte-tierra/6242790/>

3.12 Conversaciones #12: Calle sin Salida

El emplazamiento en esta ocasión es un Paseo arbolado, un lugar que pertenece a los llamados Sotos Históricas de Aranjuez. Se trata de una instalación de unos 130 m de longitud compuesta por telas de tul amarillo de distintos tamaños que se extiende a lo largo de la Calle sin Salida, una de las Doce Calles, con su origen en el centro geométrico de la Glorieta. La intervención recogía la luz del sol trasladándola a la umbría del paseo e insinuaba una arquitectura móvil, debido al movimiento continuo del aire del lugar.



Figura 10. Calle sin Salida, 2022. Tela de tul, Medidas variables. Foto: Mónica Martínez-Bordiú.

4. Conclusiones

Durante los once años que llevamos inmersos en esta investigación hemos habitado un huerto, un humedal urbano, dos fincas, un bosque mediterráneo, una iglesia, una playa volcánica, un río y un paseo arbolado. Estos emplazamientos nos han regalado la posibilidad, que valoramos como un tesoro, de conocer de primera mano lo que esos territorios respiran, como es su naturaleza, que cosas pasan en ellos y que asuntos les conmueven o trascienden. Todos ellos son muy distintos en cuanto a su naturaleza; el emplazamiento geográfico en el que se asientan configura a cada uno de ellos, en sus particularidades más o menos agreste, naturaleza domesticada o naturaleza salvaje.

Hemos trabajado con materiales tan diversos como la piedra, la lana o el cemento o como el mármol y la arcilla, diferentes, pero con una condición que los iguala, su capacidad de vincularse al lugar y trascender su propia corporalidad. En las manos del equipo participe de esta investigación estos materiales se han integrado en la naturaleza que les ha acogido y se han hecho uno con el lugar.

La experiencia de este proyecto es muy positiva, como demuestra su recorrido. Los métodos de trabajo docentes y artísticos, que se han generado, son extrapolables a otras actividades en la universidad, configuran un nuevo paradigma con relación a las dinámicas artísticas actuales. La capacidad que se ha evidenciado, de pensar la escultura y el paisaje en grupo y el cómo hemos sido capaces de colaborar y cooperar para resolver, creemos que va a ser ejemplo para el futuro del arte.

Referencias

- Bain, Ken. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Ediciones de la Universitat de València. ISBN: 978-84-370-6667-7
- Clément, G. (2007): *Manifiesto del Tercer paisaje*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili. ISBN: 978-84-252-3126-1
- Lippard, Lucy R. (2001) *Mirando alrededor* en *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 84-7800-892-6
- Mitchell, D. (2016) *Muerte entre la abundancia, los paisajes como sistemas de reproducción social* en *La Construcción Social del Paisaje*, de J. Nogué. Ed. Biblioteca Nueva, Colección Paisaje y Teoría. Madrid. ISBN: 978-84-9742-624-4
- Pallasmaa J. (2016) *Habitar*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona. ISBN:978-84-252-2923-7

Notas biográficas

Ana E. Balboa González, Escultora y Profesora Contratada Doctora en el Grado de Bellas Artes y en el Master en Prácticas Artísticas contemporáneas, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España. Sus principales líneas de investigación son: La Escultura de la tradición a la contemporaneidad. Escultura, Cuerpo y Naturaleza. Oriente y Occidente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8790-3266> Email: ana.balboa@urjc.es Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas, c/ San Pascual s/n, 28300, Aranjuez, Madrid, España.

Marta Linaza Iglesias, Escultora y Profesora Contratada Doctora en el Grado en Bellas Artes y en el Máster en Prácticas Artísticas Contemporáneas, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España. Sus principales líneas de investigación son: Arte y Juego; Escultura, Paisaje y Territorio. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1014-2822> Email: marta.linaza@urjc.es Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas, c/ San Pascual s/n, 28300, Aranjuez, Madrid, España.

Arts Integration: uma via para a integração curricular centrada no Ensino Artístico

Arts Integration: a pathway to curriculum integration centered on Art Education

Ana Ladeiro ^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

Este artigo reflete sobre a metodologia de ensino *Arts Integration* se revelar adequada à promoção do desenvolvimento global dos alunos e o modo como poderá contribuir para a afirmação do Ensino Artístico como veículo privilegiado de ensino-aprendizagem, a partir da revisão bibliográfica de comunicações científicas quanto a conceitos e bases pedagógicas, aspectos metodológicos e estudos de caso.

Palavras-chave: Arts Integration, articulação curricular, interdisciplinaridade, educação holística, processos criativos.

Abstract:

This article presents a reflection about Arts Integration teaching methodology as adequate to the promotion of students' global development and the way this teaching approach may contribute to the acknowledgement of Art Education as a privileged teaching-learning vehicle, based upon bibliographic review as for the main concepts and pedagogical bases, methodology aspects and case studies.

Keywords: Arts integration, curriculum integration, interdisciplinarity, holistic education, creative processes.

Submetido: 16/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Abordamos neste artigo o tema *Arts Integration*, questionando se os resultados da sua aplicação evidenciados na investigação existente poderão legitimar o Ensino Artístico como veículo privilegiado de aprendizagem pertinente para aprendizagens de natureza artística, mas também de conteúdos disciplinares de outras áreas do saber e de competências transversais, e verificar a hipótese de se apresentar, à luz das evidências científicas atuais, como método de ensino que pode contribuir para uma educação que se pretende global. Procuraremos extrair inspiração para a aplicabilidade ao contexto educativo português, para um maior reconhecimento da importância e maior lugar para o Ensino Artístico no panorama da educação formal, especialmente durante a Escolaridade Obrigatória em Portugal.

Num primeiro momento explicitamos a definição do conceito *Arts Integration* tal como entendido hoje nos trabalhos académicos, contrastando-a com outros conceitos de relação arte-educação e expondo brevemente a cronologia do seu surgimento e evolução. Analisamos a moldura teórica e as propostas para aplicação no contexto dos Estados Unidos da América onde surgiu e tem sido mais aplicada, tal como documentado em trabalhos académicos. Relaciona-se *Arts Integration* com as ideias da importância da experiência e da integração curricular para uma aprendizagem ativa que vêm sendo aprofundadas por vários autores no seguimento do pensamento de John Dewey; com a hierarquização de níveis de complexidade de pensamento desenvolvida na sequência do trabalho de Bloom; e com o conceito de integração curricular em Alonso e Beane. Relaciona-se com a integração pelas artes como defendida por autores como Elliot Eisner, e com alguns dados do campo das neurociências quanto à aprendizagem.

A metodologia de trabalho utilizada foi a análise de comunicações e artigos científicos dedicados ao tema *Arts Integration* a partir de várias molduras de abordagem – conceito e bases pedagógicas; aspectos metodológicos; estudos de casos de aplicação prática – para a elaboração de revisão bibliográfica que nos permita extrair uma ideia global sobre esta abordagem educativa e desenhar conclusões relativamente à questão que nos propomos.

2. Definição do conceito *Arts Integration*

Importa definir o alcance do conceito de *Arts Integration*, distinguindo-o de outras perspectivas de pensamento quanto ao papel para as artes na educação, contrastando-o com outros dois conceitos e práticas educativas mais evidentes na realidade portuguesa.

Várias expressões artísticas – artes visuais, dança, teatro e música – têm tido tempo curricular próprio (mutável conforme as reformas educativas) dedicado ao desenvolvimento de aprendizagens específicas a cada forma artística em concreto. Estamos perante o conceito abrangente de Educação Artística que tem o intuito de desenvolver nos alunos competências ligadas à arte, artísticas, estéticas e do domínio de conteúdos específicos que lhes permitam ser fruidores informados.

Para Sousa (2003) no conceito de Educação pela Arte, o papel da arte na educação deve transcender o ensino das artes para cumprir uma finalidade mais geral: promover uma educação entendida de uma perspectiva humanista, de equilibrado desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social. Não se procura a aquisição de competências artísticas, mas o contacto com e a compreensão de si mesmo.

O conceito de *Arts Integration*, segundo Bresler (2010) terá surgido inicialmente nas décadas de 1970 e 1980 nos trabalhos de Harry Broudy e Elliot Eisner, na sequência dos ideais de educação progressista do início do século 20, com ênfase num currículo centrado no aluno e numa educação holística que sugeria uma integração entre áreas de conhecimento em vez da habitual segregação. John Dewey salientou a experiência, em particular a experiência estética, como devendo estar no centro da educação, preconizando um papel ativo para os alunos. Broudy defendia que a imaginação deve ser cultivada pela educação e que a educação estética, quando aplicada de uma forma global, é um meio privilegiado para a desenvolver. Eisner defende uma reintegração dos campos cognitivo e afetivo e a arte como ferramenta para desenvolver a capacidade de interagir com e compreender a complexidade do mundo.

A literatura académica formula *Arts integration* enquanto integração de arte com outras disciplinas de conhecimento, conceito que tem sido desenvolvido e posto em prática nos Estados Unidos da América. Segundo Burnaford, Brown, Doherty e McLaughlin (2007), *Arts Integration* acontece: quando se aprendem conteúdos disciplinares (não artísticos) com e através das artes para motivar melhores resultados de aprendizagem; quando se usam atividades artísticas como formas de criar articulações curriculares; e através de atividades de aprendizagem que incluam processos artísticos como forma de fomentar o envolvimento em atividades de aprendizagem colaborativas (Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019). Numa definição mais recente, Robinson apresenta uma visão mais integradora da arte com o conhecimento das outras disciplinas, em que conhecimentos do foro artístico e disciplinares se apresentam correlacionados a nível equivalente: "the arts are integrated with other aspects of the curriculum and students are required to use higher-order thinking skills and aesthetic qualities to gain further understanding of a particular academic concept" (conforme citado em Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019). Segundo defensores desta abordagem interdisciplinar, esta pode contribuir para uma aprendizagem mais aprofundada e consolidada a vários níveis: tem potencial de tornar o domínio dos conteúdos disciplinares mais profundo e complexo e são desenvolvidas concomitantemente

competências artísticas e competências de natureza comportamental, concorrendo para uma formação integral do indivíduo (Bresler, 2010; Robinson, 2012; Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019; Layne, Silverstein, 2020).

3. Moldura teórica e potencialidades

Os académicos preconizam a implementação de *Arts Integration* pela *co-equal cognitive integration*, atribuindo igual importância a conteúdos e competências das artes e de outra área curricular. Esta acontece quando aspectos do currículo das artes são integrados com outras áreas de currículo, sendo solicitadas aos alunos atividades artísticas, exigindo destes o desempenho de processos cognitivos de maior complexidade para desenvolver aprendizagens dos dois campos. Implica o uso das artes pelos professores como meio de transmissão de conteúdos e de demonstração do conhecimento das duas áreas pelos alunos nas atividades de pendor artístico que lhes são propostas (Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019). Criam-se ligações (Figura 1) entre conteúdos e contexto (Gullat, conforme citado em Robinson, 2012), ampliando o currículo (Folly, 2020) pela integração curricular organizada em torno de um tema ou de conteúdos. As fronteiras entre áreas disciplinares dissipam-se para dar lugar a um entendimento global do mundo. Relacionamos com o conceito de integração a quatro níveis de Alonso (2002) e Beane (2003): do conhecimento (dos vários conhecimentos disciplinares); da experiência dos alunos (conhecimento de que os alunos dispõem, relacionando as novas aprendizagens com conhecimentos prévios e quotidianos); dos professores (mediadores entre a experiência dos alunos e conhecimento escolar); e social (trabalho colaborativo que envolve professores e alunos, comunidade com experiências individuais e partilhadas e uma dimensão de relação afetiva).

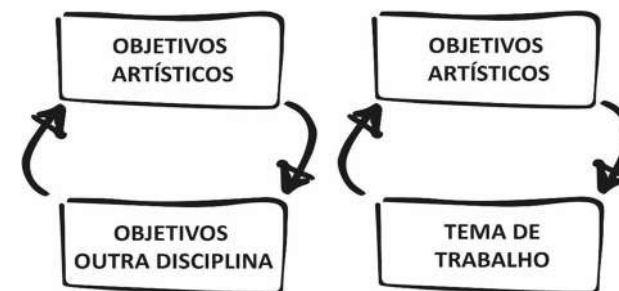


Figura 1: Relação interdisciplinar estabelecida em *Arts Integration*. Fonte: adaptado de Zhou & Brown (2018).

A complexidade cognitiva preconizada remete-nos à taxonomia de Bloom revista em 2001 (Armstrong, 2010). Atualizando a taxonomia de Bloom original (hierarquizava os tipos de conhecimento), foca-se no processo de ensino-aprendizagem e organiza de forma progressiva os processos cognitivos desenvolvidos quando se procura o domínio do conhecimento (Figura 2).

Bloom's Taxonomy

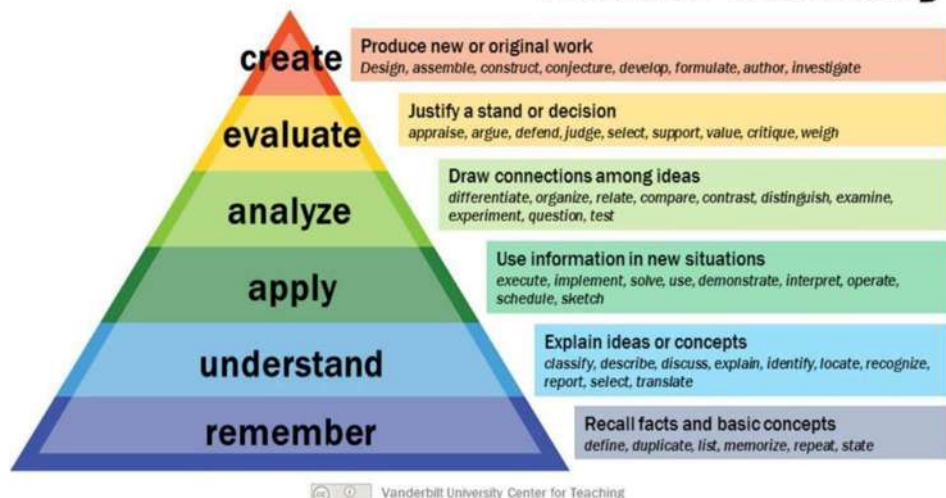


Figura 2: Taxonomia de Bloom revista. Vanderbilt University Center for Teaching . Fonte: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

Em Arts Integration pretende-se que os desafios de aprendizagem sejam evolutivos e de complexidade gradual no campo disciplinar e no campo artístico (Zhou e Brown, 2018) para levar gradualmente ao desempenho de atividades de cada vez maior complexidade para o desenvolvimento de competências mais complexas, passando da memorização à construção de significado pelos alunos.

Autores no campo das neurociências sustentam que as imagens são o “material” das nossas mentes – imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas, gustativas e dos sentimentos – e que a imaginação é a relação entre essas imagens. A criatividade, que existe em todas as áreas de ação humana, decorre desse processo quando guiado para um determinado fim. Sem imaginação abundante, não haverá criatividade. A plasticidade do cérebro permite à mente modificar-se por via do que experienciamos pessoalmente pelos nossos sentidos e pelos nossos sentimentos e é isso que nos possibilita aprender (Damásio e Damásio, 2006), comprovando as ideias de Dewey quanto à importância da experiência. A componente emocional está intimamente ligada ao pensamento e à aprendizagem (desde logo pelo interesse e envolvimento) e a emoção e cognição interrelacionam-se de forma profunda. A emoção influi nos processos de tomada de decisão e de vivência em sociedade, tendo por isso um papel determinante na formação de um cidadão (Damásio e Damásio, 2006 e Immordino-Yang e Damásio, 2007).

Estes aspectos apontam para as artes como um caminho para uma educação holística: Eisner (2003) defende que a construção da mente decorre da experiência, devendo ser o meio principal da educação. Defende as artes como forma privilegiada de proporcionar aos alunos experiências de qualidade estética, de desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de pensar imaginativamente e oferecer oportunidades para usarem e desenvolverem as suas mentes

de formas distintas, estabelecendo novas relações entre os saberes provenientes das experiências de aprendizagem e pessoais, imaginando e exprimindo-se através de linguagens artísticas.

Rinne (conforme citado em Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019) argumenta que *Arts Integration* tem o potencial de produzir benefícios na memorização de conteúdos de outras áreas por envolverem experiências ativas de aprendizagem e motivarem estados emocionais positivos. Tyler e Likova (2012) apontam a inspiração, característica do processo artístico, como importante motor para a aprendizagem e indicam que desenvolver aprendizagens ligadas às artes visuais implica relações complexas e multidimensionais que se estabelecem entre percepções, pensamento cognitivo e funções motoras. Os autores encontram nestas relações um grande potencial para se atingirem aprendizagens significativas noutras áreas e para o desenvolvimento do pensamento criativo (Figura 3), que se quer abrangente e transferível para outras dimensões da ação humana, visto hoje como crucial para lidar com os desafios decorrentes de sociedades multiculturais e de um mundo em constante mudança (UNESCO, 2021).

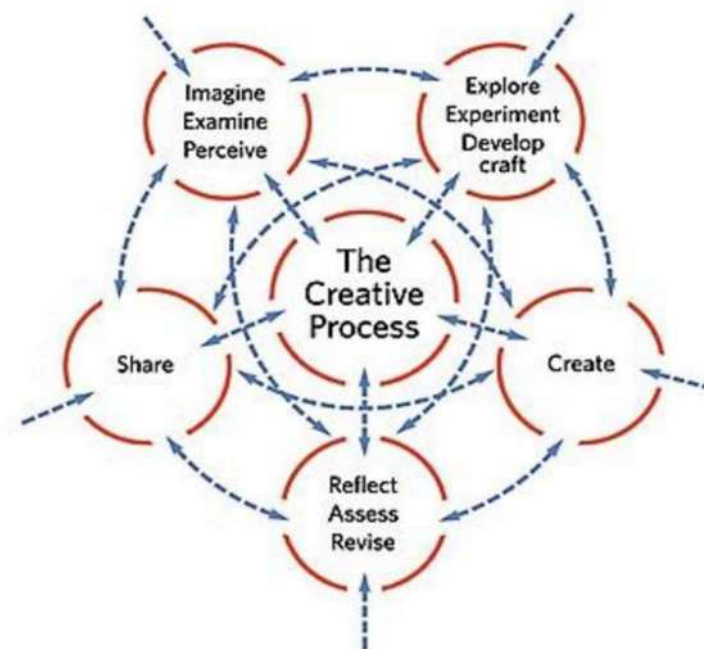


Figura 3: Esquema do processo criativo desencadeado em *Arts Integration*. Fonte: Zhou & Brown (2018).

Arts Integration proporciona aos alunos oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento de competências transversais: pensamento de ordem superior, transferível para todas as áreas de ação; cooperação; autonomia; autorregulação; envolvimento com a própria aprendizagem; e competências comunicacionais. É visto como um meio de desenvolvimento de aprendizagens mais significativas que permite, estimula e cria condições para a ocorrência de

aprendizagens multidimensionais: disciplinares, artísticas – arte entendida como metadisciplina que diz respeito não apenas a aspectos de execução técnica, mas abrangendo a dimensão estética – e comportamentais, contribuindo para uma formação global dos alunos.

O potencial de inclusão, por tornar possível a mais alunos o sucesso na aprendizagem é um aspeto a destacar. Estudos levados a cabo em escolas do ensino público dos Estados Unidos (Robinson, 2012; Hardiman, JohnBull, Carran, et al., 2019) demonstram uma correlação do uso desta metodologia com a obtenção de melhores resultados de aprendizagem por alunos que demonstravam maiores dificuldades nas mesmas, aproximando-se os seus resultados aos dos restantes alunos. Assim, são os alunos com mais dificuldades, por um ou outro motivo, que surgem nos estudos como mais beneficiados pela aplicação desta metodologia. Por esta diminuição nas disparidades nos níveis de aprendizagem, a *Arts Integration* pode ser vista como uma forma de proporcionar uma educação mais inclusiva e democrática. Por utilizar outras linguagens, a arte tem o potencial de fornecer outras vias de acesso ao conhecimento, podendo fazê-lo chegar a mais alunos (Roldão, 1999) e a oportunidade de os alunos desempenharem tarefas e colocarem o conhecimento a uso recorrendo a outras linguagens, permitindo-lhes outras formas de conseguir sucesso na articulação e expressão do seu pensamento, bem como cultiva e educa para o abraçar da diversidade (UNESCO, 2021).

Robinson (2012) propõe uma moldura teórica para explicar a diminuição de disparidade de níveis de ensino quando utilizada a *Arts Integration* enquanto articulação co-igualitária com base na teoria de reconhecimento Axel Honneth e no conceito de autoeficácia de Bandura, procurando explicar a ligação entre as competências cognitivas desenvolvidas nas artes e a relevância que estas mesmas funções adquirem no contexto académico, explicando o impacto na melhoria de resultados. Refere que Honneth (conforme citado por Robinson, 2012) afirma que a formação de identidade pessoal de um indivíduo depende de três dimensões: amor e amizade – reconhecimento que traz suporte emocional e que resulta em autoconfiança; direitos – reconhecimento legal ou institucional, que possibilita o desenvolvimento de respeito próprio; e solidariedade – o reconhecimento pela(s) comunidade(s) em que se insere e valoriza, que permite desenvolver a autoestima. Os estudos disponíveis apontam evidências em como estas dimensões são desenvolvidas através de *Arts Integration*. A confiança na própria eficácia – segundo o conceito de Bandura (conforme citado por Robinson, 2012) – que daí resulta levará a uma maior motivação académica: o aluno sente-se capaz de selecionar e assumir desafios com empenho e esforço, levando à melhoria de resultados académicos.

4. Implicações práticas e desafios

Enquanto integração co-igual cognitiva, tal como preconizada na literatura académica, a *Arts Integration* no ensino deverá passar por processos de articulação entre professores de artes e de outras áreas curriculares, para que as aprendizagens sejam relevantes em ambas as áreas de conhecimento e que as experiências de aprendizagem proporcionadas levem a pensamento de natureza complexa. Liora Bresler (2010) aponta para que as dificuldades que emergem para a implementação da *Arts Integration* desta forma não se prendem com questões de meios, mas sim com a necessária mudança de um paradigma de currículo dividido de forma rígida em disciplinas e de trabalho individual de cada professor, para um paradigma de articulação e de integração de

diferentes domínios do saber com a necessária cooperação (entre professores, outros agentes educativos e comunidade), e coordenação (de recursos, estruturas) que esta articulação implica. Esta mudança é um importante desafio.

Bresler (2010) e Folly (2020) apontam que, na maioria das vezes, as artes no ensino não seguem esta abordagem e que assumem: um papel subserviente numa polivalência do professor, sem conhecimento artístico; um papel apenas focado na questão afetiva (conhecer ou expressar sentimentos pessoais, fomentar estados de espírito); ou com um papel social (ferramenta agregadora da comunidade escolar). Sem a preocupação em criar o estímulo intelectual de maior complexidade que se procura pela via da abordagem co-igual, não promovem aprendizagens específicas no campo artístico, não alcançando os resultados que a *Arts Integration* poderá potenciar. Assim, exige-se que a integração curricular seja assumida a todos os níveis da organização escolar, implicando o envolvimento de especialistas de ensino artístico e das outras disciplinas (Harp, Stanich e Gioia, 2019).

5. Conclusão

A *Arts Integration* permite integrar os conhecimentos de várias áreas e desenvolver a imaginação, essencial para passar de um ensino descritivo apontado à memorização, a um ensino que crie oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de pensar, imaginar novos caminhos, aprendizagem aplicável a todas as dimensões da atividade humana. Configura-se como um exercício de articulação curricular, abordagem que neste momento ganha relevância como desejável no ensino formal em Portugal, à luz da flexibilidade e autonomia curricular e dos desígnios do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em termos de desenvolvimento de competências transversais, como combinações complexas de conhecimento, capacidades e atitudes. Demonstrado o potencial da *Arts Integration*, importa chamar a arte ao centro de propostas de integração curricular nas escolas portuguesas, evitando a subalternização das artes, que não tem o mesmo potencial educativo. Para tal é necessário envolver especialistas do Ensino Artístico lado a lado com pares de outras áreas disciplinares.

Referências

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular, O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-87.
- Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 91-110.
- Bresler, L. (1995). The Subservient, CoEqual, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96., 31-37. https://www.researchgate.net/publication/237566416_The_Subservient_CoEqual_Affective_and_Social_Integration_Styles_and_their_Implications_for_the_Arts
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks*,

Research and Practice: A Literature Review. Arts Education Partnership.

https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks-Research-Practice_A-Literature-Review.pdf

- Damáσιο, A., & Damásio, H. (2010). Mind, Brain, and Education. In M. Suarez-Orozco & C. Sattin-Bajaj (Eds.), *Educating the Whole Child for the Whole World: The Ross School Model and Education for the Global Era* (pp. 61-68). New York University Press.
- Eisner, E. W. (2003). Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5) 340-344. <http://www.jstor.org/stable/4148337>
- Folly, A. (2020). *Artes Integradas: Ensino de Arte e Interdisciplinaridade* [Conference paper]. CONINTER 2020. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. https://www.researchgate.net/publication/349659335_ARTES_INTEGRADAS_ENSINO_DE_ARTE_E_INTERDISCIPLINARIDADE
- Gioia, S., Harp, G., & Stanich, V. (2019). *The case for Arts Integration*. Alliance for the Arts in Research Universities. Michigan Publishing. <https://doi.org/10.3998/mpub.11599226>
- Hardiman, M., John Bull, R. M., Carran, D. T., & Shelton, A. (2019). The effects of arts-integrated instruction on memory for science content. *Trends in Neuroscience and Education*(14), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.002>
- Immordino-Yang, M. H., & Damásio, A. (2007). We Feel Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Journal Compilation © 2007*, 1 (1). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- UNESCO. (2021). *International Arts Education Week*. <https://en.unesco.org/commemorations/artseducationweek>
- Layne, S., & Silverstein, L. B. (2020). *What is Arts Integration? Explore the Kennedy Center's comprehensive definition*. The Kennedy Center. <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/>
- Robinson, A. H. (2012). Understanding how Arts Integration contributes to disadvantaged students' success: a theoretical framework. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 371-376. <http://www.universitypublications.net/ijas/0505/pdf/PRG100.pdf>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Tyler, C. W., & Likova, L. T. (2012). The role of the visual arts in enhancing the learning process. *Frontiers in human neuroscience*, 6(8). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008>
- Zhou, M., & Brown, D. (2018). Arts Integration in Elementary Curriculum: 2nd. *Education Open Textbooks*, 3. Galileo, University System of Georgia. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/3>



Interfaces entre Tridimensionalidade e Arte Digital

Interfaces between Tridimensionality and Digital Art

Ana Ladeiro^{i,ii}

Miguel Gameiro^{i,ii}

Jorge Ritaⁱⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱⁱ Docente na Escola Secundária José Gomes Ferreira, Rua Professor José Sebastião e Silva 1, 1500-500, Lisboa, Portugal.

Submetido: 24/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Trabalho Interdisciplinar

Utilizando como recursos as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário para as disciplinas de Oficina de Artes (OA) e Oficina de Multimédia B (OMB) e trabalhando com as ferramentas do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que sustenta a maior flexibilidade curricular e a dinamização de trabalho interdisciplinar – Domínio de Autonomia Curricular – de forma a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Tomando este ponto de partida, para a Unidade Didática descrita neste artigo optou-se por implementar um trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas referidas com a intenção de favorecer uma compreensão mais global das artes visuais enquanto meta-disciplina nas suas múltiplas dimensões, com a intenção de promover o desenvolvimento e aprendizagens de competências transversais tal como preconizado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Gomes, Brocardo, Pedroso, et al., 2017).

Os conteúdos temáticos selecionados, a partir das Aprendizagens Essenciais do 12º ano foram, para a disciplina de 'Oficina de Artes' (OA):

- Apropriação e Reflexão - "Aplicar com fluência a gramática da linguagem visual; Dominar o desenho como forma de pensamento e comunicação; Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte contemporânea; Dominar processos de questionamento."
- Interpretação e Comunicação - "Comunicar, utilizando discursos multimodais recorrendo a técnicas variadas; Interpretar vivências de modo a construir narrativas que se podem concretizar nas variadas áreas da produção artística contemporânea"

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma unidade didática desenvolvida em interdisciplinaridade entre as disciplinas de Oficina de Artes e Oficina de Multimédia B no 12º ano, de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Descrevemos a atividade proposta, enquadramento e aprendizagens. Refletimos sobre as vantagens da interdisciplinaridade nas aprendizagens de conteúdos de Artes Visuais e os desafios que esta coloca.

Palavras-chave: artes visuais; interdisciplinaridade; articulação curricular; ensino-aprendizagem; projeto.

Abstract:

In this article we present an interdisciplinary didactic unit implemented in "Oficina de Artes" and "Oficina de Multimédia B" in the 12th grade respecting "Aprendizagens Essenciais" (Essential Learning) standards. The proposed activity, its framework and learning outcomes are described. We reflect on the interdisciplinary approach to Visual Arts content learning and on the challenges it presents.

Keywords: visual arts; interdisciplinarity; curricular articulation; teaching-learning; project.

- Experimentação e Criação - “Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; Transformar os conhecimentos adquiridos nos seus trabalhos de um modo pessoal; Elaborar discursos visuais informados e criativos utilizando metodologias de trabalho faseadas; Experimentar materiais, técnicas e suportes com persistência; Concretizar projetos artísticos temáticos individuais e de grupo partindo do desenho; Apresentar publicamente um portefólio de produto em forma digital e física; Organizar exposições com os projetos e produções multidisciplinares.

E para a disciplina de ‘Oficina de Multimédia B’ (OMB):

- Introdução ao multimédia digital - “Identificar os suportes de multimédia. Compreender os conceitos relacionados com os elementos gráficos para multimédia.”

- Imagem digital - “Compreender os diversos tipos e formatos de imagem digital. Conhecer diferentes modelos de cor e resoluções de imagem, conforme o objetivo do produto. Utilizar ferramentas de edição de imagem vetorial e bitmap. Saber realizar operações de manipulação e edição de imagem digital.”

A abordagem pedagógica assumida teve por base aspetos da teoria cognitivista – a visão de aprendizagem como progressiva e construtivista, focada mais nos processos do que nos produtos, relacionando os conhecimentos específicos com o todo para permitir integrar os vários conhecimentos tomando em conta os conhecimentos prévios, o uso de vários métodos de ensino e o papel ativo do aluno (Carvalho e Diogo, 2014).

O currículo foi pensado com base no conceito de integração curricular patente em Alonso e Beane para permitir uma integração a quatro níveis: do conhecimento (dos vários conhecimentos disciplinares das disciplinas envolvidas); a integração da experiência dos alunos (conhecimento de que os alunos dispõem, relacionando as novas aprendizagens com os seus conhecimentos prévios, o seu quotidiano e experiência); a integração dos professores (como mediadores entre a experiência dos alunos e o conhecimento escolar que se pretende que se adquira); e a integração social (implica um trabalho colaborativo que envolve professores e alunos, gerando-se uma comunidade que, embora tendo em conta o individual, leva a experiências partilhadas e uma dimensão de relação afetiva, com partilha de poder e respeito mútuo). Neste sentido, a abordagem de integração curricular permite também desenvolver competências transversais – o trabalho colaborativo, a participação, a pesquisa e análise crítica, a negociação de interesses e processos com a consequente dimensão de participação democrática – (Alonso, 2002; Beane, 2003) dando resposta aos desígnios colocados pelo PASEO.

Optou-se por utilizar a metodologia de Trabalho de Projeto para fomentar o desejo de conhecer dos alunos, e motivar o seu envolvimento e responsabilidade no decorrer da unidade temática (Mateus, 2011), porque a metodologia de trabalho de projeto favorece uma educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação (Rangel & Gonçalves, 2010) e tem o ponto forte de desenvolver aprendizagens colaborativas que favorecem a compreensão conceptual e a aplicação dos conhecimentos teóricos (Özel, 2013), ao encontro da integração curricular. Para tal, definiram-se os objetivos da unidade temática em termos de competências e atitudes a serem trabalhados ao longo da mesma, articulando conhecimentos e capacidades no processo de ensino aprendizagem, dando forma e sentido de aprendizagem aos conteúdos (Alonso, 2002; Helmane e Briška, 2017; Gaspar, Roldão, 2007).

Optámos por considerar diversos instrumentos de avaliação. A avaliação formativa tem um papel central, pela observação do desempenho dos alunos – para permitir ao professor fornecer *feedback* que oriente os alunos quanto aos objetivos de aprendizagem, como se encontram face aos mesmos e o que será necessário investir para os atingir. Os dois objetos resultantes do projeto serão avaliados em conjunto (Fernandes, s.d. a, b; Machado, s.d.). A autoavaliação regulada acontece ao longo das sessões (abordagem positiva do erro e questionamento pelo professor) com a intenção de desenvolver nos alunos a capacidade de se auto-avaliarem, para o fazerem de forma autónoma quanto ao trabalho final. A coavaliação entre pares tem dois momentos: na fase de esboços, para os alunos aprenderem a avaliar construtivamente o trabalho dos colegas e para que esses *inputs* possam ser úteis a cada grupo; e dos trabalhos finais (Santos, 2002). O produto final é apresentado numa exposição e assim o conhecimento é levado ao grupo e à comunidade escolar, o que Beane (2003) refere como o “desempenho do conhecimento”.

2. Trabalho de Projeto

Nas sessões da unidade didática procura-se desenvolver os passos descritos por vários autores para a metodologia de Trabalho de Projeto (Rangel & Gonçalves, 2010). No primeiro, definição do problema, apresenta-se o mote para a realização do projeto para fornecer um referencial e parte-se de conhecimentos prévios dos alunos, contextualização que permite adequar a intervenção do professor nas sessões seguintes; é negociado o planeamento das fases; e individualmente com cada aluno o tema que irá abordar, a partir dos seus interesses de modo a que sejam agentes ativos no processo de aprendizagem e favorecer aprendizagens significativas (Mateus, 2011; Pacheco 2001); e é planificado o processo. Esta negociação, que se pretende construtiva e interativa entre alunos e professor, é balizada por critérios de previsibilidade para podermos garantir a inclusão dos conteúdos disciplinares e assim tentar atingir o equilíbrio entre interesses dos alunos e as Aprendizagens Essenciais (Alonso, 2002) com a intenção de ampliar conhecimentos e interesses. Assume-se que o produto final para este trabalho de projeto dará origem a dois elementos artísticos a expor conjuntamente como um produto final global: uma escultura tridimensional física que é produzida com vista a ser integrada, a partir de registo fotográfico, numa composição visual digital. Assumem-se como materiais a explorar as ligaduras de gesso, para a escultura, e a fotografia e manipulação digital em Photoshop para a imagem digital.

Ambas as disciplinas têm uma carga horária semanal de 1 aula de 45 minutos e uma aula de 90 minutos. As primeiras são vocacionadas a um trabalho orientado para aspetos de exposição, planeamento, pesquisa e análise, e as aulas segundas ao trabalho prático de exploração plástica dos materiais, em OA, e das técnicas de fotografia e manipulação digital, em OMB. São 8 aulas de 45 minutos e 7 aulas de 90 minutos de OA e 8 aulas de 45 minutos e 8 aulas de 90 minutos de OMB (Quadro 1).

Quadro 1: Calendarização das aulas. Fonte: própria

Aula	OMB	OA
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução do enunciado • Dinamização do debate em grande grupo • O professor afer pontos de partida e interesses dos alunos • Promoção de competências de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à escultura • Dinamização do debate em grupo • O professor afer pontos de partida e interesses dos alunos • Promoção de competências de comunicação
90'	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da imagem digital • Exploração técnica e de composição no programa de edição de imagem Photoshop 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração técnica e plástica da ligadura de gesso
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação em grande grupo a definição e calendarização do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de esboços exploratórios para a escultura final a realizar • Heteroavaliação
90'	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração técnica e de composição no programa de edição de imagem Photoshop 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração técnica e plástica da ligadura de gesso
45'		<ul style="list-style-type: none"> • Finalização dos esboços • Iniciação das esculturas
90'		<ul style="list-style-type: none"> • Produção de esculturas
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da fotografia • Debate e problematização em grande grupo - cultura visual e proliferação de imagem fotográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de esculturas
90'	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da técnica, exposição e enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de esculturas
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos trazem exemplos de imagens fotográficas do seu quotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de esculturas
90'	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da técnica, exposição e enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização das esculturas
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Registo fotográfico das esculturas • Elaborar imagem digital com fotos e elementos gráficos selecionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento da exposição em grande grupo
90'		<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos meios para a exposição, distribuindo as tarefas entre os alunos
45'		<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação das esculturas
90'		
45'	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação das imagens digitais. • Avaliação dos dois objetos artísticos pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem da exposição
90'		

Na primeira aula de 45 min. da disciplina OMB é lançado o enunciado do projeto interdisciplinar e o que vai ser abordado: a escultura, a fotografia e a imagem digital. É abordado de forma geral o tema da criação e as formas de manipulação de imagens digitais e a fotografia,

que será desenvolvida ao longo desta unidade curricular, como forma de recolha de material para a composição digital. Numa segunda aula de 45 min. da disciplina de OA, foca-se a temática da escultura, fomentando a discussão em grande grupo e partilha das experiências prévias dos alunos nesse âmbito. Estas aulas introdutórias pretendem fomentar o debate entre alunos e professor, levando os alunos a problematizar as dimensões que vão ser desenvolvidas no decurso deste projeto, criando oportunidade para o desenvolvimento de competências de análise, inter-relacionais e comunicacionais, e permitir ao professor aferir o ponto de partida dos alunos nos vários âmbitos de trabalho que vão ser abordados. Para a aula seguinte, solicita-se aos alunos a identificação e análise dos passos que consideram ser necessários para desenvolver o projeto proposto.

Na aula seguinte de 45 min. de OMB, a partir dos contributos dos alunos e suas propostas de como se deve desenrolar o trabalho de projeto, é negociada em grande grupo com a colaboração do professor e elaborada uma calendarização geral – para garantir que são consideradas todas as fases necessárias – onde se identificam etapas a cumprir, tempos atribuídos e competências identificadas como necessárias desenvolver pelos alunos para disporem de meios para a consecução das várias etapas e para a conclusão do produto final do projeto.



Figura 1. Experimentação das potencialidades técnicas e estéticas da ligadura de gesso. Fonte: própria.

As atividades procuram ser evolutivamente mais complexas e sequencializadas tendo em consideração a taxonomia de Bloom atualizada (Armstrong, 2010), possibilitando aquisição de aprendizagens gradualmente mais complexas e que vão sendo postas em prática em atividades de aprendizagem significativa, invocando três atitudes por parte dos professores e alunos: investigação, colaboração e reflexão (Alonso, 2002). Pretendem-se utilizar abordagens didáticas diversificadas para permitir várias vias de acesso ao conhecimento (Roldão, 1999) disciplinar e de natureza transversal, bem como criar diversos instrumentos de avaliação: momentos expositivos, pesquisa e análise pelos alunos, momentos de debate e exercícios práticos. Os momentos

colaborativos são favorecidos para que as competências transversais vão sendo desenvolvidas em estreita articulação com as aprendizagens disciplinares (Mateus, 2011) e que os conhecimentos e as competências desenvolvidos nas atividades das sessões anteriores sejam convocados e apropriados pelos alunos na execução da atividade seguinte, para culminar na criação do produto final e na defesa das opções tomadas.

Nas duas semanas seguintes, nas aulas de 90 min. em OA, o professor apresenta as ligaduras de gesso e os alunos exploraram a sua plasticidade, familiarizando-se com as suas potencialidades técnicas e estéticas (Figura 1 e Figura 2). Nas aulas de 45 min. de OA, o professor mostra exemplos de objetos escultóricos para motivar pesquisa por parte dos alunos referências e para elaborarem esboços exploratórios das suas ideias, articulando os conhecimentos que vêm sendo adquiridos com a exploração plástica do material, com a seleção de referências artísticas pertinentes de entre as que recolheram e com o input do professor, que fornece *feedback* e medeia o processo de aprendizagem.



Figura 2. Experimentação das potencialidades técnicas e estéticas da ligadura de gesso. Fonte: própria.

Pretende-se fomentar nos alunos a exploração da expressão escultórica, promovendo melhor entendimento do espaço tridimensional. Visa-se desenvolver pelos alunos a capacidade de manipular o material, tendo em conta as técnicas a utilizar e a sensibilidade plástica para a obtenção do que idealizaram.

Em paralelo, na disciplina de OMB, nas aulas de 45 min. são introduzidos os conteúdos relacionados com a imagem digital e programas utilizados para a sua manipulação. Nas aulas de 90 min. são desenvolvidos exercícios exploratórios do programa Photoshop e das técnicas para a elaboração de imagens digitais, para permitir aos alunos a aquisição de aprendizagens com o apoio do professor. Os esboços realizados em OA para a peça escultórica têm em conta que a escultura vai ser fotografada e o papel que irá desempenhar enquanto elemento da composição

digital, aspeto que o professor assegurará questionando o aluno para o levar a ter em conta e a explorar essa dimensão nos seus esboços.



Figura 3: Modelação da ligadura em gesso sobre moldes pretendidos pelos alunos. Fonte: própria.



Figura 4: Trabalho colaborativo para separação da peça em ligadura de gesso do molde. Fonte: própria.

Os alunos partem, em OA, para a execução dos trabalhos escultóricos finais com base nas aprendizagens realizadas, numa atividade de maior complexidade cognitiva, criação de

produto original, apropriando-se das ferramentas adquiridas nas aprendizagens anteriores. Os alunos moldam as formas manipulando as ligaduras de gesso, individual ou colaborativamente, e recorrendo a materiais complementares na busca da solução para a realização dos seus intuítos escultóricos (Figura 3, Figura 4 e Figura 5).

Na disciplina de OMB são abordados os princípios da fotografia nas aulas de 45 min. É fomentada a discussão em torno da proliferação da imagem fotográfica na contemporaneidade, a temática da Cultura Visual e pedido aos alunos a recolha de exemplos do seu quotidiano, para potenciar um olhar atento, analítico e crítico sobre esta dimensão da linguagem visual. Nas aulas de 90 minutos são realizados exercícios de exploração da fotografia (tais como exposição, enquadramento, etc.) para a aquisição de competências de utilização da mesma.



Figura 5: Elaboração de escultura. Fonte: própria.

Com as esculturas concluídas, os alunos realizam os registos fotográficos das mesmas em OMB, selecionam outros elementos gráficos e procedem à criação das imagens digitais que projetaram (Figura 6). Na criação da escultura e da imagem digital, procura-se o desenvolvimento nos alunos da capacidade de análise das potencialidades dos meios na pesquisa experimental, e de espírito crítico para a tomada de opções na planificação do trabalho e realização dos objetos artísticos e da capacidade de automonitorização dos seus progressos. O trabalho colaborativo é estimulado nas duas disciplinas para que as aprendizagens sejam potenciadas pela colaboração e *inputs* entre pares, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências preconizadas no PASEO. Este último momento é de elevada complexidade cognitiva: são relacionadas as aprendizagens adquiridas ao longo das várias fases do trabalho de projeto para a criação de um produto original, produto final do trabalho de projeto: Arte Digital.

Nas aulas finais procede-se à divisão de tarefas entre os alunos para montagem de exposição e à auto e heteroavaliação e à avaliação por parte do professor dos trabalhos realizados

em ambas as disciplinas. Como conclusão, é montada a exposição dos trabalhos realizados no espaço escolar.



Figura 6: Fase de criação de Arte Digital. Fonte: própria.



Figura 7. Exemplo de resultado final da criação de Arte Digital. Fonte: própria.



Figura 8: Exemplo de resultado final da criação de Arte Digital. Fonte: própria.



Figura 9: Exposição dos trabalhos resultantes da unidade didática. Fonte: própria.

Conclusão

O trabalho interdisciplinar apresenta a potencialidade de abordar temas de forma global e integradora, promovendo um entendimento mais complexo da realidade. Na produção artística da contemporaneidade encontram-se propostas multimodais, não se assumem limites estritos perante a panóplia de técnicas e *media* que podem ser utilizadas na produção de uma obra de arte. Um projeto interdisciplinar permite aos alunos problematizar a forma como diferentes áreas artísticas se podem inter-relacionar na criação artística.

Englobar várias aprendizagens e competências num projeto interdisciplinar permite aos alunos perspetivar uma finalidade em função de um objetivo concreto e a metodologia de trabalho de projeto promove uma maior implicação dos alunos: contextualizadas numa lógica de procura de meios para dar resposta a um dado problema, as aprendizagens resultam mais significativas. Os alunos adquirem competências que lhes permitem conceptualizar e realizar uma obra de arte, aprendizagem transferível para futuros desafios.

As disciplinas de Artes Visuais caracterizam-se por uma flexibilidade da qual consideramos benéfico tirar proveito para implementação de projetos desta natureza.

Referências

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular, O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-87.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, 91-110.
- Carvalho, A., Diogo, F. (1994). Texto 24. Concepções de educação, concepções curriculares e modelos de intervenção didáctica. *Projecto Educativo* (pp. 91-102). Porto, Portugal: Afrontamento.
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1ª série, nº 129 (2018). Acedido a 24 jun. 2022. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Fernandes, D. (s.d.a). Folha 1. Avaliação Formativa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Fernandes, D. (s.d.b). Folha 2. Avaliação Sumativa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%202_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf
- Gaspar, M. I., Roldão, M.C. (2007). Capítulo III Fases e Níveis do Desenvolvimento Curricular. In *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. (pp. 77-102). Universidade Aberta.

- Helmane, I. & Briška, I. (2017). What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education in School?. *SIGNUM TEMPORIS*. 9. 7-15
- Machado, E. A. (s.d.). *Folha 3. Feedback*. Acedido a 24 jun. 2022. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf
- Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., & Rodrigues, S.M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer - Revista de Educação*, 3(2), 3–16.
- ÖZEL, S. (2013). 5. W3 of project-based learning. Who, Where, and When: Revisited. In R. Capraro, M. Capraro & J. Morgan (Eds.) *STEM Project-Based Learning. An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach* (pp. 7-14). Sense Publishers.
- Pacheco, J. A. (2001). Pressupostos curriculares. *Currículo: Teoria e práxis* (pp. 51-59). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 21–43.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e Práticas* (pp. 43-54). Ministério da Educação.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada, Porquê, o quê e como? In P. Abrantes, F. Araújo (coord.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Ministério da Educação.



Poéticas visuais na escola pública: do conhecimento curricular de arte do ensino médio à sala de aula

Visual poetics in public school: from high school curricular knowledge of art to the classroom

Ana Luiza Ruschel Nunesⁱ
Silvana dos Passos Silvaⁱⁱ

ⁱ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Artes, Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado-PPGE- Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748- Uvaranas, CEP 84030-900 - Ponta Grossa, Paraná Brasil.

ⁱⁱ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Graduação – Mestrado e Doutorado-PPGE-, Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748- Uvaranas, CEP 84030900 - Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar as produções de poéticas produzidas por alunos do ensino médio na disciplina de arte da rede pública estadual, unificando em seu ensino à práxis, mediando o ensino da arte como conhecimento historicamente produzido e o desenvolvimento dos processos criativos, diante dos conteúdos sistematizados e priorizados do currículo de Arte Visuais, através da metodologia qualitativa e da pedagogia histórico-crítica. O artigo divide-se em três momentos: O ensino de arte na escola pública: implicações e desafio; Produção de Poéticas Visuais nas aulas de arte, fundamentada e contextualizada na práxis; e Metodologia das produções artísticas

Palavras-chave: poéticas visuais; ensino da arte, práxis artística

Abstract

This article aims to present the productions of poetics produced by high school students in the discipline of art in the state public network, unifying their teaching to praxis, mediating the teaching of art as historically produced knowledge and the development of creative processes, in the face of systematized and prioritized contents of the Visual Art curriculum, through qualitative

methodology and historical-critical pedagogy. The article is divided into three moments: the teaching of art in public schools: implications and challenge; Production of Visual Poetics in art classes, grounded and contextualized in praxis; and Methodology of artistic productions.

Keywords: visual poetics; art teaching, artistic praxis

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Partindo das práticas artísticas nas aulas de arte, este artigo tem como propósito apresentar a variedade de produções de poéticas artísticas visuais, realizadas pelos alunos do ensino médio em colégio da rede pública do Estado do Paraná, Brasil, nas aulas de arte. As temáticas das produções artísticas são oriundas dos conteúdos teóricos das diretrizes curriculares de Arte. A metodologia adotada na mediação da práxis pela professora de arte e artista plástica nas produções realizadas pelos alunos, a qual tramitou pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, se aproximando da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, proporcionando aos alunos conhecimentos teóricos curriculares e práticas para sua aprendizagem em contexto e como ser social.

A práxis nas aulas de arte tem um valor imenso para a compreensão dos alunos sobre e da Arte. Sua manifestação escolar eleva a disciplina a um status de disciplina humanizadora e acumulada pela humanidade, onde teoria, técnica, materiais, criatividade e imaginação fazem do processo criativo um momento singular de expressão e reflexão para os alunos.

Valorizando a prática artística nas aulas de arte, seja de modo introdutório ao conteúdo teórico, ou como concretização deste, vemos que as produções artísticas visuais são desenvolvidas não somente como um momento de síntese do conhecimento, mas como uma forma problematizada de desenvolver a reflexão e o senso crítico diante de fatos e contextos pelos alunos, transformando-as em poéticas artísticas visuais fundamentadas e contextualizadas teoricamente junto a prática artística.

O artigo perfaz por uma abordagem qualitativa e divide-se em três momentos: o ensino de arte na escola pública: implicações e desafio; Produção de Poéticas Visuais nas aulas de arte, fundamentada e contextualizada na práxis; e metodologia das produções artísticas.

2. O ensino de arte em escola pública: implicações e desafios

O ensino e aprendizagem de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, contribui acerca do conhecimento historicamente sistematizado e defende o ensino escolar como espaço de promoção do desenvolvimento de todas as faculdades humanas, como operações de raciocínio e formação do aguçamento dos sentidos, emoções e sentimentos. Todos os alunos têm direito a esse ensino.

Levando em consideração que a principal função da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente, o domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes são conhecimentos necessários ao professor para que este compreenda e organize o ensino.

"[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental" (Vigostky, 1999: 115).

A proposta da pedagogia histórico-crítica é trabalhar na escola com os conhecimentos em suas formas clássicas, conhecimentos que se tornaram clássicos. O clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado acumulado pela humanidade. O sujeito apropria-se de bases mais complexas para lançar sementes de ideias em relação ao mundo e sua realidade social. A escola é lugar de conhecimentos elaborados e não espontâneos e fragmentados. (Saviani, 2011).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino escolar tem que oferecer o que tem de melhor para o aluno. No entanto, a realidade da maioria das escolas públicas é outra, muitas vezes há sucateamento das escolas ou são descontextualizadas estruturalmente e fisicamente diante das exigências de ensino atual.

No que se refere a disciplina de arte, defrontamos com alguns problemas como, além do tempo reduzido de aula, a falta de estrutura física para as práticas artísticas, falta de espaço e de materiais condizentes para a realização de produções artísticas. Mas, mesmo em situação como essas, professores, comprometidos com o ensino para a aprendizagem dos conteúdos e nesse sentido, são responsáveis e se desdobram, com alternativas possíveis de materiais e espaços, e viabilizando ainda assim, resultados surpreendentes de apropriação de conhecimentos e práticas artísticas pela mediação de professores com as produções de suas poéticas reflexivas, as quais impactam os próprios alunos que produziram, e que muitas vezes como sujeitos históricos e por falta de acesso e oportunidades, dizem não saber fazer ou criar. Nesta direção, as possibilidades na praxis artística e na processualidade das vivências e experiências com poéticas, que vão da síntese à síntese e nesses percursos a produção poética vai sendo expressiva intencionalmente e criticamente superando os conceitos artísticos e de sua praxis espontânea para um saber histórico, e um saber e fazer artístico mais consciente esteticamente de forma

reflexiva e crítica, possibilitando aí a aprendizagem para a compreensão crítica da arte e nessa das artes plásticas e visuais.

3. A produção de Poéticas Visuais nas aulas de arte, fundamentada e contextualizada na práxis criadora

Demerval Saviani, autor da Pedagogia Histórico-Crítica relata seu conceito de práxis:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método. (Saviani, 2011:120).

O ensino das artes visuais requer a prática, a produção. Sem a prática teríamos uma disciplina de História da Arte em específico. As artes visuais devem contemplar a História da Arte, com seus movimentos, períodos, artistas, obras de arte com leituras, não dissociando a forma do conteúdo. A implementação de conteúdo sistematizado à disciplina de arte trouxe à disciplina de Arte maior valorização, em comparação a Educação Artística da década de 1980, em que era mera atividade de *laisse fayre*, vinculada ao artesanato em sua concepção ingênua e alienada da realidade, e, ainda, desenhos geométricos, sem contextualização ou fundamentos.

Como disciplina mais organizada com o ensino da História da Arte, dos fundamentos da expressão e linguagem visual, a prática artística elevou-se a um plano de maior expressividade, e no campo do ensino das artes visuais ela é considerada como aprofundamento de conhecimento sistematizado, interdisciplinar e campo instituído em sua forma e conteúdo expressivo e crítico. E sendo assim, ela não deve fazer parte das aulas de forma superficial, descontextualizada e acrítica, mas integrada à prática/teoria, ou seja, a práxis criativa, em que os alunos sejam protagonistas e criadores das suas produções artísticas.

Outra grande implicação ao ensino da arte está na polivalência do professor. A arte está dividida em quatro grandes linguagens: música, teatro, artes visuais e dança, todas tendo especificidades muito diferentes. Quem tem formação em uma só linguagem – caso da maioria dos professores de arte na escola – não tem subsídios teóricos metodológico e práticos para trabalhar outra linguagem. Desta forma, o professor de arte precisará desempenhar um melhor trabalho de mediação docente de maneira fundamentada com conhecimentos, competências e habilidades na linguagem que tem formação, e entendimento contextualizado histórica e socialmente da arte plástica e visual, como conhecimento histórico acumulado enquanto fenômeno social e cultural, isto é fato.

As artes visuais e seu ensino pelo professor têm um campo amplo em cuja especificidade de conhecimento propicia um saber escolar mediado pelo professor trabalhando diversas formas de técnica e tecnologia da produção em arte, e mesmo em situação precária e muitas vezes de improvisação de materiais pode o professor realizar diferentes práticas artísticas, com produções

de poéticas relacionadas a História da Arte, obras e artistas em específico, bem como mediar o processo criativo dos alunos com composições e expressões subjetivas e objetivas.



Figura 1. Momento de produção de poéticas visuais, desenvolvidos por alunos do ensino médio. Fonte: própria. Conteúdo Trabalhado: Figura humana e seus estereótipos.

O processo criativo das poéticas dos alunos na escola, abriu possibilidades de realizar uma exposição de arte, com mostras dos trabalhos na escola, que pode ser visualizada na Figura 7, Figura 8 e Figura 9, a seguir. Esta provém de metodologia que tem como fundamento a prática social e cultural dos alunos de forma colaborativa e criativa de produção artística pela mediação da professora de arte, formada em Artes Visuais, que desenvolve conteúdos no processo de mediação das e nas práticas artísticas - a práxis-, demonstrando em sua formação conhecimento teórico-metodológico para realização de produções artísticas, em articulação permanente de práxis criativa.

Em contexto do espaço escolar foram desenvolvidas produções pelos alunos do ensino médio, sendo contextualizadas culturalmente e artisticamente em sua forma teórico/prática a partir de conteúdos do currículo de arte e mediadas pela professora. As produções perpassaram por pinturas, esculturas, cerâmicas, desenhos e gravuras.



Figura 2. Momento de produção de poéticas visuais, desenvolvidos por alunos do ensino médio. Local: Ponta Grossa, Paraná. Br Fonte: própria.

Com uso de têmpera produzida pelos alunos, tintas pva, guache e pincéis simples, utilizando suporte para a arte o papel paraná, cartolina, sulfite e papel cartão, produziram-se pinturas diversas com aprendizagens e conhecimentos da História da Arte em seus diferentes contextos em que emergiram, como o Surrealismo, Modernismo brasileiro, Arte africana, Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Arte Grega, Indústria cultural, Hip Hop, Op Art, Pop Art, entre outros movimentos históricos da arte.

Abaixo (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6) correspondem aos momentos de produções artísticas diversas realizadas pelos alunos.



Figura 3. Momento de grafitação com imagem em estencil produzidas pelos alunos . . Local: Ponta Grossa, Paraná. BR. Fonte: própria.



Figura 5. Pintura dos bancos escolares pelos alunos a partir dos modelos criados . Local: Ponta Grossa, Paraná. BR. Fonte: própria.



Figura 4. Produção de modelo para pintura dos bancos escolares. Local: Ponta Grossa, Paraná. BR. Fonte: própria.

As Imagens (Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7) fazem parte do processo criativo da proposta da professora de arte, em dar um novo visual aos bancos da escola, associando conteúdo do currículo de arte. Desta forma, os alunos foram mediados a produzir vários esboços de assento e encosto de banco em papel, com composições com formas geométricas de diversas cores. Após, foram escolhidos e pintados pelos alunos partir dos esboços os bancos escolares.

A intenção da prática artística, foi de dar mais "vida" à escola com cores, trabalhando a teoria das cores através de composições realizadas pelos próprios alunos.



Figura 6. Pintura dos bancos escolares pelos alunos a partir dos modelos criados . Local: Ponta Grossa, Paraná. Br. Fonte: própria.

As imagens abaixo (Figura 7, Figura 8, Figura 9), apresentam as poéticas dos alunos em exposições realizadas pela professora de arte anualmente no colégio.

A Figura 7 mostra a exposição de esculturas em concreto celular. O concreto celular foi esculpido pelos alunos com diferentes ferramentas improvisadas: serrotes, lixas, canivetes. As narrativas poéticas foram oriundas das práticas sociais inicial de cada aluno para uma autonomia a caminho da liberdade de expressão numa práxis criativa. Assim, o conteúdo teórico trabalhado foi a partir da produção histórica da escultura em diversos períodos e artistas.

A escolha desse material para muitos alunos era desconhecido, o que veio ajudar no interesse dos alunos para esculpir, e a escultura ser uma das possibilidades de expressão mais raras de acesso aos alunos.



Figura 7. Exposição de trabalhos com concreto celular desenvolvidos por alunos do ensino médio. Local: Ponta Grossa, Paraná. Br. Fonte: própria.

Abaixo foram selecionadas mais algumas das produções dos alunos, para dar visibilidade do trabalho criador desenvolvido nas aulas de arte.

A produção abaixo (Figura 8) foi resultado de uma proposta que contemplou o cinema, a fotografia e a pintura. Trabalhando com o conteúdo curricular sobre o movimento Expressionismo, a proposta foi os alunos realizarem pesquisa sobre o filme "Com Amor van Gogh", para que conhecessem todo o processo dessa filmagem. Como já havia sido trabalhada a história do cinema e da fotografia anteriormente, a sugestão para concretizar esses conhecimentos foi que os alunos, em suas casas, visualizassem o filme e escolhessem uma cena, pausassem e tirassem uma fotografia da cena escolhida.

A partir dessa imagem, eles deveriam pintá-la. Mesmo com materiais não específicos, a proposta das poéticas em acordo com as imagens do filme teve resultados criativos muito significativos, o que enalteceu a autoconfiança de muitos alunos vendo suas poéticas, percebendo suas possibilidades de realizarem essas pinturas as quais os impactou para novas possibilidades, saindo da expressão sincrética para uma síntese criativa e mais autônoma.

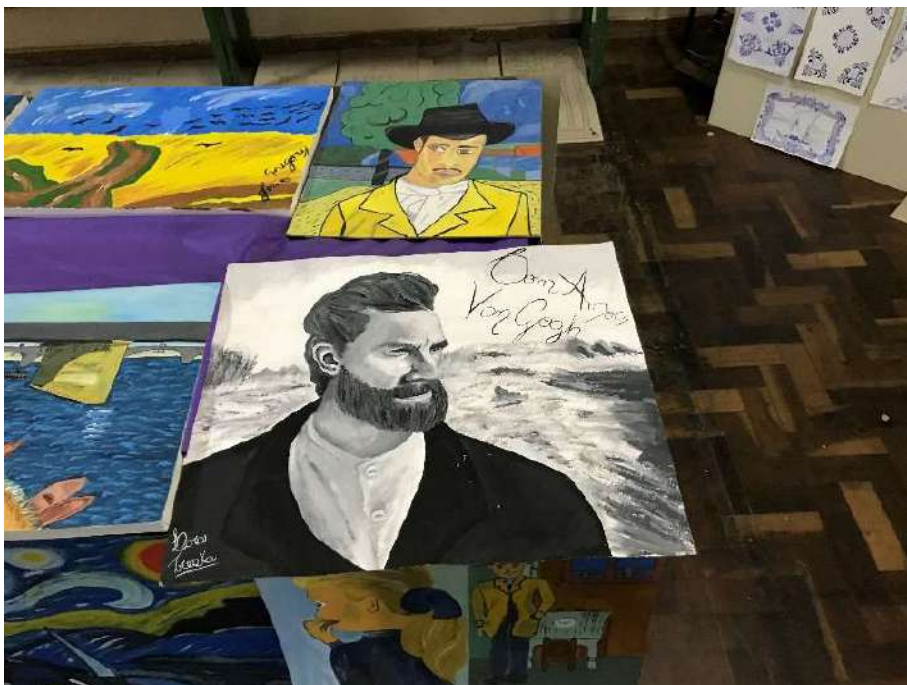


Figura 8. Exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos do ensino médio. Local: Ponta Grossa, Paraná BR. Fonte: própria.



Figura 9. Exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos do ensino médio., 2019. Local: Ponta Grossa, Paraná, BR. Fonte: própria.

Com as pesquisas prontas sobre arte grega, o compartilhamento das mesmas pelos alunos veio ampliar seus conhecimentos teóricos em relação à cerâmica. O trabalho proposto foi conhecerem a cerâmica de vários períodos e o processo de produção através de vídeos. A proposta inicial seria uma experiência de produção de poéticas na cerâmica, com os alunos manipulando o barro e produzindo os vasos cerâmicos para depois pintá-los. Mas, como o processo utiliza fornos para queima, optou-se por comprar os vasos prontos e a criatividade do processo criativo dos alunos seria exposta na pintura dos vasos.

A proposta foi deixar livre o tema, a forma e o tamanho do vaso o qual foi adquirido pelos próprios alunos. Nesta proposta percebe-se que muitos relacionaram as imagens dos antigos vasos com imagens atuais, resultando como mostra a Figura 9, poéticas muito diversificadas e criativas.

4. Metodologia das produções artísticas

As poéticas visuais realizadas pelos alunos se inserem numa metodologia em sintonia de teoria e prática. Seguindo as concepções da pedagogia histórico-crítica, são oferecidos aos alunos os conhecimentos em suas formas mais dialeticamente críticas e elaboradas socializando os conhecimentos artísticos e científicos em sua historicidade. As propostas vêm do viés da práxis em que os conteúdos trabalhados são oriundos da organização curricular da Seed/PR. As práticas têm diferentes metodologias, algumas já definidas ao início da teorização, outras resultam do diálogo entre professora e alunos, após o compartilhamento do conteúdo teórico, sempre procurando o desenvolvimento criativo artístico dos alunos.

No entanto, tomamos como ponto inicial os saberes prévios e cotidianos dos alunos, problematizando e indagando a realidade de suas práticas artístico-histórico-culturais e sociais, ou seja, a visão sincrética da realidade, e daí se inicia a sistematização do saber-fazer-criar e expressar, articulado com o saber universal viabilizado pela particularidade, mediação do universal no singular. Tomamos de Lukács, 2011, quando destaca que a escola não deve

desconsiderar o saber cotidiano dos alunos. É através da escola que os saberes cotidianos se concretizam como saberes científicos.

O papel culminante da educação para Saviani é a Cartase, bem como é o momento fundante da pedagogia histórico-crítico. É um processo que gera um salto qualitativo nas relações de subjetividade individual e a objetividade sociocultural, processo que gera transformações nas relações entre indivíduos e o mundo no processo de humanização do ser humano. (Duarte,2016)

Assim, a disciplina de arte juntamente as produções almejou, seja pela fruição da obra de arte ou pela práxis artística, a catarse, isto é, a transformação dele com e no mundo e a cultura sistematizada e elaborada que se apropriou, para que ele possa interagir e criticamente compreender sua própria realidade social e cultural historicamente.

A arte não é discurso, apenas é ato, e a criação se elabora por gestos e procedimentos que na arte não passa pelo verbal simplesmente, e sim seu instrumental é plástico, pois lida com materiais, cores, formas e conteúdos plásticos e visuais, resultando no objeto materializado e imaterializado. Assim, as artes visuais e/ou plástica não são a priori subordinadas à palavra, e como diz Catani, é por seu caráter "não discursivo que a arte pode acolher uma pluralidade de discursos" (Catani, 2002:37). Desta forma, se percebe que entre o projeto artístico e o objeto artístico final do aluno, existe muitas implicações para o aluno, pois entre os dizeres dos alunos e o que resultou na obra há muitas alterações no percurso de produção e criação e inclusive do pensar visual do aluno.



Figura 10. Exposição anual de poéticas dos alunos como resultado da práxis artística da disciplina de Arte.
Local: Ponta Grossa, Paraná, BR.
Fonte : própria

Conclusões

Como processo poético de arte visual e plástico, ou seja, que nasce da criação e está relacionada a criação das obras e às vezes sua reprodução e que compreende todos os elementos do fazer e seus fundamentos, as técnicas de expressão, a criação formal materializada, as reflexões e tudo o que implica como saber da criação artística e do pensamento visual do aluno e sua organização mental para a criação em seu todo estruturado, bem como a análise e reflexão estética crítica que está incorporada a história da arte, a crítica de arte e que tem a ver com teorias da arte. Ainda, vale ressaltar a forma interdisciplinar ou transdisciplinar, com conceitos de outras

áreas do saber utilizados como conceitos instrumentais, mas sempre o pensamento visual necessita estar presente, norteando a reflexão. Chamamos a atenção para que o trabalho do aluno não corra o risco de tornar a criação artística apenas uma ilustração de uma ideia, pois o pensar visual deve estar ancorado à reflexão estética crítica.

Assim, o processo poético e criativo com duas aulas semanais de arte muitas vezes quebra o seu movimento de criação, e perde-se o processo e registro de percursos de criação, pois nesse tempo/aula a mediação é permanente para um número muito grande de alunos por turma, 40 alunos em média por cada turma.

Coube aqui destacar alguns registros da multiplicidade anual de processos criativos e poéticos e o envolvimento dos alunos nestes diferentes percursos, que se ligam entre si, mas que não há registros de seus percursos individuais, e que aqui registramos somente alguns, ainda que fragmentos de diferentes percursos, mas que dá para perceber materiais e envolvimento em espaços de criação sem ter um laboratório de produção artística, exigindo, como pode-se ver na Figura 3, Figura 4 e Figura 9, criatividade e expansão de ambientes dentro da sala de aula e outros espaços físicos da escola.

Referências

- Catani, Icleia Borsa (2002) "Arte contemporânea: o lugar da pesquisa". In. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas/ organizado por Blanca Brites e Elida Tessler . - Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.) - ISBN 85-7025-624-8
- Duarte, Newton (2016) "Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo." - Campinas, SP: autores associados (Coleção educação contemporânea) - ISBN 9788574963761.
- Lukács, György (2011) "Arte e sociedade: escritos estéticos" ISBN 978-85-7108-336-3 2ª ed. Editora UFRJ.
- Saviani, Dermeval (2011) "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações"- 11.ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados, - (Coleção educação contemporânea)- ISBN 978-85-85701-09-3
- Vygotsky, Lev Semenovitch." Psicologia da arte" /L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 1999. ISBN 85-336-1003-3

As artes e o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas: o ponto de partida em uma trama de relações como ensino-aprendizagem

The arts and the development of cognitive sensitivities: the starting point in a web of relationships as teaching-learning

Ana Marcia Akai Moreira ⁱ

ⁱ Universidade Católica de Santos, Programa De Pós-Graduação em Educação, CEP: 11015-002 – Santos, São Paulo, Brasil.

Resumo:

Esse artigo tem a intenção de compreender a dialética existente sobre a importância do ensino das Artes na educação e o quanto seu significado com relação ao desenvolvimento das sensibilidades cognitivas – refletindo sobre estudos que envolvem a arte na relação entre formação, cultura e sociedade, isto é, na humanização do homem social – podem ajudar a pensar novas possibilidades de conhecer a função das artes para o desenvolvimento humano na educação e de criar possibilidades em uma nova trama de relações entre arte e educação, construindo um ensino/aprendizagem, num sentido mais amplo para a vida.

Palavras-chave: Arte; Educação; Desenvolvimento humano.

Abstract:

This article intends to understand the existing dialectic about the importance of teaching the Arts in education and how much its meaning in relation to the development of cognitive sensitivities - reflecting on studies that involve art in the relationship between training, culture and society, that is, in the humanization of the social man – can help to think of new possibilities of knowing the role of the arts for human development in education and of creating possibilities in a new web of relations between art and education, building a teaching/learning process, in a broader sense for the life.

Keywords: Art; Education; Human development.

Submetido: 23/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

O Ensino de Arte

Com a intenção de compreender a dialética existente sobre a importância do ensino das Artes na educação e o quanto seu significado com relação ao desenvolvimento das sensibilidades cognitivas é importante, pretendo abrir uma discussão reflexiva sobre estudos que envolvem a arte e a relação entre formação, cultura e sociedade no que diz respeito à educação, isto é, à humanização do homem social.

Os temas desenvolvidos nesse artigo, fragmentos de minha Tese de Doutorado "Arte como direito? A formação do professor de artes visuais no município de São Paulo/SP." (MOREIRA, 2021), orientada pela Professora Doutora Marineide de Oliveira Gomes, intencionam provocar reflexões trazidas por alguns pensadores sobre os processos que envolvem o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas e do direito histórico, crítico de um ser consciente, como condição para estar e transformar o mundo.

Nesse texto escrevo a palavra arte com letra minúscula quando estiver tratando das ações práticas da linguagem e a Arte com letra maiúscula quando estiver escrevendo sobre sua historiografia.

Ao refletir sobre o ensino das artes nas escolas e sobre o processo artístico, relacionados à pesquisa científica, aparentemente antagônicos, entendo que, a arte desenvolvida na educação básica não é a mesma arte desenvolvida pelo artista, apesar de se assemelharem no processo criativo e expressivo. Por tais razões, penso que o ensino das artes na educação, na qual o conhecimento é um processo de construção de identidades, leva-me a pensar sobre a arte como possibilidade de desenvolvimento humano na ótica de quem a ensina/aprendendo (professor) e na de quem aprende/ensinando (estudante).

O estigma que leva as obras de arte dos artistas em seu tempo histórico, desenvolvidas pelo ensino das artes nas escolas e exploradas muitas vezes como cópias descontextualizadas, me leva a referenciar Walter Benjamin (2019) em seu ensaio "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica" fazendo uma crítica a perda de sentido da obra original quando essa se reproduz fora de um contexto histórico, desviando o conteúdo e a expansão do processo criativo pela transmissão de conhecimentos sem base científica, histórica e socioeconômica, obscurecendo o sentido do que a arte como linguagem de comunicação pode oferecer para o conhecimento cultural humano, conseqüentemente para a educação.

Entendo que os estudos de Benjamin (e dos teóricos-críticos, em geral) vão além da denúncia da simples reprodução cultural – presentes na racionalidade da civilização ocidental – com questionamentos mais abrangentes sobre o sentido dessas reproduções, descontextualizadas do ponto de vista histórico/social e da ideologia do progresso que, de forma dialética creditam ao potencial criativo e histórico das classes oprimidas a promoção de transformações sociais.

A observação de Benjamin (2019) referente às reproduções artísticas, que está presente desde o início do século XX, mostra-se, mais do que nunca, atual, pois necessitamos lidar com temas que se referem ao que é ofertado para os estudantes aprenderem no campo das Artes, uma vez que o cotidiano absorve e reproduz o que é insistentemente repetido pela indústria cultural. O autor enfatiza que a indústria cultural, ao primar pela repetição/cópia/reprodução de algo original, necessita ser observada do ponto de vista da técnica, mas, também, da determinação do modo como cada sujeito vê e percebe o mundo.

Nesse sentido, fica claro que a Indústria Cultural é insuficiente para estabelecer uma compreensão do mundo, porém importante para a educação porque aponta a transformação da cultura em ideologia de consumo (que vem se disseminando no mundo), na qual a crítica formulada pelos pensadores da Escola de Frankfurt estaria, na visão da ciência, entendendo o mundo de forma racional, perdendo, assim, a sua característica fundamental que é a crítica que se faz do mundo em relação a si mesmo e ao que ela consome.

O peso que a ideologia do consumo exerce sobre a formação de sujeitos, obscurece, na educação, o seu desenvolvimento emancipatório e nesse sentido, a educação parece enfrentar uma contradição, pois, se um por um lado, precisa ensinar sujeitos adaptando-os ao mundo existente reproduzido, por outro lado, trata de uma educação que necessita questionar a realidade produzida por sujeitos em situações concretas, cotidianas.

A este respeito, Adorno (1995) considerava o enfrentamento desta contradição mais urgente do que sua superação. Essa influência na educação, usando as mídias visuais, transformou (e vem transformando) comportamentos e pensamentos voltados para um mercado capitalista e, ao referenciar aqui a Indústria Cultural relacionando-a à influência direta sobre a educação formal, posso afirmar que historicamente vem obscurecendo o desenvolvimento do ensino de artes nas escolas, comprovada pelos instrumentos (métodos) e intenções, estampados nas políticas educacionais hegemônicas.

Partindo dessa inquietude e reconhecendo a complexidade do ensino de arte em relação às subjetividades - ainda mais quando a arte é abordada como linguagem escolar porque, muitas vezes por insuficiência formativa, o ensino desestimula, tanto o professor como o estudante, pela ilusão de que irão expandir seus conhecimentos, mas que ao relacionar-se com o

universo artístico e seu cotidiano, pode acabar provocando limitações na compreensão de entender o papel das artes no mundo, comprometendo a construção de uma educação teórica, prática, histórico e crítica - observo o quanto é importante abrir caminhos para pesquisas sobre a importante tarefa das artes como veículo de comunicação na formação humana.

Dessa forma, o ensino das Artes, como parte do desenvolvimento humano, cria possibilidades de compreensão e de participação efetiva colaborando para a criação e a transformação de culturas, alargando o campo e o horizonte de novos conhecimentos, possibilitando que as Artes, ao alimentar a *alma*, estimule um olhar sensível para o mundo.

O Desenvolvimento das sensibilidades: ponto de partida em uma trama de relações

Entendo que quanto mais se conhece o mundo pelo universo das linguagens artísticas mais se ampliam as formas de comunicação, criando significados pessoais e diferentes a cada transmissão do trabalho criado, sendo as artes uma das vias de acesso potencializador.

As linguagens artísticas só podem ser trabalhadas quando as sensibilidades (os sentidos) são desenvolvidas e adotadas como ponto de partida para o entendimento de quem somos e essa afirmação me leva ao encontro do ensino das artes na educação básica. Nesta linha de pensamento aceito como legítima a ideia de uma educação com base em Steiner (1997) ao dizer que os cinco sentidos que conhecemos: olfato, paladar, visão, tato e audição (sensibilidades cognitivas) podem ser ampliados para 12 dividindo-se em três partes do desenvolvimento do corpo, denominados de extratos inferior, médio e superior.

O extrato inferior são percepções desenvolvidas a partir do interior do corpo e se organizam em quatro sentidos: 1 - o sentido do tato: noção individual de cada um; 2 - o sentido da vida: sensação de estarmos no corpo; 3 - o sentido do movimento: sensação do próprio movimento; 4 - o sentido de equilíbrio: percepção do deslocamento do corpo no espaço atribuído pelo sentido do equilíbrio.

Os extratos médios (exteriores) que se transportam das janelas do interior para perceber a natureza: 1 - o olfato: o cheiro é veiculado pelo elemento AR; 2 - o gosto ou paladar: revelação das características das substâncias na medida em que elas estão dissolvidas na ÁGUA (saliva); 3 - a visão: um sentido complexo, na qual os elementos da TERRA permitem ao nosso *eu* entrar em contacto com a luz do mundo; 4 - o sentido térmico: o equilíbrio entre o CALOR interno e o externo.

Os extratos superiores (interior e exterior) que são as janelas interiores para se perceber o outro ser humano, que envolve: 1 - o sentido da audição: percebemos que cada elemento da natureza possui o seu próprio som; 2 - o sentido da palavra: a concreta essência conceitual do pensamento humano; 3 - o sentido do pensar: o que nos permite sentir o homem como um ser dotado da qualidade de formar conceitos a respeito do viver e vivenciar os conceitos da sua própria existência; 4 - o sentido do Eu: o sentimento em relação ao outro, sentindo-o como a nós mesmos.

Steiner (1997) nos mostrou que os sentidos extrapolam as noções estabelecidas de apenas cinco sensações e que no desenvolvimento humano há outros que se entrelaçam numa trama de relações que constroem a aprendizagem num sentido mais amplo da vida. Abordar os

cinco sentidos e seus desdobramentos da visibilidade ao que chamo aqui de trama das sensibilidades cognitivas como: o olfato que tem ligação com o ar e está relacionado com o paladar, como o sentido térmico, pois respiramos também as temperaturas; o tato que se relaciona com os sentidos do corpo, do movimento e da vida; a audição que se relaciona com a palavra, o pensar, a escuta do corpo e assim por diante. Que riqueza!

As relações entre os sentidos supracitados demonstram qualidades sensíveis da própria comunicação humana diretamente ligada à percepção, a criatividade e a expressão que, quanto mais a desenvolvemos, mais repertório podemos adquirir. Nesse aspecto, Ostrower (1986:11) ao afirmar que "a consciência e a sensibilidade das pessoas fazem parte de sua herança biológica", me leva a crer que a criatividade, assim como a expressividade, ao serem estimuladas e desenvolvidas, necessita encontrar ou buscar algo que conduza os sujeitos a sentir e, a partir disso, perceber que existem caminhos novos a percorrer em busca de conhecimentos, como um ciclo que não se esgota (conhecer, sentir, criar).

Eisner (2008) cuja base epistemológica dos seus estudos parte das raízes da cultura cognitiva e da vivência experienciada com as artes, trabalhou com o conceito da circulação de experiências e de ideias por meio da arte na Educação - o que contribui para o desenvolvimento do sujeito como um todo. O autor reflete sobre a infinita disposição de associação focando na exploração e não somente no receber passivo, na surpresa e não no controle, valorizando o "tornar-se" e não o "ser", o "processo" e não o "acabado" (EISNER, 2008:13). Partindo da pergunta: o que pode a escola aprender com as artes?, o autor nos faz refletir sobre a experiência que esse campo proporciona na exploração das emoções e dos sentidos, trazendo à superfície ideais e desafios que os professores podem explorar, refinando as sensibilidades e alargando a imaginação, edificando o trabalho que a arte traz para melhor compreender o sentido da vida.

Na mesma linha de Steiner (1997) e Eisner (2008), a abordagem que Read (2013) faz na obra *Educação Pela Arte*, deixa claro que o objetivo geral da educação é propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, conforme já afirmado anteriormente. Por isso, um dos conceitos que o autor pesquisou foi a educação da sensibilidade estética desenvolvida pelos sentidos. Na análise do autor, a evolução humana só acontece quando "esses sentidos são elevados a uma relação harmoniosa com o mundo externo constituindo uma personalidade integrada entre o mundo do homem e o mundo das coisas" (READ, 2013:8).

Com toda essa reflexão acima, acredito que a educação nas escolas pode aprender muito com um ensino de arte voltado para o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas partindo do que cada ser humano tem em sua origem, isto é, de seus próprios sentidos. Senso assim, penso que é preciso reconsiderar o ensino das artes em sua composição curricular, na medida em que é necessário encontrar seus códigos em conjunto à formação de uma determinada cultura.

A utopia do amanhã

Desenvolver uma consciência com o objetivo de compor uma trama de relações entre o social e o educacional, inseparáveis pelo germe da construção e valorização do ser humano, de uma cultura (coletiva) e do desenvolvimento de uma visão ética e estética do mundo, são imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino das Artes.

Os conceitos que envolvem o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas, como autonomia, ética e estética vêm ao encontro de uma perspectiva de formação frente a uma intervenção social, de pessoas que tenham consciência e que saibam compreender suas práticas, promovendo manifestações criativas ao surgimento de novas ações culturais e educacionais, a favor das mudanças na organização social, pois entendo que é no alicerce da formação que se aprofundam os conhecimentos que permitirão avanços em ações futuras, capazes de dar respostas aos desafios da educação em nossa época.

Rudolf Steiner, Elliot Eisner, Herbert Read já sinalizavam, desde o início do século XX, a importância do desenvolvimento dos sentidos como instrumento de acesso ao conhecimento e à comunicação subjetiva das coisas do mundo. Cada autor, em décadas diferentes, assim como alguns pensadores da Escola de Frankfurt (Walter Benjamin, Theodor Adorno) evidenciavam que este enriquecimento comunicativo não era desenvolvido na maioria das escolas, situação que deixava incompleto o entendimento do outro, do mundo e de nós mesmos em sua magnitude. Essa constatação evidencia a necessidade de uma reflexão profunda sobre a importância das artes nas escolas.

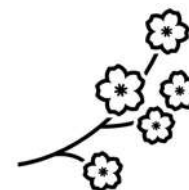
Portanto, em minha perspectiva, é no desenvolvimento das sensibilidades cognitivas que o ensino das artes contribui para a formação de um ser autônomo, na qual cada situação vivenciada aflora percepções que podem contribuir para a ampliação da consciência humana.

Referências

- Adorno, Theodor W (1995) *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.
- Benjamin, Walter (2019) *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: LPM Editores.
- Eisner, Elliot E (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação?" In: *Currículo Sem fronteiras*, ISSN 1645-1384 [Consult. 2022-03-22] (online) www.curriculosemfronteiras.org. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12531889/o-que-pode-a-educacao-aprender-das-artes-sobre-a-pratica-da- v.8, p. 5-17>.
- Moreira, Ana Marcia Akai (2021) *Arte como Direito? A Formação do professor de Artes Visuais no município de São Paulo/SP. Tese (Doutoramento)*. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS.
- Ostrower, Fayga (1986) *Criatividade e processos de criação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Read, Herbert. (2013) *A Educação Pela Arte*. 2ª ed. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Steiner, Rudolf (1997) *Os Doze Sentidos e os sete processos vitais: Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916*. Trad. Christha Glass. São Paulo: Antroposófica.

Notas biográficas

Ana Marcia Akai Moreira (Anaakai) é artista visual e Doutora pesquisadora da Arte e Educação pela Universidade Católica de Santos/SP/Brasil. As suas principais linhas de investigação são a Arte e a Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1213-3882> Morada: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP, integrante do grupo de pesquisa(Cnpq) "Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas" coordenado pela Professora Doutora Maria de Fátima Abdalla , Unisantos/SP – Av. Conselheiro Nébias, 300. Santos/SP/Brasil.



A Obra de Arte como Lugar do Espetáculo: uma Unidade de Trabalho em Projeto e Tecnologias, Realização Plástica do Espetáculo

The Artwork as the spectacle's place: a work unit in Project and Technologies, Plastic Realization of the Spectacle

Andreia Césarⁱ ii

Alice Nogueira Alvesⁱⁱⁱ

ⁱUniversidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Largo Academia, 1249-058 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱUniversidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱⁱUniversidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

Resumo:

No âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (IE-FBAUL), foi implementada uma Unidade de Trabalho, no ano letivo de 2021-2022, numa turma da Escola Artística António Arroio, em colaboração com o Museu Coleção Berardo, no modelo da Formação em Contexto de Trabalho adotado. Neste artigo, procede-se à contextualização teórica da hipótese da obra de arte como lugar do espetáculo, bem como ao enquadramento didático-pedagógico das opções tomadas, finalizando-se com uma reflexão final sobre os resultados alcançados.

Palavras-chave: artes plásticas, espetáculo, mestrado de ensino, pesquisa semântica, pesquisa formal.

Abstract:

Within the scope of the master's in visual arts teaching (IE-FBAUL), a Work Unit was formed, in the academic year 2021-2022, with a class at the António Arroio Art School. This work unit established in collaboration with the Berardo Collection Museum, followed the model of Context of Adopted Work. In this article, we proceed to clarify the theoretical contextualization of the hypothesis of the work of art as a place of the spectacle, as well as the didactic-pedagogical framework of the decisions, ending with a final reflection on the selected results with options.

Keywords: visual arts, spectacle, teaching master's degree, semantic search, formal research.

Submetido: 29/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Enquadramento

A Unidade de Trabalho "A Obra de Arte como Lugar do Espetáculo" foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (IE-FBAUL), no ano letivo de 2021-2022, com a turma do 12.º G do curso de Produção Artística – Realização Plástica do Espetáculo, da Escola Artística António Arroio; em colaboração com o Serviço Educativo do Museu Coleção Berardo.

Esta colaboração fortaleceu a confluência entre as práticas da docência e da mediação, que se creem facilitadoras de lugares e tempos para a experiência, a significação e a aprendizagem efetiva. Nesse contexto, considerou-se de uma importância capital o conhecimento histórico e contextual da experiência direta da leitura das obras de arte, da percepção de um fazer por elas informado, mas também informante (Barbosa, 2019), bem como a interdependência do ensino formal e do não formal, para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores essenciais para futuros cidadãos e profissionais.

Apesar de partir de um domínio específico da Produção Artística, aparentemente alheio às especificidades técnicas e tecnológicas da Realização Plástica do Espetáculo, a conceção desta Unidade de Trabalho considerou o objetivo geral da Especialização, concernente à compreensão sobre o que é criar um espetáculo, partindo do entendimento sobre os contextos patrimoniais, conceptuais e tecnológicos das práticas cenográficas contemporâneas (EAAA, s.d.). Mesmo distante do domínio da cenografia, reconheceu-se na coleção em causa uma potencialidade para a conceção e concretização de projetos neste âmbito, desenvolvendo a partir do tema da obra de arte como lugar do espetáculo a experimentação de matérias e materiais que sirvam a construção de objetos artísticos destinados à integração nas mais diversas produções (EAAA, s.d.; ver Figura 1, Figura 2 e Figura 3). Assim, e alinhada com os conceitos estruturadores

da Unidade Curricular que lhe foi alvo — Projeto e Tecnologias — esta Unidade de Trabalho atendeu:

- [ao] património, como reserva identitária;
- [à] contemporaneidade, como domínio privilegiado de debate e experimentação no domínio da Produção Artística – Realização Plástica do Espetáculo;
- [e à] metodologia projectual (concepção, desenvolvimento, concretização e apresentação) como ensaio de novos imaginários, geradores da construção de sociedades emancipadas. (Gamito, Cordeiro e Barros, 2007:9)



Figura 1. Imi Knoebel, Eva Quer durch Sylt-blau, 1996. Acrílico, madeira e alumínio, 229,2 x 293,6 x 14 cm



Figura 2. Aplicação exploração plástica da forma à representação do referencial (espaço negativo). Fonte: Teresa Fernandes.

2. Enquadramento disciplinar

A disciplina de Projeto e Tecnologias desempenha um papel central na formação e especialização dos alunos nesta escola artística. Ali são lançados desafios temáticos e técnicos essenciais à aprendizagem e à aquisição de competências, sendo por este motivo que também comporta a Formação em Contexto de Trabalho. Considerando a oportunidade que a implementação desta atividade traria para a turma, foi evidente que esta constituísse o enunciado da Formação em Contexto de Trabalho. Neste contexto, o Serviço Educativo do museu desempenhou a entidade visada (o cliente), proporcionando à turma a simulação de um conjunto de atividades profissionais análogas às do contexto real de trabalho, integradas nas vertentes práticas específicas à disciplina.

O objetivo geral foi a reflexão e problematização do conceito de “espetáculo” dentro da sua vasta latitude conceptual. Esta abordagem ao tema pretendeu-se pela observação das interseções entre as artes do espetáculo (dramáticas e performativas) — com as artes plásticas,

dentro da janela temporal compreendida entre o Modernismo e a Arte Contemporânea, para se fomentarem mais aprendizagens sobre os conteúdos e as aptidões inerentes à realização plástica do espetáculo, bem como ao entendimento das artes visuais atualmente.

3. A hipótese da obra de arte como lugar do espetáculo

A hipótese de partida encontra o seu fundamento em muitos autores da História da Arte e da Filosofia, corroborando o seu pensamento escrito e o posto em obra através dos mais diversos suportes materiais, que compõem as artes visuais. Entre os contributos para o desenvolvimento desta hipótese, encontram-se algumas das reflexões de Mondzain (2015) e de Arendt (1992). Em Mondzain encontra-se a compreensão do nascimento do espectador como consequência direta do surgimento do artista. Já no caso de Arendt, acha-se a explicitação da obra de arte como uma das manifestações espetaculares do “espectador-do-mundo” (Arendt, 1992:44).

Em conformidade com esta delimitação de pensamento, pode admitir-se que o espetáculo, na sua latitude conceptual, corresponda a um tipo particular de expressão que chama e prende a atenção, ao que se encena para ser apresentado na esfera pública (2001:1589), e tem a sua origem numa data tão remota como a dos primórdios da humanidade (Mondzain, 2015:33; Bataille, 2015: 15,25-26). Mondzain remete o nascimento do “homo spectator” precisamente ao Período Aurignaciano devido à insurreição do sujeito imagético, quando este “desvia o seu corpo e os seus gestos das tarefas quotidianas de sobrevivência e conservação” (Mondzain, 2015:33), para o fazer-imagem, para dar a ver o produto do seu olhar e pensamento. A autora defende que o gesto origina um “fazer que apela ao verbo” (Mondzain, 2015:39-40), que indica a capacidade fundadora do sujeito em que este “[se põe] no mundo como um espectador, numa cenografia em que as mãos se tornam a figura do primeiro espetáculo.” (Mondzain, 2015:41). O que daqui interessa para a leitura da produção artística e da realização plástica do espetáculo na atualidade encontra-se no carácter do fazer-imagem e do fazer-artístico como um “desdobramento”. Um “dar a ver” que Arendt defende apenas se completar com o espectador no momento que este o recebe e o julga. O “juízo do espectador cria o espaço sem o qual nenhum destes objetos [as obras de arte] poderia de todo surgir” (Arendt, 1992:63), o que significa que são o espectador e a sua comunidade que conferem o lugar de legitimação da arte e do espetáculo.

Esta hipótese viu-se largamente tratada desde o início do século XX, com as propostas duchampianas e dadaístas da anti-arte, entre o *readymade* e as muitas ações disruptivas levadas a cabo pelo grupo do Cabaret Voltaire (Zurique) à Sociedade dos Artistas Independentes (Nova Iorque), e ainda pela reinterpretação da arte como um “evento” pelos Expressionistas Abstratos, ou com a Arte Bruta de Jean Dubuffet, e o Descolagismo de Villeglé. Todos estes gestos, nas suas achegas à revisão conceptual do que se entende por “arte”, “autor/artista” e “espectador” viram-se formalmente concretizados por diversos processos no decurso do século XX, chegando à desmaterialização do objeto nas propostas do conceptualismo de LeWitt e Kosuth, nas performances de Acconci, Nauman, Mendieta ou na escultura de Beuys.

Considerando estas ideias, compreende-se que se o fazer obra corresponde ao momento inaugural e simultâneo do artista e do espectador que se manifesta num espetáculo.

4. A Unidade de Trabalho

A Unidade de Trabalho teve como premissa a necessidade de um pensamento consciente e atual sobre as muitas implicações da relação entre os sujeitos e a ação manifesta, estabelecida no domínio artístico; considerando que o autor/artista que hoje produz nasce no seu contexto primeiramente como espectador, cruzando então a fronteira; e que o espectador nasce na presença dos objetos que compõem a história, bem como dos ainda mais numerosos juízos que os acompanham e revestem de significados. Atendendo ao movimento elíptico desta dinâmica, propôs-se aos alunos que aprofundassem os seus conhecimentos sobre a História da Arte Ocidental dos séculos XX e XXI, através da Coleção Berardo, para concretizarem novas leituras e conceberem um projeto para um momento performativo, relacionado à tipologia de espetáculo, aos possíveis espaços de apresentação no Centro Cultural de Belém e aos diferentes elementos plásticos (cenários, adereços, figurinos).

Para além do preenchimento dos requisitos da disciplina, e da resposta à Formação em Contexto de Trabalho, pretendeu-se a compreensão de que a obra de arte, tanto das artes plásticas e do espetáculo, na sua natural e observável miscigenação: possui uma natureza e função própria; é destinada a uma comunidade de espectadores; é algo resulta e materializa a ação, sendo os movimentos vistos como “a interpretação do corpo na duração” (Appia, 2002:31); e está irrevogavelmente aberta (Eco, 1971:40).

Do ponto de vista didático-pedagógico, e tomando uma aproximação à referida abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, segundo a qual se destacam como vértices: a História da Arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico (Barbosa, 2001:34-43), esta abordagem considera que os processos de ensino-aprendizagem, bem como a prática criativa na esfera da arte, resultam da constante relação e informação recíproca entre os pontos do saber, do compreender e do fazer.

Colocando a tónica na estreita relação de interdependência entre estes pontos, a Unidade de Trabalho foi estruturada por três momentos capitais: (1) a introdução ao tema numa visita temática: “A obra de arte como lugar do espetáculo”, concebida para o efeito, no Museu Coleção Berardo (1 bloco de aula, 180 min.); (2) a orientação para o aprofundamento e desenvolvimento do tema e do desafio proposto, com a disponibilização de conteúdos e ferramentas para a concretização das pesquisas semânticas e formais, juntando a Unidade Didática de Metodologias de Investigação em Criação Artística (1 bloco de aula, 180 min.), e a Unidade Didática de Linguagem Composicional e Formal — do Plano para o Espaço (3 blocos de aula, 540 min.); (3) a apresentação das pesquisas, processos e ideia final para o projeto, realizada no museu (1 bloco de aula, 180 min.).

O primeiro momento correspondeu à introdução do tema na visita de estudo em que os conteúdos foram apresentados através do diálogo. Partindo de uma leitura anacrónica das obras presentes no museu, procedeu-se à observação dos conceitos de “obra de arte”, de “espetáculo”, de “artista” e de “espectador”. Para o arranque do projeto, foi solicitada aos alunos a escolha individual de três obras expostas como pontos de partida. As aprendizagens e

competências a avaliar deste momento foram: a interpretação, a reflexão, a problematização do tema e a seleção fundamentada de pontos de partida para a realização do trabalho, visando questões contextuais, conceptuais, formais e subjetivas. Para a avaliação de toda a Unidade de Trabalho também foram consideradas as competências sociais e pessoais.

O segundo momento foi dedicado à disponibilização de conteúdos e ferramentas para o desenvolvimento das pesquisas semânticas e formais (pré-requisitos do dossiê de projeto e elementos fundamentais à avaliação sumativa da disciplina).

Desta forma, na Unidade Didática Metodologias de Investigação para a Criação Artística, foram objetivadas: a observação de questões conceptuais e representacionais na arte; e a compreensão e o aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias de investigação em e para a criação artística, como o *Design Thinking*, o *Practice-Led Research* e o *Research-Led Practice*. Assim se conciliaram uma vertente expositiva articulada com o diálogo em turma, bem como a aplicação prática individualizada de algumas destas metodologias e estratégias associadas (como a "mente de principiante", em que se descrevem por escrito as sensações e impressões causadas pelas imagens das obras selecionadas; as "associações livres", com o registo das associações geradas sobre cada imagem; e o "pensamento divergente" correspondendo à identificação de três ideias divergentes, entre antíteses e paradoxos, face às anteriormente registadas), e o seu aprofundamento para a concretização das pesquisas semânticas (ver Figura 4).

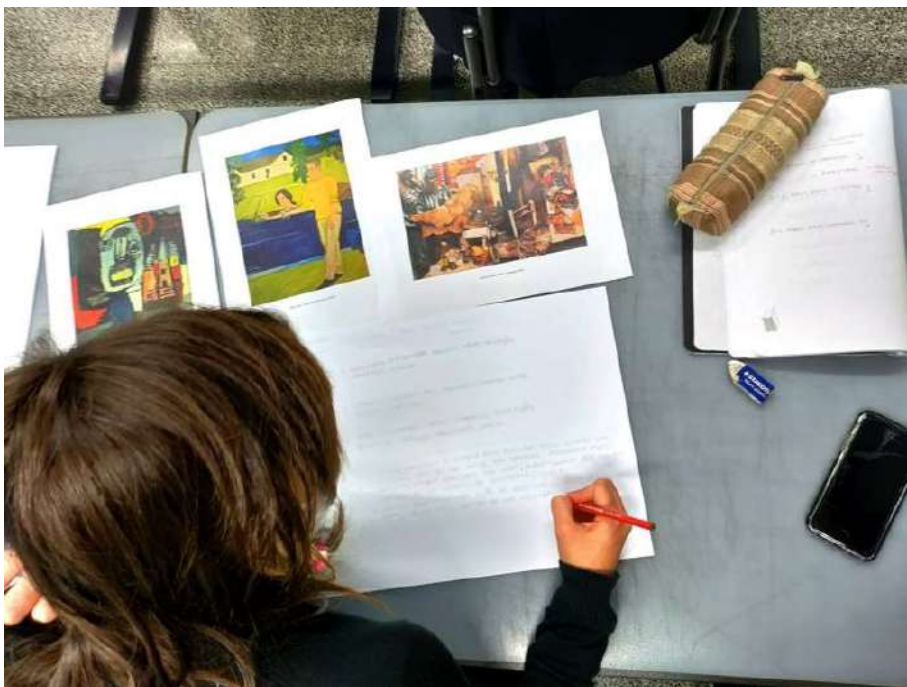


Figura 4. Aluna a aplicar estratégias para a investigação em criação artística. Fonte: própria.

Na Unidade Didática Linguagem Composicional e Formal — do Plano para o Espaço, procedeu-se à disponibilização de conteúdos e ao desenvolvimento de competências dentro das áreas da sensibilidade estética e artística e do saber técnico, para serem mobilizadas para a realização das pesquisas formais dos alunos. Os seus objetivos específicos foram: a compreensão e o aprofundamento dos conhecimentos sobre as características e os atributos formais e composicionais da linguagem plástica, tendo em conta o que é transponível entre o plano pictórico e o espaço cénico, para além das aquisições culturais ou psicológicas contingentes (ver Figura 5, Figura 6 e Figura 7). Na busca de uma contribuição para uma leitura das obras selecionadas articulada com o fazer, foram determinados os princípios gerais da composição com os atributos do plano e do enquadramento, da linha, da massa, da forma, da profundidade e da perspetiva, a tonalidade, do equilíbrio e do movimento. As estratégias pedagógico-didáticas firmaram-se entre o método expositivo e o de questionamento, conciliados com a exploração prática dos conteúdos apresentados.

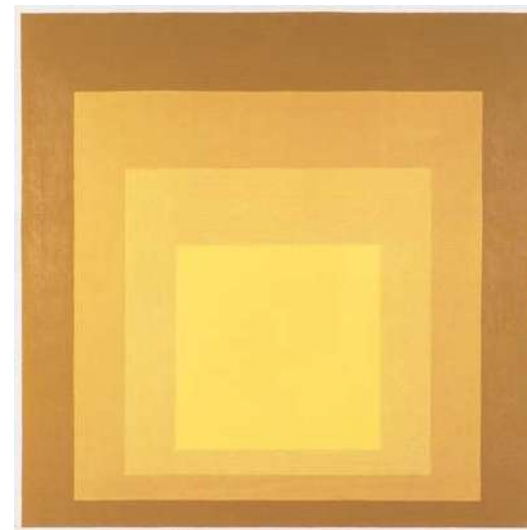


Figura 5. Josef Albers, *Estudo para Homenagem à Praça: Outono Louro*, 1964. Óleo sobre masonita 81,3 x 81,3 cm. Museu Coleção Berardo, Lisboa. Fonte: <https://www.berardocollection.com>

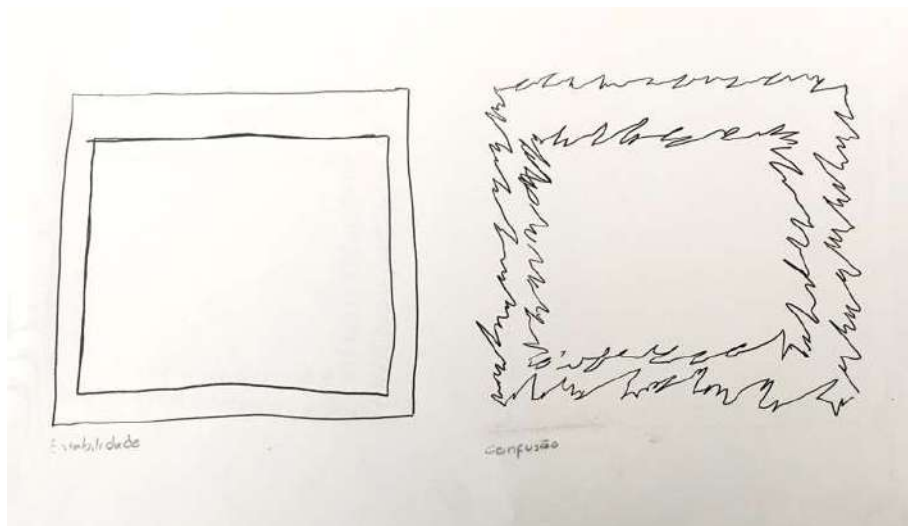


Figura 6. Aplicação exploração plástica da anatomia da linha à representação do referencial. Fonte: Madalena Simões.

Como aprendizagens e competências a avaliar foram consideradas a recolha de informação, a análise, a aplicação e o domínio de conhecimentos sobre obras e artistas modernos e contemporâneos entre as artes visuais e a realização plástica do espetáculo; a definição de uma metodologia de trabalho com a aplicação de diferentes processos para a concretização de pesquisas orientadas para a prática (pesquisas semântica e formal); e o domínio e a mobilização de conhecimentos sobre os elementos formais e composicionais da linguagem plástica entre o plano e o espaço.

A Unidade de Trabalho terminou com as apresentações realizadas pelos alunos sobre os seus projetos e as ideias selecionadas para conceção dos momentos performativos, através dos estudos e registos gráficos, em que estiveram patentes os pontos de partida, os vários caminhos de pesquisa e a evolução das suas ideias. Atendendo aos objetivos da disciplina e ao propósito da Formação em Contexto de Trabalho, estas apresentações foram concretizadas no lugar que lhes deu origem — o Museu Coleção Berardo —, junto da obra escolhida como referencial final (ver Figura 8). Cada apresentação foi seguida por um breve momento de esclarecimentos.

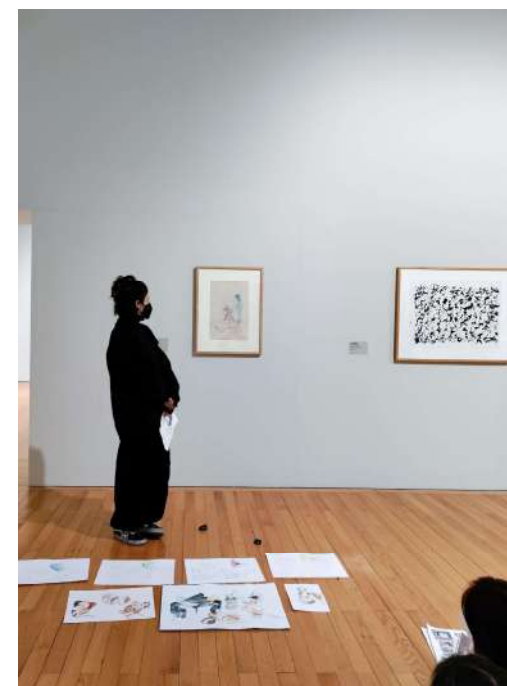


Figura 8. Aluna a apresentar o seu projeto e resposta ao enunciado da FCT *A Obra de Arte como Lugar do Espetáculo* junto da obra/ponto de partida de Henri Michaux, *Untitled*, 1955, no Museu Coleção Berardo. Fonte: própria.

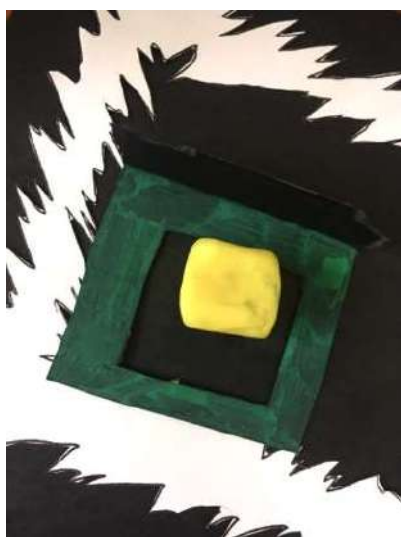


Figura 7. Aplicação exploração plástica da linguagem composicional e formal para do plano para o espaço (maquete 3D). Fonte: Madalena Simões.

4. Os resultados

O balanço final da implementação da Unidade de Trabalho revelou resultados bastante positivos, verificando-se que os alunos tiveram interesse sobre o tema proposto desde o início, mostrando muito empenho e autonomia. A maioria revelou a formação de aprendizagens com a mobilização dos conteúdos desenvolvidos para a realização dos seus projetos. Alguns casos particulares atestaram um grande proveito dos processos desenvolvidos, e acederam com disponibilidade às práticas propostas, usando, inclusivamente, a aplicação das estratégias referentes às metodologias de investigação, bem como às explorações práticas da linguagem composicional e formal. Estas estratégias permitiram a chegada a novo conhecimento sobre as obras e artistas estudados, e a resultados para a conceção dos seus momentos performativos.

Nas aulas dadas sobre investigação, foi importante para mim sistematizar o processo criativo pelo que normalmente passo para realmente perceber quais são as minhas fraquezas nesse aspeto. Fez-me perceber que preciso de contrariar a racionalidade, e desprender-me um pouco da pesquisa quando estou a ter alguma resistência durante o projeto. (testemunho de aluna)

Conclui-se que os objetivos gerais da Unidade de Trabalho foram atendidos, que a relação íntima entre os saberes teóricos e práticos foram mobilizados, uma vez que os alunos, dentro das suas diferentes abordagens, empregaram pelo menos parte dos conteúdos disponibilizados e dos conhecimentos desenvolvidos em aula para a concretização do seu trabalho final.

Agradecimentos

Aos professores de Projeto e Tecnologias - Realização Plástica do Espetáculo - 12.º G 21.22: Isabel Moniz, Sérgio Reis e Hugo F. Matos, pelo apoio na elaboração do presente artigo, do acesso à documentação necessária, e de todos os conhecimentos partilhados. Ao Museu Coleção Berardo e especialmente à coordenadora do Serviço Educativo, dr. Cristina Gameiro por ter abraçado e recebido este desafio. E por fim aos alunos, pela sua disponibilidade, energia contagiante e sinceridade, sem os quais todo este trabalho, bem como as aprendizagens nele realizadas não seriam possíveis.

Referências

- Appia, A. (2005) *A Obra de Arte Viva. Escola Superior de Teatro e Cinema*.
- Aguirre, I. A. (2006) *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*.
<https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Arendt, H. (1992) *Lectures on Kant's Political Philosophy*.
- Bataille, G. (2015) *O Nascimento da Arte*.

- Barbosa, A. M. (2001) *A imagem no Ensino da Arte, Anos Oitenta e Novos Tempos*.
- Barros, J. C., Cordeiro, M. & Gamito, M. J. (2007) *Programa Projecto e Tecnologias Especialização em Realização Plástica do Espetáculo 12.º ano*.
<http://www.antonioarroio.edu.pt/docs/pa/pt12-rpe2007.pdf>
- DGE (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) Círculo de Leitores.
- EAAA (s. d.) *Historial da Escola, Departamentos e Cursos*. <http://www.antonioarroio.edu.pt/>
- Eco, U. (1971) *Obra Aberta, Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*.
- Matos, H. F. (2016), *O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino das Artes Visuais) Universidade de Lisboa.
- Mondzain, M.-J. (2015) *Homo spectator: Ver, fazer ver*.

Notas biográficas

Andreia César é mediadora cultural no Museu Coleção Berardo (desde 2018), e curadora independente (desde 2015). É mestre em Filosofia — área de especialização em Estética — pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2017 – 2019). Atualmente frequenta o Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa — Instituto de Educação e Faculdade de Belas-Artes (desde 2020). Morada: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Largo da Academia Nacional de Belas-Artes. 1249-058 Lisboa, Portugal

Alice Nogueira Alves é professora auxiliar convidada na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Doutorada em Arte, Património e Restauro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6683-8007> Email: alicenaves@edu.ulisboa.pt Morada institucional: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas-Artes. 1249-058 Lisboa, Portugal.

'A obra sou eu, apaga-me se quiseres:' Experiências performativas num lugar de relação escola-museu

'The work is me, erase me if you want:' Performative experiences in a place of school-museum relationship

Andreia Diasⁱ

Ângelo Cid Netoⁱⁱ

ⁱ Centro de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian, Av. de Berna, 45 A, 1067-001 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Escola Superior de Dança, Rua Conselheiro Emídio Navarro 1, 1959-007 - Lisboa, Portugal.

Resumo:

Propomos, através deste texto, refletir sobre alguns eixos de pensamento, no campo da educação artística, no lugar de união entre a escola e o museu. Estes eixos assentam sobre o processo de mediação e de articulação da prática de criação artística em dança com uma exposição de arte em museu. Neste encontro, escola-museu, foi criada a performance "A obra sou eu, apaga-me se quiseres" que se apresentou no contexto da exposição enquanto resultado de um processo de criação a partir das obras e do contexto da exposição.

Palavras-chave: arte, práxis artística e educativa, criação, performance, relação escola-museu

Abstract:

We propose, through this text, to reflect on some lines of thought, in the field of artistic education, in the field of union between the school and the museum. These axes are based on the process of mediation and articulation of the practice of artistic creation in dance with an art exhibition in a museum. In this meeting, school-museum, the performance "The work is me, erase me if you want" was created and presented in the context of the exhibition as a result of a process of creation based on the works and the context of the exhibition.

Keywords: art, artistic and educational praxis, creation, performance, school-museum relationship

Submetido: 04/07/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Escola-Museu, uma relação educativa particular

A criação coreográfica contemporânea apresenta-se como uma porta de entrada para um processo de mediação artística entre as instituições escola e museu. Enquanto estrutura desta prática, pretende-se pensar no desenho geral do projeto de articulação entre escola e museu que aqui trazemos e nas suas linhas orientadoras que fundam questões educativas no processo de mediação, propondo a visão da prática de criação-interpretação coreográfica como elemento fundamental. Isto é, o papel de intérprete-criador como configurador de um lugar basilar para pensar a relação entre escola e museu, onde se amplia a prática artística. Assim, criar e interpretar, enquanto prática de coincidência, coloca os agentes aluno, professor e mediador num plano que estabelece uma relação educativa particular. O aluno-intérprete-criador é, nesta figura tripartida, o fulcro para o movimento entre a práxis artística e educativa.

Descentra-se, então, o poder educativo para o processo criativo de criação coreográfica contemporânea, ou seja, a potencialidade de movimento está contida no aluno e é, sobre este, que a prática se desenvolve. "A obra sou eu, apaga-me se quiseres" parte de obras de arte, interpretando-as e incorporando-as e torna-se uma metáfora do lugar deste aluno, de onde o movimento e a prática de criação oscila entre singularidade e responsabilidade. O professor e o mediador são, por consequência, figuras de suporte (Bruner, 2009), que estão nos interstícios - mediando, apoiando, sustentando - e que, em detrimento de propor caminhos, apoiam na ação de caminhar. O processo educativo, inerente a esta visão horizontal, sobre a prática pedagógica e artística, implica que o desconhecido (Atkinson, 2012), a democracia, a política, a inclusão e a diversidade sejam eixos fundamentais. fazendo com que também a escola e o museu se transformem e sejam espaços que fomentam a relação sinérgica de liberdade e experimentação.

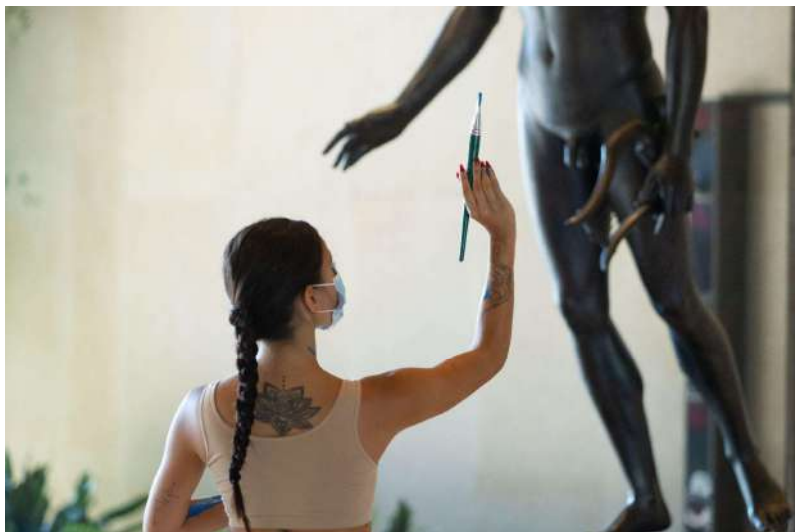


Figura 1. Performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres" Fonte: Gonçalo Barriga.

2. Dançar, o desaparecimento

"A obra sou eu, apaga-me se quiseres", inaugura uma relação particular que se expressa em diferentes escalas, como vimos anteriormente. A escala de relação aluno-professor, aluno-intérprete-criador e escola-museu. Há, deste modo, uma série de desdobramentos que se baseiam, fundamentalmente, no posicionamento dos agentes da criação. Contudo, tendo em conta o contexto, ou seja, a criação coreográfica contemporânea importa, a esta altura, pensar na especificidade da dança e do processo coreográfico consequente. Recorremos à ideia de desaparecimento, um aspeto evidenciado pelo próprio título da performance. Assim, a ideia de desaparecimento está presente nos processos de criação coreográfica.

Neto, Â., Xavier, M., & Fernandes, J. (2020), a propósito da criação coreográfica no contexto educativo, colocam a obra coreográfica como um lugar de desaparecimento. Ou seja, por um lado, a materialidade da obra coreográfica só se consagra pelo movimento dançado e, por outro, este próprio movimento desaparece na sua ação. Neste aspeto, Lepecki (2006), refere que a dança existe num perpétuo ponto de fuga, num movimento amnésico, onde o corpo que dança está, constantemente, em relação com a temporalidade, onde "(...) dance offers nothing but fleeting vanishing visions of its momentary brilliance in a series of irretrievable nows." (p.124). Este é um aspeto que envolve a existência de um corpo que dança. Lepecki (2006) acrescenta que embora seja uma forma de arte efémera, esta é possível de ser reproduzida continuamente ao longo do tempo. A aprendizagem de uma técnica de dança contém uma resistência ao esquecimento, expresso pela necessidade de repetição e de passagem de um legado associado.

Justamente, na tentativa de retenção, a coreografia emerge como uma âncora em todo este movimento escapatório. Uma vez que "Choreography activates writing in the realm of dancing to guarantee that dance's present is given a past, and therefore, a future." (Lepecki, 2006:125). Deste modo, a criação coreográfica, consiste numa atividade que luta contra o esquecimento, funcionando como uma âncora que permite fixar o movimento ou uma prática artística. A criação coreográfica atua como um ato de contracorrente ao inevitável caminho para o desaparecimento, não pretendemos colocar a criação coreográfica como uma forma de salvação, uma vez que é esta perpétua fuga à materialidade que caracteriza o corpo que dança. Propomos que o corpo seja o primeiro suporte material desta escapatória. E do apagamento que subjaz a sua existência.

O corpo desertado de movimento existe antes e depois da obra coreográfica, é um elemento material em todo este processo de desaparecimento. Neste contexto, "(...) É agente, instrumento e objeto (...)" (Fazenda, 2012:61) sendo um lugar onde se operaram aprendizagens e se criam sentido(s). É capaz de ser um agente de aprendizagem, um corpo ativo no processo de relação e afeição. A dimensão de instrumento e objeto, proposta por Fazenda (2012), reposiciona-o e confere-lhe uma tripla valência. Esta visão multimodal é fundamental quando se pensa nas suas infinitas possibilidades, e torna-se um aspeto importante na relação entre a educação e a criação. Tal como foi referido anteriormente, é na idiosincrasia das relações, que o corpo se torna uma instância de fronteira. Se, por um lado, é um lugar de encontro com o mundo é, por outro lado, um encontro com a sua singularidade. O corpo-agente opera sobre si e sobre os outros corpos tornando-se corpo-instrumento. O corpo-objeto sublinha a possibilidade de



Figura 2. Performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres." Fonte: Gonçalo Barriga.

reposicionamento e, portanto, a ação externa sobre um corpo que se constrói. O corpo é, portanto, uma instância paradoxal. Gil (2001) define-o como um corpo-em-fluxo que "(...) pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir (...)" (p. 68). Os corpos operam como superfícies de troca, superfícies que se reconfiguram e que se alteram continuamente. O movimento de se 'tornar' implica uma saída da própria história, uma ultrapassagem de si. Os corpos que participam nos processos de criação coreográfica são "(...) bodies-in-the-making (...)" (Manning, 2009:5). Importa evocar Manning (2009) uma vez que propõe que os corpos são expressões dinâmicas de movimento, isto é, o início do corpo é o movimento. Um movimento inacabado, um movimento gerador de mais movimento, "(...) a becoming-body that is a sensing body in movement, a body that resists predefinition in terms of subjectivity or identity, a body that is involved in a reciprocal reaching-toward that in-gathers the world even as it worlds." (Manning, 2009:6).

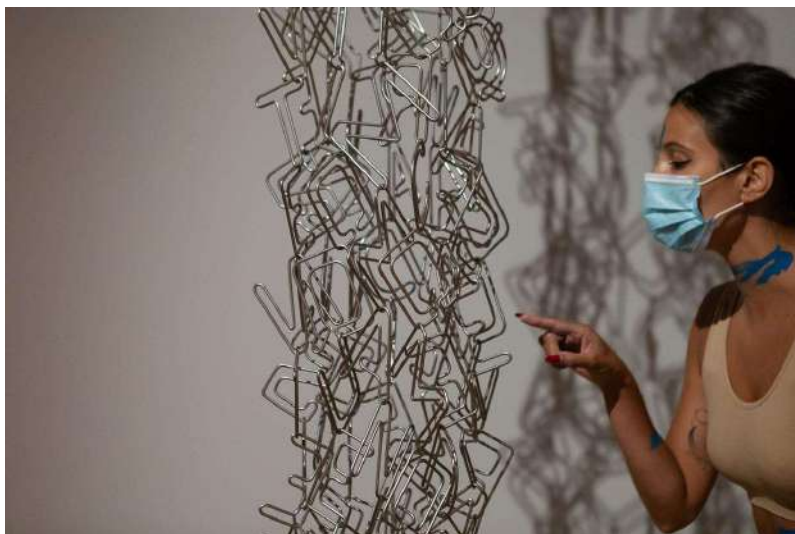


Figura 3. performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres" Fonte: Gonçalo Barriga.

A dança, através do seu agente, o corpo, opera num conjunto de representações do próprio mundo. Há, neste plano, "(...) um lugar de importância ao corpo, à sua aptidão para emitir e receber signos, para os inscrever sobre si mesmo, para traduzir uns nos outros" (Gil, 1997:32). O corpo é, desde início, um veículo de pensamento sobre os signos, ou seja, sobre as formas e os conceitos. Este, na sua relação com o pensamento, continua a partilhar a mesma sensação de fuga. Então o que que sustenta o processo de criação coreográfica? Como pode o corpo ser agente-instrumento-objeto desta resistência ao desaparecimento? Como pode o corpo não ser apagado? Se, por um lado, é a relação do coreógrafo com o mundo que contribui para a obra coreográfica, por outro lado, a relação do intérprete com o coreógrafo é capaz de "(...) tecer [novos] fios a partir do invisível, dar corpo ao que não existe (...)" (Louppe, 2012:257).

Neste âmbito, importa realçar que os aspetos relacionais impõem uma variabilidade no processo de criação coreográfica. Ou seja, o coreógrafo é uma figura capaz de materializar uma obra, contudo, este processo não se faz sozinho, faz-se na ligação com um outro. E, tal como trabalhamos anteriormente, se a relação entre coreógrafo-intérprete introduz esta variabilidade e constitui-se como um processo de ensino-aprendizagem em potência. Também a possibilidade de sobreposição das figuras de intérprete-criador, contribuem para evidenciar o potencial artístico e pedagógico de um processo de criação coreográfica contemporânea. Existe, neste processo, a relação do intérprete-criador através do encontro de corpos em estado de devir. O encontro é, portanto, um passo para a resistência do desaparecimento da obra coreográfica.

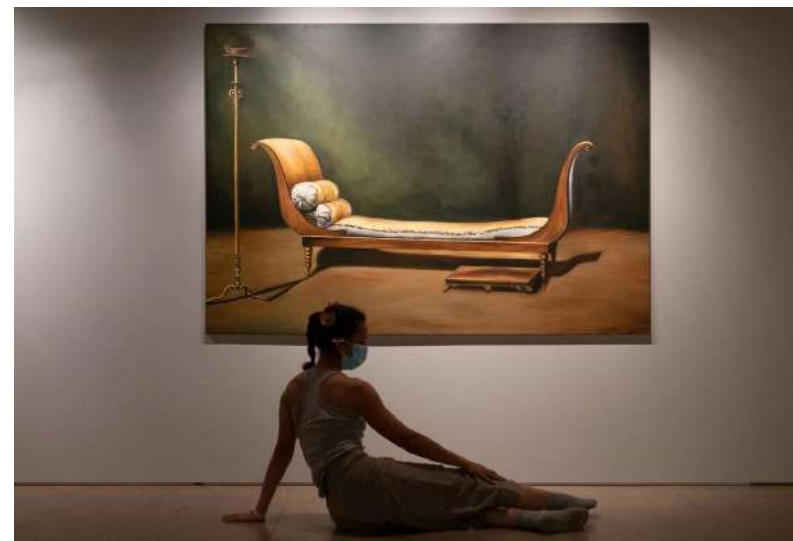


Figura 4. performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres." Fonte: Gonçalo Barriga.

3. Arte e mediação, como pensar a criação?

Depois de colocar e contextualizar a criação coreográfica no que respeita ao posicionamento dos seus agentes e de como o corpo se constitui como uma instância que resiste ao desaparecimento importa adentrar no processo de criação de "A obra sou eu, apaga-me se quiseres". O ponto de partida para a criação, que se materializou numa performance de dança, foram as obras de arte da exposição "Tudo o que eu quero - Artistas Portuguesas de 1900 a 2020", patente de 02 de junho a 23 de agosto de 2021. Nesta exposição estiveram presentes duas centenas de obras de 40 artistas portuguesas produzidas entre o início do século XX e a atualidade, expostas em duas salas, na Fundação Calouste Gulbenkian. Uma exposição que trabalhou o lugar

das mulheres artistas no contexto da representatividade na história da arte portuguesa, e internacional. Foi, deste modo, o mote para este projeto, educativo e artístico, que se desenhou numa parceria professor, mediador, alunas e aluno de uma turma finalista da licenciatura em dança da Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa.

Como grandes núcleos de desenvolvimento de propostas coreográficas sublinhamos: a ausência, a afirmação, da igualdade, a exclusão e a consagração das mulheres artistas face aos sistemas de validação dominantes - num contexto de criação que durante vários séculos foi quase exclusivamente masculino - as suas biografias e histórias de vida e ainda os eixos olhar, corpo, espaço e o modo como são ocupados. Como estas artistas, que com determinação avançaram num ideal idílico de uma construção transformadora de si próprias e daquilo que as rodeia, o grupo de criação apropriou-se dos contextos inerentes à exposição, interpretando as obras e construindo, com elas, um diálogo criativo e construtivo.

Este projeto nasce no âmbito da Fábrica de Projetos, área do setor de educação do Centro de Arte Moderna, que se dedica a projetos de parceria entre museu e escola que são sempre pensados e desenhados à medida de cada situação com todos os envolvidos - professor(a), mediador(a) e alunos(as), pensados em aberto num desejo de adaptabilidade que possa ir ao encontro das expectativas e desejos que vão surgindo neste processo participativo de co-criação. Neste caso, todo o trabalho a desenvolver é enquadrado também numa unidade curricular da licenciatura denominada 'Projeto' que integra o currículo ESD. Como ponto de partida para o processo de criação, o primeiro passo consiste numa conversa entre professor(a) e mediador(a) que em representação das suas instituições chegam a uma ideia comum do que seria desejável trabalhar, neste caso, como criar uma performance de dança a partir da exposição, a que se segue o convite ao grupo para esta criação, de que vão ser autores e intérpretes (Acaso, 2017).

O próximo passo consiste na partilha de toda a informação disponível com o grupo sobre a exposição. Estes, por seu turno, refletiram, estudaram, conversaram com a curadora para contextualização e aprofundamento dos materiais da criação. Após este trabalho de caráter individual, pensam como se apropriar do espaço expositivo para desenvolver um laboratório de investigação e criação, A sustentação desta fase baseia-se na apropriação do contexto da exposição e das próprias obras, ou seja, conhecendo as obras a partir de processos de mediação centrados na interpretação pessoal (Hein,1998), selecionando as que lhes interessam para o seu processo de criação e materialização de propostas coreográficas.

A última fase corresponde ao trabalho contínuo da ida do museu à escola, e da vinda da escola ao museu, usando a exposição como sala de aula, revisitando as obras e a exposição em ensaios semanais para a consecução do processo de criação. Este processo está, portanto, baseado numa trilogia de interpretação, contextualização e prática (Barbosa, 1996) que aprofunda o conhecimento e apropriação da obra a cada encontro através de uma mediação atenta e personalizada que vai ao encontro de cada elemento do grupo, isto é, cada intérprete-criador.

Em quatro meses de trabalho, sistematizado nas três fases anteriores, o grupo construiu a performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres" num processo horizontal de diálogo em que prática pedagógica e artística se misturam e o professor e mediadora apoiam a existência artística plena de cada agente num processo de construção aberto e democrático. A

sinopse de divulgação da performance foi também criada em conjunto sendo o resultado o seguinte:

Can you heal me? Can you hear me? Here? Me? O meu corpo, a minha tela, a minha voz. Silêncio. Silêncio enquanto olho para ti. Suspiro. Suspendo. Sustenho. Aqui, manifesto-me. Manifesto-te. Tudo o que eu quero é espaço. Olha para mim. Estou aqui. I am here.

O processo de criação e a apresentação pública da performance foi, para os seus intérpretes-criadores, não só um exercício de extração de potenciais artísticos das obras da exposição, como também um processo transformador-de-si através desta obra externa. Assim, o trabalho no local expositivo, nas salas onde as obras foram colocadas e se encontravam expostas, conferiu uma oportunidade de as ativar, de lhes dar vida através de uma fisicalidade específica e de diferentes propostas coreográficas. Estas propostas surgiram de uma apropriação do contexto expositivo e das obras através de uma reflexão e, posteriormente, materialização sob a forma coreográfica. Contudo, existem outras camadas de trabalho que decorrem deste processo, tal como a afirmação sobre o 'ser-se' mulher e o 'ser-se' mulher artista. Das diferentes cargas políticas inerentes ao contexto expositivo, no âmbito dos direitos das mulheres, sublinharam o caráter de luta permanente para a sua manutenção no que respeita ao ser-se escutada, vista, falada e continuada até à igualdade.



Figura 5. Performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres" Fonte: Gonçalo Barriga.

O momento de apresentação pública do projeto aconteceu a 23 de julho e constituiu-se como um momento impactante para diferentes agentes: público e intérpretes-criadores. Uma vez que, através de uma vivência e habitabilidade do espaço expositivo, transformaram-no num lugar de multiplicidade de relações. Designadamente, ao nível da viagem do público pela

exposição, pela relação público e intérpretes-criadores, e pela vivência e permanência efêmera do movimento. O espaço foi invadido por corpos, dançantes, falantes, gritantes com múltiplos momentos de trabalho individual, a pares e em grupo numa composição vasta e numa expressão plena de atitude e profissionalismo pelos seus executantes que contagiou o público que os foi seguindo por mais de uma hora pela exposição. Nas palavras de uma das alunas:

(..)comecei a sentir efetivamente que aquilo que estava a criar em conjunto com os meus colegas deixou de ser um projeto, e passou em parte, a ser um dever, quer enquanto mulher, quer enquanto artista, de me fazer ouvir. Este projeto foi realmente importante para mim, porque tal como expliquei anteriormente, o mesmo deixou de ser apenas um projeto de escola e passou a ser mais um passo em frente nesta luta pela igualdade de direitos e isso é bem mais importante do qualquer grande *ballet* que possa ser feito, isto é crescimento enquanto pessoa e também enquanto artista, porque parte de ser-se artista é isso mesmo, lutar sem espadas, fazer ouvir, pensar e repensar, MUDAR!



Figura 6. performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres." Fonte: Gonçalo Barriga.

4. Conclusão

Ao longo do presente texto, refletimos sobre a importância da autoria e criação a partir de uma relação de união escola-museu que contribui para uma mudança de paradigma no contexto educativo e artístico. Sobre a dinâmica de horizontalidade na distribuição de papéis educativos ou formativos, sobre a criação a partir do referente da obra de arte do contexto de espaço expositivo e sobre o desaparecimento inerente a este tipo de caminhos na performatividade e como perpetuamos estas memórias. Importa comunicar estes projetos pela sua essência inovadora e pelo potencial transformador que esperamos se possam disseminar e incentivar a proliferação desta forma de trabalhar em parceria e co-criação. Acreditamos no lugar do professor(a) e mediador(a) como gestor do capital cultural dos alunos(as) que incentiva e mobiliza esse potencial apoiando a sua criação num processo de negociação, estruturação e acompanhamento descrito por Bruner (2009) como *scaffolding* (andaime). Onde o trabalho a partir das obras de arte implica o envolvimento de todos os sentidos, na vivência e experiência de uma imensidão de referentes e conteúdos que acionam mecanismos de criatividade e imaginação que sustentam a criação num processo de complexo que oscila entre a interpretação e a experimentação num movimento de ação-criação (Dewey, 1980). Encaramos os museus como espaços de criação e de prática de educação artística onde os seus objetos e obras de arte são continuamente compartilhados e reinterpretados (Hooper-Greenhill, 2007) onde trabalhar em dança e criar a partir deste universo apresenta uma significação diferente de outros pontos de partida.



Figuras 7: performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres." Fonte: Gonçalo Barriga



Figuras 8: performance "A obra sou eu. Apaga-me se quiseres." Fonte: Susana Gomes da Silva

Nestes projetos, o museu transforma-se em sala de aula, em espaço de ensaio e em palco de apresentação. Assim, interessa pensar que quando a escola e museu se conjugam para pensar a aprendizagem, criam-se novos territórios de exploração e novas formas de abordar a educação, neste caso a educação e a criação artística. Há uma transformação da escola e do museu num território capaz de ampliar as suas possibilidades proporcionando experiências significativas e transformadoras no sentido da expansão e da multiplicidade.

Referências

- A obra sou eu. Apaga-me se quiseres. (2020). (consultado a 23 de junho de 2022)
<https://gulbenkian.pt/agenda/performance-a-obra-sou-eu-apaga-me-se-quiseres/>
- Acaso, M. & Megás, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la education*. Grupo Planeta
- Atkinson, D. (2012). *Contemporary art and art in education: the new, emancipation, and truth*. International Journal of Art & Design Education, 31 (1): 5-18.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Barbosa, A. M. (1996). *A imagem no ensino da Arte*. 2.ed. Perspetiva
- Bruner, J. (2009). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1980). *Arte como experiência*. A. Perigee Book.
- Fábrica de Projetos. (consultado a 25 de junho de 2022)
<https://gulbenkian.pt/descobrir/geral/fabrica-de-projetos-2/>
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral: Ideias, Experiências, Ações*. Edições Colibri.
- Gil, J. (1997). *Metamorfoses do corpo*. Relógio d'água editores.

- Gil, J. (2001). *Movimento total - o corpo e a dança*. Relógio d'água editores.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*, Routledge, London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education, Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement*. Taylor & Francis.
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Orfeu Negro.
- Manning, E. (2009). *Relationscapes*. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262134903.001.0001>
- Neto, Â., Xavier, M. & Fernandes, J. (2020). *Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo*. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XIII (26)
- Tudo o que eu quero. *Artistas Portuguesas de 1900 a 2020*. (consultado a 25 de junho de 2022)
<https://gulbenkian.pt/agenda/tudo-o-que-eu-queiro/>

Agradecimentos

A autora e o autor agradecem às entidades Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa e à Fundação Calouste Gulbenkian a possibilidade de consecução deste projeto plasmado no texto.

Notas biográficas

Andreia Dias. Programadora educativa, mediadora artística e cultural e arte educadora no setor de educação do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian. Doutoranda em Educação Artística pela Universidade de Lisboa (Instituto de Educação e FBAUL), Está ativamente envolvida no campo da Educação em Museus, e da Educação Artística, participando regularmente como palestrante em diferentes palestras, conferências, colóquios e encontros (nacionais e internacionais), com diversos artigos publicados dentro do tema, sendo investigadora colaboradora do CIEBA – centro de estudos e de investigação em belas-artes e colunista na revista digital património, desde 2018. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3586-5365> Email: afdias@gulbenkian.pt Morada institucional: Centro de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian, Av. de Berna, 45 A, 1067-001 Lisboa, Portugal.

Ângelo Cid Neto. Artista, professor e investigador na área da dança contemporânea e métodos e processos de criação coreográfica. Atualmente é professor adjunto convidado na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Desenvolve uma investigação contínua em torno da criação coreográfica em contextos educativos, sendo doutorando em Educação Artística pela Faculdade de Belas-Artes e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Destaca a sua prática artística, enquanto criador e intérprete, em projetos multidisciplinares onde articula a escrita, o movimento, as artes visuais e a ciência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7090-8474> Ciência CV: <https://www.cienciavita.pt/pt/B01C-9575-05D7> Email: aneto@esd.ipl.pt Morada: Escola Superior de Dança, Rua Conselheiro Emídio Navarro 1, 1959-007 - Lisboa, Portugal.

O diário gráfico como estratégia de consolidação de aprendizagens no ensino artístico

The graphic diary as a strategy for consolidating learning in artistic education

Carolina Sofia dos Santos Rocha ⁱ
Bruna Alexandra Roque Gomes ⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

O presente artigo visa contemplar os benefícios da utilização do diário gráfico como ferramenta de reflexão, impulsionadora de uma aprendizagem bem-sucedida da cultura visual. Ainda que se apresente extensa a bibliografia que contempla a utilização desta ferramenta pedagógica, propomo-nos a refletir sobre a sua utilização como consolidação das aprendizagens na disciplina de Oficina de Artes, do 12º ano, contemplando a metodologia aplicada através da observação direta da prática pedagógica.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas, Diário gráfico, Ensino Artístico.

Abstract:

This article aims to consider the benefits of using the graphic diary as a tool for reflection, a driver for successful learning of visual culture. Although the bibliography on the use of this pedagogical tool is extensive, we propose to reflect on its use as a consolidation of learning in the subject of Arts Workshop, 12th grade considering the methodology applied through direct observation of the pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical strategies, Sketchbook, Art education, Visual culture.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

A utilização do diário gráfico como ferramenta pedagógica não é uma novidade no ensino das artes visuais, como sabemos, este caderno de pensamentos desenhados faz parte da realidade de todos os aspirantes a artistas que frequentem o ensino artístico. O diário gráfico pode servir a várias funções, desde um auxiliar de trabalho, uma forma lúdica de passar o tempo, para eternizar a memória de uma experiência, uma viagem, um concerto, uma paisagem, um objeto que suscite interesse, ou até como espaço de crónica visual, onde se organizam pensamentos sobre os mais variados temas (Coelho, 2014). Além destes fatores, este caderno de bolso caracteriza-se como um instrumento assente num processo dinâmico de autodescoberta e exploração do universo, através da representação e linguagem única do seu autor (Ramos, 2012). No que concerne à utilização do diário gráfico como material pedagógico, esta é uma prática recorrente, chegando, na maioria dos casos, a ser um material obrigatório na lista de materiais escolares. A forma como os docentes gerem a sua utilização também difere, desde uma prática obrigatória, com entregas semanais que levam a que o registo se torna uma prática habitual ou, à semelhança do que iremos tratar adiante, como forma de registo de ideias pontuais como exploração e consolidação de experiências.

2. Contextualização

A metodologia de ensino que nos propomos partilhar resulta da prática de observação da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Ibn Mucana, sediada em Alcabideche, Cascais, no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12º ano e lecionada pelo Professor José Tomás Féria. A presente estratégia surge no âmbito do reconhecimento de uma turma cuja capacidade de abstração, assim como as competências ao nível do desenho, se apresentam limitadas, caracterizando-se como uma turma desmotivada e, conseqüentemente, com pouco

foco. Pensa-se que o contexto pandémico esteja, invariavelmente, ligado à falta de estimulação destes discentes, uma vez que experienciaram grande parte do seu ensino secundário em período de isolamento. Neste seguimento, como bem sabemos, o exercer da prática artística em espaços não afetos, ou que não estejam devidamente preparados, pode comprometer o trabalho artístico. Mais acrescentamos, que todo o contexto escolar contribui para o desenvolvimento dos alunos. Além da dinâmica de sala de aula e do programa curricular, a troca de experiências e ideias entre os alunos tem vindo, desde sempre, a apresentar-se como um fator igualmente importante para o desenvolvimento dos mesmos.



Figura 1. Reflexão sobre o festival Olhares do Mediterrâneo - A Women's Film Festival.

Face estes fatores, o docente procurou encontrar estratégias que cativassem os alunos para o exercício da prática artística, levando-os a estender a sala de aula e as respetivas aprendizagens até ao mundo do diário gráfico, procurando, deste modo, desenvolver as capacidades do desenho. Importa referir que o docente nunca exerceu funções de professor de Desenho A na turma em questão, contudo, após reconhecer as características da turma suprarreferidas, o mesmo procurou adaptar a presente estratégia, comumente utilizada nas suas aulas de Desenho A, até à disciplina de Oficina de Artes. Neste seguimento, o docente presta-se, não apenas à utilização do diário gráfico *per se*, como ferramenta de exploração técnica e gráfica,

mas procura, concomitantemente, estabelecer uma relação reflexiva, entre as atividades de visita de estudo e a conceção individual de cada aluno.

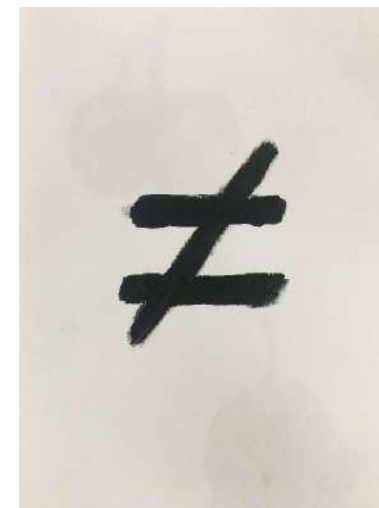


Figura 2. Reflexão sobre o festival Olhares do Mediterrâneo - A Women's Film Festival.

3. Visitas de Estudo: Absorver e Refletir

A presente estratégia apresenta duas vertentes. A primeira procura, através das visitas de estudo, estender o contexto de sala de aula para o exterior e, concomitantemente, trazer as sensações e aprendizagens complementares, absorvidas no exterior, para o interior do diário gráfico. No decorrer destas visitas, os alunos são alertados de que deverão ter sempre consigo o diário gráfico, a fim de registar os estímulos que considerarem pertinentes e, após cada visita de estudo, são desafiados a refletir sobre as mesmas. Posteriormente, em regime de trabalho de casa, deverão proceder à interpretação pessoal, de forma gráfica, das suas experiências individuais. Podemos observar os exercícios referentes às visitas ao festival "Olhares do

Mediterrâneo – *Women's Film Festival*", onde os alunos puderem observar filmes, produzidos por mulheres, que retratam a realidade feminina (Figura 1 e Figura 2). E uma visita à Culturgest, onde os alunos observaram um espetáculo de dança contemporânea à cerca das emoções (Figura 3 e Figura 4). Outro aspeto importante a considerar trata a preocupação por parte do docente em abordar temas atuais da sociedade contemporânea, procurando que estes se apresentem do interesse dos seus alunos.



Figura 3. Reflexão sobre espetáculo de dança contemporânea na Culturgest

Pudemos observar que foram poucos os elementos da turma que responderam aos exercícios propostos, contudo, consideramos importante ressaltar, essencialmente, o comentário relativamente ao exercício representado na Figura 2. O docente enalteceu a simplicidade e capacidade de síntese da aluna, por se tratar de parte do objetivo desta estratégia: a melhoria do pensamento abstrato. Observamos nos presentes exercícios a estratégia de consolidação de aprendizagens, uma vez que, quando o docente leva os seus alunos a uma visita de estudo, procura que estes alcancem um determinado objetivo pedagógico. Quando, após a experiência, solicita que estes elaborem um desenho, obriga, invariavelmente, que os alunos se envolvam na experiência, reflatam e se consciencializem das aprendizagens adquiridas.



Figura 4. Reflexão sobre espetáculo de dança contemporânea na Culturgest

4. A sala de aula como espaço de partilha

A segunda vertente da presente estratégia concerne aos momentos de sala de aula. Observámos que, recorrentemente, o docente interrompa o decorrer das aulas a fim de colocar questões ou desafios que contêm algum contributo para as aprendizagens dos alunos. A título de exemplo, no decorrer de uma aula, o professor colocou uma cadeira no centro da sala e, interrompendo os exercícios a decorrer, questiona de que forma poderíamos representar a presença de alguém naquele objeto, sem que o mesmo esteja lá. O docente pretendeu com este exercício estimular o pensamento criativo dos alunos, aludindo para a representação da ausência. Observámos, ainda, que os alunos da presente turma não foram capazes de responder a este desafio, evidenciando, mais uma vez, os seus défices na capacidade de abstração. Os trabalhos que nos propomos a partilhar de seguida referem diferentes momentos ao longo do ano letivo em que o professor, através do auxílio de textos da autoria de Gonçalo M. Tavares "Olhos fraquinhos" sobre *Rachel Whiteread* e o texto "Esperar é enfraquecer" - sobre *Pipilo Tti Rist*, solicitou aos alunos que, após interpretação dos textos, procedessem à representação do vento, do mar e de um buraco. Podemos observar um fator comum em todos estes enunciados: a representação da ausência. Neste seguimento, o docente procura, através de elementos pouco concretos na sua morfologia, levar a que os alunos anulem a tendência da representação figurativa, procurando, deste modo, estimular a capacidade de abstração dos mesmos.



Figura 5. Exercício de representação do vento



Figura 6. Exercício de representação do vento



Figura 7. Exercício de representação do mar

Podemos observar através das representações do vento (Figura 1, Figura 2) como os alunos acabam invariavelmente por recorrer ao desenho figurativo como representação das suas ideias. Na representação do mar (Figura 3) já é possível observar uma maior conceptualização da ideia. Aquando da apresentação dos trabalhos, o docente procede ao *feedback*, desafiando, em alguns casos, os alunos a refazer os desenhos tendo em conta as alterações aconselhadas. Nas imagens seguintes, mostraremos um exemplo desta prática. A aluna pretendia aludir a um gesto de "abraço" na sua representação do mar (Figura 4), o docente sugeriu que tornasse essa ideia mais perceptível refazendo o desenho (Figura 5).

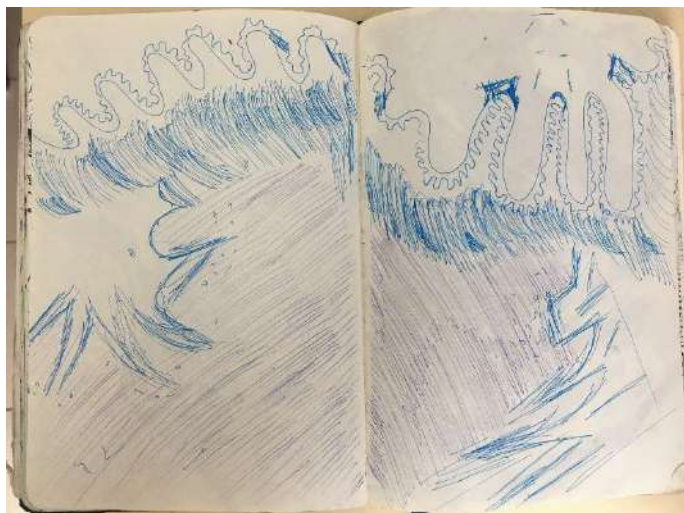


Figura 8. Exercício de representação do mar



Figura 9. Exercício de representação do mar após feedback

Outro momento que importa ressaltar diz respeito ao exercício da representação de um buraco. Grande parte dos alunos rasgou ou furou a folha do diário gráfico (Figura 10), após observar os resultados, o docente alertou para a diferença entre representação e produção. Quando representamos um buraco, importa, além da ausência, questões que caracterizem essa mesma ausência, nomeadamente, o espaço envolvente. Deste modo, ao furarmos uma folha estamos a produzir um buraco ao invés da sua representação.



Figura 10. Exercício de representação de um buraco.

Uma vez que todos estes exercícios advêm de conversas em sala de aula que procuram ir ao encontro de certos objetivos de aprendizagens, o docente recorre aos exercícios ilustrados como método de avaliação das aprendizagens adquiridas, bem como levar a que os alunos reflitam sobre essas mesmas aprendizagens fora do contexto de aula e, deste modo, consolidando-as.

5. Avaliação

Os resultados de cada exercício são partilhados na aula seguinte, colocando dispostos numa mesa os trabalhos desenvolvidos. Deste modo o docente convida os alunos a refletir em grupo, não apenas sobre os seus trabalhos, mas também sobre o trabalho dos colegas, neste seguimento, estabelece-se um espaço de partilha e debate dos resultados apresentados. Além da hétéro e autoavaliação que se procedem, existe ainda um *feedback* por parte do docente. Através destes momentos, o docente considera os resultados a fim de contribuírem para a avaliação continua dos alunos. Pudemos observar que alunos mais comunicativos interagiam de forma mais desenvolvida com os trabalhos dos restantes colegas, chegando a partilhar o seu parecer pessoal.

No entanto, em alunos caracterizados por alguma timidez, observou-se alguma renitência no que concerne à partilha da sua opinião, contudo, estes momentos contribuíram para que os mesmos pudessem partilhar o seu pensamento nos exercícios que desempenhavam, contribuindo, deste modo, para o desenvolver da sua expressão individual.

Considerações Finais

Acreditamos que a simbiose que se estabelece entre estas duas práticas pedagógicas, resulta na aquisição de conhecimentos que contribuem para a estimulação e desenvolvimento do sentido crítico e de autonomia. Ainda que esta metodologia não se tenha apresentado totalmente eficaz para toda a turma, podemos afirmar que esta metodologia apresenta resultados extremamente positivos, nomeadamente, em alunos caracterizados por alguma timidez e dificuldade de expressão verbal. No entanto, uma vez que acompanhámos a presente turma no início e no final do ano letivo, pudemos observar melhorias significativas relativamente à desenvoltura na prática do desenho. Além de contemplarmos que esta prática atenta a questões que preparam os alunos para o exercício futuro das artes plásticas, consideramos importante abordar esta metodologia, por se apresentar como uma estratégia positiva a aplicar em turmas pouco motivadas.

Referências

- Coelho, V. (2014). *Entre a sala de aula e a viagem: o diário gráfico como auxiliar na aprendizagem dos códigos de expressão visual presentes nas disciplinas artísticas e no quotidiano* [Dissertação de Mestrado]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18027/1/ulfpie047169_tm.pdf
- Ramos, F. (2012). *O Diário Gráfico como Estratégia de Desenvolvimento das Competências de Desenho* [Dissertação de Mestrado]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7221/2/ULFBA_tes%20518.pdf

Notas biográficas

Carolina Sofia dos Santos Rocha: Portugal, Artista Plástica/Professora. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Largo da Academia Nacional de Belas Artes Nº 4, 1249-058 Lisboa, Portugal E-mail: carolinarocha1@campus.ul.pt

Bruna Alexandra Roque Gomes: Portugal, Estudante. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Largo da Academia Nacional de Belas Artes Nº 4 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: bruna.a.gomes@edu.ulisboa.pt



Módulo-padrão, um projeto de estampagem

Pattern design, a printmaking project

Catarina Graça ⁱ ⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Módulo-padrão, um projeto de estampagem é uma proposta de atividade a ser realizada na disciplina de Educação Visual, com alunos do 7º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma associação entre a unidade didática Módulo-padrão e o processo de estampagem têxtil. É solicitado aos alunos que criem carimbos originais e produzam as cores, para desenvolverem padrões originais, através das diversas formas de organização do módulo: a transladação, a simetria, a rotação, a alternância, e a sobreposição. Este projeto tem como objetivos promover a experimentação, a criatividade e a autonomia, proporcionar a formulação de hipóteses, e desenvolver o domínio de uma tecnologia, de suportes e materiais diferentes.

A abordagem aqui apresentada é inspirada num projeto realizado na disciplina de Projeto e Tecnologias de 10º ano da Escola Artística António Arroio, na qual a autora se encontra a fazer estágio curricular no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

2. Contextualização da proposta

Módulo-padrão, um projeto de estampagem consiste numa proposta para a unidade didática Módulo-padrão lecionada no 7º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual, que cruza este conteúdo programático com o processo de estampagem.

A atividade aqui proposta é inspirada num projeto realizado na disciplina de Projeto e Tecnologias de 10º ano da Escola Artística António Arroio, observado no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Artes Visuais. No 10º ano, designado de

Resumo:

O artigo apresenta uma proposta de abordagem para a unidade didática Módulo-padrão, lecionada no 7º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual, que cruza este conteúdo programático com o processo de estampagem. Esta proposta convida os alunos a criarem carimbos e cores, para desenvolverem padrões originais, através das diversas formas de organização do módulo.

Palavras-chave: módulo, padrão, estampagem, carimbo, cor

Abstract

The article presents a project proposal for a didactic unit in a Visual Education class aimed at students between the ages of 11 and 12. The proposal invites students to create stamps and colors to develop original hand-made repeating patterns with the aim of revealing the connections between pattern design and printmaking.

Keywords: module, pattern, printmaking, stamp, color

ano comum por ainda não haver divisão em curso nem especialidades, na disciplina de Projeto e Tecnologias, os alunos experimentam as diversas áreas artísticas lecionadas na escola, através da realização de seis projetos, de seis tecnologias diferentes: fotografia e vídeo, ourivesaria, têxteis, cerâmica, serigrafia e madeiras. No projeto de sensibilização às tecnologias têxteis, foram propostos dois exercícios, um de tecelagem e um de estampagem com carimbos. No exercício de estampagem, os alunos construíam um carimbo para aplicarem em tecido, criando um padrão a partir dos princípios de repetição, simetria, rotação e alternância. O processo de trabalho divergia de professor para professor: uns propunham que os alunos desenhassem o módulo do padrão, fizessem o estudo de cor e da forma do padrão também em desenho e, no final, construísem o carimbo e aplicassem no tecido o padrão que tinha sido desenvolvido; outros solicitavam que os alunos desenhassem o módulo e construísem o carimbo, todo o estudo de cor e forma do padrão era feito em papel, mas já com recurso à estampagem (Figura 1), e, finalizados os estudos, o padrão seria aplicado em suporte têxtil (Figura 2).



Figura 1. Estudo de cor e forma, realizado por um aluno do 10º ano da Escola Artística António Arroio. Guache sobre papel (A3). Fonte: própria.



Figura 2. Estampagem, realizada por um aluno do 10º ano da Escola Artística António Arroio. Guache sobre tecido (1 m x 0,7 m). Fonte: própria.

A estampagem com blocos de madeira é o método de impressão têxtil mais antigo, tendo sido o Egito ou a Pérsia o local de origem desta técnica (Harris, 1999:36-7). A Índia desenvolveu com mestria a estampagem têxtil, produzindo impressões de qualidade superior. No século XVII, na Europa, com as expedições realizadas no âmbito das Companhias das Índias Orientais, as impressões têxteis indianas difundiram-se e, a sua enorme procura, provocaram o aparecimento de cópias europeias produzidas na Inglaterra, na França e na Holanda, possibilitado o desenvolvimento desta tecnologia que, até então, era pouco praticada no ocidente (Harris, 1999:224). O bloco de madeira tem, de um lado, o desenho a ser impresso em relevo, tendo sido extraída a madeira correspondente ao fundo, e, do lado oposto, uma pega. Em alguns casos, detalhes em cobre ou latão, como linhas finas e pequenos pontos, eram cravados na madeira para produzir determinados efeitos (Harris, 1999:37). No processo de estampagem, o bloco de madeira é mergulhado numa tina de tinta, posicionado corretamente no tecido, respeitando a estrutura do padrão a ser impresso, pressionado firmemente, sendo frequente a aplicação de pancada na pega do bloco, e retirado do tecido. Esta sequência de ações é repetida até toda a área de impressão estar completa. Cada sobreposição de cor requer a aplicação de um bloco separadamente, sendo necessário que a tinta esteja seca antes de se justapor a cor subsequente.

Esta técnica artesanal de estampagem têxtil sobrevive até aos novos dias, nomeadamente na Índia.

As ligações entre o processo de estampagem, especificamente aquele que recorre a carimbos, e a matéria do Módulo-padrão são evidentes: o carimbo é um módulo, que aplicada e repetidamente forma um padrão. Para lecionar o Módulo-padrão, no 3º ciclo, os professores geralmente propõem exercícios de desenho. Abordar este conteúdo programático recorrendo à utilização de carimbos é uma alternativa e proporciona diversas vantagens: é um processo dinâmico e de fácil concretização, envolve materiais e técnicas que são menos explorados, os estudos de cor e da forma são rápidos e ocorrem de forma espontânea, é propício à experimentação.

3. Desenvolvimento da proposta

3.1. Definição de conceitos

Na fase inicial, os alunos aprendem os conceitos de módulo e padrão, a identificar as estruturas modulares e as formas de organização dos módulos. Com o intuito de evitar uma aula expositiva em que o foco está no professor, propõe-se que se recorra a metodologias ativas, por estas permitirem que o aluno seja mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Antes da aula, o professor solicita que os alunos fotografem um padrão que encontrem no seu quotidiano. Na aula, cada padrão fotografado é apresentado e analisado coletivamente. O professor conduz a análise para que os alunos procurem identificar qual o elemento que repete formando o padrão, qual a estrutura dessa repetição e de que forma se repete esse elemento. Neste momento de análise, vai fazendo intervenções que permitam consolidar os conceitos.

O objetivo desta primeira fase, é que os alunos, a partir de imagens trazidas por eles, compreendam que: o módulo é o elemento que se repete organizadamente numa composição, através de uma estrutura predefinida, produzindo um padrão; a estrutura, na qual o módulo se desenvolve criando um padrão, corresponde a uma grelha isométrica; o padrão resulta da organização de um módulo, de vários módulos ou da variação cromática de um módulo; a transladação, a simetria, a rotação, a alternância, e a sobreposição são as diversas formas de organização do módulo.

3.2. Criação do módulo

Posteriormente, os alunos são convidados a desenharem o seu próprio módulo, para, posteriormente, transferirem para um carimbo. Pensando na estrutura modular quadrangular, propõe-se que o módulo seja criado num quadrado de 8 cm. O tema é livre e o aluno deve ser incentivado a expressar-se sem inibições. Quando os alunos terminam de desenhar o seu módulo, devem copiar a suas linhas de contorno para uma folha de papel vegetal.

3.3. Construção do carimbo

O suporte do carimbo deve ser construído em cartão, a partir de um retângulo com 20 cm de comprimento e 8 cm de largura (Figura 1). No sentido do comprimento, o cartão tem que ser vincado quatro vezes, a 8 cm, 4 cm, 2 cm e, novamente, a 2 cm (Figura 2). Quando o módulo não é simétrico, para que seja possível explorar simetrias no padrão, é necessário que o aluno construa dois carimbos simétricos.

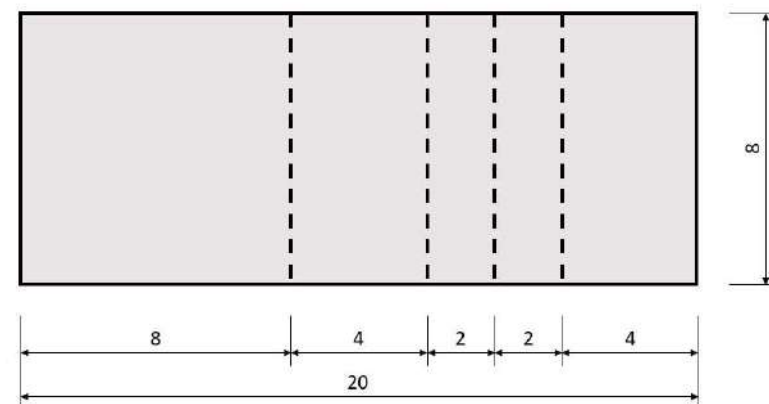


Figura 1. Planificação do carimbo (medidas em centímetros). Fonte: própria.

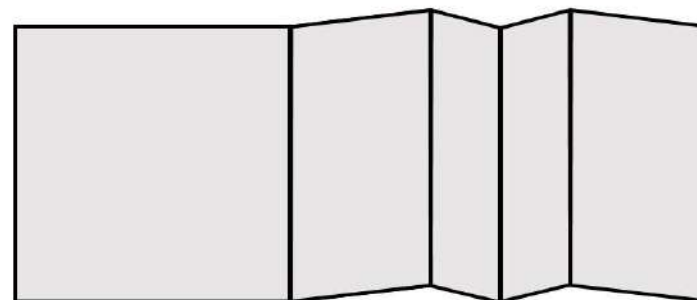


Figura 2. Exemplificação dos vincos do carimbo. Fonte: própria.

No quadrado, que surge depois da marcação dos vincos, os alunos transferem o desenho do módulo que fez em papel vegetal. No carimbo simétrico, copia o desenho, utilizado o avesso do papel vegetal. Os elementos que compõem o módulo, devem ser desenhados a partir do papel vegetal, cortados e colados nos respetivos sítios. Estes podem ser feitos em cartão, borracha, esponja, poliestireno expandido, ou qualquer outro material que seja considerado

interessante e que sirva para o propósito. O discente pode optar por usar materiais diferentes para cada elemento do seu módulo, criando assim diversas texturas, contudo tem que respeitar a simetria dos dois carimbos.

Ao terminar a frente, prossegue-se para a parte traseira: cola-se as duas partes da pega uma na outra e a frente com as costas do carimbo (Figura 3). Para que os alunos, quando aplicam o carimbo, tenham noção de qual a sua posição, podem esboçar o módulo nas traseiras (Figura 4). Concluídos estes passos, os carimbos estão prontos a utilizar.

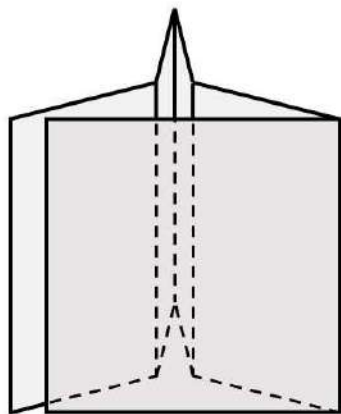


Figura 3. Exemplificação da montagem do carimbo. Fonte: própria.

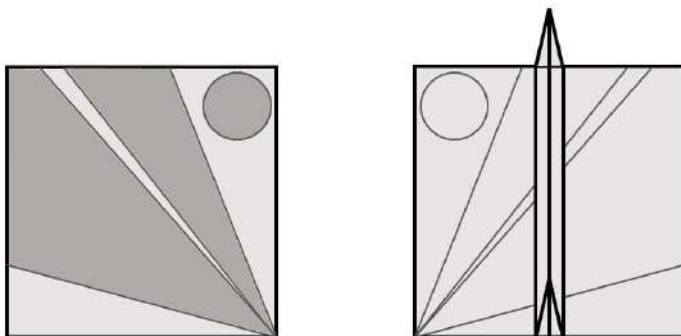


Figura 4. Carimbo, vista frontal e traseira. Fonte: própria.

3.4. Produção de cores

A aplicação de carimbos requer a utilização de tintas acrílicas ou guaches. Sugere-se que as diversas cores empregues sejam produzidas a partir das cores primárias e do branco e do preto, seguindo os princípios defendidos por Itten (2018).

O desdobramento de cores começa com as três cores primárias – amarelo, vermelho e azul – que são cores que não têm nenhum tom de outra cor e são puras, ou seja, encontram-se na sua máxima saturação e intensidade, e definem-se também pela ausência de branco e de preto na sua composição. A adição de duas cores primárias, em proporções iguais, produz as cores secundárias – laranja, violeta e verde. A mistura das cores primárias com as secundárias, em proporções iguais, gera a cores terciárias – amarelo-verde, amarelo-laranja, vermelho-laranja, vermelho-violeta, azul-violeta e azul-verde. Desta forma, consegue-se obter as doze principais cores cromáticas (Figura 5).



Figura 5. Círculo Cromático, Fonte: Itten, J. (2018). Art de la Couleur. Dessain et Tolra/Larousse.

Para além da mistura entre cores cromáticas, propõe-se a combinação de cores acromáticas e de cores cromáticas com acromáticas. As cores acromáticas são o branco, o preto e os cinzentos que resultam da sua mistura, caracterizam-se por serem neutras. Na gradação de tons, diluição do branco ao preto, no caso das cores acromáticas, e da cor para o branco e para o preto, no caso das cromáticas, o branco e o preto são os extremos, tanto na escala de cinzentos como em todas as escalas cromáticas (Figura 6). À diluição da cor com branco ou preto corresponde o seu grau de luminosidade e de escuridão, o brilho da cor: quanto mais branco a mistura tiver, mais clara e mais brilhante é a cor; quanto mais preto é adicionado, mais escura e menos brilhante é a cor.

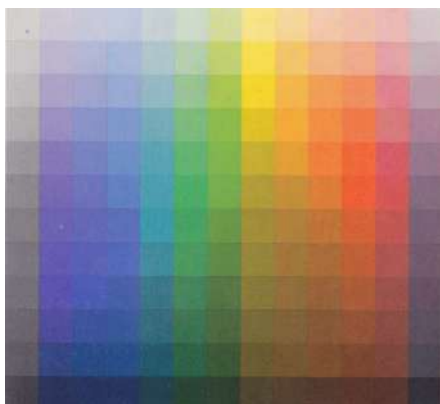


Figura 6. Escala de Claro-Escuro de Cinzento e das 12 Cores do Círculo Cromático. Fonte: Itten, J. (2018). Art de la Couleur. Dessain et Tolra/Larousse.

Tendo isto em conta, o professor explicando os conceitos de cores primárias, secundárias e terciárias, e de gradação de tom, solicita aos alunos que produzam as nove cores cromáticas, um cinzento médio e duas diluições de cada cor cromática, uma com branco e outra com preto.

3.5. Estudo de forma e de cor

A partir dos carimbos criados e das cores produzidas, os alunos devem fazer diversos estudos de forma e de cor, em folhas de papel de tamanho A3. Devem ser experimentados os movimentos de trasladação, rotação e simetria, e alternância de cores (Figura 1). Os estudos podem explorar as diferentes formas de organizar o padrão de forma isolada ou articulada. A tinta pode ser aplicada no carimbo com pincel ou esponja. O mesmo carimbo pode ter diversas cores, que podem ser distribuídas pelos diversos elementos ou colocadas em degradê.

O objetivo desta fase do projeto é proporcionar a experimentação e desenvolver a criatividade, através de experiências espontâneas realizadas diretamente com o carimbo e tinta, com intuito de fazer diversas conjugações do módulo e encontrar várias hipóteses de padrões.

Quando os alunos acharem que chegaram a uma forma original e ritmada de organizar o módulo e tiverem satisfeitos com o resultado, devem passar para a fase final do projeto: estampar o padrão concebido no suporte têxtil (Figura 2).

Conclusão

Considera-se que a proposta aqui apresentada possibilita a todos os alunos uma aprendizagem mais ativa e participativa, indo ao encontro do princípio da inclusão do decreto-lei 54/2018. Desenvolve vários domínios das Aprendizagens Essenciais de Educação Visual uma vez que proporciona o conhecimento de diversos conceitos, nomeadamente forma, cor, estrutura e ritmo, a compreensão da sua interligação e as articulações entre si e diferentes técnicas, linguagens, matérias e suportes. Facilita a aquisição de várias capacidades sugeridas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, designadamente no âmbito das áreas de competência do raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, e desenvolvimento pessoal e autonomia.

Referências

- Harris, J. (1999). *5000 years of textiles*. British Museum Press.
Itten, J. (2018). *Art de la couleur*. Dessain et Tolra/Larousse.

Nota biográfica

Catarina Graça é cenógrafa e figurinista, e, atualmente, é professora contratada no Agrupamento de Escolas Luís António Verney. Licenciada em Teatro – ramo Design de Cena, pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, frequenta o Mestrado de Ensino de Artes Visuais, no Instituto da Educação e na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Email: catarina-graca@edu.ulisboa.pt Morada: Instituto da Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal

O desvanecer das barreiras entre o teórico e o visual: proposta de projeto interdisciplinar

The fading barriers between the theoretical and the visual: an interdisciplinary project proposal

Cátia Sousa ^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

Este artigo vem propor um projeto de articulação que parte da utilização de uma ferramenta de Design para a representação em Desenho A de um objeto alterado de modo a corresponder às figuras de retórica aprendidas em Português, tornando estes conhecimentos teóricos em visuais, contribuindo assim a sua apropriação e mobilização. Recorre a uma metodologia projetual e privilegia a avaliação criterial.

Palavras-chave: Projeto Interdisciplinar; Figuras de Retórica; ABP; Avaliação Criterial.

Abstract:

This article proposes an articulation project that starts from the use of a Design tool for the representation in Drawing A class of an object altered in order to correspond to the rhetorical figures learned in Portuguese class, turning this theoretical knowledge into visuals, thus contributing to its appropriation and mobilization. It uses a design methodology and privileges criterial assessment.

Keywords: Interdisciplinary Project; Rhetorical Figures; PBL; Criterial Rating.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

Inspirado pelo livro *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming* (Figura 1) de Ellen Lupton (escritora, curadora, educadora e designer) este artigo vem propor um projeto de articulação entre as disciplinas de Desenho A e Português a realizar com turmas do ensino secundário do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Também, inspirado pela turma de 10º ano, justamente do curso de Artes Visuais, que a autora acompanhou ao longo do ano letivo 2021/2022, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, que demonstrou algumas dificuldades relativas à disciplina de Português e aos seus conteúdos programáticos.

Nesse sentido, este projeto interdisciplinar consiste na representação, em Desenho A, de um objeto alterado de forma a corresponder às figuras de estilo, figuras de retórica ou figuras de linguagem, aprendidas em Português, tornando estes conteúdos teóricos em conteúdos visuais, atribuindo-lhes um novo sentido, contribuindo assim para a sua apropriação e mobilização, e ampliando a probabilidade de se tornar numa aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de uma proposta que procura uma integração horizontal do saber segundo uma interdisciplinaridade centrípeta de conteúdos e de objetivos cognitivos (Cros, 1986, citado por Mateus, 2011) adotando uma metodologia projetual.

A PBL (*Problem-Based Learning* ou *Project-Based Learning*) ou ABP (Aprendizagem baseada em Problemas ou Projetos) é uma metodologia que procura levar os alunos a pensarem por si próprios e a resolverem os seus próprios problemas, face aos conhecimentos que necessitam de adquirir, sem que o docente lhes dê as respostas diretamente, ocupando a função exclusiva de orientador do pensamento. Parte geralmente de problemas reais, como é o caso da

proposta abordada no presente artigo, que tem como inspiração uma turma real com dificuldades reais, e da recolha individual ou em pequenos grupos de dados e informação recolhidos. Estes devem ser analisados e organizados para serem posteriormente partilhados com a turma. No final, deve resultar numa única resposta ou solução, que represente o enriquecimento do grupo em termos de conhecimento face ao tema a ser tratado. Esta metodologia pode ser implementada em qualquer disciplina, por isso relaciona-se facilmente com uma visão interdisciplinar do conhecimento, promovendo o trabalho colaborativo entre professores, o que requer que os docentes reconheçam os seus conteúdos para que possam alinhá-los com os conteúdos das outras disciplinas de forma eficiente, pelo que pode ser positivo integrar os alunos neste processo e entender a sua opinião e disposição face ao projeto a ser desenvolvido. Inicialmente pode exigir uma preparação e planeamento mais detalhado do que uma aula tradicional, no entanto é uma metodologia que já mostrou ter as suas vantagens, tanto para os alunos quando para os professores.

Desse modo, este projeto divide-se idealmente em três fases: A primeira fase corresponde precisamente ao desenvolvimento individual de esboços para cada uma das figuras de estilo escolhidas. A escolha pode ser feita em conjunto com os alunos, mas deve ter em conta a complexidade de cada uma das figuras. Esta fase inicial é importante como diagnóstico, sendo que permite aos docentes compreender quais as figuras e conceitos associados que os alunos conhecem melhor e/ou pior e a sua capacidade de pensar numa solução em vez de se limitarem ao óbvio. A segunda parte, desenvolvida em pares ou pequenos grupos, consiste na escolha de um dos esboços dos elementos do grupo para cada uma das figuras. Após a escolha de todos os esboços, devem passar à ampliação e reprodução dos mesmos com maior detalhe. Esta escolha terá de ser pensada e refletida, sendo que é da responsabilidade dos alunos escolher os esboços que melhor correspondam e ilustrem os diferentes conceitos. Por último, são reunidos todos os desenhos da segunda fase e expostos para a turma para que esta, em conjunto com os professores, seleccione os desenhos finais para cada uma das figuras de estilo. Mais uma vez, os desenhos devem ser ampliados e posicionados na folha deixando espaço para o acrescento de um título e um descritivo. Esta última fase pode ser o mote para a realização de uma exposição (Figura 2).

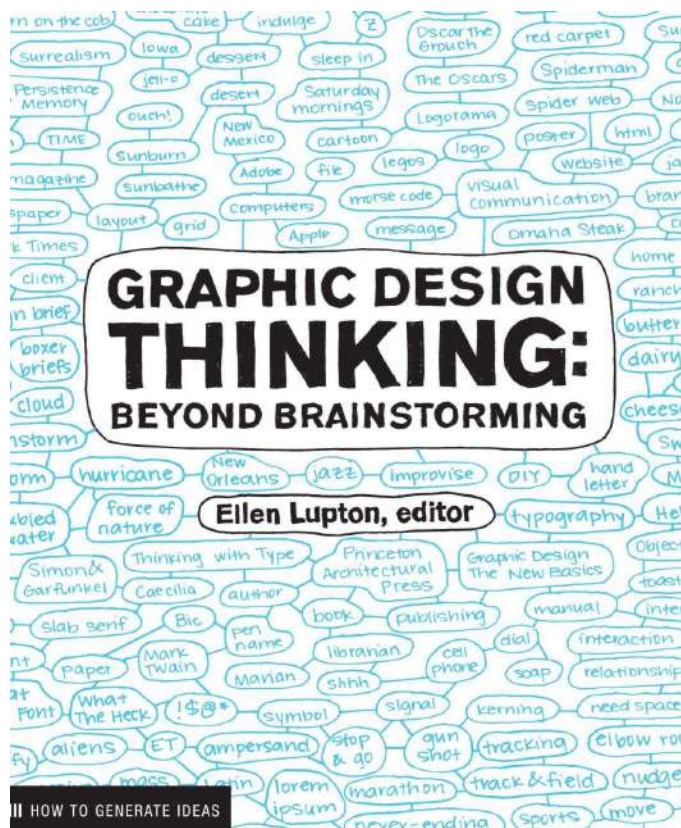


Figura 1: *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming*, Ellen Lupton, 2011. Fonte: Lupton, 2011.



Figura 2: Exemplo de Exposição. Fonte: https://ecoescolas.abae.pt/our_news/exposicao-posters-eco-codigos/

As exposições são, geralmente, acontecimentos que motivam os alunos e que contribuem para a relação entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor, pois requerem uma grande organização e mobilização entre estes. "O que será exposto? Quando e onde será exposto? Qual o objetivo? Que reação ou reflexão irá provocar nos visitantes?" São apenas algumas das questões que se podem colocar ao planejar um evento deste género. As exposições promovem ainda o diálogo entre os alunos e os visitantes, contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades sociais e cognitivas. Neste caso específico, a exposição serviria ainda para ajudar os alunos de outras turmas e, até mesmo, de outros níveis ensino, vistos que parte das figuras de retórica são transversais aos vários ciclos de ensino.

Portanto, esta parte da utilização de uma das ferramentas aplicada, por vezes, no processo de *Design Thinking*, abordada no livro anteriormente referido, intitulada *Rhetorical Figures* (Figuras de Retórica). As figuras de linguagem (Figura 3), são estratégias utilizadas pelos escritores provocam alterações nos aspetos semânticos, fonológicos ou sintáticos das palavras afetadas para tornar a expressão do pensamento mais viva, mais enérgica ou mais compreensível para o leitor. No entanto, estas figuras têm vindo a ser utilizadas também pelos designers, sendo que "um exercício como este pede para que os designers pensem de forma conceitual sobre um problema, em vez de irem direto à resposta literal." (Lupton, 2011)

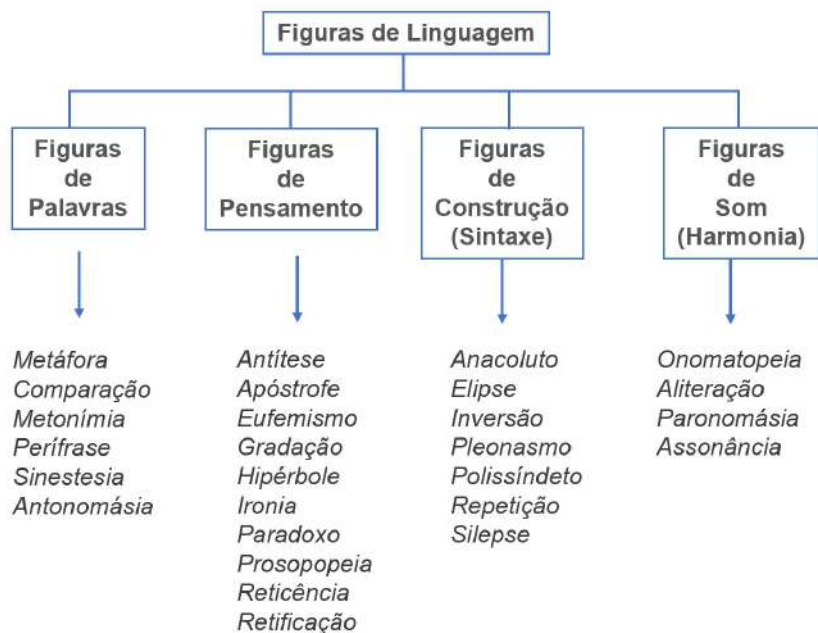


Figura 3: Figuras de Linguagem.
 Fonte: <https://fi.pinterest.com/pin/127789708165337284/>

Virginia Sasser (designer, escritora e diretora de arte) é a autora do conjunto de desenhos, apresentado por Lupton, que se denomina *Rhetorical Chairs* (Figura 4). Como o próprio nome indica, trata-se de um conjunto de representações de cadeiras que sofrem as transformações necessárias de modo a corresponder a diferentes figuras de retórica, sendo este o exemplo que deu fundamento a esta proposta.

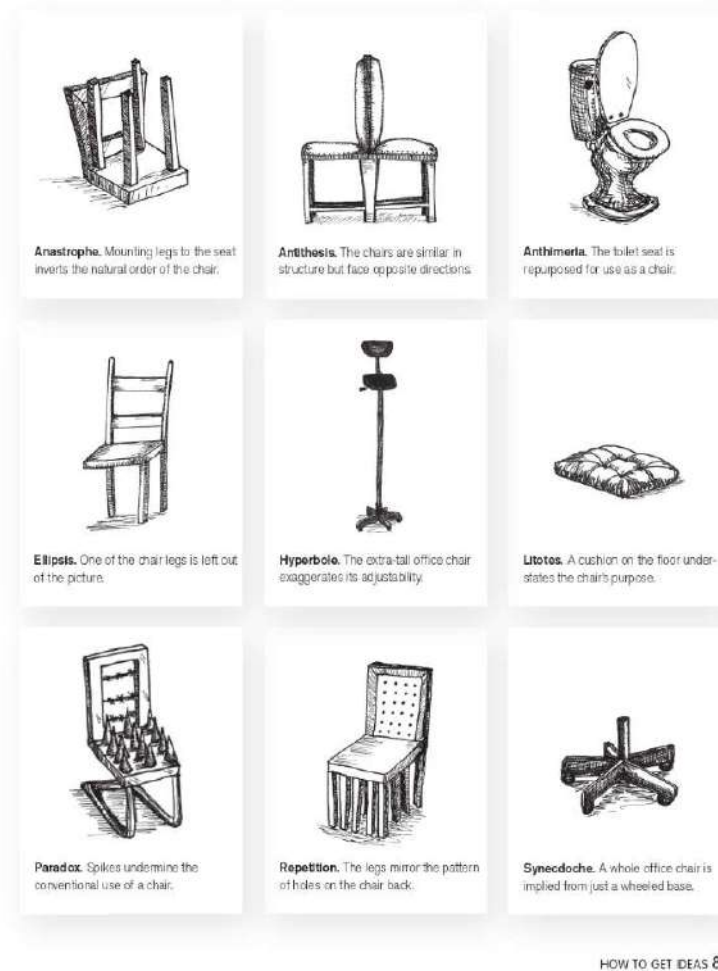


Figura 4: Virginia Sasser, *Rhetorical Chairs*.
 Fonte: Lupton, 2011

Mantendo as cadeiras como objeto de estudo, Lupton apresenta ainda outro exemplo, mais simples, mas igualmente interessante, que se trata de um cartaz do filme *No Man's Land* (Figura 5), desenhado por Ann Liu, durante um workshop ministrado pelo artista Luba Lukova. Neste são representadas duas cadeiras vazias, que ocupam os lugares dos personagens principais (metonímia), de estilos contrastantes que sugerem que os personagens possuem características e emoções opostas (personificação).

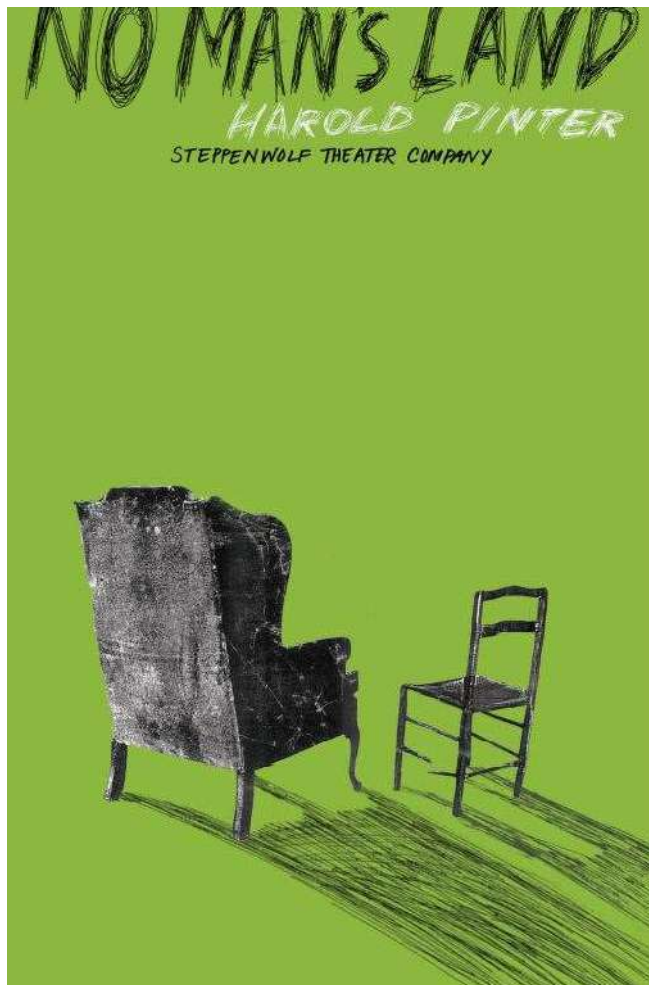


Figura 5: Ann Liu, *No Man's Land*.
Fonte: Lupton, 2011

De modo inconsciente, ou não, outros artistas recorreram a esta ferramenta. Durand (1973, citado por Leite, 2015) faz, neste sentido, uma análise a quatro artistas do século XX que nos são à partida mais familiares, sendo eles: Pablo Picasso, Vicent van Gogh, Frida Kahlo e Salvador Dalí; identificando nas suas obras figuras como a acumulação, a elipse, metonímia e a inversão, respetivamente (Figura 6).



Figura 6: Classificação geral das figuras retóricas, Durand, 1973. Fonte: https://www.researchgate.net/publication/299373512_Faces_de_Bergman_retorica_visual_aplicada_a_criacao_de_cartazes_cinematograficos_conceituais

Como já havia sido referido, pretende-se com este projeto a transformação destes conteúdos teóricos em conteúdos visuais, ajudando na sua compreensão e comunicação de forma mais rápida e simples, valorizando e reconhecendo o desenho como linguagem de construção de conhecimento científico. Além disso, procura ajudar os alunos no reconhecimento e estabelecimento de relações entre os conceitos, o que se tornará mais fácil se existirem referências visuais. Atualmente, com a globalização acelerada pelo avanço tecnológico e pela importância que os audiovisuais ganharam perante a disseminação da internet e das redes sociais, as imagens tornaram-se numa impactante ferramenta de ensino e aprendizagem, pelo que é cada vez mais frequente que os manuais escolares venham acompanhados de diversos recursos multimédia, independentemente da disciplina que se trate. No entanto, essa apropriação ainda não é plena, pelo que existem ainda algumas disciplinas ou conceitos que são de maior grau de dificuldade de cognição por parte dos alunos, como é o caso dos conteúdos gramaticais, integrantes da disciplina de Português ao longo dos diversos níveis e ciclos de ensino. De destacar que o professor não deve desconsiderar que cada aluno é diferente e estas imagens devem ser o mais claras possível para que não suscitem dúvidas a quem as observa.

Em suma, recorrendo a uma metodologia projetual, esta proposta procura a criação de uma ferramenta visual que irá atrair a atenção dos alunos e retê-la por um maior período de tempo, facilitando a associação entre as figuras, fomentando a aproximação do individual ao grupo, culminando num resultado partilhado por toda a turma, podendo este processo ser alvo de uma avaliação criterial.

A avaliação criterial caracteriza-se pela verificação dos conhecimentos efetivamente realizados pelos alunos e pelo seu desempenho, face a uma série de critérios que vão de encontro aos objetivos orientadores do trabalho, sendo por isso de natureza formativa, ou seja, só se pode afirmar que a aprendizagem foi alcançada se os resultados corresponderem aos objetivos. A seleção dos critérios deve ser negociada entre o professor e os alunos, de forma a fazer coincidir, tanto quanto possível, a aprendizagem com o ensino, pelo que os objetivos devem ser o mais claros possível para ambas as partes, tornando mais fácil a análise do processo e possíveis decisões que precisem de ser tomadas em relação à evolução dos alunos, podendo implicar a reestruturação da estratégia, dos objetivos ou, até mesmo, dos conteúdos. Este tipo de avaliação "é potencialmente facilitadora do desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos e da formação dos docentes" (IIE, 1994) independentemente da aprendizagem a adquirir. Porém, a avaliação criterial não exclui por completo a avaliação normativa, vistos que, apesar de constituírem possibilidades diferentes, são geralmente complementares.

À luz das Aprendizagens Essenciais e das Áreas de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, esta proposta procura atribuir aos alunos a capacidade de consolidar e mobilizar conhecimentos e saberes sobre a língua e o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto, apresentar e defender perante o público os seus projetos, justificando, de modo fundamentado, as suas interpretações (DGE, 2018) e utilizar diferentes modos de registo de formas artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica como a forma, o espaço, o volume, a escala e a estrutura, aplicando processos de síntese e de transformação, explorando intencionalmente o potencial expressivo da gestualidade, adequando as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e a públicos diferenciados. Além de reforçar o conhecimento de diversas formas de registo como o desenho de observação, de memória e a partir do imaginário (DGE, 2018). Sabedoria, autonomia, criatividade, responsabilidade são algumas das características e competências que se esperam no final por parte dos alunos.

Ainda que o presente artigo se trate apenas de uma proposta que infelizmente não teve a hipótese de ser implementada até ao momento, tornou-se relevante e conveniente, do ponto de vista da autora, por abordar diversos assuntos relacionados com a Educação Artística que o fundamentam. Começando pelo facto de se tratar de um projeto de articulação curricular baseado num caso real, passando pela aplicação de uma abordagem baseada em problemas/projetos, neste caso organizado em três fase, servindo de incentivo à realização de uma exposição, recorrendo a uma ferramenta utilizada quer por escritores, quer por designers e artistas, à luz da valorização da imagem como recurso fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a implementação de uma avaliação não normativa que valorize a evolução de cada aluno e as aprendizagens que os mesmos alcançam face aos objetivos do projeto.

Referências

- IIE. (1994). Avaliação criterial/ Avaliação Normativa. Lisboa.
- Lupton, E. (2011). Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming. Nova Iorque: Princeton Architectural Press.
- Mateus, M. d. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. EDUSER: revista de educação, 3 - 16.
- Portugal, DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais | Desenho A 10º ano.
- Portugal, DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais | Português 10º ano.

Notas biográficas

Cátia Sousa é designer de comunicação. Licenciada em 2020 pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco. A sua principal linha de investigação é a utilização de ferramentas de Design e novas tecnologias em Educação. Morada institucional: Faculdade de Belas-Artes, Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal

Práticas criativas articuladas na formação de professores: a maleta pedagógica-artística

Creative practices articulated in teacher education: the pedagogical-artistic suitcase

Constança Vasconcelos ⁱ

Inês Andrade Marques ⁱⁱ

ⁱ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Campo Grande, 376, 1749-024, Lisboa, Portugal

ⁱⁱ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias de Informação, Center for Other Worlds, Campo Grande, 376, 1749-024, Lisboa, Portugal

Resumo:

Este artigo apresenta uma experiência multidisciplinar entre duas unidades curriculares do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (ULHT). A propósito de uma unidade didática que os alunos criam e planificam para Didática das Artes Visuais, são também desafiados a construir uma maleta pedagógica para Teorias e Práticas Artísticas Contemporâneas, que deve ser simultaneamente um recurso educativo da unidade, mas também um objeto artístico da contemporaneidade.

Palavras-chave: educação artística; formação de professores; maleta pedagógica

Abstract:

This paper presents a multidisciplinary experience between two curricular units of the Master in Visual Arts Teaching (ULHT). In the context of a didactic unit that students create and design for Didactics of Visual Arts, they are also challenged to develop a pedagogical toolbox for Contemporary Art Theories and Practices, which should be both an educational resource of the unit but also a contemporary art object.

Keywords: art education; teacher training; pedagogical toolbox

Submetido: 09/07/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

O ensino das artes afigura-se hoje de grande complexidade, pela pluralidade de paradigmas definidos para o seu ensino, quantidade de objetivos, conteúdos, metodologias passíveis de serem abordadas, dentro de um quadro de permanentes mudanças socioculturais. São também de crescente relevância – atendendo às potencialidades e disposições mentais que as artes podem promover - aquilo que se convencionou chamar competências para o séc. XXI, e que se expressam em criatividade e inovação, espírito crítico, capacidade de comunicação e de colaboração, que se traduzem, por exemplo, no trabalho em grupo.

Concordamos com Hickman (2004) quando refere que a complexidade do ensino das artes hoje, é proporcional à complexidade da formação dos próprios docentes. Esta deve ter em conta a multiplicidade de caminhos possíveis e as investigações recentes em educação. Sentindo a enorme responsabilidade da formação de professores, apontamos para uma visão de propósitos múltiplos, comprometida socialmente com uma educação transformadora em termos substantivos e instrumentais (Subirats, 2019).

Não possuindo a formação artística uma única direção ou propósito, reconhecemos que alguns princípios enformam a nossa visão do ensino das artes na contemporaneidade, inspirando-se numa visão crítica dos grandes paradigmas educativos e considerando como principais objetivos: desenvolver a inteligência visual, fornecendo meios para a compreensão do mundo das imagens e do fazer arte; entender a arte como subsistema da cultura e aberta à diversidade, nesse sentido procurando exemplos de todos os tempos e culturas (Vasconcelos, 2021).

Considerando que a produção de imagens atualmente não está dissociada da sociedade de consumo e de informação, incentivamos o uso de estratégias para desenvolver uma cultura visual crítica, bem como a criatividade e a imaginação. Valorizamos particularmente a articulação do ensino das artes com a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido incentivamos o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência estética através da imersão da arte no quotidiano, procurando uma efetiva ligação da arte à vida (Vasconcelos, 2020).

Advogamos o uso de unidades temáticas numa *issues based approach* por permitirem tratar questões relevantes e do interesse dos alunos e que estão em linha com o grande potencial da cultura visual para explorar temas da experiência humana, criando e realçando o sentido de comunidade (Gaudelius & Speirs 2002), facilitando abordagens interdisciplinares e a unidade do conhecimento e articulando conceitos que fomentam visões do mundo conjuntas. Promovemos uma pedagogia de projetos de trabalho que se conformam como territórios híbridos em que podemos transitar (Huerta 2019) e favorecem metodologias de investigação, análise, observação, seleção de informação e capacidade crítica, muito útil na educação artística, evitando aprendizagens redundantes e memorísticas (Aguirre 2005). Esta pedagogia permite reforçar o papel da educação artística para a formação integral do sujeito e construção da cidadania cruzando os domínios cognitivos, afetivos, sociais e espirituais.

Outro aspeto vital na programação do trabalho é o uso de referentes artísticos como meio de conhecimento e compreensão das artes visuais, pois são, como diz Efland (2002), os locais onde a integração do conhecimento é maximizada porque são chaves de compreensão do mundo. Trata-se de pôr os alunos em contacto com produções culturais que enriqueçam as suas vivências cognitivas, emocionais e sociais, encorajando-os a que com elas dialoguem visual e criticamente. É importante que as obras de arte escolhidas se adequem às temáticas em causa e mostrem sobretudo como a arte contemporânea faz a ponte para o passado na história de arte, apresentando diversos pontos de vista sobre a condição humana (Gaudelius & Speirs, 2002). Trazer obras de arte para a sala de aula é uma das formas mais ricas de aceder à história da arte sem usar o critério cronológico (Agra, 2003).

Neste contexto, propomos aos alunos do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (ULHT) uma articulação interdisciplinar entre a unidades curriculares Didática das Artes Visuais e Teorias e Práticas Artísticas Contemporâneas. Tomando como referente uma obra de arte, uma corrente artística ou um movimento artístico, os alunos são convidados a criar e planificar uma unidade didática para uma disciplina de educação artística do terceiro ciclo do ensino básico ou secundário (Didática das Artes Visuais) e também, a criar uma maleta pedagógica-artística, que seja um recurso educativo em si, mas que ao mesmo tempo se assuma como um objeto artístico (Teorias e Práticas Artísticas Contemporâneas).

2. Desenvolvimento do trabalho

Na unidade curricular de Didática das Artes Visuais são apresentadas algumas linhas conceptuais para este trabalho que tem como título "A obra de arte na sala de aula". A unidade deve ser temática (abordar questões ligadas a preocupações sociais e dos alunos), utilizar uma metodologia projetual, utilizar a obra de arte como recurso educativo e referente, (para o

conhecimento dos processos criativos de artistas e desenvolvimento da criatividade), utilização de novas tecnologias quando possível, interdisciplinaridade e consideração do currículo em vigor. O trabalho é feito em grupo apresentado a toda a turma, abrindo-se um espaço de diálogo e reflexão.

- Contextualização (razão da escolha da unidade, relação com o meio, escola, plano escolar ou de grupo disciplinar, articulação com a comunidade; nível etário dos alunos)
- Apresentação/desenvolvimento da unidade didática (objetivos, competências gerais e específicas, métodos, motivação dos alunos/estratégias, atividades, material didático, recursos, calendarização, avaliação). Fundamentação teórica: didática específica (planificação, objetivos, articulação com os programas em vigor e competências, metodologia de projeto, interdisciplinaridade) Não esquecer que a unidade deve ser temática e que a "obra de arte, artista/s, movimentos" deve revelar a sua análise, compreensão, motivação etc.

Em Teorias e Práticas Artísticas Contemporâneas, em linha com os objetivos desta unidade curricular, que preveem, não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos relacionados com a arte moderna e contemporânea, mas a realização de experiências práticas que os consolidam, permitindo uma apropriação pessoal de ideias e conceitos, propomos a criação de objetos simultaneamente artísticos e educativos.

Partindo do estudo sobre obras de arte, artistas ou movimentos e da subsequente conceção e planificação de uma unidade didática temática, já realizados na unidade curricular de Didática das Artes Visuais, propomos assim uma experiência de criação artística e uma exploração conceptual que a aprofunda e complementa.

Tomamos como referência principal o objeto "mala", ou, generalizando, qualquer caixa ou contentor como suporte artístico, que reportamos a objetos tão emblemáticos das práticas modernas e contemporâneas como a *Boîte-en-Valise* (1936-1941) de Marcel Duchamp, os *Flux-Kits* de George Maciunas, ou as *Accumulations* de Arman entre outros (Monteagudo & Muñoz, 2017; Marques e Vasconcelos, 2022).

Explorando possibilidades de materialização entre o arquivo portátil e a *assemblage*, convidamos os alunos a conceber estes objetos híbridos artísticos e didáticos, que não apenas apelam à tactilidade, ao olfato, à audição, - ou seja, a uma fruição pelos cinco sentidos, não circunscrita à visão (Acaso & Megías, 2020; Pearson et al., 2018; Chatterjee & Hannan, 2017) – mas que permitem em aula um amplo leque de interações entre os alunos e o próprio objeto, ou dos alunos entre si.

Os mestrandos atuam assim como professores artistas que criam objetos usando linguagens contemporâneas, objetos esses que apelam à inquirição conceptual e à exploração multissensorial em torno de temas e objetivos por si definidos e tomando como referentes artistas, movimentos, ou obras de arte. A diversidade de propostas que resulta deste duplo desafio é exemplificada na tabela seguinte e nas imagens que a acompanham.

3. Alguns exemplos de trabalhos

Nos quadros e figuras seguintes, sintetizamos alguns dos resultados obtidos no ano letivo de 2020/2021. (Quadros 1-3; Figuras 1-8)

Quadro 1: "Mulheres Artistas/A maleta da pintora", alunas Sofia Henrique, Daniela Cruz, Ana Xavier e Maria Leitão (unidade didática); Sofia Henrique, Daniela Cruz (maleta pedagógica/artística). Fonte: autoras

Objetivos	Atividades	Artistas convocados	Caracterização da maleta
Ler, interpretar obras de artistas e usá-las como referentes no desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética. Aprender técnicas e desenvolver estratégias de trabalho a partir da obra de arte e do trabalho de mulheres artistas portuguesas.	Ler, interpretar obras de artistas e usá-las como referentes no desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética. Aprender técnicas e desenvolver estratégias de trabalho a partir da obra de arte e do trabalho de mulheres artistas portuguesas.	Ana Vieira; Clara Meneres; Graça Morais; Paula Rego; Ana Hatherly; Lourdes de Castro; Aurélia de Sousa	As alunas usam um <i>object trouvé</i> (uma velha mala com divisórias) que alteram, pintando o interior e o exterior. Dentro da mala, para além de um conjunto de <i>flashcards</i> das artistas portuguesas convocadas, incluem vários desenhos e pinturas suas, bem como pigmentos e tintas. Propõem-se várias atividades de exploração da maleta. (Figuras 1,2)



Figura 2: Sofia Henriques, Daniela Cruz, 2021. Maleta da pintora. Objeto alterado, materiais e técnicas mistas Fonte: alunas autoras



Figura 1: Sofia Henriques, Daniela Cruz, 2021. Maleta da pintora. Objeto alterado, materiais e técnicas mistas Fonte: alunas autoras

Quadro 2: "Na pele do outro /Coração coletivo", aluna Sara Santos (unidade didática e maleta pedagógica/artística). Fonte: autoras

Objetivos	Atividades	Artistas convocados	Caracterização da maleta
Reconhecimento da importância em trabalhar a obra de arte na sala de aula e a constatação do papel da arte como motor do desenvolvimento de competências emocionais e sociais.	Palavras dentro de mim; Quem não vê caras não vê corações; Para bom entendedor, meia linha basta; Gestos que se ouvem, sentem e vêm; Calçar os sapatos do outro; Realidade (im)provável; 360 formas de ver; Sem muros entre nós.	Helena Almeida Alternativa Zero Estética relacional	A maleta assume a forma de um objeto escultórico que sugere o coração humano. No seu interior existem vários espaços onde se incluem pequenos objetos com instruções para jogos ou outras propostas de interação performativa entre os alunos abordando questões afetivas e de identidade individual e grupal. (Figuras 3,4, 5)



Figura 3: Sara Santos, 2021. Coração coletivo. Objeto alterado, materiais e técnicas mistas Fonte: aluna autora.



Figura 4: Sara Santos, 2021. Coração coletivo. Objeto alterado, materiais e técnicas mistas Fonte: aluna autora.

Quadro 3: "Fanzinário", alunas Carina Morgado, Raquel Carteiro, Dina Piçarra e Telma Craveiro (unidade didática) e Carina Morgado, Dina Piçarra e Telma Craveiro (maleta pedagógica/artística). Fonte: autoras

Objetivos	Atividades	Artistas convocados	Caracterização da maleta
<p>Apresentar aos alunos artistas portugueses, comentando a diversidade das suas abordagens. Construir uma cultura visual individual.</p> <p>A questão da identidade enquanto sentimento de pertença a um local, colocar a questão do que significa um estrangeiro. Identidade como fronteira e limite do corpo.</p>	<p>O corpo é um lugar estranho; Calça os sapatos do teu pai e serás um homem; Identidade uma questão social; Desenho de luz; O espírito da letra; Antirretrato; Datilograma. Recolha de imagens, relacionar, refletir, colar e registar no diário gráfico - Trabalho de grupo.</p> <p>Colagem e construção de narrativa Debate e reflexão Composição gráfica com acetatos Expressão gráfica. Traço com natureza e caráter diversificado. Combinação de traço, mancha e cor Sobreposição gráfica Registo gráfico de pequenas dimensões Construção de uma narrativa e de um fanzine Interpretação do texto "A Mensagem" Representação gráfica do rosto; transformação da forma; uso da linguagem simbólica (diário gráfico meios digitais)</p>	KWY	<p>A maleta assume a forma de um <i>objet trouvé</i> – um baú - em que se guardam vários outros objetos encontrados, entre os quais fragmentos de um manequim, velhos carimbos sobre o corpo humano e uma coleção de fanzines. A maleta contém várias sugestões de atividades gráficas e pictóricas, aliadas à criação de narrativas, bem como um jogo criado pelas alunas (KWY). (Figuras 6,7,8)</p>



Figura 5: Sara Santos, 2021. Coração coletivo. Objeto alterado, materiais e técnicas mistas Fonte: aluna autora



Figura 7: Carina Morgado, Dina Piçarra e Telma Craveiro, 2021. Maleta Fanzinário. Objeto(s) encontrado(s). Fonte: alunas autoras



Figura 6: Carina Morgado, Dina Piçarra e Telma Craveiro, 2021. Maleta Fanzinário. Objeto(s) encontrado(s). Fonte: alunas autoras



Figura 8: Carina Morgado, Dina Piçarra e Telma Craveiro, 2021. Maleta Fanzinário. Jogo KWY. Fonte: alunas autoras

Conclusão

Não cabendo aqui o debate sobre professores artistas em sala de aula, consideramos que o professor de artes, mesmo não sendo artista, deve estar ciente da possibilidade de criar objetos como suporte da sua prática docente, objetos esses que ultrapassam o que é

habitualmente esperado de um professor. Trata-se de pensar através de conceitos e temas visuais, um modo estético de ver e compreender, sendo essa atitude parte central do pensamento criativo que se pretende desenvolver nos alunos. Como Daichendt (2010, p 65) refere: "The concept of the artist-teacher has less to do with the professional activities of an artist and more to do with active thinking process applied to educational situations".

Neste sentido, acreditamos que o desafio de criar uma maleta pedagógica e artística sobre um determinado tema, depois de haver concebido uma unidade didática sobre o mesmo e refletido sobre um artista, obra ou movimento artístico, articula de forma muito efetiva as diferentes instâncias do pensamento e da criação artística, bem como da sua aplicação em contexto letivo.

Pretendemos que os alunos participem num modelo de formação que incorpore uma relação essencial entre conhecimentos formais e conceptuais que precisam de adquirir dentro do currículo existente, mas também e sobretudo uma procura de estratégias que culminem em atividades que os incitem a continuamente procurar e concretizar novas relações entre teoria e prática.

Ao incentivar os futuros profissionais de educação artística a investigar em grupo, e criar propostas criativas aposta-se na autoaprendizagem, no trabalho colaborativo e confronto de ideias. Trata-se de um modelo simulador (Agra, 2003) daquilo que poderão utilizar nas suas práticas educativas futuras em que se convoca o artista, o investigador e o professor.

Agradecimentos

As autoras agradecem a todas as alunas a cedência das imagens dos seus trabalhos para este trabalho de investigação.

Referências

- Acaso, M., & Megías, C. (2020). *Art thinking : cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Agra, M. J. (2003). "La formación artística y sus lugares" In Ricardo Huerta (coord) *Educación artística- Revista de Educación*, nº 1. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València
- Aguirre I. (2005). *Teorías y Prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática da la experiencia estética*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB
- Chatterjee, H. J., & Hannan, L. (2017). *Engaging the senses: object-based learning in higher education*. UK: Routledge.
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: a philosophy for creating and teaching*. UK: Intellect Ltd.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. NY: Teachers College.
- Hickman, R. (2004) (ed). "Meaning, Purpose and Direction". In *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction* (pp 1-14). London: Continuum International Publishing Group.

- Huerta, R. (2019). "Patrimonios de la Educación Artística: Generar Territorios Proprios desde un Curriculum Vibrante". In *Matéria Prima*, pp. 93-104. Lisboa: FBAUL.
- Gaudelius, I. & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Marques, I. A. & Vasconcelos, C. (2022). "The pedagogical toolbox as an artistic object. An experience in the training of Visual Arts teachers". In *Proceedings of 4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education*. Ed. MusicoGuia Espanha, ISBN 978-84-124511-5-3, e-ISSN 2445-3641
- Monteagudo, E., & Muñoz Guinea, E. (2017). "Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria". In *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Julio), 341. <https://doi.org/10.6018/j/298641>
- Pearson, K.R., Backman, M., Grenni, S., Moriggi, A., Pistors, S., Vrieze de, A. (2018). *Arts-Based Methods for Transformative Engagement: A Toolkit*. Wageningen: SUSPLACE.
- Subirats, J. (2019). "Educación y compromiso social. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano", 15(3), 3-12. VVAA. *Número Monográfico Educación y Compromiso Social*. Universitat de Girona. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Vasconcelos, M. C. (2021). "Práticas artísticas e transformação sociocultural". In *Educação Artística 2010-2020*, Coord (Falcão, M; Leite, T. Pereira, T.), pp 85/90. Politécnico da Lisboa

Notas biográficas

Maria Constança Vasconcelos é professora na ULHT. Doutorada em 2001 pela Universidade de Salford, Reino Unido, é coordenadora do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona e investigadora do CeiEd.. Principais linhas de investigação: artes visuais, formação de professores, interdisciplinaridade, artes/comunidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1609-1547> Morada: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Campo Grande, 376, 1749-024, Lisboa, Portugal.

Inês Andrade Marques é artista visual e professora na Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação e no Instituto da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Doutorada em Arte Pública pela Universidade de Barcelona, é subdiretora do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. As suas principais linhas de investigação são Arte Pública, Arte Colaborativa e Ensino das Artes Visuais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5733-144X> Email: ines.andrade.marques@ulusofona.pt Morada: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias de Informação, Center for Other Worlds, Campo Grande, 376, 1749-024, Lisboa, Portugal.

Sobre Escola e Sociedade: reflexões sobre ser artista professor

About the School and Society: reflections on being an artist teacher

Daniela Almeida Moreira ⁱ
Jocielle Lampert ⁱⁱ

ⁱ Instituto Federal de Santa Catarina. Rua João Bernadino da Rosa Pedra Branca 88137010 - Palhoça, SC - Brasil

ⁱⁱ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Artes Plásticas. Madre Benvenuta. Itacorubi. 88025000 - Florianópolis, SC - Brasil

Resumo:

O presente artigo apresenta reflexões a partir dos referenciais de John Dewey (1899) e Josef Albers (1928, apud, Wingler 1962), contextualizando a pesquisa experimental em desenvolvimento no projeto de pesquisa: O estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem nas artes visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina no Brasil, tendo como eixo a tessitura de um ensino das artes visuais propositivo.

Palavras-chave: artes visuais, educação, experiência

Abstract:

This article presents some reflections from the references of John Dewey (1899) and Josef Albers (1928, apud, Wingler 1962), contextualizing the experimental research in development in the research project: The painting studio as a teaching and learning laboratory in the visual arts, from the University of the State of Santa Catarina in Brazil, having as its axis the fabric of a propositional visual arts teaching.

Keywords: meta-paper, conference, referencing

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

O presente estudo traça um paralelo entre os princípios da filosofia de John Dewey e perspectiva de Josef Albers, sobre maior interação da escola com a sociedade e os dados da pesquisa, que possibilitam a formação de professores e artistas, colaborando para a interação da escola com a sociedade.

O olhar sobre o estúdio de pintura parte da premissa de que o objeto artístico é gestado a partir de potências discursivas, pedagógicas e políticas (Dewey, 2010). Sendo assim, instaurar um trânsito educativo sobre a pesquisa que paire entre o artista e professor, professor e pesquisador, professor e estudante, teoria e prática, experiência e informação, real e imaginário, corpo e representação, forma e conteúdo, conhecimento e ação corresponderia a um regime sensível que cria fluxos e alarga o estranhamento dos modos de fazer pesquisa. Desta forma, ao adensar o referencial teórico, construímos práticas artística e pedagógicas que dialogam com campos de criação e metodologias artísticas, que interconectam o processo criativo e os modos de ser artista professor. O entre cruzamento da arte como experiência, ou da arte e arte educação, ocorre em ações de ensino, pesquisa e extensão no Estúdio de Pintura Apotheke, como tempo e espaço para o processo pictórico, tendo como estudo de caso proposições (artísticas e pedagógicas) do artista professor Josef Albers (Albers, 1928 apud Wingler, 1962; Weber, 1988).

2. A escola, o ensino da arte e a sociedade segundo John Dewey e Josef Albers

O filósofo americano John Dewey iniciou sua vida acadêmica em 1879, ao graduar-se na Universidade de Vermont nos Estados Unidos e obter o título de doutor na Universidade de Johns Hopkins em 1884. John Dewey se tornou professor na Universidade de Michigan em 1884, onde permaneceu até 1894, quando assumiu a docência na Universidade de Chicago, instituição onde empreendeu “uma escola elementar”. (Cunha, 1994:16-7, 22)

Dewey criou a *Laboratory School* pautada no princípio da liberdade, inovação dos métodos e abordagens pedagógicas, “ele pode verificar a aplicabilidade prática de suas ideias filosóficas e psicológicas no terreno da educação”. A *Laboratory School* se diferenciava “do ensino tradicional, todo ele fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos estudantes.” A partir da atuação na Universidade de Chicago e na *Laboratory School*, John Dewey escreveu algumas de suas obras: “Meu Credo Pedagógico (1897); Escola e sociedade (1899); A Criança e o Currículo (1902) e A situação Educacional (1902).” Em 1905, Dewey se tornou professor na Universidade de Colúmbia e passou a oferecer disciplinas no *Teacher College*. (Cunha, 1994:20-2)

O livro *The School and Society* (1899) enfatiza a concepção do ensino e as pontes possíveis de serem estabelecidas com o espaço externo da instituição educacional. Ao longo dessa obra, Dewey enfatiza um conhecimento disciplinar que estabelece elos com o saber da vida diária para maior significação dos saberes sistematizados pela escola. A escolha desta obra de 1899 busca mostrar que no final do século XIX, John Dewey já problematizava o distanciamento entre a escola, seu entorno e a vida dos estudantes, além de apresentar princípios para dirimir tal isolamento. Os apontamentos neste texto visam o ensino da arte, pois em alguns trechos desta obra, John Dewey argumenta a partir do campo da arte tornando a reflexão para o ensino da arte mais positiva.

Iniciaremos essa reflexão a partir do trecho da obra de Dewey (1899: 75) que trata a inter-relação do trabalho artesanal com a sociedade, o exemplo utilizado é o trabalho do carpinteiro e do tecelão, que utilizam-se de matéria prima com uma origem, desenvolvem procedimentos que dependem de conhecimentos das ciências, que articulam a comercialização e a distribuição das manufaturas, entre outros fatores envolvidos no contato e circulação desses produtos na sociedade.

Dewey (1899: 79, 80) faz uma descrição do ambiente e organização de uma “escola ideal” considerando as possibilidades da interação entre saberes e conhecimentos neste e no espaço externo. Segundo o autor poderia haver uma aproximação entre as características do museu e da indústria, através de “amostras de materiais envolvidos nas várias etapas de fabricação e emprego desses materiais, dos mais simples aos mais complexos”. O espaço escolar poderia dispor de uma coleção de fotografias e ilustrações da origem desses materiais, a fonte da matéria-prima e as diferentes circunstâncias envolvendo a obtenção e fabricação de artefatos a partir dos materiais. A exposição à esses materiais e imagens teria a função de “contínua lição, síntese da arte, da ciência e da indústria”. Poderiam ser disponibilizadas “amostras do trabalho têxtil e sua relação com a cultura italiana, francesa, japonesa e oriental em geral”. Poderiam ser

colocados a exposição “objetos que ilustram motivos do design e da decoração no processo de produção.” A literatura poderia contribuir com a compreensão da representação dos empreendimentos e fatos históricos que poderiam ser “relacionados ou serem traduzidos nos termos da arte”. Dewey argumenta sobre a descrição do espaço escolar como espaço expositivo e demonstrativo.

Assim, tentei indicar como a escola pode estar conectada com a vida, para que a experiência adquirida em um ambiente familiar e usual possa exemplificar o uso das coisas e o estudante aprenda na escola e leve essa aplicação para a vida cotidiana, tornando a escola um todo orgânico, em vez de um composto de peças isoladas. [...] Todo estudo nasce das relações compartilhadas em um grande mundo comum. Quando o estudante tem contato com essas formas variadas, concreta e relação ativa com este mundo comum, seus estudos são naturalmente unificados. (Dewey, 1899: 80)

Dewey faz observações sobre a dimensão pedagógica da “conexão entre a teoria e a prática” pouco realizada pelos docentes, pois a grande maioria “ensinam a partir da teoria, exposição oral, referências e livros.” Dewey oferece mais detalhes ao exemplificar a preocupação do *Teachers College* com a formação e “estreita ligação entre a Universidade e a formação dos professores”. Essa parceria se dava por meio dos recursos e métodos da Universidade colocados à disposição do ensino elementar”, em contrapartida da escola se colocar a disposição como um laboratório. O objetivo era o contato do estudante com as teorias e demonstrações para ter a chance de testar, ponderar e criar “novas e outras possibilidades” e sistematização de uma “educação unificada.” (Dewey, 1899:82, 83)

Para Dewey a preocupação do trabalho pedagógico deveria ser o direcionamento “do poder da observação dos estudantes para nutrir seu interesse em aspectos característicos do mundo”. O trabalho do professor deveria concentrar-se em possibilitar condições aos estudantes de ampliarem o “repertório que mais tarde desdobraria em estudos especializados, e ainda, fornecer meio de conduzir a variedade de fatos, ideias através do domínio das emoções e pensamentos espontâneos dos estudantes associados com a vida.” (Dewey, 1899:142)

Passaremos ao segundo referencial escolhido para essa reflexão, que se trata de um texto de Josef Albers, artista e professor da Bauhaus fundada por Walter Gropius em 1919, na cidade de Weimar da Alemanha. A Bauhaus foi um núcleo de ensino de arquitetura, pintura, escultura no campo da arte e do design envolvendo o saber do artesão. A escola se estruturava a partir de oficinas práticas com ênfase no estudo e pesquisa dos materiais. Josef Albers foi estudante e se tornou professor da Bauhaus em 1920, o artista foi convidado por Walter Gropius a oferecer disciplinas no curso preliminar da instituição.

O texto selecionado para essa reflexão tem o título: “*La enseñanza creativa*”, escrito por Josef Albers com data de 1928, faz parte da obra documental: “Bauhaus Weimar Dessau Berlin 1919 – 1933” de Hans M. Wingler. O resultado da pesquisa de Wingler reuniu e compilou documentos e registros da história da Bauhaus na forma de livro com a primeira edição na Alemanha em 1962 e a versão utilizada nesse texto foi a tradução em espanhol. O texto de Josef Albers inicia com informações sobre a conferência do artista no VI Congresso Internacional de Desenho, Instrução Artística e Artes Aplicadas na cidade de Praga em 1928, a referência será feita com a indicação do ano 1928 e do ano 1962.

O texto de Josef Albers é breve distribuído em aproximadamente 8 colunas concentradas em apenas três páginas, que compõe juntamente com outros textos, a robusta obra de Wingler. Neste texto, Albers aborda sua perspectiva, dinâmica de ensino na Bauhaus e visão pedagógica do “ensino eficaz” a partir da “experiência pessoal”. Segundo Albers a condição da experiência pessoal “estimulava e levava sem esforço à construção e descoberta inventiva” e um aspecto essencial para o aprendizado em arte seria o contato e investigação dos materiais pelos estudantes. A Bauhaus prezava pelo estudo e investigação dos materiais pouco utilizados, pois o entendimento era que os materiais inusitados proporcionavam situações de aprendizagem e processo inventivo aos estudantes. (Albers, 1928:173 apud Wingler, 1962)

Para ter ainda mais certeza que não seria utilizados métodos conhecidos, preferimos aqueles materiais ou elementos de construção para os quais ainda não há uso ou aplicação ou cuja elaboração não nos é conhecida. Por exemplo, construímos com palha, papelão, malha de ferro, celofane, transparência, etiquetas, jornais, espuma, borracha, caixas de fósforos, confetes, agulhas de gramofone e lâminas de barbear. Muitas vezes, as supostas inovações que são descobertas nessas investigações acabam sendo coisas bem conhecidas, mas isso não importa. O que importa é a experiência adquirida e com ela a posse de determinadas noções, que foram aprendidas sem que ninguém as ensinasse. (Albers, 1928:173, apud Wingler, 1962)

Segundo Albers, as experiências adquiridas na execução dos trabalhos estimulava a comunicação entre os estudantes, no entanto, os resultados dos trabalhos eram analisados diariamente a partir da discussão coletiva. O professor requeria dos estudantes as justificativas na escolha dos materiais, os procedimentos na elaboração do trabalho, a forma planejada e alcançada. (Albers, 1928:173, apud Wingler, 1962) É possível observar certa liberdade dos estudantes na escolha, pesquisa dos materiais, plano de trabalho mediante procedimentos e solução de problemas compartilhados na criação do objeto de arte. No entanto, o acompanhamento do professor e diálogo com os estudantes sobre o desenvolvimento das ações orientava o processo de criação e oferecia condições para defenderem ideias, os procedimentos e a proposição do objeto da arte.

Para Albers, outra concepção essencial no processo de criação dos estudantes seria a economia nos modos de fazer, a partir do potencial do material e da otimização, tanto dos recursos e seu aproveitamento, quanto na eficiência do desenvolvimento do trabalho. O uso de novo material era discutido coletivamente e justificado por sua finalidade da proposição investigativa e apresentação de protótipo, como demonstração do uso eficiente e sem desperdício. Para Albers, a economia conduzia a eficácia e o interesse do estudante motivado pelo processo de construção e seus aspectos negativos tais como: constatação de materiais não utilizados, de cálculos inexatos e a falta de inteligência do planejamento de execução do trabalho e aspectos positivos. (Albers, 1928:174, apud Wingler, 1962)

De acordo com Albers, naquele momento havia um movimento de supervalorização do individualismo em detrimento das experiências coletivas envolvendo a escolaridade do estudante. Albers alertava sobre a supervalorização do individualismo, pois, “acentuar a peculiaridade e sua finalidade é enquadrar o indivíduo na sociedade e economia de seu tempo.” Para o autor, a esfera individual diz respeito ao indivíduo, e não cabe a escola fazer determinações à esfera individual por ser uma instituição com propósitos coletivos. Segundo Albers o

compromisso da instituição é: “a escola tem que acompanhar o indivíduo de forma passiva, ou seja, tem a obrigação de não atrapalhar o desenvolvimento pessoal. A individualidade produtiva se afirma sem e contra a educação ministrada pela escola.” (Albers,1928:174, apud Wingler, 1962) É possível perceber um tom de crítica a individualidade e a escola à serviço de interesses outros. Para Albers a preocupação da escola deveria ser a orientação do desenvolvimento do indivíduo a partir da pesquisa, da autonomia das escolhas e proposições de soluções de problemas por meio de decisões compartilhadas no coletivo e assistidas pela escola.

Albers defendia o que chamava de “ensino indutivo”, que nesse texto é entendido como o ensino de arte orientado a propiciar familiaridade com uma variedade de materiais a partir da vida real e com a matéria prima em transformação nos mais diversos contextos. Dessa forma, o conhecimento e reconhecimento dos materiais ampliariam a ideia dos campos de trabalho e propiciariam a compreensão da atividade profissional, sem que esta estivesse sujeita ao “isolamento por especialização” e de acordo com os interesses econômicos, ou seja, o “exercício de uma profissão sem satisfazer uma necessidade criadora.” (Albers, 1928:175, apud, Wingler, 1962)

Tanto Albers, quanto Dewey, situam o conhecimento produzido em uma dinâmica contextual e autônoma, o que identifica a experiência como uma prática social, com caminhos entre a interação, o interesse e a continuidade, intensificando uma atitude filosófica frente ao caminho investigativo da docência. Neste sentido, ao construir cenas pedagógicas, recortes de pesquisa, tópicos didáticos ou formas de “abrir os olhos” ou mesmo, de educar os sentidos (o olhar e o corpo) para a vida em sociedade, em um âmbito relacional e colaborativo, crítico e criativo, democrático e humanizado, vem ao objetivo do que se espera da escola, e sobretudo em nosso caso, em um curso de formação de professores artistas e pesquisadores.

Observando as imagens salientamos a possibilidade das experiências estéticas em sala de aula, que envolve etapas cuidadosamente organizadas que incluem observação, questionamento, criação de arte (prática artística) e, em seguida, aprofundamento da investigação por meio de mais questionamentos e análises. Esse processo em si é transformador, ensinando os estudantes a olhar e responder ao mundo de novas maneiras.

Na Figura 1 e Figura 2 é possível observar ações que colaboram para desafiar o olhar. Tais práticas foram propostas por Albers, a partir de seu interesse sobre uma forma de ensino que gerasse reflexão sobre o cotidiano, que ao mesmo tempo gera interesse no contexto atual. Exercícios ou desafios como costumamos nomear, são lançados como forma de desacomodar, inquietar e questionar, ao mesmo tempo, que geram curiosidade e interação. Talvez neste ponto, podemos encontrar o fazer/agir/sentir que Dewey aponta na arte como experiência.



Figura 1. Exercício do olhar baseado nos exercícios da percepção de Josef Albers. Graduação Bacharelado em Artes Visuais. Fonte: própria



Figura 2. Exercício do olhar baseado nos exercícios da percepção de Josef Albers. Ação de Extensão do Grupo de Pesquisa Estúdio de Pintura. Fonte: própria

Na Figura 3, observa-se certo deambular construtivo, a reflexão durante a ação, a tentativa, o erro, o incerto, as retomadas, as tentativas. Caminhos que cruzam objetos investigativos díspares, tanto no âmbito da docência, quanto no âmbito da prática artística. São jogos de areia, onde os estudantes são desafiados a construir de forma aleatória composições que não sejam figurativas e sim, que utilizam contraste e harmonia, peso e simetria, ideia e ação.



Figura 3. Estudo de composição em caixa de areia baseado nos exercícios de Josef Albers. Grupo de Pesquisa Estúdio de Pintura _____. Fonte: própria.

Na Figura 4, constamos o encontro com a interação da cor por meio do processo investigativo, quando uma cor parecem duas, ou quando há efeitos de transparência produzidos por rompimentos de tom. Estudos cromáticos que servem de metáforas para possíveis adensamentos investigativos e percepções sobre o encontro com as cores.



Figura 4. Estudos da interação da cor baseado nos exercícios de Josef Albers. Graduação Licenciatura em Artes Visuais. Fonte: própria.

As imagens apresentam um conjunto proposto por Albers em diferentes momentos de sua docência. Quando estudamos tais proposições, as fizemos anteriormente as aulas (só ensinamos o que conhecemos), bem como, intencionamos não replicar a proposição tal e qual, mas sim, nos apropriarmos de ideias e conceitos, aproximando dos conceitos sobre a experiência como prática social, e ainda, apontamos para nosso entorno formativo (nosso contexto: onde, quando, o que, como e porque). Os estudantes quando apresentados aos desafios, sinalizam interesse, curiosidade e tensionam a investigação poética como forma de saber. Para nós, que propomos, e percebemos a potencia da docência, enquanto caminho investigativo, situamos o ensino da pintura como uma abordagem para processos criativos que são fluxos e não fixos. Ou seja, o conteúdo não é disciplinas e sim, visto de forma a produzir sentido e continuidade.

3. Conclusão

A filosofia de John Dewey, assim como, a obra e a atitude pedagógica do artista professor Josef Albers continuam propiciando reflexões ao ensino da arte e da arte e educação. Dewey e Albers chamam a atenção para a amplitude e potencial das coisas comuns à disposição para apropriação do artista professor comprometido com o ensino de arte mais propositivo.

A partir dos princípios de John Dewey (1899) é possível a projeção de uma escola mais inteirada do seu entorno, disposta a articular o potencial humano inventivo incorporado como saber e associado aos conhecimentos sistematizados pela instituição de ensino. A recomendação da aproximação entre a Universidade e a Escola reforça os benefícios dessa interrelação que torna os processos investigativos parte da educação elementar além de arejar o cenário educacional e do ensino das artes visuais.

Os apontamentos a partir de Josef Albers convidam o artista professor a contar com recursos do universo dos materiais preconizando aspectos da arte contemporânea e estabelecendo pontes de contato entre o ambiente interior e exterior à escola. As aproximações entre o potencial criativo das atividades diárias da vida em sociedade podem servir como meios para mediação do ensino de arte aos estudantes.

Diante dos aspectos conceituais salientados a partir de Dewey e Albers identificamos possibilidades e alternativas para o ensino da arte mais integrado com a vida em sociedade. Este texto mostrou, que apesar do distanciamento do referencial teórico, Dewey e Albers continuam apresentando um olhar atento ao ensino, ambos, baseados em atitudes pedagógica e filosóficas, que permeiam ocupações e condutas, práticas e reflexões mediadas por desafios.

Referências

- Albers, J. *La enseñanza creativa*.(1928) in Wingler, H. M. (1962). Bauhaus Waimar Dessau Berlin 1919 – 1933. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A
- Cunha, M. V. da. (1994). John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes.
- DEWEY, J. (1899) *The school and Society*. Illinois: *University of Chicago Press*.
- DEWEY, J. (2010). Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes.
- Lampert, J. (2018). O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS.
- Weber, N. F. et al. (1988). Josef Albers: *a retrospective*. New York: Solomon R. *Catalog of an exhibition held at Guggenheim Museum*.

Notas biográficas

Daniela Almeida Moreira é Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus Palhoça Bilíngue. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGAV – UDESC na linha de pesquisa do ensino da arte com ênfase em pintura e o ensino de arte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-453X> Email: daniela.almeida@ifsc.edu.br Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue. Rua João Bernadino da Rosa Pedra Branca 88137010 - Palhoça, SC – Brasil.

Jocielle Lampert de Oliveira é Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. As suas principais linhas de investigação são a pintura, arte e educação e formação docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Artes Plásticas. Madre Benvenuta. Itacorubi. 88025000 - Florianópolis, SC – Brasil.



Narrativas Visuais: Um estudo sobre o olhar do espetador

Visual Narratives: A study on the spectator's gaze

Daniel Filipe Peças Marques ⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

Resumo:

A criação artística nunca é um ato totalmente isolado, uma vez que nasce de um processo exploratório e transversal à percepção do artista. Neste artigo é apresentado um projeto destinado a alunos do secundário cujo propósito didático visa contribuir para a compreensão de diversos conceitos relacionados com a organização formal da imagem, e para a reflexão do papel da aprendizagem cooperativa na construção do conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, narrativa visual, composição.

Abstract:

Artistic creation is not an isolated act, since it emerges from an exploratory and transversal process in relation to the artist's perception. This article presents a project directed to secondary education students whose didactic purpose strives to contribute for the comprehension of several concepts related to the formal organization of the image, and for the analysis of the cooperative learning's role in the construction of knowledge.

Keywords: cooperative learning, visual narrative, composition.

Introdução

No decorrer do meu estágio da prática de ensino supervisionada, verifiquei que um número substancial de alunos de 12^o ano do curso de artes visuais, têm dificuldades em enquadrar eficazmente vários elementos numa única imagem. Significa isto que eles nem sempre percebem com podem destacar pelo menos um desses elementos, de modo a potenciar a leitura visual das suas representações gráficas.

Neste âmbito, o presente projeto didático foi concebido com a finalidade de colmatar problemas técnicos desta natureza, bem como para reforçar conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes, nomeadamente o uso da perspetiva e a aplicação de claro-escuro. Por outro lado, visto que o pensamento pedagógico moderno defende que o aluno deve ser o protagonista da sua aprendizagem, de modo a desenvolver-se enquanto cidadão consciente e atuante na sociedade, surge igualmente a necessidade de trabalhar capacidades que impulsionem a formação cívica e autónoma do mesmo. Por isso, esta tarefa implica também a promoção de uma interação colaborativa, com o propósito de estimular competências como a solidariedade, a criatividade e a reflexão crítica.

Assim, coloca-se o desafio aos alunos de elaborar uma narrativa visual em grupo, que descreva uma viagem, através do desenho de sólidos e figuras geométricas.

O fundamento pedagógico que sustenta o contexto no qual esta atividade é realizada, baseia-se em teorias de aprendizagem cooperativa, mais concretamente nas perspetivas "comunidade de práticas" e "aprendizagem dialógica."

Ao longo deste artigo, pretendo clarificar no que consistem as perspetivas supramencionadas e expor as etapas de pesquisa e criação artística que englobam o projeto em questão.

1. Contextualização pedagógica

1.1 A comunidade de práticas

A comunidade de práticas pode ser vista como uma pedagogia social que se baseia na noção de que a aprendizagem é potenciada pela participação ativa e mútua entre seres humanos. Por outras palavras, esta perspetiva defende que a aquisição de conhecimento não se realiza somente numa dimensão individual, mas sobretudo, no contexto de experiência vivenciada de interação com o mundo e com os outros. A abordagem supramencionada é caracterizada pela negociação regular da sua identidade e significado cultural, através das palavras, conceitos, documentos, recursos, histórias e ferramentas que produzimos, que “refletem a nossa experiência partilhada e sob as quais organizamos a nossa participação” (Étienne Wenger, 2012, p.1). Neste sentido, a aprendizagem é assumida como fenómeno social, que pode ser intencional ou ocorrer naturalmente, entre grupos que trabalham num mesmo campo.

A prática é uma palavra-chave deste conceito porque reconhece que o saber se encontra em atividades que as pessoas fazem, quer seja no contexto cultural, profissional ou informal. É importante salientar que a aprendizagem não está na atividade em si, pois os sujeitos podem ter uma ou mais práticas em comum, mas, se não contactam uns com os outros, o significado dessa prática não é o mesmo. O conhecimento expande-se quando a prática está integrada numa comunidade de partilha autêntica. Assim, os membros que a constituem devem promover o envolvimento recíproco para que a sua cooperação faça sentido. Christopher Hoadley (2012) salienta que:

A nível individual, pode parecer que os educandos dominam algo (por exemplo, um método para resolver um problema matemático), mas depois falham a aplicar esse conhecimento num contexto diferente daquele no qual aprenderam esse método. O que aparenta ser uma lacuna incompreensível quando examinado a nível individual torna-se mais evidente quando observado enquanto uma propriedade sistémica de um grupo de pessoas que partilham as mesmas práticas entre si. Assim, aprender matemática não é tanto um processo de gravar determinados factos no cérebro, mas antes um [processo] de se tornar numa pessoa que pratica matemática (Hoadley, 2012:290) [tradução livre].

O foco no aspeto social da aprendizagem não pretende ignorar o sujeito singular, mas dar ênfase a cada um na condição de participante social, que contribui para o significado da comunidade, através da qual cria uma identidade. Por este motivo, a identidade é outra palavra-chave da pedagogia em questão. Segundo Wenger (2012), a identidade adiciona uma componente humana ao conceito de prática; não importam só as técnicas, a aprendizagem implica transformação e portanto, não podemos separar o conhecimento do investigador que o procura.

Em suma, podemos afirmar que a comunidade de práticas reconhece o conhecimento como uma prática social que é promovida por um conjunto de pessoas que partilham a(s)

mesma(s) atividade(s), e constroem sentidos comuns, e não como algo que reside apenas no paradigma da cognição.

1.2 A aprendizagem dialógica

Paulo Freire foi o pedagogo que dinamizou a conceção de que a aprendizagem se trata de um fenómeno resultante da construção da realidade humana, por meio da relação interpessoal. Na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, o autor argumenta a favor de uma pedagogia que eleva os sujeitos enquanto seres que buscam o saber e que o geram entre si. Os educandos são os protagonistas da aprendizagem porque, na busca do saber os professores também são alunos. Esta abordagem baseia-se na criatividade e estimula a verdadeira reflexão, pois afirma os indivíduos como seres incompletos, cuja perceção da realidade é incompleta, e que, ao dialogarem com autenticidade, estão verdadeiramente no processo de humanização plena.

Desta forma, a realidade é uma construção humana, logo os sentidos e significados epistemológicos dependem das interações humanas. No documento formulado pela Community of Research on Excellence for All (2020), podemos ler o seguinte:

Mais do que o acumular de informações importa o seu processamento. Mais do que a experiência subjetiva e individual, importa o diálogo e a constante interação com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos. Esta abordagem coleta contribuições de conceções anteriores, mas introduz a interação como a ideia central (CREA, 2020:10).

A metodologia referida entende, assim, que a aprendizagem inicia-se com o diálogo entre os alunos, professores, familiares ou outros agentes, visando uma diversidade de pessoas que são necessárias para despoletar um ambiente de aprendizagem significativa. Num artigo publicado por Yakubinsky & Eskin (2016), é enfatizado o facto do diálogo ser um instrumento de comunicação mais natural que o monólogo, dado que neste último, os ouvintes não têm margem para reagir verbalmente ao que lhes estão a transmitir. Por sua vez, o diálogo implica a intervenção dos demais, tal característica afasta o sentimento de autoridade que poderá estar associado ao locutor (que no ensino tradicional corresponde tipicamente ao professor).

2. Desenvolvimento do projeto

A dialogia é, acima de tudo, uma práxis ética que valoriza princípios como a autenticidade e a democracia. Portanto, durante a apresentação da proposta, o professor tem de assumir perante a turma o que ela é de facto: um exercício didático cujo intuito é reforçar conhecimentos previamente adquiridos e fornecer ferramentas aos alunos para que eles realizem composições visuais satisfatórias.

A tarefa contempla a representação exclusiva de sólidos e figuras geométricas porque são fáceis de desenhar e permitem trabalhar conceitos como a bidimensionalidade, a tridimensionalidade e a organização espacial. Além disso, a geometria está presente nas várias formas naturais e morfológicas.

Porém, o cariz específico do projeto não impossibilita os educandos de manifestar a sua criatividade e expressão pessoal, antes pelo contrário. Uma narrativa é composta por personagens diferenciadas, com características distintas. Os grupos têm a liberdade para customizar os sólidos geométricos da maneira que acharem mais adequada, desde que mantenham o aspeto formal desses elementos (podem manipular os objetos em termos de cor, textura, dimensão, padrão e acrescentar-lhes alguns adereços). Entretanto, o tema "viagem" surge com a intenção de encorajar a exploração de métodos de representação e estruturação sequencial de uma história.

Nestes parâmetros o projeto divide-se em quatro fases. Na fase inicial, será apresentado o exercício e esclarecidos os objetivos de aprendizagem. Num segundo momento, os alunos vão investigar metodologias de enquadramento e de ilustração de uma narrativa, por meio da observação de pinturas, fotografias, livros de banda-desenhada, "storyboards", cartazes, etc. A etapa seguinte está relacionada com a planificação conjunta dos desenhos que constituem a narrativa que os alunos tencionam retratar, através da criação de pequenos esboços ou "thumbnails". Por último os alunos vão fazer os desenhos individualmente, tendo em conta as cores e as texturas que definiram com os seus colegas de grupo na fase anterior.

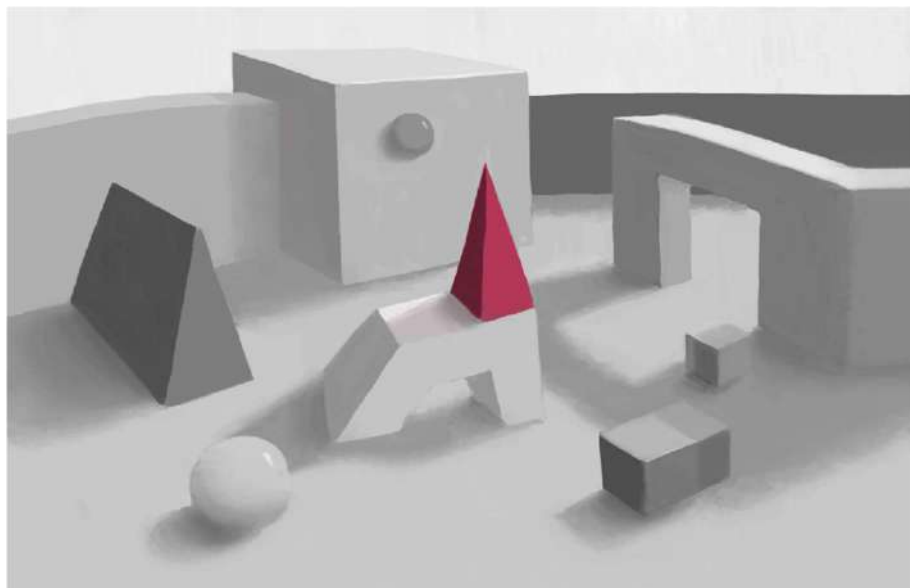


Figura 1: Exemplo de uma composição constituída por sólidos geométricos. Pintura digital. Fonte: própria.

Conclusão

As teses que suportam as abordagens pedagógicas anteriores defendem que todo o conhecimento se constrói, visto que ninguém compreende o mundo na sua totalidade, e demonstram que essa construção tem potencial para ser mais significativa se for plural e se existir coesão entre os elementos que a compõem.

A comunidade de aprendizagem é então uma condição para a extensão do nosso saber e da nossa competência para o desenvolver. O investigador que partilha as suas ideias, inquietações e descobertas com os outros, está a construir sentidos com valor de mudança. Estes comportamentos colaborativos têm que ser praticados dentro e fora da sala de aula, têm que fazer parte do processo de pesquisa da docência

Referências

- Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community*. Londres: Routledge.
- CREA. (2020). "A Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação." In CREA, *Formação em Comunidades de aprendizagem (módulo 02)*. Universidade de Barcelona.
- Freire, P. (2012) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoadley, C. (2012). "What is a Community of Practice and How Can We Support It?." In Jonassen, D. & Lands, S., *Theoretical Foundations of Learning Environments*: 287-299. New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2012). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. In Blackmore, C., *Social Learning Systems and Communities of Practice*: 179-198. Springer: The Open University.
- Yakubinsky, L., P. & Eskin, M. (2016) *On dialogic speech*. New York: Upper West Side Philosophers, Inc.

Bem trajadas: ações educativas no Museu Nacional do Traje (MNT)

Well dressed: educational activities at the Museu Nacional do Traje (MNT)

Elaine Karla de Almeida ¹

¹ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (Cieba), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa/Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

As investigações acerca das ações educativas realizadas no Museu Nacional do Traje – MNT, possuem como objetivo de difundir e incentivar a formação de público no Museu.

O Museu Nacional do Traje, – criado pela Presidência do Conselho de Ministros de Portugal (Decreto-Lei nº 863/76), foi inaugurado em 1977 – é um símbolo de salvaguarda da memória de suma relevância para a compreensão da história cultural do país.

As ações educativas realizadas no MNT viabilizam momentos de estudos, construção de novas possibilidades pedagógicas, momentos de partilha de experiências e vivências artísticas, com visitas mediadas às exposições permanentes, às exposições temporárias, ao setor de restauro, à reserva, ao jardim e suas esculturas.

2. Museu Nacional do traje – MNT

O Museu Nacional do Traje (Figuras 1 e 2) foi criado pelo Decreto-Lei nº 863/76, de 23 de dezembro, pela Presidência do Conselho de Ministros de Portugal e inaugurado em 26 de julho de 1977.

O projeto do Museu foi idealizado por Natália Correia Guedes (que viria a ser a primeira Diretora no Museu), no ano de 1969. O projeto foi apresentado em 1973 e consolidado com a realização da exposição *O Traje Civil em Portugal, em 1974*.

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma sinopse das investigações efetuadas sobre as ações educativas no Museu Nacional do Traje, com objetivo de difundir e incentivar a formação de público. As ações educativas realizadas no MNT – visitas mediadas e oficinas – oportunizam momentos de estudos, construção de novas possibilidades pedagógicas, momentos de partilha de experiências e vivências artísticas.

Palavras-chave: traje, educativo, museu

Abstract:

In this article we present a synopsis of the investigations carried out on the educational actions at the Museu Nacional do Traje, with the aim of disseminating and encouraging the formation of an audience. The educational actions carried out at the MNT – mediated visits and workshops – provide opportunities for studies, construction of new pedagogical possibilities, moments of sharing experiences and artistic experiences.

Keywords: garment, educational, museum



Figura 1: António Manuel da Fonseca, Fachada principal do Museu Nacional do Traje, século XIX. Fonte: Teixeira, 2005.

207



Figura 2: Museu Nacional do Traje, Fachada, 2018. Fonte: MNT/DGPC, 2018.

O MNT, instalado na Quinta do Monteiro-Mor, reúne indumentária histórica e acessórios de traje, datados desde o século XVIII à contemporaneidade. O acervo do Museu – que inicialmente contava com cerca de 8 mil peças, conta hoje com aproximadamente 40 mil peças – é constituído por aquisições (compras), incorporação das peças de traje e acessórios existentes noutros museus nacionais e doações de particulares (90% do acervo).

O Museu Nacional do Traje integra-se no ramo das Artes Decorativas. Pretende reconstituir e divulgar a memória e a contemporaneidade do traje civil e dos têxteis em geral, assumindo-se como museu de referência em Portugal. Em simultâneo, preserva e divulga as características que integram o Parque do Monteiro-Mor relevando a sua qualidade de Quinta de Recreio, Jardim Histórico e Parque Botânico (Teixeira, 2018:29).

O acervo do MNT possui outros elementos importantes para a compreensão do património histórico-cultural de Portugal, tais como o próprio palácio, que apresenta influências da arquitetura pombalina, com elementos adicionados à decoração do edifício (estruque, talha dourada, azulejaria, espelhos, entre outros), o jardim e suas esculturas, os adereços e a biblioteca, com seus documentos e fotografias, e se configura um símbolo de salvaguarda da memória de suma relevância para a compreensão da história cultural do país, pois se constitui como evidência histórica, onde

O valor das imagens como evidência para a história do vestuário é inquestionável. [...] No entanto, para mudarmos o foco do item isolado para o conjunto, para saber o que se usava com o que, é necessário recorrer a pinturas e gravuras, assim como alguns manequins de moda remanescentes, principalmente do século 18 ou de um pouco mais tarde (Burke, 2004:99).

208

Teixeira apresenta, em sua tese de doutoramento, um estudo de caso cronológico do Museu Nacional do Traje, compreendendo o período entre 1977 a 2008, ocasião se sua aposentação: “Primeira Direção (1977-1979) – diretora Natália Correia Guedes, fundadora do Museu; Segunda Direção (1980-1983) – diretora Ana Maria Brandão; Terceira Direção (1983-2008) – diretora Madalena Bráz Teixeira” (Teixeira, 2018: 3 e 4). Ressaltamos um hiato cronológico, após a reforma da diretora Madalena Teixeira (2009 – 2020), que será averiguada no decurso da investigação, para qualificar o estudo das ações educativas desenvolvidas. Dessa forma, destacamos o contato inicial com o Museu, em 2021, sob a direção de José Carlos Alvarez.

A atual diretora do Museu Nacional do Traje é a historiadora de arte Dr^a Dóris Simões dos Santos, que assumiu a direção na sequência de um concurso público internacional, realizado, em 2021, pela Direção-Geral do Património Cultural – DGPC.

3. Serviço Educativo do Museu Nacional do Traje

O Serviço Educativo do Museu Nacional do Traje é responsável por idealizar e realizar as visitas orientadas ao palácio (exposições permanentes, exposições temporárias, sector de inventário, sector de conservação e reservas, sector biblioteca e sector parque), além de promover diversas atividades, tais como oficinas, encenações, seminários, entre outras atividades de grande relevância para formação do público, o setor oportuniza e incentiva o diálogo, o estudo,

a interação e a criatividade, o que propicia estabelecer relações do fenómeno do vestir com contextos histórico-geográficos, socioeconómicos e político-culturais.

Vale ressaltar que, apesar de verificarmos a existência de setores educativos em museus de Lisboa, do Porto e de Caldas da Rainha, o primeiro serviço educativo de museu oficializado em Portugal foi o Serviço de Extensão Cultural do Museu Nacional do Traje, publicado no Diário da República:

Art.º 5º - Ao sector de extensão cultural compete, designadamente:

- a) A organização de visitas a exposições permanentes ou temporárias do Museu;
- b) A divulgação das coleções do Museu por meios gráficos, audiovisuais, exposições itinerantes e quaisquer outros;
- c) A realização de cursos, seminários, conferências e colóquios sobre a história, a estética do traje e a técnica dos tecidos;

Art.º 6º - O sector de extensão cultural do Museu presta toda a colaboração que for solicitada por estabelecimentos de ensino, associações culturais e demais entidades públicas e privadas (Diário da República, 1976: 2822).

Dessa forma, podemos inferir que o Museu possui compromisso com a educação e a divulgação/difusão cultural.

A formação dos funcionários do MNT teve início na ocasião da primeira direção do Museu, e desde então se mantém de forma contínua, o que proporciona o fortalecimento da política de formação e qualificação de toda a equipe técnica, com vistas a aperfeiçoar suas competências, para melhor atendimento ao público.

O primeiro curso de formação de monitores para o MNT, ministrado no Museu, foi realizado em 1978. A primeira formação de especialização direcionada especialmente aos monitores do Setor Educativo data de 1981, segunda direção do Museu, quando, em "colaboração com a Direção Geral de Educação de Adultos, os monitores do Serviço de Educação participaram na reunião efetuada por Christian Carrier, especialista em Animação Cultural." (Teixeira, 2018: 32).

A terceira direção do MNT também se dedicou à formação contínua dos funcionários,

A preocupação da necessidade de formação contínua foi uma das constantes da gestão dos recursos humanos, atendendo a que a reciclagem dos funcionários representa, a par com o salário condigno, uma das formas de melhor motivação no trabalho, acrescida ao facto de se elevar o nível profissional e operacional dos mesmos.

[...]

Creio poder afirmar sem falsas modéstias que esta *formação em exercício* se foi processando ao longo dos tempos, num espírito de fazer escola, de formar profissionais e de "inventar" profissionais (Teixeira, 2018:34).

visto que, com exceção das diretoras, os funcionários do Museu não possuíam, até então, formação específica na área da museologia.

Outro contributo de grande relevância deixado pela Diretora Madalena Teixeira foi o desenho da organização interna do MNT, com a criação do organograma do Museu (Figura 3), modelo implantado em 1986.



Figura 3: Madalena Teixeira, Organograma do Museu Nacional do Traje, 1986. Fonte: Teixeira, 1986.

Nesse ínterim, o Serviço Educativo do MNT, se encontra inserido no Sector Extensão Cultural (este, vinculado à Direção) e mantém relações – parcerias e colaboração – com diversos estabelecimentos de ensino, instituições sociais e comunidade. Dessa forma, o Museu, por meio do Serviço Educativo, desempenha uma dupla função: a relação entre a instituição museológica com o público e o compromisso com a salvaguarda de sua missão, ou seja, “possibilitar a fruição do património pelo qual é responsável a um universo de visitantes cada vez maior e diversificado, dando ainda devida visibilidade à inovação, criação e produção” (Pinto, 2011:6).

Os sectores do Museu foram pensados para melhor organização da instituição, com proposta interativa e reuniões periódicas com toda a equipe de funcionários.

Teixeira (2018:60) destaca, em sua tese de doutoramento os reveses sofridos no ano de 1993, com cancelamentos de contratos e prazos, e dificuldades para admissão de pessoal para o corpo de funcionário do Museu, o que demandou dedicação com vistas a renovação de destacamentos e aquisição de novos contratos para formação de nova equipe de trabalhos. Nessa época, o MNT recebeu estagiários de diversas instituições. A colaboração dos jovens estagiários foi extremamente relevante, pois propiciou maior dinamização das atividades, acrescida de entusiasmo, de dedicação e de integração com os sectores do Museu, fatores que contribuíram, positivamente, com sua organização.

Com o advento das redes sociais, o MNT, ampliou seus meios de divulgação. As primeiras ações educativas divulgadas nessas novas mídias foram publicadas na página do Museu Nacional do Traje, criada em 20 de maio de 2015, no Facebook, como parte integrante da programação da Semana Nacional do Museus, foram o Dia Internacional dos Museus e a Noite Europeia dos Museus (Figura 4), realizados, respectivamente, nos dias 18 e 21 de maio de 2016.



Figura 4: Museu Nacional do Traje, Material de divulgação, 2016. Fonte: MNT/Facebook, 2016.

No ano de 2020, por ocasião do plano de contingência do Coronavírus (COVID – 19), em Portugal, o Museu Nacional do Traje suspendeu, a partir de 10 de março, por tempo indeterminado, as atividades presenciais. Nesse período, a crescente necessidade de isolamento social, fez com que os museus pensassem estratégias de ações de difusão do seu acervo digital, fato que contribuiu para a manutenção da saúde emocional da população. Dessa forma o MNT, uniu-se à diversos museus do mundo e propôs um desafio para todas as idades – divulgado em abril/2020, em suas páginas, no Facebook e no Instagram – para dar a conhecer as suas coleções: Crie uma toilette original e divertida (Figura 5).



Figura 5: Museu Nacional do Traje, Material de divulgação, 2020. Fonte: MNT/Facebook/Instagram, 2020.

O MNT foi reaberto ao público em 18 de maio de 2020, na ocasião do Dia Internacional dos Museus (Figura 6) mas, devido à pandemia, teve que fechar suas portas novamente, entre janeiro e abril de 2021.



Figura 6: Museu Nacional do Traje, Material de divulgação, 2021. Fonte: MNT/Facebook/Instagram, 2021.

Dentre as ações desenvolvidas no MNT, em 2022, destacamos: Passeio entre cheiros; Atividade de Voluntariado no Parque Botânico do Monteiro-Mor; Museólogos – entre trajes e paramentos; Se eu fosse...Figurina | OFICINA; Atelier Moda e Cinema; A Evolução do Traje do Sé. XVIII à atualidade; As mulheres do Palácio; Colóquio Moda e Fotografia de Moda através do olhar de Georges Dambier; Segredos do restauro têxtil. Visita à exposição permanente e à Oficina de Restauro (Figura 7); Hora do Conto; Passeio no Parque ao “Lusco-Fusco”; Concerto “Serenata ao Luar”; Visita Guiada à Exposição “Viver a sua vida Georges Dambier e a Moda; Reservas: o que escondem os nossos armários; As árvores do parque que nos fascinam; Apresentação do projeto acessibilidade “Vai de Rodas”; Workshop Entre Pássaros e Lagartos; Visita Guiada – Um Jardim de Esculturas; Programa Pós-Parto no Museu; A construção de uma coleção: inventário e documentação de traje; Entre toques e aromas, visitamos o Museu Nacional do Traje e o Parque do Monteiro-Mor.



Figura 7: Museu Nacional do Traje, Segredos do restauro têxtil. Visita à exposição permanente e à Oficina de Restauro, 2022. Fonte: MNT/Facebook, 2022.



Figura 8: Museu Nacional do Traje, Material de divulgação, 2022. Fonte: Página do MNT/Facebook, 2022.

Conclusão

Entendemos que as ações educativas, quando propositadas de forma participativa, podem tornar-se uma porta de entrada para motivar, de forma positiva, o acesso do público ao Museu, e propiciar a fidelização e o interesse desse público após o percurso académico. Para tanto, é importante ressaltar a importância da formação contínua do professor/mediador, bem como incentivar a refletir sobre sua formação e o seu percurso pessoal em relação ao ensino de arte, com objetivo de estimular a investigação e exercitar a sua autonomia criativa, a sua produção artística e a sua percepção de caminhos possíveis às transformações necessárias em seu percurso docente e metodologias de ensino atualizadas, respeitando o repertório de vida e experiências dos envolvidos no processo educativo.

Agradecimentos

Ao Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (CIEBA) pelo apoio para este trabalho de investigação.

Ao Orientador do curso de Doutoramento em Belas-Artes, FBAUL, Professor Doutor Luís Jorge Gonçalves.

À Coorientadora do curso de Doutoramento em Belas-Artes, FBAUL, Professora Doutora Ana Sousa.

À Diretora do Museu Nacional do Traje, Doutora Dóris Simões dos Santos.

À equipe de funcionários do Museu Nacional do Traje.

Referências

- Burke, Peter. (2004) *Testemunha ocular* – história e imagem. Bauru: EDUSC.
- Decreto-Lei nº 863/76. Diário da República [Consult. 2022-02-28] Disponível em URL: <https://files.dre.pt/1s/1976/12/29800/28212822.pdf>

Pinto, Clara Vaz (coord.). (2011) *Museu nacional do traje e parque botânico monteiro-mor*. Portugal: QuidNovi.

Teixeira, Madalena Braz (1986) Relatório do Museu Nacional do Traje, Lisboa.

Teixeira, Madalena Braz, (coord.). (2005) *Guia do Museu Nacional do Traje*. Portugal: Instituto Português de Museus.

Teixeira, Madalena Braz. (2018). Um percurso exploratório no Museu Nacional do Traje 1983-2008. Contributos para a Sociomuseologia. Lisboa [Consult. 2021/06/18] Disponível em URL: <https://1library.org/document/qodvnpnz-tese-doutoramento-madalena-braz-teixeira-com-juri.html>

Notas biográficas

Elaine Karla de Almeida é Artista Plástica e aluna do Doutoramento em Belas-Artes na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Participa do Grupo de Investigação e Estudos em Ciências da Arte e do Património – “Francisco de Holanda”, do Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (CIEBA). Atua como Voluntária no Museu Nacional do Traje - DGPC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001.6772-8804> Email: almeida.elaine@edu.ulisboa.pt Morada: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa/Portugal.

Cor, luz e sombra: Contaminações e criações na sala de aula, em torno da obra de Lourdes de Castro

Color, light and shadow: contaminations and creations in the classroom, around the work of Lourdes de Castro

Elisa Paulino de Sáⁱ

ⁱ Escola Secundária de Camões, Departamento de Expressões, Grupo de Artes Visuais, Praça José Fontana, 1050-129 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

Introdução

O trabalho da artista portuguesa Lourdes de Castro foi o fio condutor que deu sentido à abordagem de alguns dos conteúdos disciplinares de Educação Visual (8^o e 9^o anos), no ano letivo de 2020-2021, na Escola Secundária Gil Vicente, em Lisboa. Foi um ano letivo marcado pela pandemia, pela oscilação entre aulas presenciais e a distância, tendo-se revelado necessário abordar os conteúdos disciplinares segundo uma nova perspetiva.

Os exemplos de experiências letivas que se apresentam tiveram como ponto de partida inicial o estudo da cor. A partir de uma demonstração com cores projetadas (ainda realizada no ano letivo de 2019-2020, antes da pandemia), surgiu a vontade de trabalhar com a luz e a sombra, que imediatamente "invocaram" Lourdes de Castro. Com o avanço da situação pandémica e com a necessidade de adaptação ao novo ensino a distância, fez todo o sentido usar o trabalho da artista como referência, nas suas diversas vertentes, pela possibilidade que os alunos tinham de usar objetos do seu quotidiano e também de registar sombras projetadas.

É possível trabalhar, na prática, os conteúdos curriculares de forma adaptada às realidades atuais, tanto educativas como artísticas. Nesta perspetiva, lembra-se a importância da continuidade e envolvimento de um professor numa comunidade educativa específica, bem como a apropriação da escola como espaço vivencial e afetivo. É possível desenvolver uma metodologia que promova a educação artística e os seus processos inclusivos.

Os conteúdos do programa da disciplina de Educação Visual foram adaptados, de forma estruturada, em diferentes Unidades Didáticas; os alunos foram desafiados, deixaram-se contaminar e surpreenderam com as suas próprias criações.

Resumo:

Este artigo apresenta práticas letivas desenvolvidas em Educação Visual, tendo como referência a obra da artista Lourdes de Castro. Valoriza-se o envolvimento na comunidade escolar, a adaptação a novas realidades e a especificidade do professor enquanto artista, no desenhar de um currículo. A arte contemporânea pode ser o fio condutor de diversos conteúdos disciplinares, de modo a originar uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: práticas letivas; comunidade escolar; professor-artista; Lourdes de Castro

Abstract:

This article presents teaching practices developed in Visual Education, having as reference the work of the artist Lourdes de Castro. It is intended to value the involvement in the school community, the adaptation to new realities and the specificity of the teacher as an artist, designing a curriculum. Contemporary art can be the guiding thread of various disciplinary contents, which contributes to give rise to significant learning.

Keywords: teaching practices; school community; teacher-artist; Lourdes de Castro

1. A continuidade do professor numa comunidade educativa

O facto de permanecer na mesma escola em dois anos consecutivos (2019-2020 e 2020-2021), mantendo uma boa parte dos alunos e conhecendo os recursos existentes na escola, foi determinante para desenvolver um projeto mais ambicioso, menos convencional. Em setembro de 2020, tive a possibilidade de refletir acerca das práticas do ano letivo anterior, colocando em perspetiva o que tinha sido concretizado, o que poderia ser melhorado, reproduzido ou totalmente alterado. Este tempo "extra" fez com que me sentisse de certa forma integrada e permitiu-me trabalhar de forma mais intencional, estruturada e adaptada os objetivos programáticos da disciplina, sem prejuízo de uma nova descoberta da arte contemporânea. Movimentava-me num espaço que me era já familiar, o que facilitou também o alargar o espaço da sala de aula a outros lugares (exteriores) da escola.

Manter o contacto com muitos dos mesmos alunos foi importante, tal como foi essencial o diálogo com outros docentes, que de alguma forma já me (re)conheciam. Efetivamente, "O professor não pode agir isoladamente na sua escola. (...) com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente." (Alarcão, 2003:55). A confiança e a partilha de ideias com os pares ajudaram no avanço para algo que nunca tinha feito, pois direta ou indiretamente, o "confronto de opiniões e abordagens" e a "supervisão colaborativa" ajudam a seguir um percurso mais ponderado e frutífero. Assim, coletivamente, foi-me permitido desenhar-me como uma professora que se relaciona com a sua prática letiva tal como se poderia relacionar com a prática artística.

2. O ensino de Artes Visuais adaptado a novas realidades

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (Nóvoa, 2009:13).

No contexto específico desta experiência letiva, professores e alunos debatiam-se com dúvidas, com a instabilidade constante, com imensuráveis incertezas quanto a um futuro próximo (ao nível pessoal e profissional). A intensidade do trabalho do professor, com a necessidade constante de chegar aos alunos tanto presencialmente como a distância, e, de alguma forma, recolher elementos que garantissem que existia um mínimo de comunicação, potenciaram uma explosão na criação de recursos didáticos alternativos e inclusivos. Foi necessário adquirir ferramentas e reunir competências a um novo nível e sob pressão, pois a qualquer momento poderia haver um novo confinamento. A criatividade dos professores, bem como a sua capacidade

de adaptação a novas situações, foram postas à prova na realização de aulas que podiam de um momento para o outro passar a ser *online*. O ensino das Artes Visuais, para além da sua natureza permeável a incorporar meios de ensinar não convencionais, foi de extrema importância para que os alunos desenvolvessem atividades mais práticas, lúdicas e criativas no seu dia a dia.

Em disciplinas como a Educação Visual, o professor pode ser como um artista, a quem cabe ajudar os alunos a compreender como outros artistas deram forma a ideias e sentimentos, como desenharam símbolos particulares para transmitir um significado, como usaram utensílios e materiais, no sentido de fazer com que cada aluno/ indivíduo encontre formas de materializar as suas próprias ideias e sentimentos (Hausman, 1967:14).

Na relação íntima entre a arte e o que ensinamos, é possível que também os alunos passem a ter um conhecimento mais aprofundado e próprio da arte, munindo-se de maneiras de fazer arte ligadas a eles próprios, enquanto se conhecem melhor a si mesmos. Um bom ensino artístico introduz um fluir de ideias e imagens, que ajudam os alunos a descobrir, selecionar, combinar e sintetizar ideias e imagens retiradas desse fluxo. Os estudantes devem conhecer factos específicos relacionados com determinados artistas e obras, tomar consciência de tendências e sequências de períodos artísticos, de como os movimentos artísticos se influenciam e dão origem a outros movimentos, de perceber as suas origens e ramificações. Os alunos devem aprender a detetar princípios e generalizações (Hausman, 1967:15).

Como refere Hausman, a obra de arte é fonte de uma vasta quantidade de informações, é um meio para compreender o contexto em que foi criada, resulta da manipulação de materiais e técnicas específicas e é contemporânea de uma série de outras obras de arte e documentos significativos. Consciente, naquele momento particular, (re)criei o currículo, com uma planificação assente em exemplos reais de trabalhos de artistas, tendo todo o sentido escolher um (neste caso uma) que trabalhasse com aquilo que "estava à mão" e evitando usar apenas suportes e materiais convencionais, como tintas e riscadores.

3. Criação e desenvolvimento de Unidades Didáticas

Na procura da melhor e mais eficaz via para os alunos se apropriarem de conteúdos curriculares, procedeu-se assim à criação de uma forma de ensino particular, adaptada. Convicta de que os conteúdos provenientes da natureza própria da arte são essenciais, concebi uma linha de atuação baseada em recursos e tarefas relacionados com a arte de Lourdes de Castro, com os seus processos de criação e com as suas motivações.

Num primeiro momento, no contexto de ensino a distância, trabalhei com os alunos do 9º ano os conceitos de Arte e Património.

De acordo com o que está sintetizado no Quadro 1, desenhou-se uma Unidade Didática em que os alunos teriam de entender, no seu universo particular, o conceito de património como algo que constitui uma identidade.

Inicialmente, apresentaram-se, a partir de exemplos concretos, os conceitos de património, coleção, museu; depois, mostraram-se imagens de trabalhos da artista e os alunos

foram sensibilizados para o seu modo de conceber a arte e de se apropriar de objetos para criar obras de arte, num "Novo realismo".

Quadro 1: Plano da Unidade Arte e Património | Lourdes de Castro. Fonte: autor.

Conteúdos 9º ano EV	Objetivos Gerais	Metodologia Propostas
<p>Introdução à Unidade Didática (a distância)</p> <p>Arte e património: Arte contemporânea Manifestações culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o âmbito da arte contemporânea Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de imagens / apresentações relacionadas com tipos de património/ conceito de museu Visualização de imagens do trabalho da artista Reflexão acerca do âmbito dos trabalhos da artista Conceito de "Novo Realismo" TPC – Recolha de objetos significativos/ caixa
<p>Arte e património: Conceito de coleção Conceito de museu</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de pequenas coleções de objetos
<p>Arte e património: Criações tridimensionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património, numa perspetiva pessoal e contextualizada 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de composições tridimensionais Fotografia da composição tridimensional, como registo documental

Assim, a partir de uma coleção de objetos pessoais (mais ou menos significativos), os alunos criaram composições, construindo verdadeiras assemblages, inspiradas nas caixas da artista (Figura 1). Sugestionados e estimulados para a exploração de dimensões que habitualmente não seriam incluídas nos seus trabalhos, tomaram conhecimento de uma história recente ao nível da arte e da estética.

Os alunos criaram autênticos museus particulares (Figura 2.), bem como o seu registo fotográfico, que serviu como elemento final de avaliação desta unidade, totalmente lecionada a distância, no 2º período.



Figura 1: Lourdes de Castro, Caixa Azul, 1963. Técnica mista, 52 x 53 x 20 cm Col. FCG-CAM/JAP Fonte: Acciaiuoli, Margarida (2001).



Figura 2. Trabalho do Aluno D. Fonte: imagem da autoria do aluno.

Num segundo momento, já em contexto de ensino presencial (3º período), continuámos a trabalhar inspirados na obra da artista, mas abordando mais diretamente as questões relacionadas com o âmbito da arte contemporânea (Quadro 2), passando do trabalho com objetos tridimensionais à criação de silhuetas ou sombras projetadas. Novamente recorreremos à fotografia, não só como registo, mas também como elemento construtivo de uma imagem.

Quadro 2: Plano da Unidade Arte Contemporânea | Lourdes de Castro. Fonte: autor.

Conteúdos 9º ano EV	Objetivos Gerais	Metodologia Propostas
Introdução à Unidade Didática (contexto presencial)	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o âmbito da arte contemporânea Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de imagens do trabalho da artista Reflexão acerca do âmbito dos trabalhos da artista Fotografia como elemento construtivo de uma imagem
Arte contemporânea Manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de arte contemporânea em diferentes formas de expressão artística Refletir sobre o papel das manifestações culturais 	<ul style="list-style-type: none"> Caça às sombras - Desenhos no exterior Fotos com papel celofane Contorno de objetos, folhas e corpos, na sala Recorte de formas em cartão/ cartolina Montagem das peças com silhuetas – composição coletiva

Os alunos, mais uma vez, viram imagens ilustrativas do trabalho da artista (Figura 3.), com silhuetas de objetos, mas também de elementos naturais, como flores e plantas.



Figura 3. Mourão, Catarina. *Pelas Sombras*, 2010. Imagem retirada do filme. Fonte: www.serralves.pt/atividades-serralves/2010-pelas-sombras.

A sala de aula foi transferida para o exterior (contexto desejável para lecionar num tempo em que os espaços fechados eram evitados) e os alunos munidos de folhas brancas, folhas de papel celofane colorido e câmaras fotográficas em telemóveis, em busca de imagens de sombras, para desenhar no papel, ou em fotografia (Figura 4 e Figura 5).



Figura 4. Caça às sombras. Fonte: própria.



Figura 5. Trabalho da Aluna I. Fonte: imagem da autoria da aluna.

Usando a fotografia como elemento construtivo, combinando as formas naturais com as suas silhuetas e com sombras coloridas, criaram-se composições bidimensionais. O elemento "final" avaliado neste exercício era uma fotografia em formato digital, enviada à professora através da plataforma digital utilizada pela escola para as aulas *online*.



Figura 6. Trabalho dos alunos do 9º ano. Fonte: própria.

De volta ao interior das salas, foi proposto que desenhassem plantas e flores, os seus contornos e também contornos de sombras. Por fim, os alunos selecionaram um elemento trazido do exterior e criaram, usando a luz do projetor, uma sombra bastante aumentada, que contornaram diretamente numa folha de cartolina. Todas as silhuetas foram recortadas e, em grupo, construíram uma composição coletiva (Figura 6).

Em simultâneo com as experiências realizadas com os alunos do 9º ano, desenvolveu-se uma Unidade Didática relacionada com a Cor, lecionada no 8º ano (Quadro 3). Mais uma vez, teve sentido apresentar o trabalho da artista, para desenvolver os conceitos teórico-científicos relacionados com o fenómeno luz-cor e com a representação da forma a partir da percepção, numa abordagem mais técnica e menos conceptual ao nível da arte.

Quadro 3: Plano da Unidade LUZ COR | Lourdes de Castro. Fonte: autor.

Conteúdos 8º ano EV	Objetivos Gerais	Metodologia Propostas
<p>Introdução à Unidade Didática</p> <p>LUZ COR: Conceitos teórico-científicos</p> <p>Síntese aditiva (Cor/Luz: sistema RGB)</p> <p>Síntese subtrativa Cor/Pigmento: sistema CMYK)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de imagens / apresentação relacionada com cor/ luz Visualização de imagens do trabalho da artista TPC – Recolha de flores e folha
<p>Espaço/ Forma Percepção visual do espaço, forma e objetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> Contorno da sombra de objetos, flores e folhas, sala e exterior Desenho à vista
<p>Propriedades e qualidades da luz-cor Suportes e contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa 	<ul style="list-style-type: none"> Contorno de flores, folhas e corpos, no exterior
<p>Contrastes de luz-cor em produções plásticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender, na prática, conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor, relacionados com o contraste simultâneo 	<ul style="list-style-type: none"> Composições bidimensionais com contornos de objetos, flores e folhas – uso de diferentes variantes de contrastes de cores

Novamente, relacionaram-se conceitos teóricos e científicos próprios do programa da disciplina e visualizaram-se muitas das obras em que Lourdes de Castro representava formas naturais, como contornos de sombras de plantas e flores (Figura 7.).



Figura 7. Lourdes de Castro. *Crescem à Sombra*, 1991. 110x243 cm. Fonte: www.gulbenkian.pt/cam/noticias/lourdes-castro-1930-2022.

Depois de estes alunos conhecerem os trabalhos da artista, deslocaram-se para fora da sala, procuraram as formas desenhadas pela luz e pela sombra e contornaram-nas, reproduzindo as silhuetas de diversas formas naturais (Figura 8).



Figura 8. Caça às sombras. Fonte: própria.

Combinaram estes registos com desenhos realizados no interior da sala, criando composições com formas de elementos naturais e outros objetos. Depois, coloriram estas composições, escolhendo diferentes combinações, com contrastes de cores complementares ou análogas (Figura 9 e Figura 10).



Figura 9. Composição Cores Complementares. Fonte: própria.



Figura 10. Composição Cores Análogas. Fonte: própria.

Desenvolveu-se, assim, uma espécie de projeto, em que foi fazendo sentido o acrescentar de um e outro exercício. Os trabalhos foram realizados ao longo das aulas com cada turma, com os atrasos e retrocessos próprios das circunstâncias. Por consequência da situação pandémica, no ensino presencial, cada turma permanecia na mesma sala em todas as aulas, sem a possibilidade de usar tintas, por não haver, na maioria dos casos, acesso a ponto de água. Com jovens mais ou menos concentrados, depois de muitas horas de máscara, mais ou menos ausentes devido a períodos de isolamentos profiláticos, foi possível que todos participaram nestes processos, envolvendo-se e concretizando trabalhos com interesse, em que se percebe a influência dos da linguagem da artista de referência.

Possibilitou-se que todos tivessem acesso a uma aprendizagem significativa, acompanhada e personalizada, e até mais nivelada em termos de resultados, pois abriram-se possibilidades de sucesso em diferentes formas de criar imagens; e podemos imaginar que todos eles reconheceram a artista Lourdes de Castro, de quem tanto se falou em janeiro de 2022.

Conclusão

As respostas dos alunos a todas estas propostas foram demonstrando como, apesar de alguma estranheza inicial, entendiam o sentido do que lhes era pedido. O entusiasmo foi crescendo, assim como a consciência de que faziam algo especial. A escola estava a proporcionar-lhes a possibilidade de experienciar outras formas de criar, que vieram facilitar e contextualizar a aprendizagem dos conteúdos.

Ao diversificar as formas de fazer e de encarar o processo criativo, incentivou-se um olhar menos acomodado, mais atento e mais desperto, bem como a relação com diferentes áreas artísticas, como a assemblage, a instalação, a fotografia, o desenho.

Perante a diversidade de conceções e práticas artísticas da contemporaneidade, no desenvolvimento curricular de um ensino artístico que se pretende atual, experiências letivas como esta têm todo o sentido, desde que com os seus propósitos bem definidos e devidamente partilhados com os alunos. Por outro lado, ao querermos que a escola e a aprendizagem estejam no centro dos seus interesses, é essencial uma real ligação entre os indivíduos e a escola, o sítio onde aprendem o que lhes é útil e significativo. Conhecer os alunos, a escola e todos os seus atores, tomar contacto com os contextos específicos e partilhar os espaços, tudo isto constitui um alcance de atuação gigantesco relativamente ao que se conseguiria numa experiência transitória, como é habitualmente a de um professor contratado temporariamente.

Como professores de Artes Visuais, temos ainda a missão de ser artistas enquanto professores, de estruturar o ensino e as aprendizagens de forma adaptada a novas e inesperadas realidades e também com base no que é próprio da arte. Somos nós, professores, os agentes de ligação entre os alunos e o acesso à linguagem artística, e também por isso devemos associar pedagogia e processos de criação.

Referências

- Alarcão, Isabel (2003) *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Ed. Cortez. ISBN 978-852-4915-98-7: 47-55.
- Hausman, Jerome (1967) "Teacher as Artist & Artist as Teacher". *Art Education*. ISSN 0004-3125, Vol. 20, No. 4: 13-17.
- Nóvoa, António (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-02-7.
- Acciaiuoli, Margarida (2001) *KWY: Paris 1958-1968*. Lisboa: CCB: Assírio & Alvim. ISBN 972-370-6385: 184.

Notas biográficas

Elisa Paulino de Sá é artista visual e professora na Escola Secundária de Camões. Concluiu o Mestrado em Ensino de Artes Visuais em 2013, na Faculdade de Belas-Artes e no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. Integra o grupo de Artes Visuais na escola onde foi colocada este ano letivo, como professora contratada. As suas principais linhas de investigação baseiam-se na ação do professor, especificamente na área das Artes Visuais. Morada institucional: Escola Secundária de Camões, Grupo de Artes Visuais, Praça José Fontana, 1050-129 Lisboa, Portugal.

Sustentabilidade de Eco-compatibilização da Educação Estética Visual - Património do Conhecimento da Adolescência e Trans-cultural

Sustainability of Eco-compatibilization of Visual Aesthetic Education: Adolescent and Transcultural Knowledge Heritage

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

229 Elisabete Oliveiraⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, CIEBA, Largo da Academia Nacional de Belas Artes nº 4, 1249-058, Lisboa, Portugal.

Resumo:

Esta investigação detecta casos-tipologias de projectos escolares em Educação Visual/Artes Visuais, considerando a sua pertinência no desenvolvimento do Adolescente; e a sua eco-compatibilização, respondendo aos desafios da mudança sócio-trans-cultural ('21-'22). Implicações para a formação de professores e recursos pedagógicos, serão ponderadas. E concluir-se-á sobre a validade/sustentabilidade deste âmbito curricular e o seu património de conhecimento, fonte de sinergia para uma melhor compreensão na Humanidade.

Palavras-chave: investigação em arte-educação; didática-formação de professores; eco-compatibilização; exploratório de projectos escolares; património cultural.

Abstract:

This research detects cases-typologies of school projects in Visual Education/Visual Arts, considering their pertinence for the Adolescent's development; and their eco-compatibilization, answering the challenges of social-transcultural change ('21-'22). Implications on teacher education and pedagogical resources will be pondered. And a conclusion will be stated, of the validity/maintenance of this curriculum ambit and its patrimony of knowledge, source of synergy for better Humanity understanding.

Keywords: art-education research; eco-compatibilization; cultural heritage; school projects exploratory; teacher education-didactics.

1. Introdução

Contextualizamos esta Comunicação em Portugal, face ao impacto da pandemia covid; e à integração de mentalidades diversas, pela ressonância da imigração e de factos da envolvente global, como a invasão da Ucrânia pela Rússia.

Os objectivos desta Investigação são os seguintes:

- (1) Detectar tipologias de projectos escolares em Educação Estética Visual (EEV), em Eco-compatibilização com a mudança sócio-trans-cultural da envolvente, emergentes em 2021 e 2022.
- (2) Reflectir sobre o valor formativo do Projecto de Trabalho, nos contextos focados.
- (3) Ponderar, pela resultante das práticas, a validade e pertinência das actividades/conteúdos prosseguidos - para a integração pessoal-social e o desenvolvimento ao longo da vida, de TODOS.
- (4) Entender implicações para a formação de professores; e de que facilitação de recursos à distância ou outros, precisarão ainda os alunos.
- (5) Compreender o valor patrimonial do Conhecimento da Adolescência e Trans-cultural, em EEV, para a Cultura portuguesa e trans-nacional.

230

A metodologia prosseguida é a de estudo de caso, de práticas inovadoras em escolas de regiões diversificadas: directamente ou pelo testemunho dos Professores-Orientadores de Unidades Didácticas/Projectos de Trabalho, por mail e telemóvel – documentação que se vai acomodando na sua rotina de planificação/avaliação/disseminação.

Fichas destes registos integram um Exploratório da Educação Artística da Universidade de Lisboa, a par do repositório de obras e espólios de Arte-Educadores Pioneiros: perspectiva-se a intensificação de diálogo pós-Formação-Inicial, entre Universidade e Escolas.

2. Levantamento e Análise de Tipologias de Projectos escolares em Educação Visual (EV) /Artes Visuais (AV). 2021/2022

A nossa amostra compreendeu 13 abordagens, a Professores de Educação Visual (EV)/Artes Visuais (AV) de Escolas EB 3/Eº Secundário de Valbom-Porto até Mértola. Pretende revelar o potencial de energia formativa, e abrangência, dos Projectos concretizáveis no âmbito EV/AV, realizados (2021-2022); e os constrangimentos detectados à sua sustentabilidade curricular.

Tipologias de Projectos escolares EV/AV, 2021/2022 – Casos referenciais.

I. Exploração Estética-Cultura Visual

Prosseguimento da exploração dos meios e técnicas expressivos visuais e do desenvolvimento de uma Cultura Visual, com disseminação de Projectos alargada à Escola e sua envolvente.


<p>Ficha 209. Prof. Rui Moutinho ExplorEAUL. Investig. Elisabete Oliveira-CIEBA-FBAUL</p> <p>Fotos: Imagens e trabalhos da autoria dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Pedro Coelho (6ºano);2) Daniela Maia (6º ano);3) João Carvalho (6º ano);  <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>Título: <i>Uma primeira abordagem ao Cubismo</i></p> <p>Tema: Desconstrução de um rosto – uma primeira abordagem ao cubismo.</p> <p>Orientação: Rui Moutinho</p> <p>Autoria: Colectivo de Alunos de Educação Visual</p> <p>Data: Fevereiro 2022</p> <p>Idade: aprox. 12-13 anos</p> <p>Ano escolar: 6º</p> <p>Escola/Local: Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo (Concelho de Cascais)</p> <p>Técnica: Desenho, Pintura,</p> <p>Dimensão (cm): folha A3.</p> <p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Visualização de obras de artistas cubistas (Picasso; Braque);• Dobragens aleatórias numa folha de dimensões A3;• Reforço das dobragens com caneta de ponta fina (contornos);• Forçar o aproveitamento das dobragens para criar um rosto de inspiração cubista, onde os elementos não têm forçosamente de estar localizados nos seus locais habituais (olhos; boca; nariz; etc.)• Colorir o trabalho após abordagem ao contraste de simultaneidade e contraste de cores quentes / cores frias. <p>Disseminação: Exposição virtual de trabalhos (blogue do Centro de Recursos da Escola). Exposição de trabalhos na escola.</p>
--	---

Figura 1. Ficha 209-ExplorEAUL-CIEBA-FBAUL: Projecto *Desconstrução de um rosto-Uma primeira abordagem ao Cubismo*. Ed. Visual. 6º Aº- Colectivo 12-13 anos. Desenho/Pintura. Orientação: Rui Moutinho. E. Sec. Frei Gonçalo de Azevedo. S. Domingos de Rana – Cascais. Fev. 2022. Fotos: Alunos-Autores.

Se aqui se tem explorado artistas como Miró ou Picasso, em Valbom tem sido orientada, desde o Jardim de Infância, a observação de obras de José de Guimarães, Ângelo de Sousa, Zulmiro de Carvalho (Pórtico de Monte Crasto) e Bordalo II, que inspirou a criação de um vibrante *bicho* de 1.5m, em cartão e caricas.

II. Exploração bi e tridimensional do corpo; expressão do sentir adolescente-na-sua-emergência trans-nacional (Covid e Imigrantes/Refugiados...); e interação com a Poesia

Expressão do isolamento pela pandemia-Covid e da visão quotidiana de jovens imigrantes/refugiados. (Vd também Fig. 08, Banda Desenhada).

Enfoque no desenho do que se vê, não do que se imagina... anatomia, antropometria. Os modelos são os colegas. (Acácio Rodrigues).

Conseguimos a aula de modelo nú, na Escola Artística António Arroio. (Francisco Caldas).

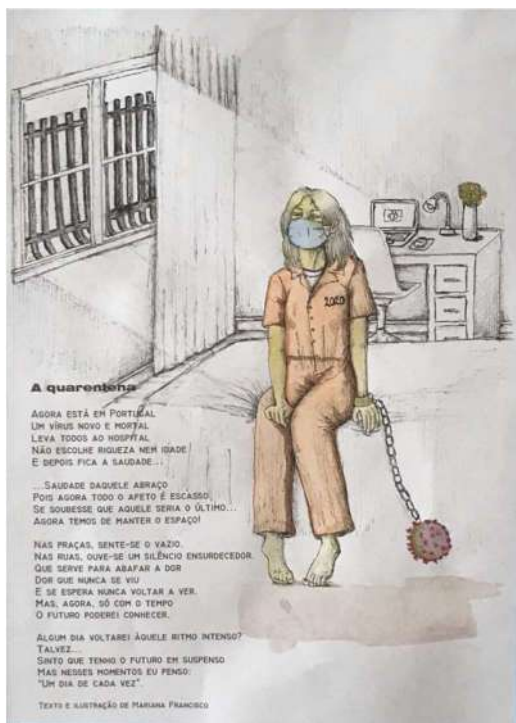


Figura 2. Projecto *Do Figurativo ao Abstracto. A Quarentena*. Desenho e Poema de Mariana Francisco. 9º Aº. E. Sec. Mário Sacramento. Aveiro. 1º semestre 2022. Orientação: Acácio Rodrigues. Técnica mista e apresentação em formato digital. Foto: Acácio Rodrigues, c/ digitalização pela Autora.



Figura 3. Projecto - *O que esperar do Futuro? O que pretender fazer pelo Futuro?* Desenho e Texto* *Todos diferentes, todos iguais*. Stanislava Braytoara (Ucraniana, há anos em Portugal). 9º B., Nº 17. E. Sec. de Valbom. Orientação: Cristina Pinto. 2022. Foto: E. Oliveira.

*Texto: *O mundo só seria perfeito se todo o dia / fizesse Sol, o mar fizesse onda e se toda a / fumaça fizesse a sua cabeça, dando energia / à vida e soprando a morte*

Este Projecto, integrado no tema explorado pelo Agrupamento de Escolas de Valbom – *Cidadania e Valores* -, incluiu Instalações em cubo suspenso ou peça-*stabile* pintados, sobre amizade, esperança, alegria, liberdade, solidariedade, PAZ... vs. medo, caos...

Na inauguração da Exposição anual no Lugar do Desenho-Fundação Júlio Resende, 10-31 maio 2022, num dos grupos participantes - entre *performances* de música ou dança -, quatro jovens integrando as nacionalidades ucraniana e bielorrussa, pintaram sobre o solo, um *cadavre exquis*, 2x3m, escrito nas margens:

TUDO O QUE FAZEMOS DEIXA MARCA. E TU, O QUE PENSAS FAZER PELO FUTURO?

III. Acentuação trans-nacional e criação em tridimensionalidade



Figura 4. Escultura, gesso – Oficina de Artes. 12º T5. Da esq. pª a dirª., por: Robson Carvalho, Aarchi Kanojia e Paula Hugo. Orientação: Diogo Félix. E. Sec. Seomara da Costa Primo, Amadora. 2022- Exposição 26 Maio-12 Junho, Galeria Artur Bual, C. M. Amadora. Foto: E. Oliveira.

Um Catálogo desta Exposição juntou-se à vasta difusão que esta Escola faz dos trabalhos em EV/AV e das SEMANAS DAS ARTES - em papel e, há décadas, em site.

IV. Aprofundamento do desenho/Interioridade: expressão de emoção; e projecção internacional

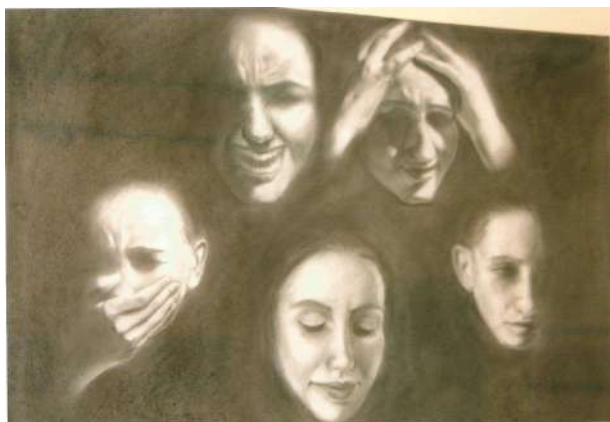


Figura 5. *The 5 Stages of Grief*. Carvão e grafite em papel. 60x42cm. Rita dos Santos Machado. 17 anos. 12º Aº. 2022. Orientação: Sílvia A. P. Carmo Barreto. E. Sec. de Arouca. Finalista do *Sovereign Art Foundation-Students Prize*. SNBA, Junho 2022, à votação pública (pendente). Mecenato: Joalheira Mª João Bahía. Foto: E. Oliveira.

V. Consciencialização Ecológica e Cívica (Direitos Humanos; Saúde Mental e Património Cultural), com instalação reutilizando materiais; em interacção com as Ciências, História e Tecnologias de Informação e Comunicação.



Figura 6. Projecto - *O que esperar do Futuro? O que pretender fazer pelo Futuro?* Instalação na sala pequena de Exposição. Lugar do Desenho. Escultura de personagens auto-portantes; cartão, alt: 40-200 cm. 9º D e 8º E (15-14 anos) em 2 turnos, janeiro-abril 2022. CEA-*Complemento da Educação Artística*. Orientação: Cristina Pinto. E. Básica. 2,3 Marques Leitão e E. Sec. - Valbom. Foto: E. Oliveira.

De outros trabalhos expostos, também orientados por Cristina Pinto, destacamos:

- Sobre *eco-sustentabilidade*: uma instalação onde, de um globo terrestre no tecto, irradiavam heras até ao chão, com a reflexão *Numa Terra de Valores*.
- Sobre *Liberdade*, figuras recortadas em cartão: da Revolução Francesa; e, para Portugal, mulheres notáveis da 1ª República: Beatriz Ângelo, Mª Veleda, Ana de Castro Osório, Beatriz Pinheiro de Lemos e Adelaide Cabete.
- Sobre *Direitos Humanos*, um Calendário: Em abril, os alunos Matilde, Afonso, Alan e Stacia, representaram um tanque de guerra, de cravo no canhão; com o Texto: *Em tudo o que eu faço, busco a liberdade porque simplesmente não nasci para ser preso a nada. Sou um espírito livre.*



Fig. 7. Projecto *Caminhamos para a solidariedade: Caminhamos juntos para derrubar muros*. 9º Aº, 2021-2022. Das pegadas ao muro e seu derrube. Desenho-Impressão-Instalação-Registo Fotográfico/Vídeo-Pintura de Mural sobre *cidadania*. Orientação: Eugénio Henrique*. E. Sec. Escultor António Fernandes de Sá. Gervide. V. Nova de Gaia. Foto Eugénio Henrique.

*Também co-Director Artístico do Lugar do Desenho, Valbom, com Zulmiro de Carvalho.

No 8º Aº, explorou-se o conceito de *refugiados*, do esconderijo de Anne Frank à mala de viagem. Da motivação deste Projecto:

Sobre o papel da Arte - de Basky: *A Arte deve confortar os perturbados e perturbar os confortáveis*.
Sobre *caminhar* - de Sebastião da Gama: *Somos todos caminhantes. / Pelo sonho é que vamos... / Chegamos? Não chegamos? / Vamos, partimos, somos...*

Da Escola EB 2/3 D. Pedro II, Moita: Orientação: Alexandra Seabra; *Oficina de Artes-5º Aº*; em trans-disciplinaridade com cidadania, ciência e tecnologias; 2021-2022: Projeto *Sustentabilidade da nossa terra: biodiversidade e preservação de ecossistemas marinhos*, apoiado pela Autarquia.

Da E. Sec. de Carcavelos, Orientação: Carla Gil e Estagiárias, destacamos dois Projectos:

- *Natureza-Morta - No Tempo as Vinhas*, ligado ao Plano Nacional das Artes: montaram-se os objetos que se desenharam a pastel de óleo e fotografaram, promovendo o património local - Vinho de Carcavelos. Em atenção ao ambiente, pintou-se com pigmentos naturais; e recriaram-se animais híbridos, meio-lixo, reflectindo a poluição dos mares.

- *Memórias da Travessia*, sobre migração e fuga das populações: parceria com o Museu Arqueológico Municipal José Monteiro. *Vamos colocar-nos no lugar do outro, nas suas vivências e busca da Identidade de cada um!*

Do Montemor-o-Novo, assinalamos um Projecto que, em parceria com a dinâmica cultural de uma livraria próxima, se debruçou sobre a problemática de uma associação de saúde mental; e criou um *Jogo de contar histórias* para um plano de saúde mental. 3º Ciclo e Eº. Secundário. 2021-2022. Orientação: J. M. Gervásio.

VI. Design gráfico (Banda Desenhada), sensível à emergência envolvente e em colaboração com o Plano Nacional de Leitura

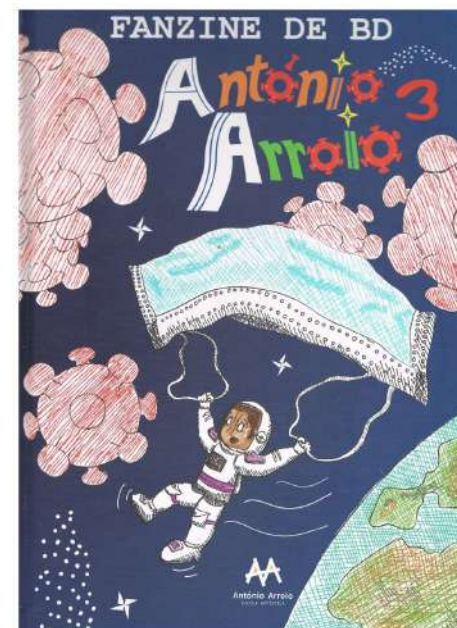


Figura 8. Fanzine de Banda Desenhada – António Arroio – Nº 3 (Capa). 12º Aº. Orientação: Francisco Caldas. E. Artística António Arroio. 2022. Foto: Francisco Caldas. Exposto autarquicamente. Do Plano Nacional de Leitura, pelo 3.º ano.

A abordagem deste Nº 3, evidencia a marca da pandemia-covid em imagem e texto.

VII. Design de moda; fotografia e cinema; valorização de património cultural/humano-trans-geracional



Figura 9. Projecto do Curso Profissional Técnico de Design de Moda. 10º e 11º Aº.s. Orientação: Cátia Xavier e Madalena Barata. E. Sec. Dr. Azevedo Neves. Amadora. Exposição na Galeria Artur Bual, Amadora. Foto: E. Oliveira.

Da E. Sec. da Amadora, Desenho A-12º Aº, 2022, destacamos o Projecto-Avós – desenhos expressivos; técnica de carvão sobre papel, exímia: Beatriz Caramelo, Ana Filipa Tomé ou Rita Moutinho. Orientação: Manuela Reis.

Citação com os desenhos expostos na Galeria Artur Bual, C. M. Amadora, de Meryl Streep:

- Que ninguém tire as rugas da minha testa obtidas do assombro diante da beleza da vida; ou as da minha boca, que mostram o quanto ri e o quanto beije; nem as bolsas sob os meus olhos: nelas está a lembrança de quanto chorei.

É também alta, a qualidade do Curso Profissional Técnico de Fotografia, na E. Sec. Seomara da Costa Primo, Amadora.

Do final do Congresso Internacional APECV 34, 15 Maio 2022, online, notámos - além do enfoque no *género* -, duas Comunicações ao encontro de Avós – ser e saber trans-geracional:

(1) Rodriguez Ramona, Universidade de Valência: Tarefas de arte sonora combinadas com cartografia têxtil: moderna tecnologia e recuperação da costura, valorizando as aprendizagens familiares e o conhecimento trans-geracional: Talvez uma valência redescoberta pelo isolamento covid?

Teresa d'Eça notou que *Mapa* vem do latim *mappa* = *lenço, pedaço de tecido* (material antigamente usado para desenhar mapas); e que, nos EUA, se intensifica o mapear, entretecer histórias, contaminado pelos contextos.

(2) Martin Rodriguez, Universidade de Saragoza: *recorridos familiares metodograficos* – A experiência familiar, o vivencial e o poético, deverão vir antes da criação, da investigação e do académico. A importância de coisas que estão no caminho, da natureza; acções metodográficas: escutar, observar, contemplar, desejar...

Da E. Sec. de Mértola, Nadia Torres reportou-nos 3 Projectos assinaláveis (2022):

- *Desenhar a terra futura-Projeto de Moda*: da Associação Via Criativa- Design de Moda em Mértola. Implementou-se um modelo sustentável de design local, com as turmas EV-9º ano - uma marca piloto baseada na cultura local (SAFRA) com repercussão social, económica e ambiental. Produziram roupa com novas linguagens, promovendo técnicas têxteis artesanais locais e heranças patrimoniais e históricas. Em parceria com a *Futurama*, a artista Alexandra Cabral realizou uma residência artística (9º B-18 alunos, 6 sessões): Resultou uma *Performance*, com *upcycling* de camisas, inspirada no traje romano...
- *Plano local de Cinema* - Formação de Professores (30h) - *Cinema, cidadania e desenvolvimento* - com as Formadoras/cineastas Rossana Torres e Ana Eliseu (Associações *Entre Imagem e Os Filhos de Lumière*), para 12 Formandos.
- *Projeto Malacate* (criado pela companhia de teatro *Cepa Torta*) – AEC – Mina de S. Domingos – Exposição de Fotografia *Visões*, junto às antigas oficinas de manutenção do complexo mineiro: resultante de residência artística da fotógrafa Sónia Godinho em colaboração com professoras do 1º Ciclo, os alunos imaginando-se animais fantásticos: repercussão cultural na envolvente.

VIII. Informatização e crítica social - questionamento do sentido/sustentabilidade do que fica escrito e do predomínio da máquina

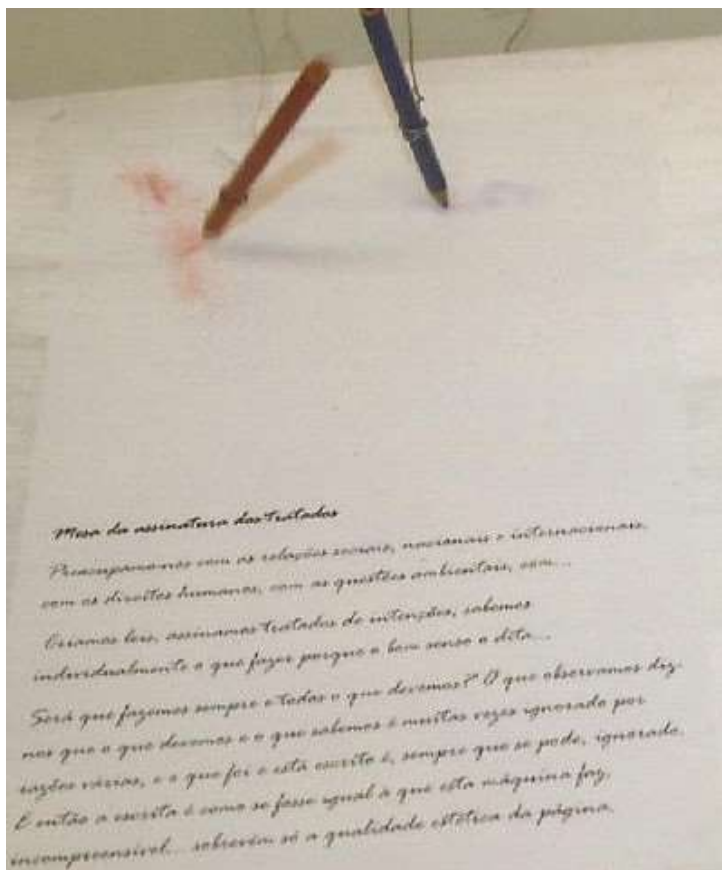


Figura 10. Mesa da assinatura dos Tratados – Cidadania e Valores. Instalação de canetas robotizadas, riscando sem nexos, face a um Texto* sobre a consciência de Valores. E. Sec. Valbom. Orientação: Cristina Pinto. Exposição no Lugar do Desenho. Foto: E. Oliveira.

*Texto: (...) Tratados de intenções... *O que está escrito é, sempre que se pode, ignorado (...). é como se fosse igual ao que esta máquina faz, incompreensível...sobrevém só a qualidade estética da página**.*

**Notamos que há 40 anos defendemos que a *qualidade estética*, além desta *dimensão material* (função tecnológica), atingirá a *social* (função comunicativa) e a *ontológica* (de organização-de-vida). (Oliveira, E. 2010)

Da Escola Secundária de Carcavelos, registámos a criação de cartazes sobre os activistas existentes, os problemas em diferentes países e a defesa de causas. Orientação: Carla Gil e Estagiárias. 2022.

IX. Interação trans-artes, trans-escola-envolvente, trans-gerações – Performance e Instalação/Exposição/Disseminação em rede digital...



Figura 11. Exposição-performance transdisciplinar dos Projectos do Agrupamento de Escolas Valbom. Lugar do Desenho. Coordenação: Cristina Pinto; colaboração de Carolina. Assistência aberta, com representantes de Escolas, Autarquia, Cultura e Lugar do Desenho. Foto: E. Oliveira.

3. Validade e pertinência das actividades/conteúdos prosseguidos - para a integração pessoal-social e capacitação de resposta à emergência, de TODOS, ao longo da vida: sustentabilidade curricular

Os Projectos focados evidenciam que:

- (1) cada aluno - mesmo se imigrado -, pôde expressar a sua interioridade e visão da emergência envolvente, em explorações trans-culturais (Berger, R. 1996);
- (2) a eco-sensibilização e sentido crítico social - através da expressão visual, revelam-se actuais: compare-se Fig. 10, *A Mesa dos Tratados* e o Texto, com o enfoque do novo livro de Pimenta, E. (2022): *Liberdade ...uma reflexão sobre as pessoas submetidas, desde a infância, a instrumentos de Inteligência Artificial que operam em substituição do pensamento humano*.
- (3) impulsionados pelos Projectos de Agrupamento, acertos de autonomia escolar (DR-ME 2019) e, externamente, por ideários como o do Relatório *Repensar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da Educação* (UNESCO, 2021), fortalece-se o projecto de trabalho, em sinergias/transdisciplinaridade (Hernández, F., 1998);
- (4) Parece equilibrar-se a vertente instrumental da EV/AV com o seu currículo de aprendizagens específicas;
- (5) Fortalecem-se cursos profissionais em Design, abrindo saídas profissionais;
- (6) A disseminação é generalizada, pela net e afirmação nas Galerias, com maior internacionalização.
- (7) timidamente, começam a ser assumidas na rotina dos Prof.s, as Fichas dos seus projectos mais inovadores, para referenciais partilhados no ExplorEAUL. (Vd. Figura 1).

Concluímos que a pertinência e amplitude específica e instrumental em EV/AV lhe permitem uma sustentabilidade curricular, sempre em eco-compatibilização contínua.

4. Implicações para a formação de professores; e de que facilitação de recursos à distância ou outros, precisarão ainda os alunos

Mas recolhemos de um professor-artista altamente graduado, e criativo, uma análise contextual do seu ensino - de profunda desmotivação, apontando os factores seguintes:

- (1) Se da net pode extrair-se sustento para a aula, quando só há brincadeira com telemóveis, recusa-se a leccioná-la; há excesso de écrans;
- (2) Se há 5 anos respondiam fantasticamente aos Projectos, agora tem paredes brancas, nada riscam ou criam; tem motivado com visita de estudo, mas está cansado de remar contra a maré;

- (3) A facilitação chega a que os meninos sejam considerados traumatizados por terem avaliações;
- (4) No Ensino Secundário, surgem provas de equivalência de nível 2;
- (5) Com faltas de estrutura, critério e rigor, deixam os trabalhos por acabar, sem ligar a nada;
- (6) Aos 14-15 anos, escolhem levemente dizerem-se *gays*;
- (7) Não lêem;
- (8) Os poucos alunos ucranianos, romenos, moldavos, pouco diferem;
- (9) O projecto colectivo não interessa;
- (10) As escolas podem tornar-se máquinas políticas;
- (11) Sucedem-se as adaptações curriculares e o preenchimento de papéis;
- (12) Numa acção de formação sobre um novo programa informático, a ineficácia foi ao ponto de não se ter chegado a ver o programa a funcionar;
- (13) Há uma lusomania hedonista, de facilitação e preguiça...

Esta será a realidade de muitos contextos de ensino entre nós. E acrescentaremos, a montante, a persistência de constrangimentos, tais como:

- (14) Falta de progressão na carreira docente;
- (15) Não atualização salarial;
- (16) Excessivo nº de horas de serviço presencial/preparatório em casa;
- (17) Turmas muito populosas;
- (18) Escasso nº de tempos semanais na EV/AV de base;
- (19) Deficiente cobertura de equipamento informático;
- (20) Mentalidade insensível ao valor da arte-educação.

Dos factores elencados, decorrerá a identificação das necessidades a colmatar, de raiz. E poderá progressivamente juntar-se-lhes:

- (21) Acesso de Mestres-professores a Doutoramento, em que, pela desvalorização-somatório dos factores considerados, optarão por outras especialidades artísticas, afastando-se do *Ensino* das Artes Visuais - já tão carecido de novos quadros.

Os novos professores deverão lutar por formação física, psicológica, científica, pedagógica e cívica/sindical, para enfrentarem eficazmente contextos de trabalho assim adversos, trabalhando na mudança/actualização para estruturas mais dignas, justas, eficiente e felizes.

5. Reflexão conclusiva

Concluiremos que há potencial formativo eco-compatibilizável com os desafios presentes - singulares e comunitários - no currículo de EV/AR - se em actualização contínua, face à emergência (Perrenoud, 1996); em accountability juntos, com o património do nosso conhecimento de EV/AV partilhado (Levy, 1994).

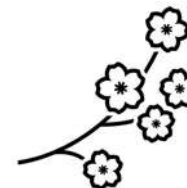
Mas impõe-se uma vigilância contínua, face aos factores adversos identificados, que através das décadas tornam o âmbito EV/AV, uma *espécie* em continuado perigo de extinção!

Este fortalecimento carece de um Exploratório, como o ExplorEAUL (em instalação no CIEBA-FBAUL) reunindo a memória desse saber pioneiro - temos documentos da história da EV/AV desde fins dos anos '40 -; é um património dos *conhecimentos comuns*, finalmente começando a

ser reconhecido no Segundo ponto do Relatório UNESCO (Nóvoa, 2021); e as Fichas dos projectos inovadores emergentes, serão referenciais (não modelos) para melhoria de qualidade. Denotam interesses e emoções da Adolescência e o evolver trans-cultural, contributo para a Cultura portuguesa e trans-nacional. Esta dinâmica exigirá uma plataforma digital, de interacção contínua entre Universidade e Escolas.

Referências

- Berger, R. (1996). De la préhistoire à la post-histoire: émergence d'une trans-culture. *CIRET – Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*.
- DR-ME (2019). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 46/86 de 14 Outº.; redacção actual – Autonomia e Flexibilização Curricular: *DR – Série I*. Nº 129 – 6.7. '18. / Intervenção das Autarquias: Lei 21/2019, DR. Série I. de 30.011.2019.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Levy, P. (1994). *L' intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris. Éditions La Découverte
- Nóvoa, A. (2021). Um novo contrato social da educação. Repensar juntos os nossos futuros. Lisboa: *Jornal de Letras*. 1-14 Dezº
- Oliveira, E. (2010). *Educação estética visual eco-necessária na Adolescência*. Coimbra: MinervaCoimbra. ISBN:978-972-798-293-6.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Pimenta, E. (2022). *Liberdade*. Edição independente.
- UNESCO (2021) – *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Report 10 Nov - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



A importância da interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem das artes visuais

The importance of interdisciplinarity in the teaching and learning processes of the visual arts

Gina Maria Fernandes Martins ^{i ii}
Rita Constança Pereira Gorgulho ^{i ii}
António Moreira ⁱⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱⁱ Arquiteto e professor na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, Portugal.

Resumo:

Este trabalho reflete sobre a centralidade da interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem, na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. Para além desta reflexão, propõe-se uma atividade educativa síncrona e/ou assíncrona, que interligue as disciplinas de Desenho A, Cidadania e Desenvolvimento, Oficina de Artes, Design Gráfico, Português e História e Cultura das Artes.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, ensino secundário, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Abstract:

This essay is meant to reflect upon the pivotal role played by interdisciplinarity on teaching and learning processes at Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. In addition, a synchronous and/or asynchronous educational activity is put forward, aimed at bringing together six subjects, namely Drawing A, Citizenship and Development, Arts Workshop, Graphic Design, Portuguese and History and Culture of the Arts.

Keywords: interdisciplinarity, high school, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Cada vez mais, na atualidade, emerge a necessidade de construir e entender o saber como um todo. Com base neste entendimento, procuraremos, num primeiro momento, refletir sobre o processo de ligação entre disciplinas- interdisciplinaridade, na construção de novos conhecimentos, visando motivar e orientar o aluno na consolidação das suas aprendizagens.

Num segundo momento, analisaremos alguns projetos concretos assentes em práticas interdisciplinares, realizados em contexto escolar na Escola Secundária Cacilhas-Tejo (ESCT) e numa perspetiva de futuro, propomos uma atividade educativa síncrona e/ou assíncrona, interdisciplinar.

Nesta apresentação são divulgados diversos projetos realizados em contexto escolar, na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), e cujo conceito, assenta em práticas interdisciplinares. Considera-se importante a partilha de projetos desenvolvidos em contexto de sala de aula e também com aplicações à realidade dentro e fora da escola. Projetos que tiveram como objetivo a aproximação e articulação de saberes transversais a várias disciplinas. Esta análise é realizada nos contextos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e do Curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica, do Ensino Profissional, ambos implementados na ESCT.

2. Uma escola com práticas interdisciplinares

O Projeto Educativo (PE) da ESCT tem vindo a ser alterado e atualizado, refletindo a visão pedagógica adequada aos novos desafios propostos pela tutela de acordo com a legislação

em vigor, nomeadamente a mudança do paradigma avaliativo dos alunos, passando de avaliação das aprendizagens para avaliação para as aprendizagens, colocando o aluno no centro da ação de todo o processo. A sua evolução revela uma escola dinâmica, aberta à mudança e em diálogo com o meio envolvente.

No projeto educativo, 2019-2022, é patente esta visão ao afirmar que é *uma Escola que prepara para a vida e a cidadania, com exigência e rigor, sem esquecer que se destina a todos e deve ser, por isso, inclusiva*. Além disso, nos programas de Intervenção do PE estão patentes objetivos tais como a criação de projetos de flexibilidade curricular que visem a intervenção na comunidade local.

Também a partir de 2019 é implementado, pelas escolas do Concelho de Almada, o projeto *Novos Tempos para Aprender* com quatro objetivos que vão ao encontro das práticas interdisciplinares:

1. Melhorar a qualidade do sucesso educativo de todos os alunos;
2. Diversificar práticas pedagógicas;
3. Garantir que, pelo menos, 50% das práticas avaliativas assentem na avaliação formativa e diversidade dos instrumentos de avaliação;
4. Reduzir o stress e cansaço dos alunos com uma diferente organização do tempo escolar.

Ao ser uma escola focada na interdisciplinaridade, há muito que adotou a prática legislada em 2018, a qual veio reforçar a ideia que cada vez mais, na atualidade, emerge como necessidade de construir e entender o saber como um todo. Segundo o decreto-lei 55/2018,

uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Para a planificação de qualquer currículo, este decreto-lei preconiza que haja instrumentos flexíveis, que resumam de forma sistémica um currículo de interdisciplinaridade. Além disso, esse mesmo decreto, no artigo 21.º, prevê que as dinâmicas de trabalho pedagógico devem desenvolver-se através de trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

No PE da ESCT as metas criadas para o subprograma de projetos de flexibilidade curricular são bastante ambiciosas, ao pretender atingir 50% dos professores dos conselhos de turma que implementam projetos de cidadania na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, e a realização de projetos de cidadania nas restantes disciplinas em, pelos, 50% das turmas da escola. No entanto, há o cuidado de prever uma Equipa de coordenação deste subprograma, que inclui a equipa de formação, e a inclusão das horas de trabalho da equipa nas componentes de trabalho dos professores envolvidos.

3. A prática letiva na ESCT

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, o qual permite valorizar tanto os saberes disciplinares como o trabalho interdisciplinar realizado, o qual pode conjugar diversas áreas do saber.

A tese de que o ensino das artes permite o desenvolvimento do pensamento crítico e a imaginação, a tolerância à diferença, fomenta uma maior autoconfiança e capacidade de iniciativa, melhora a capacidade de planificação e implementação e é potenciadora do espírito de equipa, é defendida por diferentes autores (cf., entre outros, (Eisner, 2002); (Ferreira, 2001)), sendo hoje bastante consensual que o ensino das Artes Plásticas proporciona um progresso significativo do desenvolvimento global dos alunos.

A aprendizagem é um processo individual enquanto processo de representação e de reestruturação cognitiva. Centra o seu estudo na singularidade de cada ser humano, na complexidade de cada pessoa, nos seus motivos e interesses pessoais. O foco desta abordagem não está no ensino em si mesmo, mas na aprendizagem enquanto perspetiva de desenvolvimento de cada indivíduo.

Ao promover essa autonomia e interdisciplinaridade está a ir ao encontro do modelo atual de flexibilidade na gestão curricular, reforçando e enriquecendo as Aprendizagens Essenciais e promovendo o diálogo e a criação de conhecimentos aliados a práticas que possibilitam maior criatividade e flexibilidade nos métodos e processos de trabalho, melhor gestão do tempo e dos recursos escolares, não esquecendo os desafios e articulação necessários à sua implementação.

A importância e o enfoque na comunicação interna, entre grupos disciplinares, tem sido uma prática promotora dessa interdisciplinaridade na ESCT, permitindo aprofundar capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação e, principalmente, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. Além disso, a ligação ao meio envolvente e à comunidade é igualmente importante permitindo trabalhar temáticas como as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade.

A participação em projetos fora da escola, promovidos por entidades externas, são oportunidades para os alunos desenvolverem dinâmicas pedagógicas promotoras de autoestima, autonomia e de evolução das aprendizagens. Estas atividades são integradas no plano anual de atividades e incidem, sobretudo, nas turmas do Curso de Design de Comunicação Gráfica e da turma de Artes do Ensino Científico-Humanístico.

4. Projetos interdisciplinares na ESCT

Como exemplos assentes na prática interdisciplinar temos o projeto *Cacilhas- Tejo Goes Green* (Figura 1); *Comemorações do 25 de Abril 2018* (Figura 2); *Flyer para turistas* (Figura 3 e Figura 4); *Cartaz Emotionarte* (Figura 5); *Capa de revista Biotecnologia* (Figura 6); *Capa da Newsletter Biogeo* (Figura 7 e Figura 8) e *Divulgação das redes sociais* (Figura 9). Projetos que

pretendem aproximar e articular atividades transversais a várias disciplinas, promovendo o diálogo e a criação de conhecimentos aliados a práticas que possibilitem maior criatividade nos métodos e processos de trabalho, uma melhor gestão do tempo e dos recursos escolares procurando, contudo, identificar os desafios inerentes.



Figura 1. *Cacilhas-Tejo Goes Green*: Projeto Interdisciplinar entre as disciplinas de Design Gráfico, Oficina Gráfica, Desenho e Comunicação Visual e Inglês, Alunos do 11º L - maio de 2010.



Figura 3. *Flyer para turistas*. Projeto Interdisciplinar entre a disciplina de Oficina Gráfica e a Esquadra de Turismo de Lisboa. Alunos do 11º L, Bruna Fernandes, Dani Rodrigues e Ivo Soares, janeiro de 2019.



Figura 2. *Comemorações 25 de abril 2018*. Projeto Interdisciplinar entre as disciplinas de Design Gráfico, Desenho A e Português- Participação na Exposição coletiva das escolas na Oficina de Cultura da CMA - Alunos do 11º L e 12º H- Abril de 2018.



Figura 4. *Flyer para turistas*. Projeto Interdisciplinar entre a disciplina de Oficina Gráfica e a Esquadra de Turismo de Lisboa. Alunos do 11º L, Bruna Fernandes, Dani Rodrigues e Ivo Soares, janeiro de 2019.



Figura 5. Cartaz EmotionArte. Expressar Emoções através da Arte - Projeto Interdisciplinar entre a disciplina de Design de comunicação Gráfica e o Desenho A- alunas do 11º L - Diana Santos e Lara Marques - fevereiro de 2022.

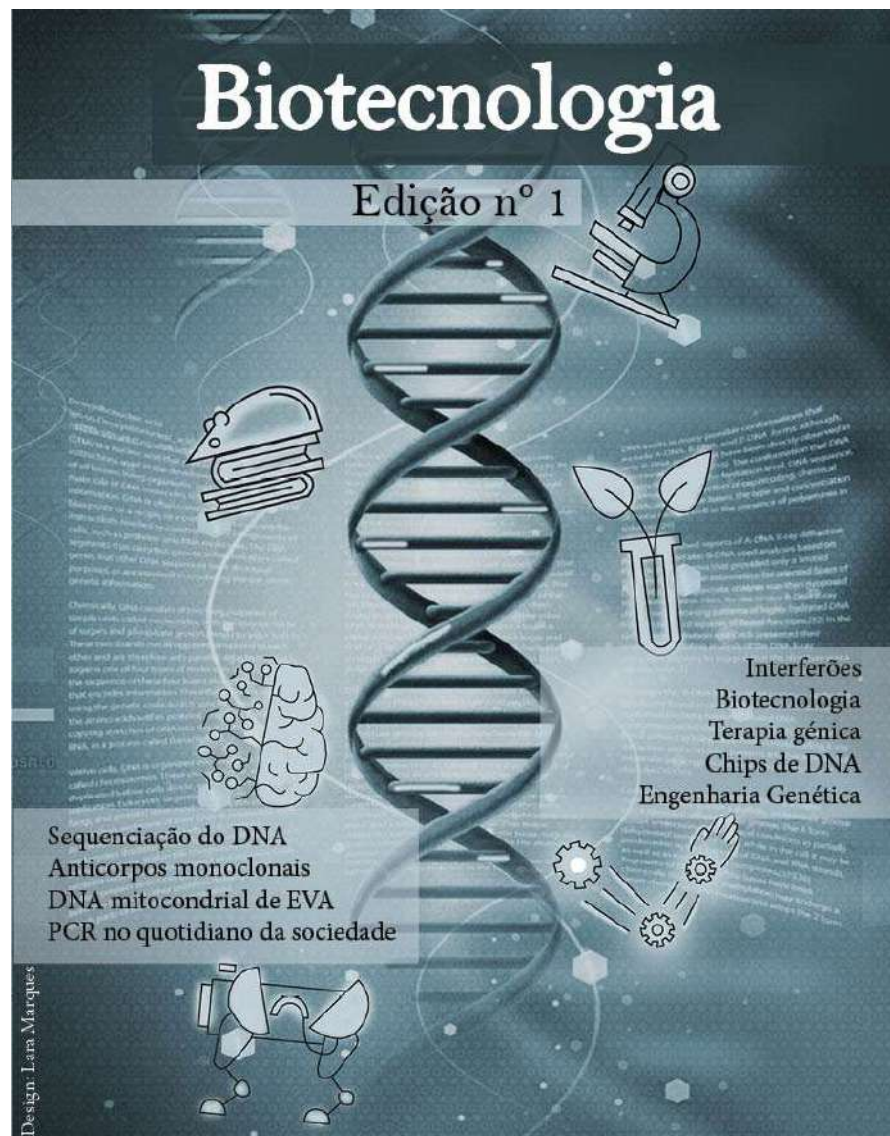
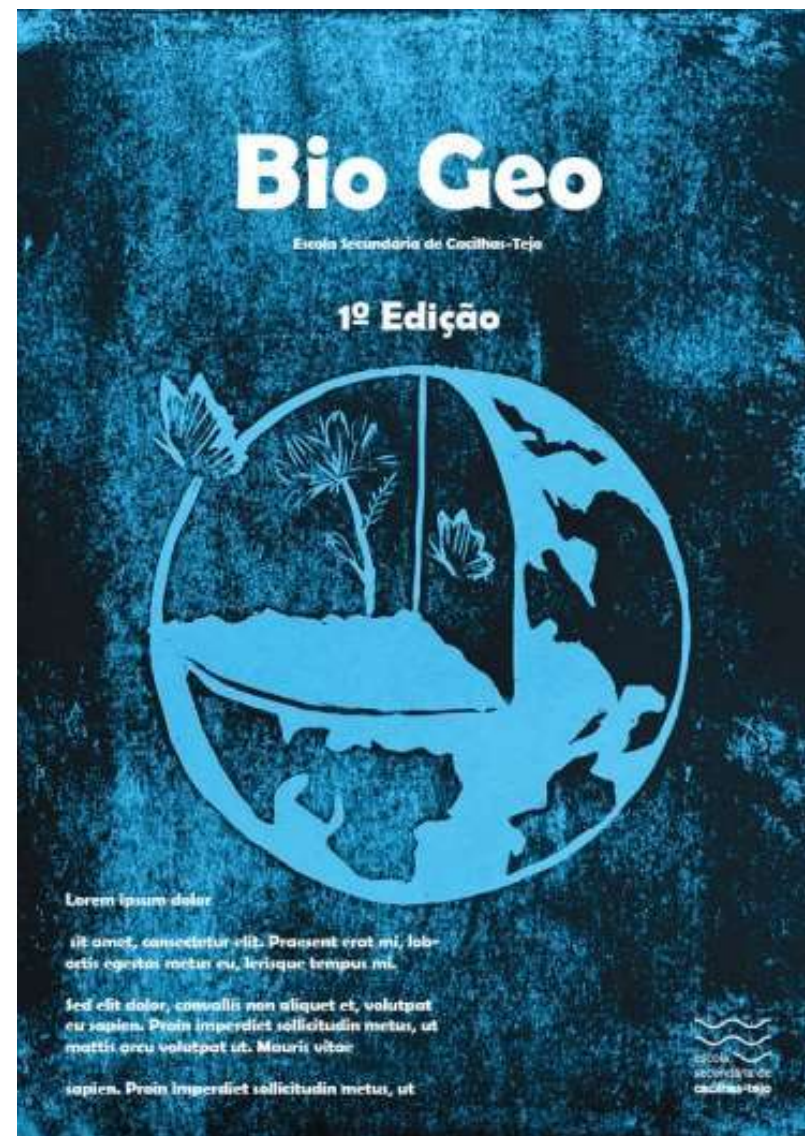


Figura 6. Capa da revista de Biotecnologia. Projeto Interdisciplinar entre as disciplinas de Oficina de Comunicação Gráfica e Biologia - Alunos do 11º L, Lara Marques - março de 2022



255

Figura 7. Capa da Newsletter BioGeo. Projeto Interdisciplinar entre as disciplinas de Oficina de Comunicação Gráfica e Biologia. Alunos do 11º L, André Lopes (vencedor) e Diana Santos - maio de 2022 - Técnica de impressão em linóleo.



256

Figura 8. Capa da Newsletter BioGeo. Projeto Interdisciplinar entre as disciplinas de Oficina de Comunicação Gráfica e Biologia. Alunos do 11º L, André Lopes (vencedor) e Diana Santos - maio de 2022 - Técnica de impressão em linóleo.



Figura 9. Divulgação nas redes sociais. Projeto Interdisciplinar entre a disciplina de Oficina de Comunicação Gráfica e o núcleo de Voluntariado da ESCT - Alunos do 11º L, Daniel Amaro - março de 2022.



Figura 10. Gravura em superfície tetra pack. Aula online em contexto informal. Fonte: própria.

5. Proposta de atividade interdisciplinar a implementar

Além da análise da realidade existente propomos também uma atividade educativa síncrona e/ou assíncrona, interdisciplinar, que interligue as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Desenho A, Oficina de Artes, Design Gráfico, Português e História e Cultura das Artes.

A atividade consiste num trabalho de investigação, ilustração e gravação que terá como público-alvo alunos do ensino secundário, poderá ser feita presencialmente ou à distância como observamos na figura 10, ou ainda, num regime misto.

Pretende que o aluno seja capaz de desenvolver capacidades de observação, de análise crítica e de representação. Visa a experimentação de conceitos e temáticas interdisciplinares tendo em consideração os textos analisados previamente em Cidadania e Desenvolvimento, Português e História e Cultura das Artes, nomeadamente o *Sermão de Santo António (aos peixes)* de Padre António Vieira, ilustrados em Desenho A, gravados em Oficina de Artes culminando num processo de edição de imagem desenvolvido em Design Gráfico.

Serão abordados diferentes modos de registo com utilização de vários materiais e suportes, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do aluno e a exploração dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual, do espírito investigativo, de análise, síntese e representação. Pretende-se que o aluno seja capaz de justificar o processo de realização dos seus trabalhos, fazendo referência a fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual; de avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, refletindo e justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos; ser capaz de selecionar diferentes modos de registo, suportes e materiais conhecendo as suas características e adequando-os às ideias que pretende desenvolver.

Conclusão

Esta apresentação pretendeu demonstrar a centralidade que a interdisciplinaridade pode ter nos processos ensino e de aprendizagem, e como as Artes Visuais podem assumir um papel central na união dos diversos saberes.

Nos trabalhos apresentados e propostos, estamos perante um processo que não é estanque, que se vai desenvolvendo ao longo do tempo e o qual está dependente de vários fatores, tais como a diversidade de alunos e contextos.

Quando nos referimos a Desenvolvimento falamos de vários estados, várias etapas da vida, no que diz respeito à Aprendizagem referimo-nos a um processo contínuo que se manifesta ao longo do tempo, sem perspectiva de finitude. Aprender significa interiorizar e modificar, pressupõe um sujeito ativo pela procura de conhecimento. A aprendizagem resulta da interação com o outro, permitindo-nos compreender que o outro tem sempre algo para nos ensinar, acrescenta sempre algo ao que nós já sabemos. O papel do ensino está estreitamente ligado ao papel ativo do aluno potenciando o aumento do seu conhecimento e a sua qualidade.

São diversos os fatores que intervêm na aprendizagem; entre eles destacamos as relações interpessoais que estão associadas à importância do outro, à importância de trabalhar em grupo de forma interdisciplinar. Essa forma interdisciplinar de trabalho está também presente nos trabalhos de projeto e nas suas respetivas planificações. O diálogo, a partilha, a cooperação e o trabalho em equipa são extremamente importantes para compreendermos e equacionarmos diferentes pontos de vista, contribuindo para a motivação dos participantes e para o desenvolvimento de competências sociais como: a tomada de consciência da perspectiva do outro, a tolerância e o respeito pela diferença, o desenvolvimento da empatia, o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia e a capacidade da tomada de decisão ética e responsável na procura pelo bem coletivo.

Importa ressaltar a importância da relação profissional colaborativa e de cooperação entre os professores, fundamental na criação e desenvolvimento de projetos interdisciplinares como promotores da consolidação das aprendizagens.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Escola Secundária de Cacilhas-Tejo o apoio e disponibilização de meios para a realização deste trabalho de investigação.

Referências bibliográficas

Cacilhas-Tejo, E. S. (2019-22). Projeto Educativo de Escola - Escola Secundária de Cacilhas-Tejo.

Obtido de Site Institucional ESCT:

https://www.soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf

Direção Geral de Educação. (26 de julho de 2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória. Obtido de dge.mec.pt:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Eisner, E. (2002). Arts and creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.

Ferreira, S. (2001). O Ensino das Artes - construindo caminhos. Brasil: Papirus Editora.

Notas biográficas

António Lopes Moreira é Arquiteto e professor na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo.

Licenciado em Arquitetura pela faculdade de arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa em 1989, leciona desde 1990 e atualmente coordena o Departamento de Artes Visuais na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. Leciona disciplinas do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e do Curso Profissional Técnico de Design de Comunicação Gráfica no referido estabelecimento de ensino. Email: antonio.moreira@escacilhastejo.org Escola Secundária de Cacilhas-Tejo Morada: Praça Gil Vicente 6, 2804-506 Cacilhas

Gina Martins é artista visual, professora em contexto informal no Atelier de São Bento e Atelier de Almada. Licenciada em Artes Plásticas- variante Pintura, com especialização em gravura, pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Mestrado em Pintura pela mesma Instituição de ensino. Frequenta atualmente o Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Email: ginamartins@campus.ul.pt Morada: Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

Rita Gorgulho é designer gráfica e, atualmente, é professora contratada no Agrupamento de Escolas de Alcochete. Licenciada em Arquitetura do Design, pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, e especializada em Comunicação Visual de Informação pelo ISCTE IUL, frequenta o Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Email: rgorgulho@edu.ulisboa.pt Morada: Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.



¡Presente! una experiencia de enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria

¡Present! a high school visual arts teaching experience

Graciela Fernández Troiano ⁱ

Camila Cicchino ⁱⁱ

ⁱ Facultad de Artes de Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

ⁱⁱ Colegio Nacional Rafael Hernandez de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introducción

Nos interesa socializar con colegas del campo de la enseñanza algunos de nuestros desafíos respecto a la educación artística presentes en la escuela secundaria desde un enfoque latinoamericano contemporáneo. La propuesta reflexiona en torno a cómo ofrecer aproximaciones al conocimiento de las artes visuales involucrando artistas que desarrollen sus producciones desde una perspectiva crítica, con una mirada hacia las problemáticas latinoamericanas, que trabajen con un pensamiento metafórico y que se sitúen en prácticas sociales de la actualidad.

Según nuestro posicionamiento sobre la enseñanza, propiciamos el pensamiento metafórico para el análisis y la elaboración de obras desde una mirada poética. Compartimos en este artículo una experiencia didáctica que llevamos a cabo con estudiantes a nuestro cargo en un colegio secundario de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. La experiencia que tomamos para analizar en esta ponencia se tituló: *¡Presente!* Se trabajó de manera simultánea de 1ro a 5to año durante del ciclo lectivo 2022. Se tomó como recorte temático las diferentes presencias y ausencias posibles dentro de la institución. A partir de la temática común cada año tuvo distintos acercamientos a los contenidos específicos de la materia propiciando la construcción de sentido y el análisis de imágenes.

Dejamos de lado el concepto de enseñanza del arte como un espacio lúdico, de hacer manual, lugar exclusivo para conectar con las emociones y/o el aprendizaje regido por la técnica. Entendemos a las propuestas de enseñanza bajo el posicionamiento de práctica social con temáticas latinoamericanas actuales, opuestas al individualismo de expresar sentimientos y a la memorización de aspectos formales de la imagen.

Resumen:

Reflexiones sobre el desafío de enseñar artes visuales desde una perspectiva latinoamericana contemporánea. El arte en la escuela es un campo de conocimiento, que propicia el pensamiento metafórico y plantea temáticas convocantes. Ponemos en valor la interpretación de producciones y la elaboración de imágenes poéticas. Analizamos una experiencia llevada a cabo en un colegio secundario.

Palabras clave: Artes visuales latinoamericanas, Construcción de sentido, Nivel secundario

Abstract:

Reflections on the challenge of teaching visual arts from a contemporary Latin American perspective. Art at school is a field of knowledge that encourages metaphorical thinking and raises converging themes. We value the interpretation of productions and the elaboration of poetic images. We analyze an experience carried out in a secondary school.

Keywords: Latin American visual arts, Construction of meaning, Secondary level

A continuación, mencionamos algunos de nuestros desafíos vinculando el marco teórico con las propuestas dentro del aula. Se pone el acento en una propuesta de enseñanza situada que valore el diálogo entre pares.

2. Desarrollo

Para compartir la experiencia de enseñanza que llevamos a cabo en la escuela secundaria consideramos necesario explicitar cuál es nuestro posicionamiento sobre la concepción de las artes visuales, las producciones artísticas y el tema. Adherimos a la enseñanza desde una perspectiva crítica donde las y los estudiantes sean productores de conocimiento.

En términos generales entendemos a las artes visuales como práctica social que, desde su dimensión metafórica, habilita interrogantes sobre diversas temáticas de la cultura actual. Al hablar de producciones artísticas nos referimos a aquellas imágenes (cuadros, murales, esculturas, instalaciones artísticas, fotografías, videos, etc.) que se despliegan en el campo poético, de manera reflexiva e interrogativa. Las mismas, cobran valor y sentido cuando logran ubicarse en diversos ámbitos, es decir que adquieren circulación social y construyen la figura de público destinatario, quien podrá elaborar sentidos y miradas propias. Además, respecto a las obras cada una de ellas desarrolla un tema o asunto de manera singular que cada artista lo manifiesta a su manera.

Partiendo de lo anunciado anteriormente, consideramos necesario ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de dialogar y problematizar temas que se consideren valiosos para ellas y ellos; esto implica tener en cuenta las inquietudes, características, conflictos, deseos de cada grupo. Plantear un tema nos permite situar la propuesta para las personas destinatarias, el mismo tiene a la vez rasgos de universalidad y singularidad. Es decir, la temática puede remitir a un concepto amplio, por ejemplo, el amor, que luego trabajamos con intervenciones docentes de manera particular, dependiendo el grupo de estudiantes, el año del curso y el contexto de la escuela (el amor en los vínculos: la familia, la pareja, las amistades, etc).

Las concepciones de enseñanza que plantean el tema libre, próximas al expresivismo, centradas exclusivamente en aspectos técnicos o formales (composición, color, formas, texturas, estilos, etc.) ofrecen un hacer sin una direccionalidad reflexiva. Consideramos necesario ahondar en la imagen que desestabilice lo obvio, generadora de preguntas y que habilite pensamientos propios desde un sentido metafórico. El tema es una dimensión que posibilita desarrollar la producción artística de manera metafórica, como dice Marta Zátonyi en su libro *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido* (2002):

El tema funciona como puente entre lo que hay y lo que no hay. No hay, pero el artista puede percibir y empezar su construcción. Y porque él lo construye, quienes perciben en su obra este mundo en formación, lo acompañan, en su tiempo y posteriormente. Entonces, el tema no es solamente el fenómeno elegido para representar sino también el camino para crear nuevas realidades. (...) Cualquier pequeño, aparentemente insignificante acontecimiento puede ser apto para un tema artístico. (...) (Zátonyi, 2002:247)

Al elegir manifestaciones artísticas para ofrecer en situaciones de enseñanza pensamos en el valor de focalizar en producciones latinoamericanas contemporáneas, que

permiten pensar en problemáticas sociales del momento y del lugar. Esto nos posibilita ampliar el universo de obras conocidas, a su vez otro criterio de elección es que habilitan aproximaciones a los contenidos disciplinares de cada año. Con lo anterior no se desestiman obras de distintos espacios y tiempos históricos, sino que en la elección se prioriza las narrativas visuales que estén próximas a las vivencias de las y los estudiantes.

Para delimitar el concepto de arte latinoamericano y contemporáneo tomamos las palabras de Sergio Villena Fiengo en la presentación del dossier de la Revista Escena Número 2 Enero - Junio 2021 *¿Arte contemporáneo latinoamericano?*

La contemporaneidad del arte no es, entonces, una mera cuestión cronológica. Por tanto, no puede resolverse con la frase "contemporáneo es el arte que se está haciendo ahora" o "contemporáneo es el arte que están creando los y las artistas que están vivos(as)". El adjetivo "contemporáneo" aplicado al arte posee profundas implicaciones filosóficas y políticas que se pueden esbozar, con fines heurísticos y de manera preliminar, en los siguientes términos: contemporáneo es el arte –entendido como un conjunto de prácticas sociales que trabajan en torno a la articulación dialéctica entre conceptos, emociones y formas sensibles– que se está haciendo ahora y responde críticamente a los desafíos del presente, que establece una relación políticamente productiva respecto al mismo. (Villena Fiengo, 2021:2)

En el trabajo a partir de las obras seleccionadas propiciamos momentos de diálogo que alientan la construcción de sentido, el intercambio de opiniones y la ampliación de las ideas preexistentes. Luego avanzamos hacia una instancia de elaboración de sentido, reconocimiento y análisis sobre cómo las y los autores desarrollan los procedimientos constructivos, toman decisiones sobre la elaboración de ideas metafóricas para así luego pensar la materialidad, el formato, la composición, etc. En el aula buscamos poner en valor lo colaborativo desplazando el individualismo y permitiendo diálogos con otras personas, enriqueciendo los saberes y las posibilidades de generar interpretaciones entre todas y todos.

De este modo, los accesos a los contenidos específicos se entranan con el sentido de las obras. El desafío no es solo elegir cuáles contenidos enseñar –teniendo en cuenta los marcos prescriptivos– sino además de qué modo se relacionan con la temática abordada y las manifestaciones artísticas propuestas. Consideramos central enseñar el concepto de metáfora en relación a las artes visuales, según sus diferentes alcances, aproximaciones y profundidades dependiendo del año en el que estén cursando la materia. A esta noción la tomamos como base para poder realizar interpretaciones, producir obras propias que problematicen el tema propuesto y así elaborar sentidos en ambos momentos.

En la cultura actual las prácticas sociales nos enfrentan continuamente a imágenes, las personas podemos tener acercamientos superfluos o profundos según el interés de cada quien. En la escuela secundaria nos proponemos habilitar un contacto con los recursos didácticos que a través de las intervenciones docentes logre un vínculo cada vez más profundo con las imágenes, tanto en la elaboración de metáforas, así como respecto a la apropiación de los contenidos. Ahora bien, otro modo de ir propiciando el acceso al conocimiento es a través de las actividades de producción propia, entendidas como tipos discursivos, alejadas del trabajo en una carpeta de dibujo con ejercitaciones aisladas. En estas situaciones nuevamente se enlazan la particular visión del tema y su desarrollo metafórico, con los contenidos y las posibilidades de ponerla en circulación social para ofrecerla a las y los posibles espectadores.

Tan importante es desarrollar las distintas aproximaciones a los contenidos, como transitar por procesos de sistematización de lo aprendido, recuperando conceptos, pensando en los aspectos a seguir profundizando, evaluando las trayectorias. Esto lo pensamos tanto desde la mirada del grupo de estudiantes como desde los criterios docentes.

2.1 Experiencia de enseñanza

El primer desafío que enfrentamos en la propuesta de enseñanza titulada *¡Presente!*, fue la búsqueda de un posible tema que permita ser metafórico en imágenes. Tuvimos en cuenta los modos de habitar las aulas y de hacer escuela, ya que los mismos se vieron particularmente modificados por el período en el que se dictaron clases desde plataformas virtuales a raíz de la pandemia. Al volver al colegio problematizamos los variados modos de estar presentes y ausentes por parte del grupo de estudiantes. Algunas preguntas que permitieron comenzar a dialogar la temática fueron: ¿A qué crees que hace referencia el título del proyecto? ¿Qué considera que es estar presente en el colegio? ¿Se puede estar presente y ausente a la vez? ¿De qué modo es posible? ¿Qué ausencias notas en el aula? ¿Cuándo ocurre? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de estar presente?

En diálogo colectivo se realizaron las primeras reflexiones sobre el tema. Surgieron respuestas como por ejemplo que se puede estar en el aula presente físicamente y ausente mentalmente, que cuando recordamos a una compañera o compañero lo hacemos presente.

En cada año (de 1ro a 5to) se trabajaron distintos acercamientos a contenidos disciplinares; el que se mantuvo para todos los cursos, con variadas aproximaciones, fue la metáfora. En primer año el contenido destacado fue la palabra como imagen a partir de líneas, en segundo el foco de atención por cromatismo, en tercero la ilusión de profundidad mediante los indicadores espaciales, en cuatro la cita y el montaje en el audiovisual y por último en quinto una selección de las figuras retóricas.

Tomamos una o un artista latinoamericano contemporáneo por cada año, las y los mismos fueron: León Ferrari, Lucila Quieto, Gianella Espinoza, Elina Chauvet, Claudia Fontes, Pablo Ceccarelli, Madalena Schwartz y Santiago Calfuqueo.

De cada artista se eligieron obras que permitieron pensar en las posibilidades de la presencia y la ausencia, así como en las decisiones de procedimiento que se emplearon, relacionándolas con los contenidos específicos.

A continuación, haremos referencia a la propuesta de enseñanza de segundo año para focalizar y de esta manera poder compartir con cierta profundidad la experiencia.

Algunas preguntas para propiciar la construcción de sentido metafórico sobre las imágenes de Lucila Quieto y Gianella Espinoza fueron: ¿Qué palabras asociarían a la imagen? ¿A qué les recuerda? ¿Qué aspectos tienen en común las obras y cuáles son sus diferencias? ¿Qué historia crees que hay detrás de la imagen?

Nos interesa la reflexión que realiza Andrea Giunta en su libro *Pensar todo de nuevo* (2021) para vincularlo con la interpretación de las imágenes:

Las imágenes del arte son archivos de experiencias. Cuando retornamos a ellas, cuando las abordamos desde nuevos contextos, desde preguntas distintas, sus sentidos latentes se agitan. Una

obra se reactiva, muta en nuevos interrogantes; sus dobleces se despliegan en sentidos que no habíamos percibido. (Giunta, 2021:1)

Enseñamos el sentido de la imagen focalizando en el vínculo entre figuras y cromatismo, desde una dimensión metafórica. Las obras se ofrecieron en variados formatos, proyectadas dentro del aula, galerías de imágenes, en fotocopias, entre otras. En un primer momento dimos lugar a un contacto silencioso y contemplativo para que el grupo de estudiantes pueda observarla antes de comenzar a dialogar. Al analizar las obras se habló sobre lo que más llama la atención en las mismas, el sentido que le da el color, cómo cambiaría si fuera acromática, las decisiones que tomaron las artistas. Corriéndonos de las certezas, de las respuestas únicas para favorecer diálogos genuinos. Luego pudimos sistematizar los contenidos, recuperando las palabras de las y los estudiantes, sumar conceptos específicos de la disciplina y abrir a nuevas preguntas. Esto permitió poner en valor el proceso de toma de decisiones en las imágenes.

Luego se dio paso a la elaboración de una producción propia donde tuviera relevancia la presencia y la ausencia dentro del colegio. Algunas personas eligieron desarrollar la problemática sobre qué pasa cuando falta una compañera, compañero, cómo son los cambios en las presencias del colegio cuando tienen hora libre, cómo pueden estar presentes físicamente y a la vez divagar en otros pensamientos, entre otras alternativas. Las figuras (Figura 1, Figura 2 y Figura 3) son producciones de estudiantes donde podemos observar que cada quien, a su manera, establece un vínculo entre el particular modo de pensar la temática tratada de presencias dentro del colegio y los contenidos abordados. Cada metáfora con su propio ritmo nos permite hacernos preguntas e invitan a la reflexión.



Figura 1. Fuente: propia.



Figura 2. Fuente: propia.

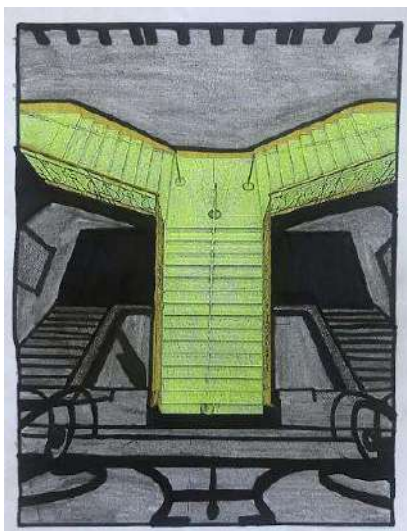


Figura 3. Fuente: propia.

Durante el transcurso de la elaboración de las imágenes se desarrollaron espacios donde compartieron lo realizado hasta el momento para escuchar comentarios, sugerencias y preguntas de compañeras y compañeros.

Una vez terminada la producción propia cada estudiante puso en manifiesto en forma escrita y oral cuál fue la metáfora que llevó a cabo respecto a su manera de entender el tema, qué relación se puede pensar sobre las y los artistas referentes, cómo fue el vínculo con los contenidos de enseñanza. Además, se llevó a cabo una instancia de reflexión acerca del proyecto, para pensar en relación a: qué fue lo más importante de lo aprendido, cómo lo aprendieron, qué sumarían o cambiarían para la próxima experiencia, qué recomendaciones le darían a una o un compañero y al docente.

Para completar la circulación social de las manifestaciones artísticas realizadas por el grupo de estudiantes, se publicaron las imágenes en el Instagram de la materia, lo que permitió compartirla con la comunidad educativa.

Los materiales didácticos -galerías de imágenes, textos, videos, consignas- se ofrecieron de manera virtual por medio del blog del colegio y se acompañaron las trayectorias -entrega de trabajos, consultas, intercambios entre pares- a partir de la plataforma Classroom ofrecida por el colegio. Esto nos permitió tener un diálogo fluido con el grupo de estudiantes y que todas y todos pudieran tener acceso al material, ya sea en formato digital o impreso.

3. Conclusiones

En este artículo planteamos que uno de los principales desafíos en la enseñanza de las artes visuales es concebir a las propuestas desde una perspectiva latinoamericana contemporánea que presenten problemáticas cercanas a los grupos de estudiantes en tiempo y espacio. A su vez otro de los ejes que tuvimos en cuenta es el trabajo con temas sociales que sean valiosos para repensar lo obvio, ampliar ideas, revisar estereotipos, reflexionar sobre vínculos. Todo ello para permitir construir una visión propia y metafórica del mismo. Se tuvo en cuenta el acercamiento a la toma de decisiones en la que se involucren a los contenidos disciplinares -según el año que estuvieran cursando el grupo de estudiantes- en función de la temática. Propiciamos la elaboración de capas de sentido que vayan más allá de un acercamiento ingenuo respecto de las imágenes visuales y distanciarnos de posturas centradas en la técnica, los aspectos formales aislados y la libre expresión.

Analizamos, desde sus aspectos generales, los momentos propuestos en una experiencia que se tituló ¡Presente! desarrollada en una escuela secundaria. Focalizamos en segundo año donde seleccionamos obras de dos artistas: Lucila Quieto y Gianella Spinoza. Pusimos en relevancia el acercamiento a las obras a partir de momentos anteriores a la palabra, profundizando en la elaboración de metáforas, analizando los modos de construcción de las imágenes en relación a los contenidos y al servicio de la poética. Luego comentamos la importancia de la producción propia para dar lugar a la mirada particular del tema poniendo en juego a los contenidos propios del campo de las artes visuales. Como parte del proceso de enseñanza expusimos la sistematización de los saberes y del proceso llevado a cabo, lo cual consideramos necesaria tanto para el grupo de estudiantes como para los docentes a cargo y de esta manera establecer un intercambio para seguir pensando las propuestas.

Valoramos el desafío que propone la enseñanza de arte en el colegio secundario, en esta oportunidad decidimos compartir un acercamiento a nuestra postura del marco teórico, a modo general, para luego profundizar en una práctica particular llevada a cabo durante el año

2022. Para habilitar y pensar qué otras formas de generar conocimiento, a partir del arte latinoamericano, son posibles.

Referencias bibliográficas

Zátonyi, Marta. (2002) *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Nobuko, Buenos Aires, Argentina.

Villena Fiengo, Sergio. (2021) "dossier de la Revista Escena Número 2 Enero - Junio 2021" *¿Arte contemporáneo latinoamericano?* Recuperado de URL:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/45316>

Giunta, Andrea. (2021) *Pensar todo de nuevo*. Larivière, Buenos Aires, Argentina.

Notas Biográficas

Graciela Fernández Troiano. Argentina, Profesora en Historia de las Artes Visuales. Profesora Colegio Nacional Rafael Hernandez de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora en Facultad de Artes de Universidad Nacional de La Plata. 1900 Calle 1 y 49, Número 850, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail (institucional): graciela.fernandeztroiano@nacio.unlp.edu.ar

Camila Cicchino. Argentina, Profesora de Artes Audiovisuales. Profesora en el Colegio Nacional Rafael Hernandez de la Universidad Nacional de La Plata. 1900, Calle 1 y 49 , Número 850, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail (institucional): camila.cicchino@nacio.unlp.edu.ar



Enseñar Artes Visuales en la escuela secundaria a partir de una experiencia estética

Teaching Visual Arts in Secondary school through an aesthetic experience

Graciela Fernandez Troiano ⁱ

Julia Cortese ⁱⁱ

ⁱ Facultad de Artes Universidad Nacional de La Plata. 1900 Calle 8, N°1326, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

ⁱⁱ Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. 1900. Calle 8, N°1326. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

Introducción

Situar el concepto de *experiencia estética* en la escuela conlleva entender a las artes visuales como campo de conocimiento con su dimensión epistémica, como una forma particular de conocer. Implica, además, concebir a las producciones artísticas como prácticas sociales en tanto, además de en las aulas, circulan en variados espacios fuera de la escuela.

Las producciones artísticas –sea en el lenguaje que fuera: visual, teatral, musical, literario, multimedial, audiovisual, de la danza- operan como forma de conocimiento diferente a la teórica: “en tanto el arte se constituya como objeto experimentado estéticamente y, en consecuencia, implique un particular proceso de interpretación, parece claro que deberá tener alguna incidencia de tipo cognitiva en el intérprete” (Guio Aguilar, 2015:228). Su dinámica demanda presencia y cierta intensidad que es opaca, difusa, implica demora, requiere desautomatizar la percepción para adentrarse en el lenguaje metafórico, en las capas de lo simbólico que nos atraviesan de modo constante.

¿De qué hablamos cuando hablamos de experiencia estética? ¿Siempre que observamos una imagen, escuchamos música, vemos una obra teatral, de danza o leemos literatura tenemos una experiencia estética? ¿Cómo distinguir conceptualmente una práctica social como experiencia estética, del mero hecho de estar ante una producción artística? ¿Qué implica transitar o construir una experiencia estética? Intentaremos trazar algunas respuestas posibles a estas preguntas.

La experiencia estética, según la postura que adoptamos, se aleja de poner la centralidad en el placer, la belleza y las emociones para habilitar pensamiento sobre el mundo, lo que implica un posicionamiento político que tome en cuenta criterios de lectura y análisis de problemáticas desde lo común y lo particular para las y los jóvenes. Si reparamos que el contexto

Resumen:

El artículo plantea reflexiones sobre el concepto de *experiencia estética* referido a las Artes Visuales en situaciones de enseñanza. Éste, desarrollado teóricamente en el campo del arte, se tensiona cuando se analiza en el aula.

El enfoque plantea un particular modo de conocer, vinculado al pensamiento metafórico y poético, implicado con un compromiso interpretativo, participativo e interrogativo.

Palabras clave: Experiencia estética, Artes Visuales, Enseñanza, Escuela secundaria

Abstract:

The article raises reflections on the concept of *aesthetic experience* referred to the Visual Arts in teaching situations. This, theoretically developed in the field of art, is tensioned when it is analyzed in the classroom.

This approach proposes a particular way of knowing, linked to metaphorical and poetic thinking, involved with an interpretive, participatory and interrogative commitment.

Keywords: Aesthetic experience, Visual Arts, Teaching, Secondary school

contemporáneo ofrece múltiples y variadas producciones artísticas notamos la importancia y el impacto que puede significar configurar como público una experiencia estética y ofrecer las mismas en situaciones de enseñanza.

La noción de experiencia estética y su potencia como espacio de reflexión

La imagen circula de múltiples modos, sea como propuesta artística o de la industria cultural. Ponerse en contacto con las imágenes, tanto mediante dispositivos -celulares, computadoras- como en forma directa, permite variadas vinculaciones que van desde las más superficiales, livianas, rápidas, a las interesadas, reflexivas, con un tiempo de visualización demorado.

La experiencia estética, entendida como una acción que requiere de atención e interés interpretativo, disposición a involucrarse, participar, interrogar y cuestionar, se aleja de una mirada despreocupada hacia las producciones de las artes visuales. La escuela, además de los contenidos propios del campo disciplinar, puede propiciar experiencias estéticas que permitan hacer una lectura analítica del mundo, lo que se vuelve un valor fundamental para el desenvolvimiento de nuestras y nuestros estudiantes en la actualidad.

Por lo tanto, para las y los jóvenes de la escuela secundaria la diferencia entre *el mero hecho de estar ante una producción artística* y *el hecho de involucrarse en una experiencia estética* reside en el tipo de relación que se logre entre la obra y la espectadora o el espectador. Esa vinculación, desde nuestra perspectiva, está dada por la profundidad en las capas de sentido que se construyan, las reflexiones que se generen y las nuevas preguntas que queden planteadas.

Tomamos la reflexión de Mario A. Molano, quien apunta que las obras

(...) crean un espacio de ruptura en los flujos continuos de la vida cotidiana e introducen una suerte de suspensión de presupuestos, expectativas y significaciones habituales. Aunque estas obras ya no demarcan explícitamente el espacio que separa lo artístico del resto de espacios de actividad vital, sí hace parte de la experiencia de estas obras la sensación de haber atravesado de repente un umbral tras el cual nuestros horizontes de sentido deben volverse a abrir y replantearse (2012, s.p.).

Este tipo de experiencia, muy particular y que difiere de otras de otro tipo (por ejemplo, lingüísticas, comunicacionales o científicas), puede transitarse en múltiples espacios, momentos y situaciones. El tipo de producción (cuentos, imágenes, videos, instalaciones, performances, esculturas, etcétera) no define la experiencia estética sino que ella se considera según el acercamiento a la misma. El espacio donde se encuentre tampoco define la experiencia estética, la obra puede estar en museos, galerías y centros culturales, pero también en el espacio público, Internet, viviendas particulares, oficinas, la escuela, la universidad, por mencionar algunos ejemplos. Además, disponerse a una experiencia estética no es una actividad para la que se deba contar con conocimientos académicos previos, no es excluyente a expertos en la disciplina.

Interesa hacer énfasis en el concepto de experiencia estética porque consideramos que atravesar una experiencia de este tipo se diferencia de un relato conceptual sobre el arte. En

la experiencia percibimos cosas que sólo suceden en ese tránsito, con sus aportes específicos y de naturaleza particular; ahí radica su potencia como espacio de reflexión, y como tal, la importancia de su inclusión en la enseñanza (figura 1). Con esto no decimos que allí no hay concepto, más bien todo lo contrario: nos interesa remarcar lo valioso de conocer a partir de una experiencia de este tipo.



Figura 1. Joven involucrada en un video de Ana Gallardo. Fuente: propia.

Pero, ¿qué sucede cuando acercamos una producción artística a las y los estudiantes? ¿hacemos lugar a dicho tránsito o se genera un consumo espontáneo de la misma? Consideramos que propiciar una experiencia de aquel tipo es un acto de enorme complejidad lo cual hace que, en reiteradas ocasiones, nos lo salteemos en las clases; la escuela suele -no siempre ni en todos los casos, pero como rasgo más general que excepcional- presentar las obras y desde allí, inmediatamente, conceptualizar. Es decir, se da un paso de una experiencia despreocupada al análisis de los contenidos. La intención de este artículo es detenernos en ese punto entre la producción que ofrecemos en nuestras clases y la sistematización de los contenidos, para ofrecerlo como punto de inflexión, un detenimiento que haga espacio al sentido metafórico y poético del arte.

Ampliando horizontes de sentido

Entendiendo que el concepto de arte es una construcción socio histórica y por lo tanto cambiante, tomamos como principal característica su dimensión metafórica y poética en pos de generar interrogantes, desestabilizar supuestos, movilizar reflexiones. Cabe aclarar que al hablar de metáfora referimos a esa dimensión poética y no al concepto en tanto figura retórica literaria o lingüística. Mediante la ambigüedad, el arte amplía la percepción en tanto no ofrece certezas, ni es tranquilizador, más bien presencias que exigen demora, un esfuerzo de interpretación, implica al pensamiento en pos de ampliar sentidos, construir nuevas preguntas. Se vuelve necesario hacer una aclaración respecto al término *percepción*: cuando hablamos del mismo, no estamos refiriendo a los sentidos (conocer mediante la vista, el tacto, el gusto, el oído, el olfato) o no únicamente; sino a la reflexión y construcción intelectual que se elabora a partir de los sentidos pero que requiere del pensamiento, habilitar el conocimiento. En tal sentido, sostiene Daniel Belinche que la dimensión metafórica inevitablemente vuelve opaca su referencia "si esto ocurre con las imágenes es la percepción la que se amplía (...) rompe la espontaneidad del lenguaje ordinario y abre facetas vírgenes de la realidad, perturbando nuestra visión natural de las cosas" (2011:32).

Las producciones artísticas tienen una dinámica particular, con sus reglas y orden propios, que no necesariamente refieren al plano de lo real o lo cotidiano; no es ese su fin, o no obligatoriamente. El tema que tratan puede bien referir al plano real, pero lo que las vuelve particulares es transitar esa experiencia en la que lo particular estará dado por el modo, la forma, las decisiones compositivas que toma la o el artista para abordarlo. Esto impacta en la recepción por parte de la espectadora o el espectador de una determinada manera (esa incidencia cognitiva en el intérprete que menciona Guio Aguilar).

¿Qué podría implicar ampliar la percepción? ante una experiencia estética, nos encontramos frente a un caso particular, con sus propias reglas, con su propia forma, en un espacio-tiempo específico. Su abordaje, puede abrir nuevos horizontes para pensarnos y pensar el mundo en tanto, si hemos automatizado una manera de interpretar, confrontarnos a esa experiencia particular requerirá derrumbar -o al menos poner en cuestión- aquellos supuestos que en lo cotidiano y familiar hemos acordado o vuelto verdad, el *sentido común*, podríamos decir. En tal sentido, la tarea de la escuela tendría que ver con mediar pedagógicamente para que ante las producciones artísticas se generen instancias de percepción -como aspecto constitutivo central de la experiencia estética- para ampliar horizontes interpretativos, ensanchar sus límites y profundizar en la construcción de nuevas capas de sentido.

Nos parece importante traer la voz de Gabriela Augustowsky quien, en *El arte en la enseñanza* (2012), sitúa el concepto en la escuela:

(...) el eje central de estas experiencias son nuestros estudiantes, con sus gustos, sus ideas, sus maneras de ver, interpretar y representar el mundo. Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear con sentidos propios, conectados consigo mismos pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros; implica además asumir el reto de formarlos para que sean receptores lúcidos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar de emoción (Augustowsky:18).

Ese distanciamiento, esa ambigüedad, es lo que permite construir nuevas preguntas sobre el mundo y sacudirlo. Esa demanda que implica conocer mediante los lenguajes artísticos, ese punto de inflexión, es lo que nos motiva a ponerlo en diálogo para pensar nuestras prácticas docentes. "Es, en nuestra opinión, esta cualidad poético/metafórica lo que le confiere al arte su lugar como ámbito privilegiado de la experiencia estética" (Belinche, 2011:34).

¿Qué tener en cuenta al proponer una experiencia estética en situaciones de enseñanza?

La experiencia estética en situaciones de enseñanza estará condicionada por múltiples factores. Señalaremos algunos a modo de ejemplo. No es lo mismo poner en contacto a los grupos de estudiantes con la producción original o con una reproducción ya que esto implica un proceso de "traducción" donde los cambios en la materialidad generan modificaciones en el vínculo con la o el espectador. influye si el grupo va al lugar donde se encuentra o exhibe, o si se trae a la escuela. Si se trabaja con una reproducción, cambia la experiencia si, por ejemplo, se imprimen imágenes (allí opera el tamaño, la textura del soporte, el tipo de impresión en relación con el color, etcétera) o si se ofrecen en formato digital. La experiencia difiere si se ofrecen a cada estudiante en forma particular, una por grupo o para todo el curso. La materialidad de la reproducción y sus características implican, en sus variantes, diferentes relaciones cuerpo a cuerpo.

Entonces, ¿cómo propiciar una experiencia estética en la escuela? La complejidad de este propósito puede pensarse teniendo en cuenta varias cuestiones. Por un lado, las relaciones de inmediatez, simultaneidad y vertiginosa visualización de imágenes por parte de las y los jóvenes, por otro la preocupación docente por la enseñanza de contenidos. Además, como se desarrolló, en reiteradas ocasiones las imágenes son rodeadas de palabras cuando, posiblemente, transitar dicha experiencia no lo requiera. Otro de los aspectos que inciden en la complejidad, como recién se enunció, es si se ofrece una "traducción" de la obra, una reproducción, o su original. Se podría enseñar con intervenciones docentes que inviten y expliciten la necesidad de motorizar momentos para detenerse, observar sin mediar palabra, recorrer, tomarse el tiempo -que, tal vez, en las primeras experiencias podría estar estipulado-, pensar qué recuerdos activa -no únicamente en términos de relato, sino respecto a materialidades o formas- y con qué situaciones espacio temporales se relaciona, entre otras alternativas. Ese detenimiento, ese "estar ahí", para adentrarse en las capas de lo metafórico.

La producción artística seleccionada para la situación de enseñanza merece un tiempo de visualización, contacto, posiblemente sin ninguna intervención docente. Vincularse con la obra requiere de atención y predisposición para construir el momento de encuentro. Como referíamos cuando hablábamos de experiencia estética, demanda esa intensidad, ese "estar ahí", para adentrarse en las capas de lo metafórico.

Es preciso preguntarnos de qué manera habilitaremos la experiencia para no obturar esa intensidad mencionada. Por supuesto que, como se dijo, allí hay contenido que se irá entramando y sistematizando sucesivamente. Así se construirán aspectos en torno al tema de la

producción artística, las metáforas que se construyen a partir de la obra, la materialidad, los recursos formales (desde la técnica hasta todas las decisiones compositivas referidas a la producción de la obra), las condiciones de producción (vínculos con otras obras, autoría, género), las condiciones de recepción (rol del espectador, contexto de emplazamiento y circulación), datos de contexto de funcionamiento de la obra (podría implicar aspectos de lo más variados, en función de aquello que se quiera atender o en relación al contenido que interese vincularla).

Todas y todos estamos en condiciones de participar en este tipo de experiencias. Aporta un modo de conocer diferente al teórico y tiene que ver con su sentido experiencial. Retomamos las ideas de Belinche cuando expone que el lenguaje metafórico no encaja en un modelo de sustitución por generalización o, en palabras más sencillas, un modelo de códigos universales aplicables a las obras de un modo homogéneo, y dice:

El arte toma aliento en la singularidad de estas obras. Cada una es particular (...) La música [y los lenguajes artísticos en general] presenta ese mundo fenoménico, de hechos, de sentimientos y sensaciones, la pena o la euforia, de manera abstracta. No esta o aquella pena, no la pena que siento ante la ausencia de la mujer amada, sino su forma, apariencial (2011:40).

La especificidad que radica en cada obra, *su* forma. No cualquier pena, decía el autor, sino *la apariencia que toma esa* pena -el tema que trata- en la obra, ampliando la subjetividad de la espectadora o el espectador. Y esa forma, esa apariencia, está dada por los procedimientos constructivos y que vuelven a la obra un caso particular (entre otros componentes del lenguaje visual: el espacio, la materialidad, la forma, el color, la composición, el formato, el encuadre, la textura, la iluminación). Vale decir que así, entonces, el tema es metaforizado.

Además, las obras están insertas en un contexto que les confiere sentido, realizadas por una o un o más artistas que también son ciudadanas y ciudadanos con experiencias y vivencias particulares que, seguramente, les han llevado a generar esas producciones. Sin embargo, deberíamos ser cuidadosas y cuidadosos en que no todo se nos vuelva contexto y que la palabra o el análisis alrededor de la obra no primen sobre ella, sobre su dinámica interna; porque, de algún modo, estaríamos anulando o nublando el tránsito por la experiencia estética y lo rico que esta puede aportarnos en situaciones de enseñanza.

Palabras finales

Este artículo pretendió ofrecer algunas reflexiones en torno al concepto de experiencia estética en la escuela secundaria que de ningún modo está cerrado, más bien abre nuevos interrogantes. Es que, si algo se evidencia al pensar ésta categoría, es la complejidad que implica poder propiciar esa experiencia en el aula. A lo largo del escrito se fueron trazando posibles acercamientos a la misma en situaciones de enseñanza, para intentar dar espacio a ese punto de inflexión que mencionábamos; a éstos seguro se antepongan ciertas dificultades propias del movimiento que conlleva esa acción, se mencionaron sólo algunas. Sin embargo, valoramos lo potente de su inclusión en situaciones de enseñanza, siendo conscientes del reparo necesario.

Luego de este recorrido, y volviendo a la pregunta que nos hacíamos al inicio (*¿de qué hablamos cuando hablamos de experiencia estética?*), podríamos establecer cierta definición en

torno al concepto. Decimos *cierta* porque no es unívoco, menos aún lineal y, como se desarrolló, su implicancia varía en función de cada experiencia singular; de todos modos, nos parece importante trazar algunos acuerdos (aunque no sean del tipo definición dos puntos...). Una experiencia estética se transita en el marco de una producción artística o de una producción cuyo lenguaje implique los lenguajes artísticos. En ese tránsito se amplía la percepción, dado que exige su desautomatización. Es una actividad experiencial, no sólo de estudio, requiere la activación de determinados sentidos, implica demora, estar ahí, situarse, un esfuerzo de interpretación o pensamiento, amplía horizontes de sentido. Cerramos esta *definición?* con otra reflexión de Augustowsky sobre lo que implica asumir el arte como experiencia en la escuela,

(...) concebir el arte como experiencia significa diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que los chicos, chicas y jóvenes, sean invitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte (2012:31).

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012). El arte como experiencia. En *El arte en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Arte%20poetica%20y%20educacion.pdf>
- Guio Aguilar, E. (2015). *Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1171/te.1171.pdf>
- Molano, M. (2012). Experiencia estética y construcción de sentido. En *Desafíos para una teoría del arte: experiencia estética, institución y función social*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812012000100005

Nota biográficas

Graciela Fernandez Troiano. Argentina, Profesora. Facultad de Artes Universidad Nacional de La Plata. 1900 Calle 8, N°1326, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail (institucional): graciela.fernandeztroiano@nacio.unlp.edu.ar

Julia Cortese. Argentina, Artista visual y Profesora. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. 1900. Calle 8, N°1326. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail (institucional): jcortese@fba.unlp.edu.ar

Jornadas 'En Torno a la Exposición:' El evento expositivo como modelo en la mejora de la educación artística

Jornadas 'En Torno a la Exposición:' The exhibition event as a model in the improvement of artistic education

Javier Artero Flores ⁱ
Blanca Montalvo Gallego ⁱⁱ

ⁱ Universidad de Málaga, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Arte y Arquitectura, Plaza de El Ejido 1, 29013, Málaga, España. Investigador Postdoctoral contratado Margarita Salas de la Universidad de Málaga NextGenerationEU

ⁱⁱ Universidad de Málaga, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Arte y Arquitectura, Plaza de El Ejido 1, 29013, Málaga, España

Resumen:

Analizamos las 4 ediciones del Seminario Internacional En Torno A La Exposición. Experiencias Expositivas Internacionales (2021-22), que tiene lugar en la Facultad de Bellas Artes de Málaga. Las jornadas cuentan con la participación de alumnos y antiguos alumnos del centro, que dan a conocer aspectos procesuales de su trabajo en torno a exposiciones artísticas recientes, actuales o futuras.

Palabras-chave: sala de exposiciones, Universidad, artistas emergentes

Abstract:

We analyze the 4 editions of the Seminario Internacional en Torno a la Exposición. Experiencias Expositivas Internacionales (2021-22), which takes place at the Fine Arts University in Malaga. The conference includes the participation of students and former students of the center, who present procedural aspects of their work about recent, current or future art exhibitions.

Keywords: exhibition room, University, emerging artists

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introducción

En esta comunicación analizamos las 4 ediciones del SEMINARIO INTERNACIONAL EN TORNO A LA EXPOSICIÓN. EXPERIENCIAS EXPOSITIVAS INTERNACIONALES (2021-2022). Estos seminarios, coordinados por los autores del presente texto, tienen lugar en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga, y se enmarcan en el Proyecto de Innovación Educativa *Las prácticas artísticas como método de conocimiento. Divulgación artística, investigación, profesionalización y uso de referentes artísticos como instrumento didáctico* (PIE 19-167). Las jornadas cuentan con la participación de alumnos y antiguos alumnos del centro, así como profesorado, y el objetivo es dar a conocer sus modos de trabajo en torno a exposiciones artísticas realizadas por los mismos. El formato de estos encuentros es de mesa redonda para propiciar el debate e intercambio de ideas entre ponentes y público. Se abordan cuestiones procesuales en torno al hecho expositivo como: la concepción de las obras, la adaptación al espacio expositivo, el montaje, la documentación, la difusión y el impacto profesional de estas muestras, entre otras. Los encuentros están dirigidos principalmente a estudiantes de las asignaturas de *Trabajo Final de Grado y Trabajo Fin de Máster*, aunque se realizan abiertos al resto del alumnado del centro, y al público general.

El análisis de estas jornadas nos sirve como excusa para abordar la metodología aplicada en la Facultad de Bellas Artes de la UMA que, en términos generales, consiste en concebir el evento expositivo como dinámica para la mejora de la educación artística, donde se entiende la práctica artística como investigación, es decir, *Practice-based Research in the Arts* (Borgdorff, 2012).

2. Desarrollo: Experiencias expositivas

Antes de centrarnos en los seminarios objeto de este estudio, sería conveniente una breve introducción al caso de la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes UMA, pues las experiencias y el conocimiento adquirido en este espacio articulan los debates de los encuentros *En torno a la exposición*.

La sala de exposiciones comienza su andadura en la temporada 2012-13. Con posterioridad se diseña una convocatoria de carácter anual para la selección de propuestas expositivas. Un jurado compuesto por profesorado del centro confecciona la programación anual, seleccionando los proyectos que se expondrán durante el año lectivo a razón de un mes por exhibición. Mediante este llamamiento, estudiantes del Grado o el Máster pueden mostrar sus proyectos artísticos en una exposición individual, y en unas condiciones iguales o mejores que las que encontrarán en los circuitos artísticos profesionales. En cualquier caso, lo que se pretende es que esta muestra, que suele ser la primera de carácter individual del estudiante, sirva como *laboratorio de ensayo* (Miranda, 2019) de lo que el joven artista podrá poner en práctica más allá del ámbito académico. Cada artista seleccionado cuenta con el comisariado de un docente del centro, que acompaña todo el proceso, desde la tutorización del proyecto hasta su muestra. Las y los artistas seleccionados reciben una pequeña financiación y acceso a medios técnicos (audiovisuales, iluminación, asistencia al montaje) o de difusión (web, redes sociales, prensa). Además cada exposición cuenta con catálogo individual digital que contiene documentación visual así como textos de autores, comisarios y artistas. Es así como tiene lugar "una especie de apadrinamiento de artista reconocido hacia artista emergente" (Miranda, 2019), que fomenta la inserción del joven artista en circuitos artísticos profesionales.

Todo el engranaje descrito permite, como decíamos, que el joven artista experimente los procesos habituales del acontecimiento expositivo, pero, dado que la sala en cuestión se encuentra en la propia Facultad de Bellas Artes, la ocasión también sirve para que el alumnado vea la exposición como objeto de deseo en el horizonte. Así se comprueba en el aula, donde la metodología aplicada da lugar a "la modificación de la actitud frente a los estudios del resto de sus compañeras y compañeros, por el hecho de proponer un objetivo, un reto, que focaliza sus deseos desde los primeros cursos" (Montalvo, 2019:21). En la asignatura de 4º curso del Grado, *Producción y Difusión de Proyectos Artísticos*, conducente al *Trabajo Final de Grado*, los estudiantes trabajan las diferentes fases de las que consta el hecho expositivo, que van desde el anteproyecto hasta el desmontaje de la obra, pasando por todos los estadios de producción de la misma. A lo largo del curso el estudiantado muestra los resultados de su investigación en dos ocasiones y elabora una memoria que recoge toda la investigación llevada a cabo con su correspondiente contextualización, objetivos, metodología, bibliografía, etc.

2.1 Aproximaciones a la exposición a través del diálogo

Las Jornadas *EN TORNO A LA EXPOSICIÓN* se plantean como un complemento más al trabajo realizado en clase y en la sala de exposiciones, aunque la novedad radica en que desvelan aspectos procesuales de casos prácticos, como las exposiciones con la que los estudiantes han convivido durante un mes. En esta línea, Carlos Miranda subraya la "oportunidad didáctica que desempeña cada exposición para la totalidad de alumnos del mismo [centro]" (2019:36). También conviene señalar que el acceso a dichos procesos no es habitual en buena parte de las muestras realizadas en galerías o centros de arte. Además, estos encuentros permiten el diálogo directo entre joven artista y estudiante, lo que invita a acortar distancias entre el horizonte expositivo que comentábamos.

La primera Jornada tuvo lugar el 19 de marzo de 2021, y desde entonces se ha contado con la participación de los jóvenes artistas alumnos y exalumnos del centro: Miguel Azuaga, Paloma de la Cruz, Dela Delos (Alicia de la Fuente), José Luis Valverde, Juanma Cabrera, Alberto Cajigal, Alejandro Castillo, Victoria Maldonado, Ana Morales, Alba Garu, Ángela G. Vargas, Aura Vega, Blanca Cid, Cristina Vega, Irene Montero, Julia Matías, Laura G. Bautista, Miguel Marín, Natalia Cardoso, Nuria Luque, Paloma Soto, Rubén del Pino & Perra Trum, Federico Miró. También han participado profesores del PIE (19-167), como los artistas Javier Garcerá, Calos Miranda y Juan Carlos Pérez (Pepo Pérez) y la historiadora del arte, María Jesús Martínez Silvente. Y el Dr. Javier Garcerá.

Con objeto de poder ofrecer una mejor perspectiva nos centramos en la primera edición *EN TORNO A LA EXPOSICIÓN. Experiencias internacionales I* (Figura 1). En esta ocasión el encuentro lo integran los alumnos egresados del centro: Miguel Azuaga, Paloma de la Cruz, Dela Delos (Alicia de la Fuente) y José Luis Valverde.



Figura 1: Captura de pantalla de la sesión virtual de *EN TORNO A LA EXPOSICIÓN. Experiencias internacionales I*. Fuente: Propia.

Los jóvenes artistas son presentados por el Profesor Dr. Pepo Pérez (Juan Carlos Pérez García), y su selección atiende a dos razones principales. Por un lado nos interesan los diversos perfiles que representan, tanto por la naturaleza de sus producciones (audiovisual, pintura, escultura) como por los espacios en los que se muestra su trabajo (galerías, museos y bienales). Por otro lado, cada uno se encontraba en una fase diferente *en torno a la exposición*: José Luis Valverde acababa de inaugurar *Selva del tiempo* en Galería JM (Málaga), Dela Delos y Paloma de la Cruz preparaban una futura exposición individual y Miguel Azuaga se ocupaba de la itinerancia de su proyecto *Katharsis* (2020).

Este primer encuentro comienza con breves presentaciones de los participantes, donde ponen en contexto su investigación y los proyectos en curso. Con posterioridad tiene lugar un espacio de diálogo en el que se tratan tres bloques temáticos. Primero debatimos sobre aspectos relativos al montaje expositivo, a continuación abordamos la difusión de la muestra y, por último, el impacto profesional que estos eventos suponen en la carrera de los jóvenes artistas. A través de estas cuestiones los invitados hacen hincapié en las posibilidades de adaptación y readaptación de un mismo proyecto en diferentes espacios expositivos. Tras el encuentro, Paloma de la Cruz y Dela Delos mostraron sus proyectos en las exposiciones individuales (Figura 2): *Arquitecturas palpitantes* en Centro Párraga (Murcia) y *A pretty moist shelter. Ofrenda, merienda y olor a pies*, en Sala Borrón de Oviedo, respectivamente. En ambos casos proyectos de carácter escultórico que con posterioridad se han mostrado en otros espacios como Feria ARCO o LABoral Centro de Arte.

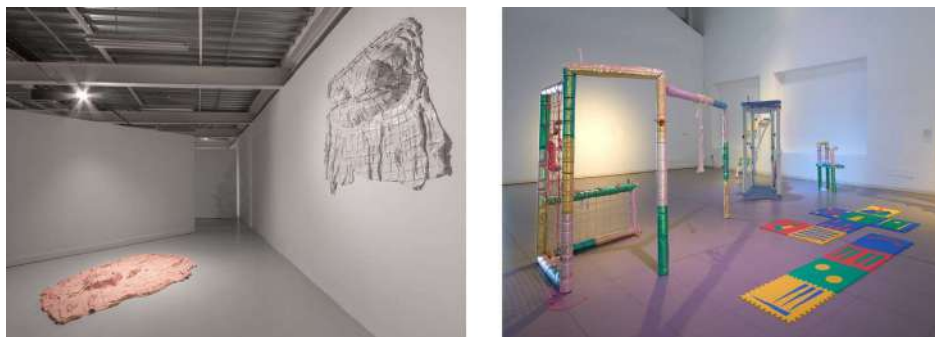


Figura 2: Fotografías de sala de *Arquitecturas palpitantes* en Centro Párraga (izquierda) y *A pretty moist shelter. Ofrenda, merienda y olor a pies*, en Sala Borrón de Oviedo (derecha). Fuente: Paloma de la Cruz y Dela Delos

Estos casos nos invitan a reflexionar sobre cómo las particularidades de cada sala modifican las obras, pero también acerca de las limitaciones que implican los medios técnicos de cada espacio expositivo (iluminación, dispositivos audiovisuales, etc.). A partir de este diálogo surgen aspectos que suelen quedar eclipsados por el resultado final de la exposición pero que son de vital importancia en el proceso de esta. Nos referimos al entramado de gestiones como el transporte o el seguro de las obras, que suscita interés entre el alumnado asistente al encuentro.

Dudas acerca de la financiación de los proyectos o los honorarios de los artistas, por ejemplo, que en ocasiones resultan tabú incluso para instituciones o galerías, se abordan con total naturalidad entre los invitados a la sesión. También goza de protagonismo la labor de difusión de proyectos por parte de los propios artistas, que reflexionan sobre la hipervisibilidad a través de redes sociales o la importancia de contar con un buen catálogo. En este sentido Paloma de la Cruz recalca que el catálogo "es lo que queda al final de la exposición, y esa documentación te sirve para armar un buen dossier de cara a futuros proyectos, becas, exposiciones" (2021). En esta línea, José Luis Valverde añade que "la exposición en la Facultad de Bellas Artes de Málaga te da visibilidad, por ejemplo para presentarte luego a otros certámenes, becas o proyectos. Te pone en el mapa" (2021). Buena cuenta de este posicionamiento da la presencia de artistas egresados del centro en galerías y centros de arte tanto a nivel nacional como internacional. El éxito de este modelo también se apunta desde los medios con titulares como "Málaga, epicentro del arte joven andaluz" (2015) que, a cargo del periodista Antonio Javier López, señala a jóvenes artistas que han estudiado y expuesto sus proyectos en la Facultad de Bellas Artes de Málaga.

En resumen, este primer encuentro sirve para subrayar cuáles son las cuestiones que interesan al alumnado de Bellas Artes UMA *en torno a la exposición*. Con lo aprendido de este seminario inicial programamos el segundo, que tuvo lugar el 14 de mayo de 2021, con la participación de: Juanma Cabrera, Alberto Cajigal, Alejandro Castillo, Victoria Maldonado y Ana Morales. De nuevo atendemos a la diversidad de perfiles y estadios procesuales de los participantes, pero además, a modo de reclamo nos proponemos que en esta ocasión uno de los invitados esté exponiendo en el momento en la Sala de Exposiciones del centro. Así, Alberto Cajigal, con su proyecto *Guía de montaje* (Figura 3), comisariado además por los coordinadores del encuentro, puede comentar una experiencia en curso que resulta muy positiva para los asistentes al evento.



Figura 3: Fotografía de sala de *Guía de montaje* (2021) en Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga. Fuente: Alberto Cajigal.

La tercera edición de las jornadas cuenta con alumnos y ex alumnos de la Facultad de Bellas Artes de Málaga y estudiantes de la clase del Prof. Brook Rogers en Salisbury (USA). Este

encuentro telemático tuvo lugar a propósito de la exposición *Present Absence* (2021) (Figura 4), realizada en Salisbury University Art Galleries, Maryland. Este proyecto gestado durante la pandemia, coordinado desde el Department of Art de la Fulton School of Liberal Arts, en colaboración con el Janet Dudley-Eshbach Center for International Education y la UMA, fue comisariado por la profesora Blanca Montalvo, y coordinado por la profesora Jeanne Anderton en Estados Unidos. Consistió en exponer en Salisbury, (MA) la obra de una selección de estudiantes del Grado y Máster de la Facultad de Bellas Artes de Málaga. Las obras de fotografía y vídeo, se enviaron de manera digital y las fotográficas, fueron impresas allí con la supervisión de la profesora Anderton y la colaboración de sus estudiantes. Antes de su clausura, la muestra fue visitada por los estudiantes del Prof. Brook Rogers, quienes prepararon una serie de preguntas con las que establecer un diálogo durante la 3ª Edición de *En torno a la exposición*, edición que fue realizada en inglés.

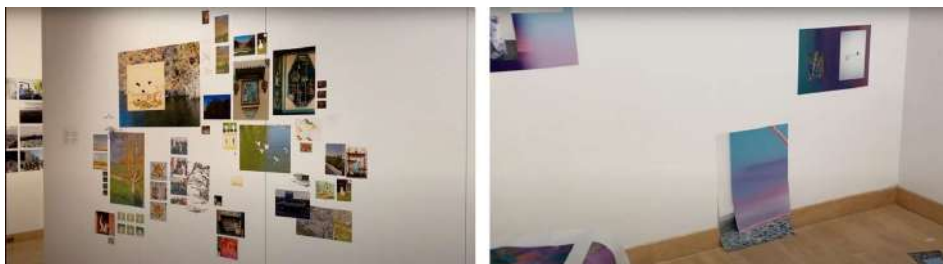


Figura 4: Fotografías de sala de *Present Absence* (2021), con obras de Nuria Luque (izquierda) y Natalia Cardoso (derecha), en Salisbury University Art Galleries. Fuente: SUAG

La cuarta y última jornada cuenta con el Profesor Dr. Javier Garcerá como ponente principal, y la Profesora Dra. María Jesús Martínez Silvente como moderadora. También participan como invitados los artistas y alumnos egresados Paloma de la Cruz y Federico Miró. En esta ocasión, la exposición *Y también pasará* (2022), de Javier Garcerá en Galería Daniel Cuevas (Madrid), sirve como excusa para abordar de nuevo cuestiones procesuales y conceptuales de la mano de un docente con amplia y reconocida trayectoria artística.

Conclusión

En definitiva, si bien en las diferentes asignaturas impartidas en el centro se intenta abarcar un amplio espectro de problemáticas relacionadas con el hecho expositivo, no nos cabe duda de que estas jornadas refuerzan esta implicación. El alumnado se muestra motivado por el diálogo con artistas de generaciones cercanas a la suya, con los cuales comparte intereses e inquietudes. Así mismo, en posteriores ediciones del seminario hemos procurado contar con la participación de artistas que actualmente exponían su proyecto en el centro, pues hemos detectado un especial atractivo para el estudiantado. Consideramos que el seminario descrito es un complemento óptimo a la docencia junto con el programa expositivo de la Facultad de Bellas Artes de Málaga. Este engranaje tiene como eje central la exposición, que contemplamos como

dinámica para la mejora de la educación en la práctica artística. En este sentido, a partir de experiencias profesionales las jornadas permiten visibilizar y reflexionar sobre diversos aspectos procesuales planteados a lo largo del Grado y el Máster. El mejor indicativo de la repercusión profesional que fomentan estas dinámicas es la trayectoria que posteriormente desarrollan estos jóvenes artistas. Por estas razones hemos decidido continuar con estos encuentros así como documentarlos audiovisualmente para empezar a compartirlos en YouTube, algo que trataremos de desarrollar mediante el próximo proyecto de innovación educativa.

Referencias

- Azuaga, M., De la Cruz, P., Delos, D. y Valverde, J. L. (2021). En B. Montalvo (Presidencia), *En torno a la exposición. Experiencias Internacionales I*. Jornada llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga.
- Borgdoff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press, 640-651.
- López, A. J. (15 de noviembre de 2015). Málaga, epicentro del arte joven andaluz. *Diario Sur*.
- Miranda, C. (2019). "Artes de ensayo en el laboratorio de exposiciones". En P. Pérez (Ed.), *Enseñar el arte. Seis experiencias desde la universidad* (pp.25-44). Madrid: Turpin Editores.
- Montalvo, B. (2019). "Dentro y fuera de la academia". En P. Pérez (Ed.), *Enseñar el arte. Seis experiencias desde la universidad* (pp.11-23). Madrid: Turpin Editores.

Escultura Pública como recurso Educativo: Abordagem pedagógica de uma obra de escultura no espaço público

Public Sculpture as an Educational Resource: Pedagogical approach to a public sculpture

Joana Alves^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

Num primeiro momento, iremos propor uma definição pessoal de Escultura Pública. Seguidamente, apresentaremos, a título de exemplo, um projeto de escultura pública executado em 2019, na vila de Deuil-la-Barre, nos arredores de Paris, que se reveste de um conjunto de particularidades que o tornaram um importante recurso pedagógico e educativo. Por fim, em conformidade com as ideias apresentadas, iremos determinar uma possível relação entre a realização de um projeto de escultura pública e o papel do professor em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Escultura Pública, Educação, *Site-specific*, Comunidade, Espaço Público

Abstract:

We begin by proposing a personal definition of Public Sculpture. Afterward, we present a public sculpture project completed in 2019, in the Deuil-la-Barre commune, in the suburbs of Paris, in order to explore how this project's set of particularities make it an important pedagogical and educational resource. Finally, in accordance with the presented ideas, we will determine a possible relationship between the creation of a public sculpture project and the teacher's role in the classroom context.

Keywords: Public Sculpture, Education, *Site-specific*, Community, Public Space

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Uma definição de escultura pública

A Escultura no espaço público vai ao encontro da conjugação de três elementos essenciais: o objeto escultórico, o lugar e o observador (Armajani, 1995). A Escultura no espaço público não é apenas a conceção de uma obra plástica com interesse estético, não é apenas a implantação de formas idiossincráticas que se impõem no espaço, mas a criação de um *diálogo* que se estabelece com a comunidade e com o lugar onde está inserida. A sua implantação no espaço público confere-lhe, portanto, uma expressão dinâmica e interativa que implica uma relação com as pessoas e, conseqüentemente, algumas precauções de elevada responsabilidade.

Na verdade, uma obra de escultura pública contribui para o permanente desejo de identificar quem somos, despertar sensações, contribui para a mudança social (Figura 1), provoca, desafia as convenções sociais, simboliza, educa, inspira, celebra e relembra, aproxima-nos enquanto cidadãos (Lacy, 1995:2). Pode beneficiar de um carácter pedagógico e instituir-se como fator determinante na Educação, apontar para novos paradigmas e cruzar disciplinas.

Neste contexto, o escultor é chamado a requalificar o espaço público, na medida em que, a obra escultórica tem a qualidade de revitalizar zonas urbanas e melhorar a vida do público, ao reclamar e humanizar o ambiente urbano. A intervenção do escultor é procurada devido à necessidade de diálogo no espaço público, mas também, porque a obra escultórica responde ao nosso eterno desejo de identificação.



Figura 1: Manifestação pública na Place de la Nation, 2021, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: Mairie de Deuil-La Barre.

2. Projeto de escultura pública “Galatée”

Cada lugar congrega, à sua singular condição, uma especial função simbólica, que decorre da nossa interação vivida com o espaço, cujo carácter singular evidência um determinado *genius loci*, isto é, o espírito do lugar.

Galatée (2019) é uma obra de escultura pública pensada e concebida, por via de um concurso público, para um lugar específico – *La Place de la Nation* em Deuil-la-Barre, Paris. O lugar determinou desde início todo o projeto, tendo em consideração as suas características: físicas, paisagísticas, visuais, históricas, sociológicas; envolvendo a própria comunidade na sua concretização, informação e função futura. Executada *in situ* – num espaço de confluência de transeuntes (*praça pública*) – procurou-se realizar um trabalho adequado ao respetivo lugar que o integra.

Este projeto refere-se à comunidade, ao imaginário e à memória local, marca um lugar, um acontecimento, uma história invisível, liga um assunto corrente – a temática “*Galatée*” (ninfa mitológica e designação atual do quarteirão onde está inserida) a uma conceção mais alargada de identidade – elemento simbólico que a identifica ao lugar (uma réplica do capitel medieval que se encontra na igreja matriz da vila, sobre o qual a figura surge sentada), funciona como alerta, chama a atenção para as características específicas, históricas e para a função do lugar, requalifica, foca-se na transformação, apela ao cuidado e à responsabilidade, opera como catalisador da ação coletiva (Lacy, 1995).

Galatée (2019) é uma escultura que procura estabelecer uma conexão com a terra, com o local, com a memória, com a comunidade e com os indivíduos. Estabelece um vínculo afetivo de proximidade. Na verdade, a escultura pública é caracterizada pela interatividade com o público, à semelhança do que acontece no ambiente de sala de aula em que o professor interpela o aluno, criando nele um participante ativo. Existe, portanto, um desejo de relacionamento.

A *dialética* que se estabelece entre a obra, as condicionantes públicas, culturais, sociais e o lugar de implantação são fatores de elevada preocupação. Na verdade, é o tempo que marca o espaço conferindo sentido aos lugares, porque quando implantada no espaço público da cidade, a obra passa a ser propriedade *daqueles que a habitam* e a fazer parte da sua memória coletiva.

Atendendo à diversidade sociocultural e ao interesse da câmara municipal de Deuil-la-Barre, desenvolveu-se um processo de envolvimento e participação com a comunidade, com vista, não só a criação de uma memória coletiva, mas que, igualmente, permitisse o envolvimento afetivo da comunidade no processo de requalificação do espaço público degradado e ao abandono, favorecendo o desenvolvimento de interesses e práticas comuns e o fortalecimento da *autoestima* e do espírito comunitário. Além das preocupações de escala e proporção que a composição de uma obra escultórica sempre nos exige, procurámos que obra refletisse a vivência partilhada, a comunhão, a empatia e a relação afetiva, que se criou com a comunidade durante toda a execução que, por fim, irá resultar numa integração acolhida no *seio* de uma população *que a viu nascer*.

Galatée (2019), executada por via de um processo de *talhe-direto* sobre mármore, caracteriza-se por uma linguagem realista que procura refletir, com veracidade, as características específicas da figura mitológica e do *capitel* histórico que representa, demonstrando admiração pelo academismo e pelas formas clássicas. Este realismo possibilita uma representação verossímil, tornando a sua mensagem acessível a todos, condição que permite desempenhar melhor a sua função pedagógica. Importa referir, o papel comunicativo que a escultura figurativa tem vindo a desempenhar ao longo dos séculos na cultura ocidental, que se estabelece nas relações identitárias de uma morfologia de compreensão mais direta pelo público.

A escultura possui seis metros de altura, acima do nível do solo. A execução da obra decorreu durante nove longos meses, desde a implantação dos blocos de mármore no local (em setembro de 2018) até aos acabamentos finais (em junho de 2019).

Durante o processo de *talhe* do mármore, fomos recebendo a visita de alunos de várias escolas do conselho que se organizaram mediante um cronograma estipulado. Esta dinâmica permitiu que os alunos pudessem acompanhar de perto e de forma intensa todo o

processo de execução da obra com a possibilidade de estabelecer um contacto direto com a escultora (Figura 2), com as ferramentas de trabalho e, inclusivamente, de subir o andaime para *tocar* o mármore que estava a ser trabalhado (Figura 3). O ato de *tocar* é uma *experiência vivida* na obra escultórica. É o *toque ativo* que esclarece a visão e nos conduz à sua compreensão (Brun, 1991:125).



Figura 2: Visita dos alunos à obra *Galatée*, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.



Figura 3: Aluno a tatear o mármore da escultura, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.

A condição da escultura ter sido executada "ao vivo" (acessível e visível em permanência para o público) permitiu que as pessoas diariamente se confrontassem com a evolução da obra, que se ia revelando e despertando a curiosidade de quem passava (Figura 4). Todavia, estas mesmas características são, por vezes, geradoras de resistência e relutância por parte de cidadãos que não possuem os meios adequados para entenderem a sua função, situação

que desencadeia diferentes reações, como indiferença e rejeição. É precisamente, neste ponto, que um projeto desta natureza desempenha o seu papel fundamental, permitindo o contacto quotidiano com a execução da obra, capaz de fornecer ao indivíduo o conhecimento necessário para fazê-lo sentir-se competente para fruí-la.

Interpretar, descodificar e apreender o seu significado. A chave para a educação artística será, tal como referia Vigotski (2001), *introduzi-la na própria vida*. Envolver as pessoas numa prática educativa que as ajude a perceber a relação de proximidade que existe entre educação, arte e sociedade, produz efeitos na fruição cultural, potenciando o entendimento e o sentido de pertença à comunidade, incentivando a uma atitude de cidadania ativa, recetiva, participativa e dialogante (Oliveira, 2015:60) perante a obra escultórica. Na verdade, construir uma narrativa sobre o que se vê torna-se fundamental para compreender o significado de uma obra de arte. É na interação e na convivência contínua com a obra que as pessoas se qualificam, fazendo com que um *olhar reflexivo* surja (Oliveira, 2015:61).



Figura 4. Execução da obra de escultura pública *Galatée* (2019), Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.

3. Escultura pública como recurso educativo

A escultura pública combate a exclusão e tem um papel social e educativo. Ao projetar uma escultura para o espaço público, uma das problemáticas que se coloca é (à semelhança do que acontece na Escola pública) a necessidade de interpelar um público diversificado, proveniente de diversos contextos, raças, etnias, classes, crenças, faixas etárias, níveis culturais e circunstâncias sociais. Neste sentido, uma obra desta natureza pode abarcar diversos públicos, dirigindo-se a várias camadas sociais ou suscitando uma multiplicidade de interações possíveis.

Uma obra de escultura pública não se encontra fechada sobre um único sentido, abre-se, dissimula-se. Na verdade, a necessidade da obra funda-se na multiplicidade dos seus sentidos. Para os alunos, viver esta experiência foi reconhecer e distinguir o princípio dessa diversidade. Os alunos tiveram a oportunidade de "entrar" na obra, de subir o andaime e se aproximarem, de desenvolver a exploração sensorial, a sensibilidade tátil de *tocar* o mármore, reconhecer as suas texturas, temperatura e densidade, de sentir a sua monumentalidade (Figura 5). Foi-lhes possível conversar com a escultora (Figura 6), observar as suas mãos marcadas pela dureza do trabalho, sentir o peso do martelo, das máquinas e das ferramentas (Figura 7).

Sem dúvida, parecerá estranho que uma mão que não é guiada pela visão possa perceber no mármore frio a beleza e o sentimento artístico; e no entanto [...] chego a perguntar-me, por vezes, se a mão não perceberá melhor que os olhos a beleza da escultura. (Keller cit. por Brun, 1991: 167-8, nota 1)



Figura 5: Alunos a tatear o mármore da escultura, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.



Figura 6: Conversa com os alunos no espaço da obra, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.

Acreditamos que a escultura pública enquanto recurso educativo permite ir ao encontro de um processo de ensino e de aprendizagem que desenvolve competências essenciais como: ⇒ a compreensão e a leitura de uma obra de arte no seu contexto; ⇒ a decodificação de diferentes linguagens e códigos artísticos; ⇒ a expressão e apreciação que se traduzem na capacidade de os alunos se pronunciarem criticamente em relação à produção artística, desenvolvendo a perceção visual e tornando-os recetivos à contemplação, à identificação e à decodificação de mensagens visuais; ⇒ a sensibilidade estética; ⇒ o pensamento crítico e a relação interpessoal.

Consequentemente, a aquisição destas competências vai permitir aos alunos: ⇒ um envolvimento e uma abordagem multidisciplinar; ⇒ ampliar o vocabulário artístico; ⇒ aproximar a arte das suas vivências quotidianas; ⇒ desenvolver o conhecimento da história local e o interesse pela herança cultural; ⇒ tomar consciência de uma identidade coletiva; ⇒ promover a

integração social e a participação cívica; ⇒ desenvolver o pensamento crítico, a autonomia, a imaginação e a criatividade.



Figura 7: Aluno a experimentar o martelo e o escopro, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.

Esta proposta, de desvio do paradigma tradicional de *atelier* para o território público – a *praça pública* (lugar de passagem e confluência de transeuntes), proporciona um novo tipo de possibilidade de deslocamento que é *ter a cidade como sala de aula*. A relação educativa (*não formal*) promovida pela realização de um projeto desta natureza pode assumir-se enquanto eixo estruturante para o desenvolvimento de hábitos culturais e de fruição, contribuindo para uma construção cognitiva, em concordância com o ensino das Artes Visuais.

A Escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspetivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma

área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos [...] (ME.DEB, 2001: 155).

A realização de uma obra de escultura pública desenvolvida ao ar livre, fora dos centros artísticos convencionais e acessível a todos, permitiu ao município a promoção de atividades em contexto de educação não formal, estabelecendo ligação com os diversos tipos público, nomeadamente ao nível da população escolar.

A metodologia adotava para complementar este projeto teve subjacente um fundamento pedagógico que decorreu em três momentos. Primeiro, antes da visita à obra, o tema foi introduzido pelos respetivos professores, em contexto de sala de aula, através do visionamento de um vídeo explicativo do projeto, com a descrição das ideias iniciais, os desenhos, os esboços e uma maquete virtual, de forma a que os alunos se familiarizassem com o assunto (orientar os alunos para os objetivos de aprendizagem e o espaço a visitar). Através de um diálogo orientado, desenvolveu-se um processo abrangente de debate e reflexão em grupo. Este método mostrou-se eficaz, uma vez que permitiu a contextualização com outras matérias a serem lecionadas e uma preparação prévia dos alunos que resultou numa seleção de perguntas a serem feitas no dia da visita.

O segundo momento, decorreu com a tão aguardada visita (Figura 8), onde foi permitido que as crianças exploraram de forma autónoma o espaço, sempre com a vigilância dos educadores. Além do contacto com a obra fui efetuada uma recolha fotográfica. No fim da visita, cada turma teve a oportunidade de recolher um fragmento de mármore para ser analisado, em contexto de sala de aula, no âmbito da disciplina de ciências naturais.



Figura 8. Visita dos alunos à obra de escultura pública *Galatée* (2019), Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: própria.

Depois da visita, o terceiro momento já decorreu em contexto escolar, onde os alunos foram orientados a realizar uma atividade prática (reforço, partilha, *feedback* e consolidação das aprendizagens) através de exercícios tridimensionais, experimentando diferentes técnicas de adição com recurso a arame, argila, tiras de gesso e papel *machê* (Figura 9 e Figura 10). Os objetos que daí resultaram foram, por fim, apresentados numa exposição final realizada na galeria municipal com a presença de todos os envolvidos.



Figura 9. Alunos a realizarem exercícios tridimensionais em contexto escolar, 2019, Deuil-la-Barre, Paris. Fonte: Mairie de Deuil-la-Barre.



Figura 10. Alunos a realizarem exercícios tridimensionais em contexto escolar, 2019, Deuil-la-Barre, Paris.
Fonte: Mairie de Deuil-la-Barre.

Considerações finais

Pensar a Escultura Pública enquanto recurso educativo, enquanto acontecimento pedagógico, leva-nos à intenção de estabelecer um diálogo, de criar um encontro entre a obra de arte e a sociedade, assumindo desde logo um compromisso, uma intenção de partilha na procura de um bem comum. Tal como acontece no exercício da profissão docente, o professor aprende com o aluno e é modificado por esta inter-relação que se converte numa troca generosa. O *ato de dar* torna-se recíproco. A ação pedagógica do professor apenas se cumpre na interação com o aluno. Ser professor implica abertura e receptividade à compreensão, implica revelação e doação mútua, implica proximidade e disponibilidade, implica capacidade de olhar “o outro” (o aluno) e de nos olharmos a nós próprios (professores-escultores).

Ao agregar uma ação colaborativa a elementos de uma prática pedagógica, a escultura pública, além do seu próprio conteúdo, torna-se um recurso com potencialidades educativas, um instrumento para aceder ao conhecimento. Na verdade, a condição de uma obra estar fisicamente próxima, ou mesmo acessível, torna-a também intelectualmente mais próxima. A importância de uma obra de escultura pública reside, não apenas enquanto resultado final, mas como processo. Procuramos, enquanto escultores, uma aproximação entre a obra e o público, por via da percepção estética, da contemplação e da função pedagógica.

Podemos concluir que, este projeto, permitiu aos alunos um desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, mas também um enriquecimento do seu vocabulário artístico, técnico e material. Promoveu, igualmente, o desenvolvimento de competências relacionadas com a interpretação, a produção e a receção da prática artística. Despertando, nos alunos, a consciência e domínio do corpo, a criatividade, a sensibilidade estética e o desenvolvimento da percepção visual.

Referências

- ARMAJANI, Siah (1995) “Manifest Public Sculpture in the context of American Democracy.” *Espacios de lectura/Reading Spaces* (pp. 111-114). Barcelona: MACBA.
- BRUN, Jean (1991) *A Mão e o Espírito*. Trad. de Mário Rui Almeida Matos. Lisboa: Edições 70.
- LACY, Suzanne (1995) *Mapping the Terrain, New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press.
- KWON, Miwon (2002) *One Place After Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Cambridge, Massachusetts; Londres: The MIT Press.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, Mónica (2015) “Qual o Papel da Escultura Pública para a Educação do Cidadão?” *European Review of Artist Studies*, 6, (2) (pp.54-67).
- VIGOTSKI, Lev S. (2001) “A Educação Estética.” *Psicologia Pedagógica* (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.

Notas biográficas

Joana Alves é escultora. Doutorada em Belas-Artes – Escultura, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Web-site: www.joanaalvessculpture.weebly.com

O Conhecimento Através da Arte

Acquiring Knowledge Through art

Joana Vasconcelos^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

E se olharmos para o mundo como quem o representa? Se fosse possível educar a observar, a conhecer através do desenho? Na presente proposta educativa procura-se um encontro com o mundo que rodeia os alunos através da arte. A verificar como a exigência da observação e atenção que as atividades artísticas requerem, implica um conhecimento acrescido e muito diferente da observação habitual e fugaz que se realiza atualmente.

Neste sentido, esta proposta tem como objetivo dar a conhecer um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Educação Visual e Ciências Naturais. Um projeto que se baseia na procura de conhecer, observar, através do desenho. Realçar como o conhecimento de um aluno sobre um objeto, é radicalmente diferente antes de o desenhar e após a sua representação artística. Como o aluno passa a conhecer com grande profundidade ao utilizar a arte como ferramenta de conhecimento.

Num primeiro momento, são abordadas teoricamente as relações entre Observação e Conhecimento, Observação e Arte e Conhecimento e Arte, com o propósito de fundamentar e sustentar os motivos que levaram à projeção e execução do presente estudo. Apoiando-se na psicologia da educação e na teoria de Aprendizagem por Observação de *Bandura*. Num segundo momento revela-se o exercício artístico realizado em interdisciplinaridade, os vários passos, os resultados e outros exercícios realizados com o mesmo objetivo.

Resumo:

O presente artigo realça a capacidade de aquisição de conhecimento que a arte transporta. Para tal, é apresentada uma breve fundamentação teórica sobre o tema e revelado um projeto interdisciplinar para o 5º ano. Projeto este, com o objetivo de melhorar a compreensão e resultados escolares. O artigo conclui apresentando o exercício artístico como ferramenta inigualável na aquisição de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Conhecimento, Observação, Arte, Interdisciplinaridade, Aprendizagem

Abstract:

This article highlights the ability to acquire knowledge through art. To this end, it presents a brief theoretical foundation on the subject and an interdisciplinary project for the 5th grade. This project aims to improve the learning quality and school results for both subjects. The article concludes by presenting the artistic exercise as an unparalleled tool in the acquisition of new knowledge.

Keywords: Knowledge, Observation, Art, Interdisciplinary, Learning

2. Observação Artística na Aprendizagem

2.1. Observação; Desenvolvimento; Conhecimento

2.1.1. Observação e Desenvolvimento

Ao longo dos últimos anos, em contexto escolar, tem-se verificando um crescente número de alunos com grandes dificuldades na aquisição de informação, de conhecimentos novos, e são destacados maioritariamente obstáculos ao nível da atenção e abstração. Indicam o excesso de atividades tecnológicas e a diminuição de atividades táteis, práticas e que impliquem o uso da memória visual e observação como uma das principais causas. O assumidamente fácil, exercício, de passar para o caderno ou papel, a informação que se encontra num quadro vertical, transformou-se numa atividade Hercúlica.

A capacidade de observação é base para o desenvolvimento da criança, "pelos quatro meses, o bebé pega num objecto e observa-o (...)" (Veiga,2013:3) Algo de tal forma inato que acaba por ser dado como garantido e conseqüentemente menos estimulado. Segundo Albert Bandura na teoria da Aprendizagem por Observação (1982) realça a diferença entre observar e imitar. "Os humanos não se limitam a responder aos estímulos do meio, interpretam-nos." (Bandura, 1982:20). Recorrendo a exemplos comportamentais e sociais, explica que algo apreendido por observação, provoca mudança, no conhecimento e comportamento. Não uma reprodução de um modelo. A observação é realizada de forma individual e implica a procura pela aquisição de respostas e novas habilidades cognitivas. O indivíduo escolhe o que observa, só dedica atenção a algo que provoca uma questão que exija resposta. A observação é assim entendida como algo que envolve não só o campo visual, mas os cinco sentidos, e estimula, segundo Bandura, a atenção, retenção, reprodução e motivação.

Para que a observação seja verdadeira e instigue desenvolvimento real, é necessária a criação de códigos e símbolos gráficos, como afirma a professora Maria Edite Oliveira, no documento *Teorias da Aprendizagem: Psicologia da Educação* ao abordar este tema, "Estudos revelaram que os observadores que transformaram a atividade observada em códigos verbais ou imagens aprendem e retêm a informação muito melhor do que os que simplesmente se limitam a observar." (Oliveira, 2021:46) O exercício artístico representou sempre um papel incontestável no impulsionamento e solidificação da observação. Seja a observação do mundo natural, comportamental ou mesmo introspectiva. Como forma de veículo comunicativo, o exercício artístico tem capacidade para descodificar o conhecimento observado e codificá-lo segundo a nossa compreensão.

2.1.2. Observação e Arte

A relação entre arte e observação sempre existiu. O desenho de observação é uma das bases do desenho e ferramenta para muitas das áreas profissionais artísticas. Desde os desenhos representados a fresco nas grutas da pré-histórias, ao desenho científico de Leonardo da Vinci, a todo o ensino de arte clássico, e mesmo nos dias de hoje o desenho de observação é ainda um dos princípios da formação artística. "Learning to draw is really a matter of learning to see – to

see correctly – and that means a good deal more than merely looking with the eye."(Nicolaidis, 1969).

Deste modo, para representar algo do mundo natural, seja bidimensional através do carvão, ou mesmo de três dimensões, a observação é indispensável e determina o resultado final. O desenho do que nos rodeia obriga e treina a capacidade de observação. Leva o aluno a olhar e procurar a um nível bastante mais profundo que a observação de passagem. Ao representarmos artisticamente qualquer elemento do mundo ao nosso redor carecemos de atenção, tempo, foco, mas mais relevante, solicita algum grau de compreensão do objeto.

Facilmente compreendemos que o exercício de treinar a observação desenhada transcende em muito o simples olhar automático e/ou des centrado que usamos quotidianamente, acabando por desenvolver na visão uma riquíssima capacidade discriminatória das componentes visuais constitutivas de qualquer tema e estruturando o próprio ato perceptivo no seu todo. (Bernardo, 2014:39).

2.1.3. Conhecimento e Arte

Aprendemos também na descrição. Como afirma José António Marina (1995), a nossa percepção altera-se a cada aquisição e conseqüente aprofundamento de um conhecimento novo. "O cardiologista que ausculta um paciente não tem maior acuidade auditiva do que outra pessoa com bom ouvido, mas percebe mais informação."(Marina, 1995)

O exercício artístico impulsiona o conhecimento descritivo e funcional de tudo o que é observável. Até o desenho de um objeto muito utilizado diariamente, como o lápis, a chave, ou mesmo o copo faculta informação desconhecida do mesmo. De um modo semelhante à técnica de aprendizagem de Feynman, que se apoia na transmissão verbal de informações novas adquiridas como verificação da obtenção de verdadeiro conhecimento, o desenho, por exemplo, pode funcionar como elemento avaliador da observação realizada e conhecimentos adquiridos. Um aluno capaz de representar fidedignamente um objeto, abarca necessariamente um determinado nível de conhecimento do mesmo.

Assim, a exigência observacional intrínseca à atividade artística apresenta-se como oportunidade ímpar no potenciamento da aprendizagem de qualidade e aquisição de conhecimento das mais variadas áreas. O estudo em ação que se apresenta, é um estudo de interdisciplinaridade entre a disciplina de Ciências Naturais e Educação Visual que decorreu no passado ano letivo de 2021/2022 com mais projetos no 5º e 6º ano de escolaridade, uma atividade no 7ºano, e com propostas até ao 9ºano no próximo ano letivo 2022/2023.

2.2. Estudo em Ação

Na constante procura de colmatar falhas na aprendizagem e cativar os alunos às várias temáticas das disciplinas, surge este projeto interdisciplinar que conjuga a disciplina de Educação Visual e Ciências Naturais, verificando a aquisição verdadeira de conhecimentos novos através do desenho, pintura e técnicas de adição e subtração com argila na disciplina de Educação Visual.

Falhas estas compreendidas no seguimento de um pedido de ajuda ao departamento de artes, devido à grande dificuldade que os alunos têm revelado na observação, atenção, memória visual e organização perceptiva da informação transmitida. Ou seja, na capacidade de organizar a informação recebida e transformá-la em conhecimento próprio, dificuldade em transpor informação visualizada. A maioria das estratégias propostas para estimular estas carências são exercícios e jogos ligados às artes visuais, exercícios que trabalham a observação e reprodução gráfica. Ao procurar carregar estas características para outras disciplinas foi constituída a primeira proposta de interdisciplinaridade aqui apresentada: *À Descoberta do Meio*.

2.2.1. Projeto 5º Ano- À Descoberta do Meio

No programa curricular do 5ºano, a Ciências Naturais, leciona-se a caracterização das diferentes folhas consoante o seu recorte, nervuras, entre outros elementos. Com o intuito de fortalecer e solidificar o conhecimento apreendido foi desenvolvido um trabalho que convida os alunos a percorrerem os jardins em seu redor, a recolherem, e a desenharem em diário gráfico, e não só, elementos naturais que caibam nas suas mãos, através de quatro passos.

1º Passo: Através de lápis de grafite, lápis de cor aguareláveis e pincel com depósito de água, os alunos recebem a indicação que devem desenhar os elementos escolhidos com o maior número de pormenores possível, realizando a devida caracterização das folhas, como exemplificado nas imagens seguintes (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5).

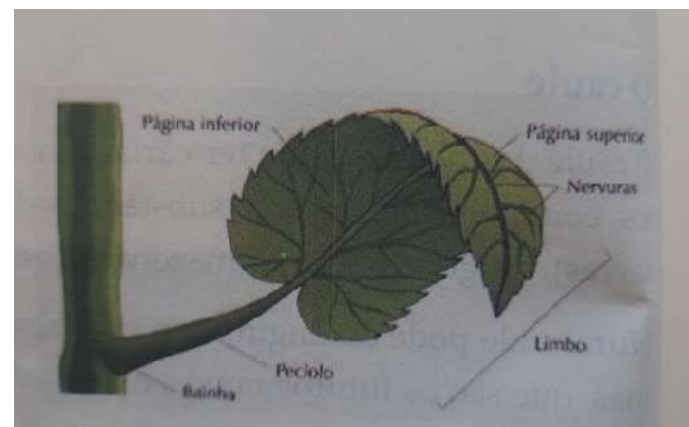


Figura 2. Imagens do manual de Ciências Naturais do 5ºano de escolaridade.



Figura 3. Desenhos em folhas retiradas do diário gráfico de elementos naturais, grafite e aguarela.

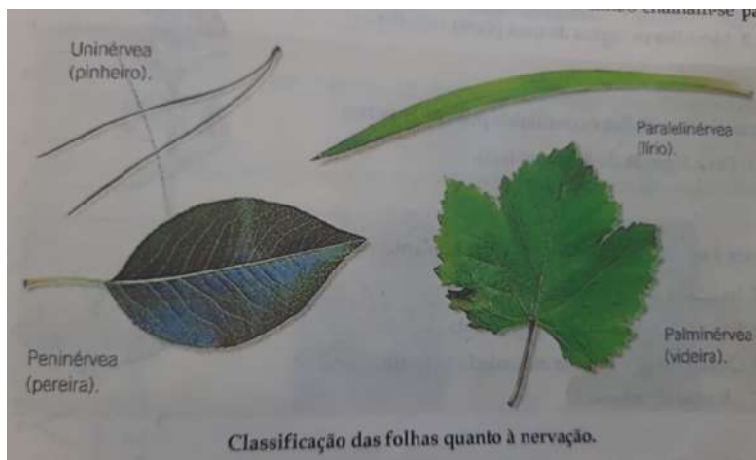


Figura 1. Imagens do manual de Ciências Naturais do 5ºano de escolaridade.



Figura 4. Desenhos em folhas retiradas do diário gráfico de elementos naturais, grafite e aguarela.



Figura 5. Desenhos em folhas retiradas do diário gráfico de elementos naturais, grafite e aguarela.

Nesta atividade, procuram, escolhem e analisam os elementos que vão desenhar individualmente. Esta liberdade representa um fator de compromisso para com o desenho. Os alunos revelam um esforço maior por terem sido eles a coordenar o exercício. Também a utilização do diário gráfico como suporte traz grandes mais valias. Não só pelo seu carácter portátil, mas também por incentivar a descoberta desta ferramenta fundamental ao desenho.

Os alunos assumem uma postura de descoberta e análise dos elementos naturais através do desenho no diário gráfico.

2º Passo: Os alunos são convidados a escolher um dos elementos naturais analisados no exterior e a trazer para sala de aula. Em sala, os professores organizam os elementos naturais em composições de cinco elementos e os alunos são colocados ao redor das composições formadas. Neste segundo momento, é proposto um desenho da composição a grafite e um a lápis de cor, procurando dar especial atenção ao volume e proporção entre os diferentes elementos.

3º Passo: De modo a explorar também texturas e pormenores que os alunos não tenham representado nos passos anteriores, o terceiro passo, propõe um exercício de ampliação. A composição criada no passo anterior é fotografada e dividida em quatro parte distribuídas pelos alunos que a desenharam anteriormente. O resultado deste passo foi extraordinariamente satisfatório, mostrando aos alunos, mesmo os com mais dificuldades, que são capazes de desenhar bem, quando obrigados a observar melhor. A olhar com vagar. Atribuindo especial atenção às texturas.



Figura 6. Desenho a grafite da ampliação de 1/4 da composição de elementos naturais por alunos do 5º ano de escolaridade. Fonte: Própria.

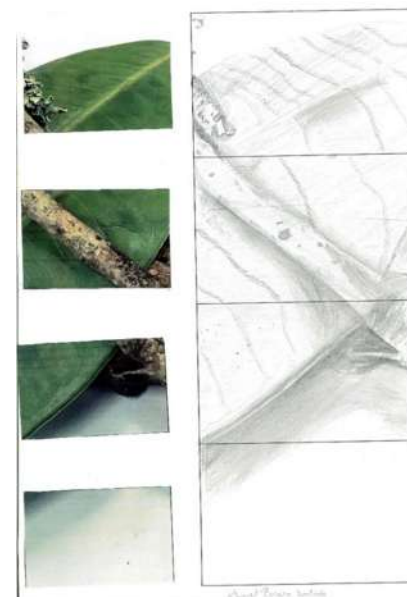


Figura 7. Desenho a grafite da ampliação de 1/4 da composição de elementos naturais por alunos do 5º ano de escolaridade. Fonte: Própria.

4º Passo: Realizado apenas no âmbito da disciplina de Educação Visual, com o intuito de estimular a criatividade com base no conhecimento apreendido. Os alunos realizaram diferentes estudos de cor e textura das ampliações, sem limite de materiais e misturas entre os mesmos, com o fim de reunir as composições ampliadas, mas com quatro grafismos diferentes.

2.2.2. Resultados

Os resultados deste projeto interdisciplinar revelaram-se bastante positivos em vários âmbitos. Na disciplina de Ciências Naturais, a temática abordada foi a temática com melhores resultados, não só, académicos, mas também, de engajamento entre os alunos e professores. Mais de 90% dos alunos compreenderam a caracterização das folhas e transformaram uma postura adormecida em aula numa participação ativa e interessada. Os resultados foram de tal modo satisfatórios que outras temáticas começaram a ser trabalhadas.

A nível da disciplina de Educação Visual, é de realçar a importância dada por parte dos alunos à componente interdisciplinar. Compreender e verificar uma aplicabilidade da arte no seu dia-a-dia incentivou mesmo os alunos que não revelavam um interesse por esta disciplina. O enriquecimento e embelezamento do diário gráfico provocou também um maior gosto e cuidado nesta ferramenta. A componente de descoberta e proposta de um exercício mais aberto do habitual, aumentou a responsabilidade e por último a verificação real de aumento e solidificação do conhecimento científico através da disciplina artística, entusiasmou verdadeiramente os alunos que mantiveram uma postura ativa nos restantes projetos.

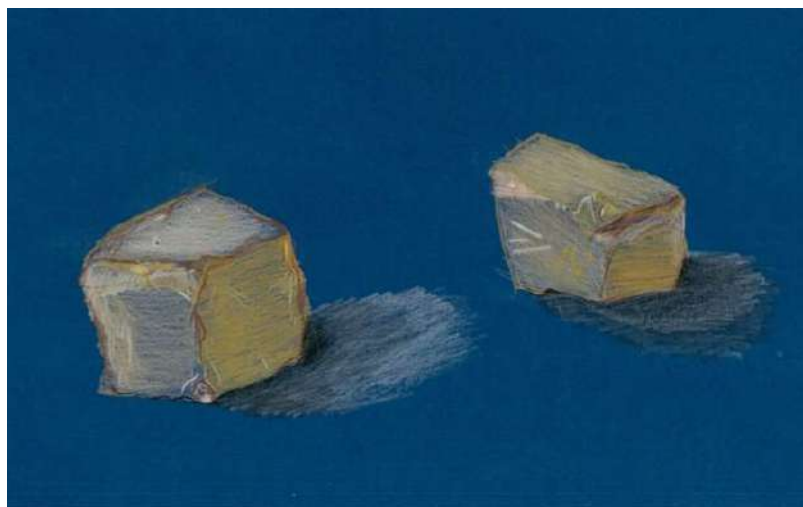


Figura 8. Desenho de rochas a lápis de cor em cartolina escura, realizado por alunos do 5ºano no âmbito de um projeto de interdisciplinaridade.



Figura 9. Trabalho em argila realizado por alunos do 6ºano para compreender a forma e funcionamento do coração de um mamífero. Realizado na observação de um coração de mamífero real.



Figura 10. Imagem do Manual de Ciências Naturais do 6ºano.

Conclusão

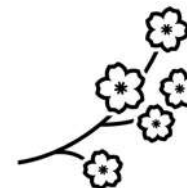
O exercício inerente a qualquer atividade artística transporta uma riqueza, muitas vezes, menosprezada. Todas as manifestações artísticas estimulam e desenvolvem o indivíduo, seja a nível emocional ou cognitivo. A observação, estimulada e potenciada no campo artístico, pode e deve ser um trunfo, uma ferramenta, para melhorar a aprendizagem e a capacidade de aquisição de conhecimento.

Deste modo, é possível concluir, após a verificação do projeto *À Descoberta no Meio*, o veículo transformador que a arte representa. Como meio de comunicação assumido, a arte potencia a aprendizagem. Exercita o olhar, e com a sua componente prática, exige uma compreensão do observado. Algo que não acontece no momento de aula. O exercício artístico, como o desenho, obriga a compreensão. O aluno que se vê na posição de desenhar, de representar um objeto, é levado a conhecer e procurar o máximo de informação possível sobre o mesmo.

Concluindo, a arte transporta uma potencialidade no campo do conhecimento, superior ao entendido e verificado, e num período em que os alunos revelam dificuldades de cariz cada vez mais básico, é de extrema importância enaltecer a atividade artística e dar forma a projetos integrantes e que procurem uma aprendizagem de qualidade.

Referências

- Bernardo, Elisa (2014) *Desenho de Observação e Métodos de Ação: Implicações na propedêutica da formação do Designer*. Lisboa: Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa
Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7745/1/Tese.pdf>
- Marina, José António (1995) *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa: Caminho ISBN: 972-21-1018-7
- Nicolaides, Kimon (1969) *The Natural Way to Draw: A working plan for Art Study*. Boston: Houghton Mifflin Company Boston
- Oliveira, Maria Edite (2021) *Teorias da Aprendizagem: Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
- Veiga, Feliciano H. (2013) *Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



O que pode uma imagem: consciencializar os usos das iconografias educacionais científicas na sala de aula

What can an image: raise awareness of the uses of scientific educational iconographies in the classroom

Leonardo Charréu ^{i ii iii}

ⁱ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Departamento de Formação e Investigação em Artes e Design, Campus de Benfica do IPL, Estrada de Benfica 529, 1549-003 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱⁱ Centro Interdisciplinar de Investigações Educacionais (CIED). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Campus de Benfica do IPL, Estrada de Benfica 529, 1549-003 Lisboa, Portugal.

Resumo:

A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas a docentes anónimos, de diferentes níveis do ensino básico e secundário procura-se entender os usos que esses docentes fazem das imagens, como elementos do quotidiano letivo, seja na lecionação de conteúdos, seja na aferição da sua aquisição por parte do alunado. Os resultados preliminares e a análise desses testemunhos, cuja limitação da amostra nos obriga a ser cautelosos quanto a conclusões definitivas, faz-nos pensar na importância da imagem, em geral, e das iconografias científicas, em particular a ilustração científica, para a qualidade e eficácia da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Imagem, cognição visual, ilustração científica, experiência escolar

Abstract:

From semi-structured interviews with anonymous teachers from different levels of primary and secondary education, we seek to understand the uses that these teachers make of images, as elements of everyday teaching, either in the teaching of contents, or in the assessment of their acquisition by the students. The preliminary results and the analysis of these testimonies, whose

limited sample forces us to be cautious about definitive conclusions, makes us think about the importance of image, in general, and of scientific iconography, particularly science illustration, for the quality and effectiveness of school learning.

Keywords: Image, visual cognition, scientific illustration, school experience

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Desde muito cedo na história da humanidade que os ambientes, os produtos e as estratégias educacionais, estão repletas de imagens para facilitar o processo de aprendizagem daqueles que se encontram na posição de alumni (os que procuram a luz, na sua raiz etimológica latina). As ilustrações já aparecem, há cerca de 4000 mil anos atrás, nos mais antigos exemplares de livros no antigo Egipto, ainda em forma de rolo, e quando adquirem o (muito) prático formato de códice, já em plena idade média, com todas as folhas cozidas sob um dos lados, a facilitar duplamente o manuseamento e a leitura, as imagens cedo se começaram a associar ao texto. Primeiro sob a forma de gravuras em madeira (xilografia) e metal, e mais tarde, outra tecnologia de múltiplos - a litografia (processo de reprodução que utiliza uma matriz de pedra lisa, de calcário, como suporte) - vai permitir as reproduções policromáticas ampliando o potencial dos livros enquanto elementos simultaneamente cognitivos e estéticos, dada a beleza de uma boa parte destas ilustrações. O que muitos professores (e a escola em geral), parecem não estar muito sensibilizados é para a importância da imagem na veiculação do conhecimento em praticamente todos os campos do saber. Daí que na conceção de material didático quotidiano, dos exames ou dos testes de aferição de conhecimentos escolares, o descuido e uma certa displicência relativamente à seleção e utilização dos elementos visuais (sejam fotografia, diagramas, esquemas, gravuras, ilustrações ou qualquer outro dispositivo iconográfico) tem, em regra, custos e efeitos assinaláveis na dificuldade dos modos de demonstração dos resultados da aprendizagem e da eficácia global do ato pedagógico. A partir de uma entrevista semiestruturada realizada a docentes do ensino básico e secundário no ativo, percebemos qual a natureza relação que se encontra estabelecida com a imagem, no que respeita à sua utilização e às várias dimensões pedagógicas do trabalho diário em sala de aula.

2. O que pode uma imagem

Mudamos o termo “corpo” para “imagem” no jogo de linguagem que fazemos da famosa frase de Espinosa, filósofo do século XVII, crescentemente estudado (recuperado) na academia contemporânea, no título desta reflexão que procura enfatizar a importância da imagem científica criteriosa nos processos de ensino. Este jogo de linguagem não é original, foi já ensaiado por outros autores recentes, como o filósofo brasileiro Silvio Gallo (2016) que apreciamos (e estudamos). Segundo Espinosa “(...) ninguém até aqui determinou o que o corpo pode, isto é, a ninguém, até aqui, a experiência ensinou o que o corpo pode fazer (só pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corpórea) e o que não pode fazer, senão determinado pela mente” (Espinosa, Ética, Parte III, Proposição 2, Escólio).

Se uma determinada conceção logocêntrica pareceu ter sempre prevalecido (pelo menos até Nietzsche e, mais tarde, até Deleuze) no que respeita à relação que o homem tem com os modos de conhecer (e filosofar) privilegiando mais a dimensão intelectual sobre a dimensão física (corporal), a imagem artificial, produzida com os meios tecnológicos inventados em cada época, tem desempenhado um papel extremamente importante no acesso às mais diversificadas *disciplinas* de conhecimento.

Vivemos na era da imagem cujo poder se multiplicou várias vezes com o advento das tecnologias digitais. Estas colocaram-na sempre estrategicamente como preocupação central dos processos comunicacionais como sublinha o filósofo Silvio Gallo

Nessa afirmação de que a comunicação hoje é imagética, encontramos uma primeira possível resposta para a pergunta sobre as possibilidades da imagem: a imagem informa. Portanto, a imagem é palavra-de-ordem. Não é exatamente pensamento, mas informação e conformação. (Gallo, 2016:16-7).

Historicamente, a imagem enquanto informação e conformação, imediata e precisa, cedo se situou numa espécie de interstício cultural entre o pagão e o religioso e tanto integrou processos simples comunicacionais, como transitou por complexos sistemas religiosos cujos crentes precisaram, em cada tempo histórico, de uma iconografia mediacional que facilitasse algum tipo de conexão com a divindade.

O famoso par cavalo-touro disseminado por uma parte significativa da pintura rupestre europeia, de há cerca de 20 mil anos atrás, em particular, a da região franco-cantábrica, considerado por muitos especialistas de arte rupestre, mais do que meras representações zoomórficas, particularizam essas primeiras imagens produzidas pelo homem. Parecem apontar, precisamente, para uma função simbólica mágica religiosa de contornos um pouco difusos, é certo, mas seguramente relacionados com um pensamento religioso primitivo sobre o qual pouco sabemos.

Se há uma evidente conexão com o sagrado, o mágico ou religioso nas primeiras imagens produzidas pela humanidade, a imagem vai paulatinamente descolando-se do divino, assumindo uma centralidade como elemento crucial das linguagens e das tecnologias artísticas

arcaicas (pintura, desenho, gravura e serigrafia, entre outras) até ao advento da invenção da fotografia nas primeiras décadas do século XIX.

Por isso, na história da ciência, o uso das imagens cedo assumiu uma importância crucial e os primeiros cientistas, quando não eles próprios (também) artistas, uns mais talentosos (Leonardo de Vinci) outros apenas curiosos aquarelistas (Galileu Galilei, etc.), cedo se rodearam de artistas visuais para os ajudar a tornar mais visível e apreensível o conhecimento científico sob estudo.

A imagem passou, portanto, a contar e a poder fazer muito e, na sua vertente de imagem científica (apenas desenhada ou profusamente ilustrada a cores) desde o humanismo renascentista até à grande revolução científica do século XVII, assumirá uma crescente centralidade na comunicação e na aprendizagem da ciência, e os séculos seguintes são ainda considerados por muitos ilustradores, como os anos áureos da ilustração científica.

3. A ilustração científica como imagem-sensação

A imagem constituída pelo desenho e pela ilustração científica, quando fruto do talento de um artista ilustrador, mais ou menos especializado, realizada com qualidade, tem uma espécie de corporeidade intrínseca que seduz que a aprecia.

Buscamos e defendemos então o uso educacional de uma imagem científica entendida como imagem-sensação, tomando alguns conceitos tomados de alguns textos de Gilles Deleuze, em particular os que dedicou ao cinema (*Cinéma, L'image mouvement*, de 1983) trabalhados e interpretados também por Silvio Gallo. Apesar da dimensão (aparentemente) estática da ilustração científica, esta

enquanto imagem-sensação, já não está no registo da representação e apresenta seu potencial próprio de produção de sensações e capacidade de incitar o pensamento, de fazer pensar. Esse tipo de imagem vai além da figuração, da ilustração; ele não apenas repete um objeto, ela é ela mesma um novo objeto, mas um objeto de sensações. (Gallo, 2016: 22).

Quanto consideramos a imagem como um novo objeto, não nos referimos a uma imagem que contrarie a sua função cognitiva de dar a conhecer uma e apenas uma “verdade”, mas sim a uma imagem que ultrapassa estética e visualmente uma série de limitações que poderão estar numa imagem padrão de qualquer ser orgânico ou coisa inorgânica que se quer dar a conhecer.

O brilho, o equilíbrio da simetria, o suave contraste entre a cor base do inseto e o branco neutro do papel de suporte, para além de outras características visuais, tornam a ilustração científica da Figura 1 realizada por uma estudante ainda em aprendizagem, um bom exemplo para falarmos do potencial de uma boa ilustração para nos persuadir a gostar afetivamente de uma área da ciência, ou até, de várias áreas científicas na medida em que praticamente qualquer disciplina pode ser “ilustrada”.

Ao trazer o afeto e a sensação para a ação interpretativa e para o ato cognitivo puro que se pode construir a partir da imagem científica, consideramos que o ato de aprender se pode potenciar e ampliar mais com uma imagem elaborada sob critérios muito peculiares, mas que não

deixam de fora uma determinada dimensão sensível que humaniza e individualiza o próprio ato pedagógico. Por outras palavras, aprende-se melhor com imagens bonitas, cativantes e sedutoras do que com imagens frias e meramente informativas. Trata-se também de fazer aproximar o estético do cognitivo quando apoiamos o ensino com imagens didáticas baseadas no desenho e na ilustração científica de qualidade.



Figura 1: Besouro *Calligrapha verrucosa*. Ilustração científica entomológica. Técnica mista, aguarela e lápis de cor sobre papel de grão fino.
por Margarida Borges, aluna da disciplina eletiva de Desenho Científico (2021/2022) da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Isto parece-nos indiscutível na medida em que hoje já ninguém discute que

Os próprios domínios da educação apoiam-se fortemente na pedagogia alavancada pela imagem científica (estática ou animada), procurando desenvolver correntes e metodologias de alfabetização visual que se auto-alimentam na capacidade "inata" que o indivíduo paulatinamente desenvolve, ao se atualizar continuamente recorrendo ao trinómio descoberta/ interpretação/compreensão da "verdade" que esse mundo imagético bidimensional reúne em si. (Correia, 2011:235).

A questão está então em que, nessa descoberta e nesse primeiro contacto e aproximação a uma determinada área de conhecimento (e ainda antes da interpretação) os sentidos do observador sejam profundamente tocados (afetados) pelas qualidades estéticas da imagem visual. E isso acontece a partir de um tratamento peculiar dos elementos básicos da linguagem plástica (forma, cor, textura, composição, etc.) dado pelo artista-ilustrador (muitas vezes assumindo também um duplo papel de cientista-ilustrador).

É esse tratamento peculiar traduzido na distribuição dos claro-escuros, mas também ampliação de um detalhe, o que confere ao desenho da Figura 2, quer o seu poder de atração visual, quer a sua aptidão elucidativa.

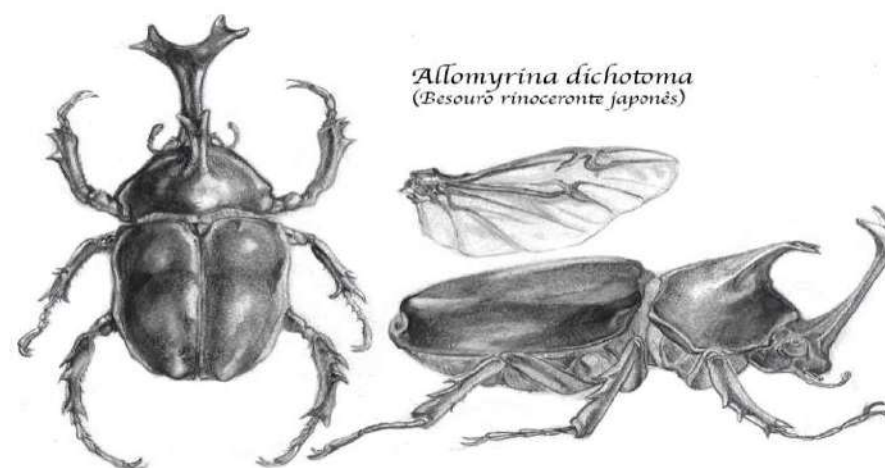


Figura 2: Besouro rinoceronte japonês *Allomyrina dichotoma*. Ilustração científica entomológica. Técnica: lápis de grafite sobre papel de grão fino, por Julia Souza, aluna da disciplina eletiva de Desenho Científico (2021/2022) da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Não se opondo naturalmente à informação textual, o desenho e a ilustração científica complementam e fecham um círculo cognitivo (Salgado, 2015) relevando detalhes e pormenores que escapam à descrição textual que é condicionada pelos próprios limites da linguagem.

a Ilustração Científica apresenta a mais-valia de transmitir, de forma clara, rigorosa, imediata e efetiva, um determinado conjunto de dados que, pela sua natureza, são frequentemente difíceis, se não impossíveis de descrever de uma forma puramente textual, ao mesmo tempo que facilita a compreensão de conceitos que exigem alguma capacidade de abstração (Ilustração Conceptual). A Ilustração Científica apresenta também a mais-valia de estimular um tipo de memória mais resiliente, isto quando em comparação com a capacidade de persistência da informação transmitida por via exclusivamente textual. (Santos et al., 2019: 53).

Esta consciência do potencial comunicativo da ilustração científica, enquanto imagem artificial elaborada pelo homem, foi desde muito bem cedo compreendida, no entanto nem sempre a instituição escolar (independentemente do nível de ensino) lhe atribuiu a importância que merecia.

Por fim, uma das potencialidades mais apreciadas da ilustração científica e que a torna mais capaz do que a fotografia como linguagem comunicativa de ciência por excelência. As figuras 3 e 4 são ilustrações de um mesmo tema, o famoso (e venenoso) Amanita muscaria, contudo, quer a representação que foi realizada a preto e branco, quer a que foi realizada a cor, apresentam detalhes que facilmente escapariam à objetividade fotográfica. No caso do desenho a grafite, foram realizadas duas ampliações para dar a conhecer pequenos detalhes da parte posterior e do pé do cogumelo. Já a ilustração a cor sinaliza também as pequenas raízes filamentosas do cogumelo que provavelmente passariam despercebidas a uma perceção visual realizada a partir da sua fotografia.

O ilustrador e biólogo Fernando Correia sintetiza as três premissas basilares (que devem ocorrer ao mesmo tempo, numa mesma imagem) que poderiam simultaneamente constituir-se como critérios qualitativos. Para este cientista-artista, as ilustrações científicas devem:

- 1) reunir, em si mesmas e de forma objetiva, a informação num contexto gráfico não-dúbio, facilmente perceptiva e assimilável em termos cognitivos (Compilar/Condensar/Informar);
- 2) ser capaz de, por si só, veicular aquela observação/mensagem científica nela contida a outros indivíduos que a desconhecem (Transmitir);
- 3) criar a empatia emotiva necessária para fomentar a apreciação deste registo imagético, facilitar a sua análise, promover a perceção dos seus códigos gráficos e agilizar a sua rápida interpretação (decifração) e consequente apreensão do conhecimento nela encapsulado (Estimular/Motivar) (Correia, 2011:234-5).

É esta última premissa aquela que nos toca muito particularmente: "a criação de uma empatia emotiva", que nos parece, afinal, pertencer ao escopo da criação artística geral e que aproxima, inexoravelmente, alguns dos objetivos da ilustração científica dos intentos, por vezes difusos, das artes visuais.

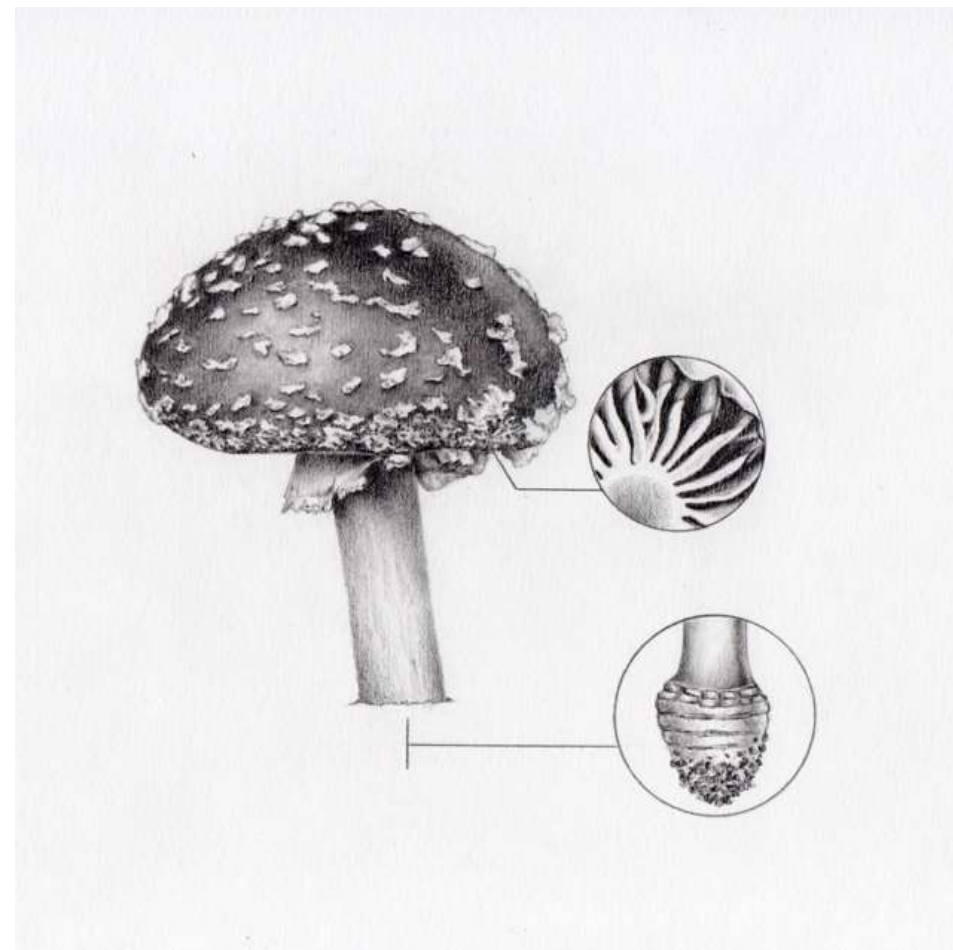


Figura 3: Cogumelo Amanita muscaria. Ilustração científica micológica. Técnica de lápis de grafite sobre papel de grão fino, por Margarida Borges, aluna da disciplina eletiva de Desenho Científico I (2021/2022) da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa.



Figura 4: Cogumelo *Amanita muscaria*. Ilustração científica micológica. Técnica de aguarela e lápis de aguarelar sobre papel de grão fino, por Sara Diz, aluna da disciplina eletiva de Desenho Científico I (2021/2022) da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa.

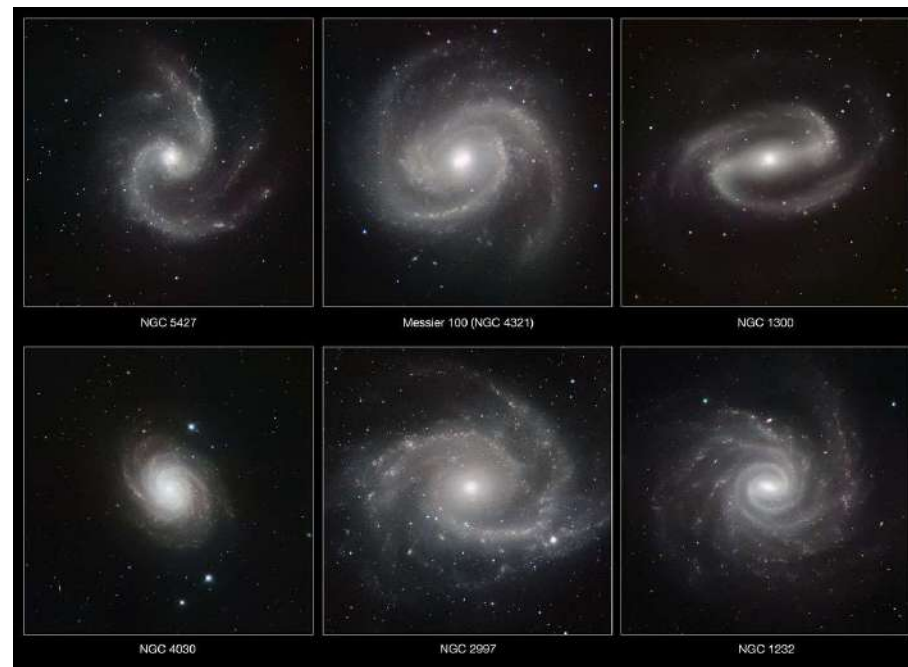


Figura 5: Imagens reais de tipos de galáxias. Fonte https://3.bp.blogspot.com/_WGHePjJ-rlk/TMhIgoVHmVI/AAAAAAAAEOE/AwPokb1h-80/s1600/eso1042a.jpg

4. O uso docente das imagens

A partir de investigação académica realizada já há alguns anos (Charréu & Barreto 2007) percebemos que a utilização de imagens mais criteriosas na conceção de materiais pedagógicos (apresentações multimédia, fichas de estudo e teste de avaliação sumativa) contribuíam decisivamente para um aumento expressivo da performance do alunado no que respeita a um dos grandes objetivos dos processos de escolarização: aquisição cognitiva. Em suma, após vários meses, aprendendo com imagens elaboradas sob os critérios específicos da ilustração científica, os alunos de um grupo experimental de uma das turmas de Ciências Naturais, com origens socioeconómicas idênticas e equilibrados no que respeita ao género e ao nível etário, obtinham expressivamente melhores resultados escolares nessa disciplina do que os seus colegas de uma outra turma (de contraste) do mesmo ano letivo (7º ano de escolaridade) cujos materiais visuais não eram criteriosa e cuidadosamente concebidos.

Mais recentemente, em conversa informal com um docente anónimo de Físico-Química do mesmo ano de escolaridade, foi-nos relatado que os alunos parecem não conseguir perceber a informação científica contida em formas esquemáticas que também podem ser

similares a outras que existem nos sistemas simbólicos da cultura e que são obviamente de outra natureza.

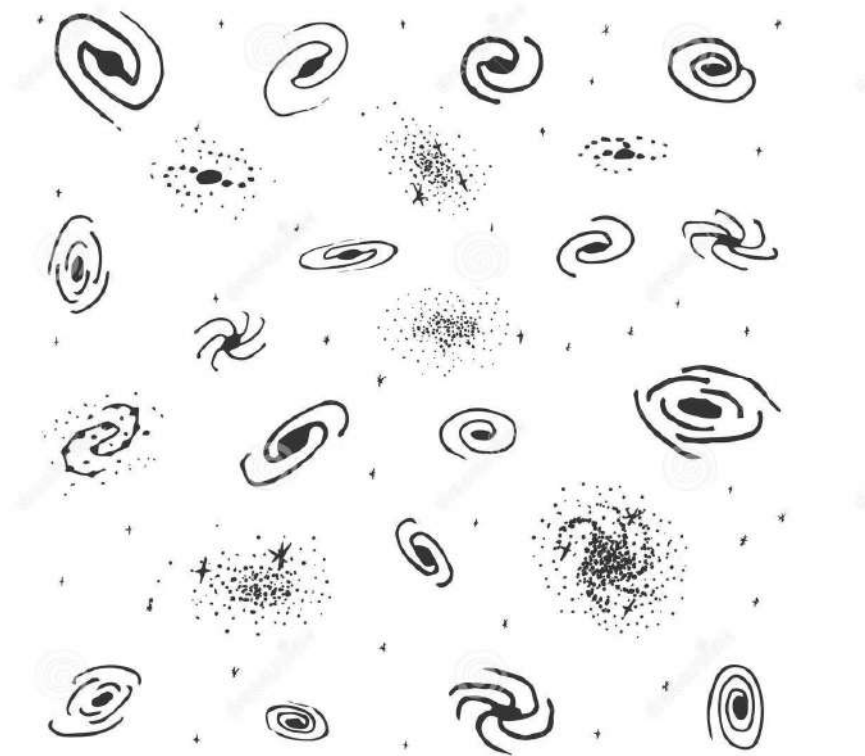


Figura 6: Representação gráfica de tipos de galáxias espiraladas. Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/z/grupo-do-vetor-de-gal%C3%A1xia-tirada-m%C3%A3o-espiral-113556363.jpg>

Estas imagens da Figura 6 foram utilizadas em teste de avaliação sumativa sobre os conteúdos ligados ao conhecimento do universo e dos corpos celestes. À pergunta distraída da docente "O que vês na imagem?", as respostas (algumas verdadeiramente hilárias) atingiram um nível elevado de desacerto descontextualizado. Registadas no diário pessoal da docente, destacam-se, a saber, entre tiradas irónicas e provocadoras (típicas no nível etário pré-

adolescente e adolescente) as respostas: "Foices!"; "Fogo de artifício"; "Insetos, parecem aranhões"; "Ventoinhas, a girar muito rápido".

Ou ainda (algo preocupante) "Vejo o símbolo do Hitler, os meus irmãos têm um desenho quase igual tatuado no braço direito". E, politicamente menos preocupante, mas mais imaginativo e Hollywoodesco: "Vejo talvez naves espaciais de extraterrestres que decidiram invadir a Terra".

Podemos tirar duas conclusões deste episódio. Uma pergunta demasiado aberta pode dar azo a um sem número de respostas (e todas, dentro de certos contextos, poderiam estar certas!). Por outro lado, o conhecimento mediado por uma imagem, por mais esquemática e simples que seja, que já está naturalizado e bem decodificado dentro da cabeça de um(a) professor(a), pode muito bem não ter a mesma interpretação na cabeça fervilhante e imaginativa dos alunos. Se uns viram uma oportunidade de provocação e boicote, outros expressaram-se claramente inspirados pela sua cultura familiar próxima e pelas influências do quadro alienante em que vivem (mesmo que dele façam parte irmãos mais velhos neonazis). Em suma:

- A diversidade de respostas mostra quão diferentes são os imaginários das crianças (12-14 anos) no final da infância e início da adolescência;
- Tendem a responder a partir do que conhecem do seu ambiente de cultura e socialização primária;
- Desenhos/ilustrações utilizadas em questões de forma descuidada, demasiado esquemática (reforçadas pela simplicidade da pergunta) levam a resultados de resposta mais díspares;

Esta experiência (real) chama a atenção para a conexão qualitativa entre texto e imagem na elaboração de uma questão eficaz para a aferição de conhecimento cognitivo.

5. Que papel para a utilização escolar das imagens e da ilustração científica

Concebemos então uma micro-investigação dentro dos condicionalismos e limitações pandémicas que estavam a afetar a vida escolar. Um pequeno estudo piloto que procurou basicamente esboçar algumas respostas a questões que consideramos pertinentes e que elencamos a seguir:

- Estará a educação contemporânea sensibilizada/consciencializada para a importância e o papel da ilustração científica na aprendizagem escolar?
- (Se não está) Como podem estas imagens artístico-científicas serem introduzidas nas dinâmicas do quotidiano escolar nas várias disciplinas que compõem o currículo?

Realizaram-se três pequenas entrevistas semiestruturadas realizadas à distância a três professores do Ensino Básico e Secundário de uma escola pública portuguesa, com experiências

profissionais diferentes na lecionação de disciplinas situadas dentro do amplo campo das ciências naturais e exatas.

- (E1) Entrevistado 1: Raquel, (nome fictício), Professora de Ciências Naturais, 8º ano, 8 anos de serviço docente
- (E2) Entrevistado 2: Nuno, (nome fictício), Professor de Biologia, 11º ano, 30 anos de serviço docente
- (E3) Entrevistado 3: Marta, (nome fictício), Professora de Física e Química, 10º ano, 18 anos de serviço docente.

Foram também pensadas três perguntas para guiarem as entrevistas semi-estruturadas (instrumento principal de recolha de dados), que foram as seguintes:

- P1. Na disciplina que ensina, o que é para si mais importante, (num manual de estudos ou num qualquer material didático), as imagens ou o texto científico?
- P2. No seu quotidiano docente, costuma pensar (frequentemente) sobre processos didáticos que envolvem imagens como estratégias que possam conduzir a uma maior eficácia do ato pedagógico?
- P3. No modo como avalia formalmente os seus alunos (testes sumativos), costuma levar em linha de conta algum critério de classificação/valorização da qualidade científica das imagens que utiliza para ilustrar as suas questões?

Realizou-se a seguir uma análise qualitativa dos dados recolhidos, sintetizando-se apenas excertos do discurso docente gerado nas entrevistas que nos pareceram mais significativos. Assim à primeira pergunta (P1) os entrevistados (E1, E2 e E3) referiram:

P1E1: "(...) penso que o texto ainda me parece ser o mais importante ainda que reconheça capacidade às imagens, mas mais como suporte ao aprender (...)";

P1E2: "(...) quando escolhemos os manuais de estudo o que conta é o rigor científico do texto e a adequação dos conteúdos aos níveis de desempenho da turma (...)";

P1E3: "(...) para mim o que conta é o texto. Reconheço que a competição entre editoras – e algumas até fazem uma espécie de formação contínua de professores, para lançamento de novidades, o que é uma coisa nova – têm apresentado novidades quase todos os anos (...)".

Talvez não se devesse esperar de áreas eminentemente teóricas outras respostas que não as que foram dadas. O texto domina nas três respostas, ainda que a docente mais jovem (E1) e, portanto, diplomada há menos tempo, (ela própria de uma geração mais mediatizada e digitalizada) se refira apenas à imagem como "suporte à aprendizagem". Já o professor mais experiente (E2), faz valer um pouco esse estatuto, ao relacionar a qualidade científica do manual com o nível de desempenho dos alunos da sua escola. Provavelmente o seu conhecimento transversal do desempenho dos seus alunos e a possibilidade de acompanhar os alunos ao longo de cada ciclo lhe permita ter uma visão mais clara sobre o impacto dos manuais e respetivos

materiais de apoio junto dos seus alunos, sendo esse fator determinante para a escolha do manual.

Por fim, há também uma crítica (E3) explícita à competição comercial entre editoras ("novidades") para a adoção dos manuais escolares por parte das respetivas escolas. Esta competição cria uma espécie de ruído (por vezes acompanhada pela oferta ao professor de agendas, canetas, mochilas, tablets, etc.) que parece tolher a objetividade e a racionalidade da escolha por parte dos grupos disciplinares do manual a adotar pela escola.

À pergunta dois (P2) foram recolhidos os seguintes testemunhos:

P2E1: "(...) pensar... pensar as imagens que vou usar. Confesso que não penso muito, pois acho que aquilo que é disponibilizado já é suficiente e há tanta coisa na net... poupa-me, na verdade, muito trabalho (...)";

P2E2: "(...) posso dizer que os meus slides de powerpoint são até bastante ilustrados. Se uso ou não mais imagens isso já depende um pouco da matéria a dar (...)";

P2E3: "(...) Na minha disciplina não vejo como uma imagem pode contribuir para os alunos responderem adequadamente a determinadas tarefas. Há esquemas visuais que, ainda assim, podem dar algum contributo (...)".

A docente (E1) acha ser suficiente o que as editoras disponibilizam, complementando os materiais físicos, (manuais impressos) com o acesso a plataformas virtuais na internet cheias de exercícios, planos de trabalhos, protocolos e, também, imagens já previamente pensadas e concebidas pelos autores convidados pelas editoras. O problema destas imagens é que são pensadas para serem compreendidas por um aluno ideal relativamente abstrato e não por alunos concretos. Estes podem não ver aquilo que os docentes proponentes veem, como aliás já vimos atrás na problemática relativa às imagens das galáxias.

O docente mais experiente (E2) não se posicionou com clareza sobre a questão, enquanto a docente (E3) da área aparentemente mais abstrata (Físico-Química) parece desvalorizar a imagem privilegiando os diagramas e os esquemas como elementos primordiais da sua prática pedagógica.

Por fim a pergunta três (P3) teve como respostas:

P3E1: "(...) quando organizo um teste de avaliação sumativa, costumo utilizar um banco de imagens que me permitem alterar alguns dados e usar as mesmas imagens durante vários anos. Até encontrar alguma melhor. Depois repito o processo (...)";

P3E2: "(...) Muito sinceramente nunca penso muito na questão da qualidade das imagens. Até porque tenho por hábito fazer uma simulação do teste sumativo com perguntas parecidas para os alunos não se despistarem (...)";

P3E3: "(...) critérios precisos, não temos no nosso grupo. Não ligamos muito. Até acho que usamos um pouco a nossa intuição (...)".

Todas as respostas, globalmente, deixam transparecer aquilo que tolhe a profissionalidade docente ao fim de alguns anos de profissão: a rotina. Esta, quando aceite e

validada pelos próprios pares, ainda que não obstaculizem a adoção de metodologias mais interativas e multimidiáticas (deixadas em muitas escolas ao critério de cada docente), acabam por instituir um seguro "mais do mesmo" quotidiano que impede a emergência de processos didáticos mais desafiantes, quer quanto ao uso de imagens científicas mais elaboradas, quer quanto às interações transdisciplinares que se poderiam gizar entre as disciplinas lecionadas pelos docentes da nossa amostra e as outras áreas do currículo (Educação Visual, Educação Tecnológica, etc.). Isto talvez obrigasse (definitivamente?) à adoção de uma metodologia de ensino por projetos de trabalho que desacomodasse, quer os alunos, quer os professores, das rotinas disciplinares e convidasse as disciplinas mais próximas do visual e do artístico a renovar os seus projetos e a quebrar as suas rotinas (não mais o cartão do Dia da Mãe, as máscaras de Carnaval, as decorações de Natal).

Conclusão

Pelo discurso gerado objetivamente a partir das entrevistas e tendo em conta a exiguidade da amostra (que nos empurra para um estudo de caso, dado que são "aqueles" professores, "daquela" escola muito singular) somos levados a ser cautelosos no que respeita a eventuais generalizações que de todo não podem ser feitas. No entanto, esse discurso não parece desajustado face a uma realidade mais ampla percebida, por nós, na nossa recente atividade de avaliação externa de escolas para o Ministério da Educação.

Uma interpretação global dos dados indica que o rigor da informação formal (teórica) e textual parece ser prevaemente sobre a imagem e a ilustração científica tem um papel muito diminuto na intencionalidade dos processos de ensino/aprendizagem no quotidiano da escola. Os dados também permitem aferir que as editoras escolares têm ampliado a oferta de materiais complementares, alguns, ou a maioria, acessíveis pela internet. Pontualmente, temos verificado que algumas editoras têm apostado na ilustração criteriosa de muitos conteúdos, procurando um posicionamento no competitivo mercado editorial escolar. Essa competitividade tem originado que a maioria das editoras tenham dado claramente alguma atenção às dimensões visuais e gráficas na inovação dos seus materiais.

Por fim, a utilização de critérios de qualidade na escolha das imagens não é nada comum na forma como nas escolas se elaboram os materiais avaliativos (testes sumativos).

A ilustração científica em si, aparecendo pontualmente em determinados materiais escolares, não é uma prática efetiva escolar. Está até fora dos conteúdos formais das disciplinas tradicionalmente voltadas para a imagem, para o visual e o artístico. Uma maior consciencialização da sua importância e o seu exercício regular poderia servir para aproximar áreas do currículo que, em regra, seguem caminhos separados. Isto é tanto mais importante quanto nos apercebemos a viajar num tempo em que a palavra transdisciplinaridade se tornou o termo chave para a compreensão da contemporaneidade complexa em que vivemos.

Agradecimentos

O autor agradece ao Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) o apoio para este trabalho de investigação.

Referências

- Charréu, L.; Barreto, M. (2007). Imagen, Arte y Ciencia: En como la ilustración incrementa la adquisición cognitiva en los alumnos de la enseñanza básica y secundaria, Actas del IIº Congrés de L'Educació de les Arts Visuals, (Eds) COLBACAT Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya. (pp.195-206). Barcelona: PPU Promocions i Publicacions Universitàries. S.A.
- Correia, F. (2011), A ilustração científica: "santuário" onde a arte e a ciência comungam, *Visualidades*, Goiânia, 9 (2), p. 221-239.
- Gallo, S. (2016). Algumas notas em torno da pergunta "O que pode uma imagem?" *Revista Digital do LAV*, 9, (1), p. 16 - 25.
- Salgado, P. et. al. (2015). A ilustração científica como ferramenta educativa, *Interações*, n.39, 381-392.
- Santos, M. et al. (2019). A exposição "Ciência numa Ilustração, Ilustrar para Comunicar/Divulgar Ciência": das origens aos planos futuros. *História da Ciência e Ensino*, Vol. 20, 52-64.

Notas biográficas

Leonardo Charréu é artista visual e professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Pós-doutoramento pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, doutoramento em Belas Artes pela Universidade de Barcelona e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. As suas principais linhas de investigação são a arte e a cognição visual, a cultura visual, a pedagogia crítica e cultural, a educação artística e a formação de professores e educadores de artes visuais. É investigador membro integrado do CIEBA e é atualmente o coordenador do grupo de Educação Artística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6761-6964> E-mail: Icharrreu@eselx.ipl.pt Morada institucional: Escola Superior de Educação, Campus de Benfica do IPL, Estrada de Benfica 529, 1549-003 Lisboa, Portugal.

Projeto educativo através do Design Thinking a partir da História da Arte em uma escola pública

Educational project through Design Thinking from the History of Art in a public school

Lilians Regina Ghirardello Dell Agnese ⁱ

ⁱ Professora de Arte e História da Arte na Escola Técnica Estadual em São Paulo, Brasil.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução: Projeto Educativo pelo viés do Design

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo de caso com estudantes do ensino médio e com estudantes do ensino técnico de Produção Áudio e Vídeo e Multimídia, com a introdução das metodologias ativas usadas no design, a partir da História da Arte. Será mostrado um estudo de caso onde as aulas foram ministradas a partir de um projeto pedagógico que coloca a ação projetual, o fazer, o aluno como pesquisador e protagonista do seu conhecimento. A partir dos conteúdos ministrados em História da Arte em confluência com os métodos utilizados pelos designers, reconhece-se a possibilidade e a viabilização de um fazer ativo para uma aprendizagem significativa.

O projeto de planejamento trabalha com a turma de ensino médio, com jovens de 14 a 15 anos e nos cursos técnicos de Produção de Áudio e Vídeo e Multimídia, jovens com idade entre 18 até 40 anos. No primeiro ano do ensino médio, no componente de Arte, foram ministradas aulas de História da Arte concomitantemente com as produções humanas e tecnológicas respectivas a cada época estudada. Dessa forma foi possível introduzir o conceito de Design como produção humana aliada à tecnologia que cada sociedade dispunha.

Os designers utilizam-se de métodos projetuais, sequenciados por etapas criativas e produtivas para alcançar um fim, um produto ou objetivo social. Esses profissionais percorrem caminhos ou etapas com imersão na criação e resolução de problemas (produtos), tais como: compreensão do contexto; ideação; prototipagem e seleção de escolhas das alternativas, para alcançarem uma solução para o desenvolvimento de um produto. A ideia central do Design é tirar a ideia do papel e colocar em prática soluções requeridas por seus proponentes. A configuração de como um designer desenvolve seu trabalho pode ser utilizada como prática pedagógica para elaboração e realização de trabalhos educacionais em um ambiente formal de ensino.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo de caso com estudantes do ensino médio e com estudantes do ensino técnico de Produção Áudio e Vídeo e Multimídia, realizado em uma escola pública de ensino médio e técnico, no ano de 2019, em São Paulo, Brasil. Entre as inúmeras metodologias ativas utilizadas no campo do Design, o "Design Thinking", foi norteador e parceiro para a construção de produtos educativos desenvolvidos a partir da História da Arte.

Palavras-chave: arte/educação; design thinking; abordagem triangular; história da arte.

Abstract:

The objective of this work is to present a case study with high school students and technical students of Audio and Video Production and Multimedia, carried out in a public high school and technical school, in the year 2019, in São Paulo, Brazil. Among the countless active methodologies used in the field of Design, "Design Thinking" was a guide and partner for the construction of educational products developed from the History of Art.

Keywords: art/education; design thinking; triangular approach; art history.

Para a implementação desse projeto, o procedimento do professor necessita ser como um agente interlocutor do processo ensino-aprendizagem, como mediador para a apresentação da proposta e conteúdo, a fim de fornecer diretrizes à análise da obra e artistas. Desde o primeiro ano para o ensino médio e técnico foram introduzidas aulas de História da Arte, através de slides, imagens, filmes, posters de artistas a obras; paralelamente a cada período foi apresentado a tecnologia pertinente a dada época.

Tomemos como exemplo algumas das aulas ministradas como mostrar o período Renascentista, no qual Leonardo da Vinci (1452-1519) executava desenhos e projetos, ou o período Rococó, no qual, os estudantes puderam conhecer os desenhos e projetos das cadeiras utilizadas pela monarquia francesa. No século XVI e XVII a monarquia francesa dispunha de guildas artesanais (corporações de ofício); essas associações surgiram na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar as profissões e o processo produtivo artesanal das cidades. Gobelins foi uma fábrica fundada em 1667, comprada por Luís XIV, para fabricar móveis, utensílios, tapeçarias, especialmente para ornamentação dos palácios, que se tornaram símbolo de poder, como o Palácio de Versalhes. O pintor Charles Le Brun foi nomeado inventor de formas e criador de um projeto (L'ideé), ao desenhar uma peça, esta servia como matriz para a produção de vários objetos, para a produção em série; exclusivamente para servir à monarquia.

No período de um ano foram mostrados e estudados os períodos desde a Pré-História até Arte Contemporânea, com aulas teóricas e exercícios práticos. Apresentada obras e artistas aos estudantes, essas puderam ser sentidas, exploradas, pesquisadas em sua sintaxe visual (cor, forma, luz, sombra, materialidade do objeto, disposição da figura/fundo, o questionamento da intencionalidade da obra dada pelos artistas), além de outros questionamentos suscitados a partir do conteúdo exposto. A partir desse conhecimento os estudantes puderam escolher os períodos e artistas que mais apreciaram e foram convidados para, a partir da História da Arte, desenvolver um projeto gráfico (desenho) com suas concepções pessoais acerca do artista escolhido, sendo desafiados a pensar como um Designer. Diante do problema proposto deveriam decidir como colocar as características e imagens do período escolhido em um objeto de uso cotidiano, com os procedimentos projetuais que os designers utilizam se. Os estudantes deveriam a partir do conhecimento de Arte percorrer o caminho do Design Thinking para reelaborar um produto que já fizesse parte de seu cotidiano.

2. Projeto Educativo pelo viés do Design: Design Thinking

O design é um campo de trabalho e que tem seu foco principal em produzir objetos/utensílios em série, executados a partir de projetos e criação que atendam as demandas do mercado. Começa a se firmar enquanto profissão a partir da revolução industrial.

A palavra design origina se do latim *designare*, um verbo que abrange tanto o sentido de designar algo como também de desenhar algo, em português o termo equivalente a design torna se desenho. O desenho por sua vez se torna um veículo de representação ou expressão de ideias e formas designadas por traços e formas.

Os designers têm em comum na tarefa de projetar produtos e objetos, etapas de raciocínios desde a ideação e finalização do produto; essas etapas podem variar em nomenclatura através de várias metodologias utilizadas para projetar. Embora haja diferentes nomenclaturas, todas as metodologias projetuais apresentam etapas em comum, que iniciam se desde a criação até a finalização do produto.

O conceito de Design Thinking (DT) é uma abordagem que se baseia na forma como os designers pensam para resolver problemas; na prática, as principais características desse método é a elaboração de novos produtos e serviços, centrados na opinião dos clientes. O conceito foi criado em 1973 pelo professor da Stanford University, Rolf Faste e David Kelley. Em 1991, David Kelley, Bill Moggridge e Mike Nuttall fundaram suas empresas e a chamaram de "IDEO", passando a divulgar o conceito pelo mundo todo, trabalhando com diferentes frentes do design, sejam de produtos, interação, serviços e outros, tendo seu maior foco no design centrado no ser humano.

A designer e professora Kiran Bir Sethi, fundadora da The Riverside School (escola Riverside) na Índia, trabalhou com o conceito DT "para elaboração de suas práticas pedagógicas realizadas em sua escola" (ROCHA, 2018:157). Em 2009, entrou em contato com a Stanford Design School (D. School) e com a IDEO "para ajudar a criar um concurso de design para jovens que mostrasse a eles que poderiam fazer a diferença em sua comunidade" (IDEO, 2011). Esse concurso vem a chamar-se Design for Change, que foi elaborado para alunos do ensino médio, cujo objetivo é auxiliar crianças e jovens a tornarem-se mais sensíveis ao entorno, a analisarem situações que necessitam mudança. O Design for Change é uma proposta que evoca aos jovens a desenhar uma potencial solução e a executar suas ideias, convidando outras escolas para um movimento de transformação nas formas tradicionais de ensino.

Fases do processo Design Thinking



Figura 1: O Processo do Design. Fonte: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/>

A metodologia empregada pelo Design for Change estimula o potencial criativo das crianças e jovens, de modo a permitir que elas utilizem a imaginação e o design como ferramentas para solucionar desafios do cotidiano. Isso tudo baseado nos preceitos de sentir, imaginar, fazer, compartilhar. No Site Design for Change (DFC) é possível conhecer as iniciativas em várias instituições. A IDEO, em 2011, lançou em sua plataforma digital um material inteiramente gratuito para a área de educação denominado Kit de Ferramentas Design Thinking para educadores. O material traz experiências bem-sucedidas desenvolvidas em escolas e em instituições de outra natureza, cujo objetivo é sistematizar de forma didática os princípios do Design Thinking (Figura 1).

O Design Thinking acontece por meio de cinco fases, desde a identificação do problema, os percursos investigativos até a solução do problema: (ROCHA, 2018:162-5).

Fase 1 - Descoberta/Empatizar: Na etapa da descoberta e empatia, o ponto principal consiste em compreender o universo no qual a temática do problema está imersa. O problema é investigado a partir do entendimento da realidade. A abordagem envolve constante diálogo, e a empatia passa a ser um princípio praticado ao longo de todo o processo. A pesquisa deve prever diversas fontes, bibliográficas, documentais, na internet e outras.

Fase 2 - Interpretar/Definir: Definição envolve a interpretação dos dados coletados na primeira etapa. Consiste em analisar, categorizar. Recolher aprendizados para, por fim, definir o desafio a ser solucionado. Nesta fase criam-se registros visuais, os insights (percepções), interpretações. É necessário dar significado ao que já foi coletado.

Fase 3 - A fase de ideação consiste em gerar e refinar ideias. São estimulados alguns processos criativos, como o Brainstorming (tempestade de ideias). Após a geração de ideias, é preciso definir qual delas será levada adiante e pensar em obstáculos e possíveis soluções.

Fase 4 - Experimentar/Prototipar: A fase de experimentação ou prototipação é o momento de dar vida às ideias, fazer um primeiro modelo, ou seja, uma primeira versão de algo. Tornar uma ideia tangível. Algumas formas de criar protótipos mais comuns são storyboards, diagramas, contação de histórias, anúncios, modelos e maquetes, *role play*, além de diversos produtos digitais.

Fase 5 - Evolução/Testar: É necessário planejar a implementação da ideia. Verificar se os resultados esperados estão se concretizando. Verificar eventuais ajustes no processo. É importante também comemorar as vitórias.

O desafio de aprender a pensar como um Design relaciona se diretamente com a Abordagem Triangular, pois ambos pressupõem o entendimento e a leitura tanto do contexto, quanto do significado de imagem/ objeto e com base nesse conhecimento tecer novas proposições e soluções.

3. Abordagem Triangular

O educador deve oferecer ao estudante a informação por meio da obra de Arte, iniciar o conhecimento da imagem, referenciando as circunstâncias sociais e históricas, nas quais foram criadas. Faz-se necessário também ministrar e conduzir uma série de esclarecimentos e

direcionamentos para o melhor entendimento da produção artística. "A Arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica" (BARBOSA, 2010a:99). Trabalhar com a Abordagem Triangular: o ver, o contextualizar e o fazer, em confluência com os processos e métodos projetuais, tornam-se ações norteadoras em uma constante ação dialógica. Em experiências anteriores na atuação em Arte/ Educação, Ana Mae Barbosa relata suas experiências em Arte no campo de Design.

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2010a:100)

A evolução de a Abordagem Triangular como método e processo deu se ao passar dos anos, a partir do desenvolvimento da formação dos arte/educadores, inclusive com revisões de sua própria autora. Passados dez anos da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa ressignificou as nomenclaturas e conceituou como uma abordagem circular, em que todos os pontos interligam se e desenvolvem-se conjuntamente, com o olhar subjetivo do espaço circundante do estudante, considerando sua experiência.

Nos anos oitenta levávamos nossos alunos a lojas de objetos de design para casa e decorações. Analisávamos os objetos com eles e os estimulávamos a produzir interpretações gráficas reveladoras das qualidades visuais dos objetos, muitas vezes exagerando as ou ainda os estimulávamos a procurar adaptar o design dos objetos visuais a um uso por eles determinado, isto é, seus quartos, a sala de suas casas, etc. (BARBOSA, 2010:19).

John Dewey em seu livro Arte como Experiência, publicado pela primeira vez em 1934, resalta a importância de se trabalhar com imagens de Arte e a partir delas propor ao estudante que possa realizar trabalhos e desenvolver técnicas de acordo com suas percepções. Este procedimento, segundo Dewey, traz o conhecimento dos fatos históricos e sociais identificados pela época, tanto quanto o conhecimento da cultura e técnicas desenvolvidas no período referendado nos estilos de arte demonstrados.

Para perceber, o espectador ou observador tende a criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas em um sentido literal. Mas tanto naquele percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua fórmula, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte [...] Aquele que olha deve passar por essa operação, de acordo como seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo [...] Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. (DEWEY, 2010:137)

A Abordagem Triangular trabalha com três eixos não lineares, o ver, fazer, contextualizar a obra, e estas ações podem ser retomadas quantas vezes se façam requeridas pelos estudantes, fortalecendo o pensamento dialógico explicitado por Freire nas ações educacionais e os princípios do fazer de Dewey. De acordo com Barbosa, "Arte Educação é um

processo de libertação, o indivíduo torna-se consciente de si próprio e do mundo que lhe rodeia". (BARBOSA, 2010)

O ver vai além do olhar fisiológico, passa pela etapa do pensar, descobrir e decodificar o que a imagem, a narrativa visual conta; envolve uma análise crítica da imagem. "Uma leitura crítica do mundo" em uma visão freireana. Paulo Freire (1921-1997) um educador brasileiro, cujo método de alfabetização partia da leitura de objetos e de mundo pertencentes ao entorno do estudante.

A contextualização situa a imagem em seu tempo/espço, remete às condições sociais, econômicas, políticas de cada tempo referido; situar informações abrem as portas para a interdisciplinaridade, para relação com outros meios, outras mídias. É nessa etapa que acontecem as relações com o ver; o indivíduo vê e contextualiza ou, o contrário, de posse de informações anteriores (contextualizadas no tempo, espaço), passa a ver, enxergar a informação anteriormente não percebida e faz os processos mentais, cognitivos. "Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente". (BARBOSA, 2005:12)

O fazer é a apropriação dos saberes obtido na apreensão do que foi visto e entendido, e decodificado (sempre de acordo como grau de conhecimento prévio ou obtido pelo indivíduo). Nessa fase, as associações cognitivas feitas podem exteriorizar-se em expressões e subjetividades individuais, para conceber uma formulação. O ato de conceber uma ação, o fazer, é uma consequência das etapas anteriores. Com a apreensão e percepção das imagens / informações anteriores, o olhar do indivíduo vai modificando-se.

Projetos de estudantes de ensino médio, a partir de períodos e artistas, com ideias subjetivas, com as características dos períodos escolhidos. (Figura 2, Figura 3, Figura 4 e Figura 5)



Figura 2: Desenvolvimento tênis – baseado na Noite Estrelada de Van Gogh. Fonte: própria.



Figura 3: execução tênis – baseado na Noite Estrelada de Van Gogh. Fonte: própria.



Figura 4: execução tênis – baseado na Noite Estrelada de Van Gogh. Fonte: própria.



Figura 5: execução tênis – baseado na Noite Estrelada de Van Gogh. Fonte: própria

Projetos de estudantes de ensino médio técnico, a partir de períodos e artistas, com ideias subjetivas, com as características dos períodos escolhidos. (Figura 6, Figura 7, Figura 8, Figura 9 e Figura 10)



Figura 7: Alterações feitas no quadro para realizar a transição da notícia sobre Lala Land. Fonte: Estudante Natalia Sviatopolk Mirsky.

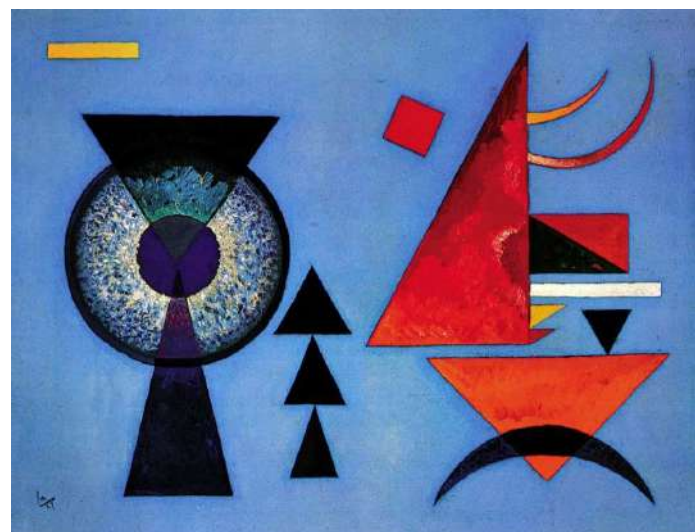


Figura 6: Obra escolhida: Suave e Duro (Weiches Hart) de Kandinsky, 1927. Fonte: Estudantes Natalia Sviatopolk Mirsky.



Figura 8: Transição de imagens notícia sobre o filme Lala Land. Fonte: Estudante Natalia Sviatopolk Mirsky.



Figura 9: Alterações feitas para a transição da notícia Lollapallosa e Rock in Rio. Fonte: Estudante Natalia Sviatopolk Mirsky.



Figura 10: Transição de imagens da notícia Lollapallosa e Rock in Rio. Fonte: Estudante Natalia Sviatopolk Mirsky.

Conclusão

O componente de Artes é o único que permite a compreensão e aprendizagem da linguagem visual em todos os seus aspectos: permite ver e entender obras de arte e artistas, compreender a linguagem visual contida em variados produtos, como cartazes, propagandas, peças publicitárias, vídeos, filmes, sites, entre outros, e também compreender os objetos que fazem parte do cotidiano utilitário e de consumo dos indivíduos.

Este trabalho, como pesquisa formal no ambiente educacional, pretendeu comprovar a eficiência da produtividade escolar no componente de Artes, pela junção da História da Arte e do Design, como provedores de conhecimentos significativos. Ao apresentar as ações e as fases projetuais desenvolvidas por designers e as etapas desenvolvidas no Design Thinking, ambas se entrecruzam com a Abordagem Triangular que perpassa pela visão, leitura e contextualização da obra de Arte.

Ao término da compreensão da obra, é dado ao aluno a oportunidade de criação, a partir de suas subjetividades e propõe-se o fazer arte, o redesignar objetos através da arte, com a condução de um pensamento projetual utilizando-se o Design Thinking.

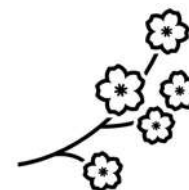
Para os estudantes a descoberta do conceito de design e do profissional designer aguçou os sentidos e a percepção do olhar, para observar objetos cotidianos que faziam parte de suas vidas. Aprenderam a projetar tarefas em etapas para alcançar um produto. Compreenderam a importância de se projetar, designar etapas e constituí-las para uma produção educacional. Ao término desse trabalho os estudantes tornaram-se pesquisadores mais curiosos e ativos.

Referências

- A GLOBAL DESIGN MOVEMENT LED BY CHILDREN. (2011). Fonte: IDEO:
<https://www.ideo.com/case-study/a-global-design-movement-led-by-children>
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2002). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2010). Arte-Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2014). A Imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M., & Cunha, F. (2010). Abordagem Triangular: No ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (2010). Arte Como Experiência. São Paulo: Martins Fontes.
- ROCHA, J. (2018). Design think na formação de professores: novos olhares e para os desafios da educação. In: L. Bachich, & J. Moran, Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. (pp. 153-7). Porto Alegre: Penso.

Notas Biográficas

Mestre em Design, linha de pesquisa História, Arte e Educação, UAM (Universidade Anhembi Morumbi); Professora de Arte e História da Arte na escola Técnica Estadual em São Paulo, Brasil. Doutoranda em Design com linha de pesquisa na conjunção de Arte e Design como intersecção para aprendizagem.



O inconsciente e o desenho: os desenhos não mentem

The unconscious and drawing: drawings do not lie

Margarida Ferreira ⁱ ⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

O desenho poderá dizer muito sobre o indivíduo que o traça. Através da análise do grafismo, podemos identificar sentimentos ou traços profundos da personalidade, podendo servir essa informação para compreender e minimizar algumas limitações percebidas. Muitas vezes, ao dialogar com o indivíduo, ele oprime-se ou retrai-se, deixando pouco espaço para o entendimento para quem com ele dialoga. Através de Testes Projetivos, é possível retirar das características do que traça, muitos elementos ocultos que fazem parte do seu inconsciente. O presente estudo tem como objetivo demonstrar que o desenho poderá ser uma boa ferramenta e deve ser usado para análise de elementos que caracterizam cada indivíduo. Tem como objetivos específicos conhecer o conceito de Testes Projetivos, conhecer um teste - Teste da Árvore- segundo dois autores, compreendendo a importância do mesmo e a sua aplicação e interpretação, através de dois estudos de caso. Com a realização do presente estudo, sinto ter ficado mais capacitada para compreender e estar alerta para sinais identificados através do desenho, podendo utilizar o teste abordado ou outros que achar pertinentes para as minhas intenções.

Palavras-chave: Desenho, Inconsciente, Testes Projetivos, Testa da Árvore, Personalidade

Abstract:

Drawing can say a lot about the individual who draws. Through the analysis of graphics, we can identify feelings or deep personality traits, and this information can be used to understand and minimize some perceived limitations. Often, when dialoguing with the individual, he oppresses himself or withdraws, leaving little space for understanding for those who dialog with him. Through Projective Tests, it is possible to extract from the characteristics of a draw, many hidden elements that are part of the deep unconscious. The present study aims to demonstrate that drawing can be a good tool and should be used to analyze elements that characterize each individual. Its specific goals are to know the concept of Projective Tests, to know a test - Tree Test - according to two authors, understanding its importance and its application and interpretation, through two case studies. With the accomplishment of the present study, I feel that I have been better able to understand and be alert to signs identified through the drawing, being able to use the discussed test or others that I find relevant to my intentions.

Keywords: Drawing, Unconscious, Projective Test, Tree Test, Personality

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

O Inconsciente

O conceito de inconsciente está intrínseco à Psicanálise, de modo que, se fosse resumido numa palavra todo o saber psicanalítico, essa palavra seria - inconsciente.

O inconsciente penetra na cultura ocidental e na ciência, sendo usado para entender os vários sinais do comportamento humano.

Freud elabora a teoria psicanalítica no fim do século XIX e primeira metade do século XX, sendo o conceito de inconsciente o ponto central da teoria, na qual se concentra toda a descoberta freudiana. Freud localiza o inconsciente, não como um lugar anatómico, mas um lugar psíquico, com conteúdos, mecanismos e uma energia específicos. Em muitos textos freudianos, os conteúdos do inconsciente são os representantes da pulsão que estão fixados em fantasias, histórias imaginárias, concebidas como manifestações do desejo, que é um dos polos do conflito defensivo. Os desejos inconscientes prendem-se com uma realização, restabelecendo os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação, através do processo primário (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001).

Segundo Kusnetzoff (1982), o inconsciente é a parte mais arcaica do aparelho psíquico. As representações contidas no inconsciente são chamadas de representações de coisa. Essas representações são fragmentos de reproduções de antigas percepções de todos os sentidos, dispostas como uma sucessão de inscrições, como um arquivo sensorial: um conjunto de elementos despidos de palavras, cuja inscrição foi feita numa época em que não existiam palavras (na primeira infância do sujeito). Por isso, as representações inconscientes formam "verdadeiros fantasmas, carregados de energia proporcionada pelas pulsões" e as representações de coisa operam em conjunto com a energia pulsional.

Nasio (1993) considera que o inconsciente só pode existir no campo da psicanálise, no seio do tratamento analítico. O inconsciente revela-se num ato que surpreende e ultrapassa a intenção daquele que fala, de modo que o sujeito diz mais do que pretende dizer e, ao dizer, revela a sua verdade. O "dizer mais" produz e faz com que o inconsciente exista e, para que o ato de existência do inconsciente se efetive, é necessária a existência de um outro sujeito que o escute e o reconheça. Este sujeito é, segundo o autor, o psicanalista.

O Desenho como Linguagem e Pensamento Visual

Desenhar é um impulso inato a todo o ser humano, desde os primeiros meses de idade, acompanhando o desenvolvimento do cérebro e, à medida da evolução da psicomotricidade, permitindo a expressão gráfica, revelando a forma como cada um de nós compreende e se relaciona com o mundo à nossa volta.

Esse impulso acompanha-nos durante toda a vida, de diferentes maneiras e com diferentes níveis de intenção. É uma disciplina estruturante do pensamento visual.

Quem desenha, desenha-se numa unidade de experiências, percepções e construções, que são fruto do seu sentir, do seu pensar, das suas referências pessoais. Evidencia o conhecimento do próprio corpo e a sua relação com o espaço envolvente e desenvolve-se em etapas distintas e sequenciais, acompanhando o desenvolvimento do próprio cérebro.

Reconhece-se a idade mental do indivíduo a partir dos seus desenhos, e até para se reconhecerem traumas, nem sempre possíveis de verbalizar, ou identificar algumas doenças, recorre-se à expressão gráfica, ao desenho. Seja ele simbólico ou uma representação realista, adquire a importância e autonomia de linguagem própria, entendida transversalmente, sem necessidade de tradutores, de intermediários.

Ninguém pode desenhar o que não conhece, o que não experimentou, o que não faz parte do seu sentir, do seu pensamento visual, das suas referências pessoais. O desenho implica todo o ser: físico e mental. Por isso, o desenho ajuda a entender a realidade e a redimensionar o mundo interior.

Segundo Pignatti, "o desenho sempre existiu, desde que existe a humanidade". Esta relação revela que além do ato de desenhar ser uma forma de expressão inerente ao ser humano, há uma suspeita de que essa prática do Desenho possa ter sido utilizada como uma das primeiras formas de comunicação humana no mundo.

A paleoantropóloga, investigadora de arte rupestre Genevieve von Petzinger, estudou e codificou antigas marcas em cavernas por toda a Europa. A uniformidade dos achados sugere que a comunicação gráfica e a capacidade de preservar e transmitir mensagens, para além de um simples momento no tempo, pode ser mais antiga do que pensamos.

Isto fortalece a ideia de que o Desenho é uma forma de comunicação natural do ser humano, e ainda hoje, é utilizado para este fim, principalmente durante a infância. Todas as pessoas passam pelas mesmas fases de rabiscar, por exemplo, "as crianças, independentemente de raça, localidade, posição social, por volta de dois anos, iniciam os movimentos circulares, que vão atingir seu ápice aos três anos, aproximadamente" (Rabello, 2014).

Edwards, no seu livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, afirma que "por volta dos quatro ou dos cinco anos, as crianças utilizam os desenhos para contar histórias ou resolver problemas" (Edwards, 2000).

A partir daí, o indivíduo passa a ter autonomia diante dos seus traços e, provavelmente, a sua cultura poderá influenciá-lo ao realizar os seus desenhos (Rabello, 2014).

Testes Projetivos

O contexto formal do teste, assim como o material que constitui o seu suporte, servirão unicamente um fim: fazer com que o inconsciente fale, para melhor reconhecer e decifrar o seu discurso. O teste projetivo é essencialmente um instrumento de diagnóstico. Não suprimindo os sintomas, permite, no entanto, revelá-los. Sendo um instrumento diagnóstico, é, portanto, também, uma excelente técnica de conhecimento de si próprio.

Segundo L.K. Frank, psicólogo americano, "na sua essência, uma técnica projetiva é um método de estudo de personalidade que confronta o sujeito com uma situação à qual responderá segundo o que sente no discurso desta resposta... O carácter essencial de uma técnica projetiva é que evoca do sujeito o que é, de maneiras diferentes, a expressão do seu mundo pessoal e dos processos da sua personalidade".

Na prática, o método projetivo submete um indivíduo a um material de conteúdo suficientemente leve, vago, impreciso, para que ele dê, se o convidarmos a isso, uma ilustração, uma explicação, na qual se exprimirá, sem ele próprio se aperceber disso, as forças inconscientes da sua personalidade. Na maneira como ele constrói, a partir desse suporte ambíguo, uma narrativa que lhe é própria, o psicólogo fica em posição de ler, de decifrar as motivações, as inclinações, tendências, que, quanto a ele, o sujeito desconhece essencialmente.

Um adulto ou uma criança, aquando da realização de um teste, quanto mais conhece a finalidade dos mesmo tanto mais terá tendência- talvez mesmo inconsciente- para se encaminhar no sentido que supõe ser o desejado, ficando a verdade da indicação final fornecida pelo resultado, alterada. Com os métodos projetivos, este tipo de disfarce, de desvio de mensagem, já não será possível. Isso deve-se ao facto de os testes projetivos permitirem descobrir aspetos inconscientes da personalidade, a vida interior. Agem, como os raios x, atravessando o psiquismo e revelando por esse meio o núcleo último, profundamente escondido, do ser.

O Teste da Árvore

Foi Emile Jucker, conselheiro de orientação profissional no cantão de Zurique, quem teve a ideia de utilizar o desenho de uma árvore para analisar a personalidade.

Em 1934, E.B. Hurlock e J.L. Thomson, interessando-se ambos pela evolução da percepção, inauguram o estudo sistemático do desenho da árvore.

Outro investigador, Schliebe, estudou mais de 400 desenhos de árvores executadas por 478 sujeitos de quatro a dezoito anos. O seu objetivo era estabelecer um método de diagnóstico da personalidade. Tanto pela orientação que adotou como pelos resultados a que

chegou - que põem em evidência a relação existente entre desenho e personalidade -, Schliebe pode ser considerado como um precursor neste campo.

Um dos interesses do teste da árvore é a simplicidade do material necessário. Este resume-se a uma folha de papel branco de formato 21cmx27cm, que é apresentada ao sujeito no sentido de altura: é efetivamente neste sentido que a maioria das pessoas desenharam a árvore. Em seguida, o experimentador entrega um lápis negro, bem afiado. A utilização de borracha ou de qualquer outro instrumento é estritamente interdita. O tempo é ilimitado. É de desejar que não haja nenhuma árvore dentro do campo de visão do local de exame.

As instruções são as seguintes: pede-se ao sujeito que desenhe uma árvore " que não seja um pinheiro" ou então " uma árvore de fruto". Para as crianças, a fórmula varia ligeiramente: " Desenha uma macieira"- ou então: " Desenha uma casa com uma árvore".

Outro autor, Koch, utiliza duas séries de conceitos na sua técnica de interpretação, do mesmo teste. Numa primeira fase, recorre à análise quantitativa e à análise do aspeto formal. Para isso, aconselha diferentes índices de medição a fim de estabelecer relações: altura do tronco, altura da folhagem, largura das raízes.

Para obter estas relações, enquadra-se a árvore (Figura 1), partindo-se da sua base, excluindo as raízes. Traça-se uma cruz vertical tomando como ponto de interseção o meio do tronco até à junção tronco-coroa.

Em seguida junta-se, em tracejado, duas diagonais ligando os quatro cantos do quadrado. Todas as relações e os índices então observados em função das possibilidades estilísticas próprias de cada idade. Deste modo, o psicólogo deve ter conhecimento do carácter normal ou berrante de um ou outro traço. A pressão do traço, a forma da árvore, a sua direção, têm importância, assim como a continuidade do traçado, a direção de cada linha e a velocidade com que é desenhado.

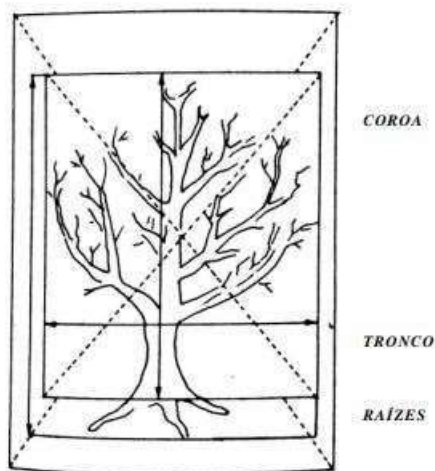


Figura 1. Enquadramento da Árvore.

Todavia, Koch não limita a sua interpretação a estes dados. Ele concede ao espaço gráfico (Figura 2) um significado simbólico que se baseia na teoria das zonas do grafologista suíço Max Pulver.

Este utilizou a cruz como esquema espacial da sua teoria das zonas.

O topo (T): representa a parte consciente do sujeito. É a estrutura da intelectualidade, a zona dos valores, a zona intelectual, espiritual, a zona dos sentimentos místicos, do divino. É também a zona do contacto com o meio ambiente.

O topo à direita como zona de atividade e projetos. O topo à esquerda, como a zona de passividade e inibição.

A base (B): exprime o subconsciente, o que é material, físico, a pertença ao mundo coletivo.

A base à esquerda é ainda considerada como a zona de regressões. A base à direita como a zona de atividade dos projetos.

A esquerda (E): figura o passado, a introversão, as relações com a mãe.

A direita (D): simboliza o futuro, a extroversão, as relações com o pai na sua qualidade de símbolo de autoridade e ordem.

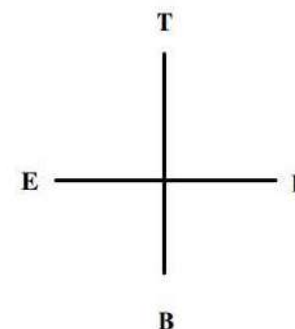


Figura 2. Esquema Espaço Gráfico.

O estudo do teste fundamenta-se na análise simbólica do espaço gráfico. Distingue-se um núcleo estável (raízes, tronco, ramos) e os elementos de decoração (folhagem, frutos, paisagem).

O tronco é interpretado como a parte estável da personalidade. O tronco desenhado com um único traço vertical é o próprio das crianças muito jovens ou dos indivíduos com défice cognitivo. Este índice é de grande peso para detetar limitações ou atrasos no desenvolvimento.

As raízes traduzem, de certo modo, a pertença ao mundo coletivo. Frequentemente representadas pelas crianças, as raízes não são em geral desenhadas pelos adultos normais. Quando existem, levantam problemas respeitantes quer ao meio familiar do sujeito quer ao atraso afetivo, ou ainda à curiosidade pelas coisas escondidas ou pelo peso de pulsões e de problemas do sujeito.

Estudo de um caso

Eis uma árvore (Figura 3) onde predomina a zona média: a nitidez e a rectilindade do traço, a largura e a sua base testemunham em favor de um observador preciso e bem-adaptado.

Na árvore (Figura 4), as raízes numerosas, interligadas numa árvore verdadeiramente "enraizada", denotam que a personalidade do sujeito está bloqueada, refreada no seu ímpeto devido à sua vida inconsciente. As ramificações representam as relações com o exterior, a maneira como os sujeitos põem em ação os seus recursos, as formas de defesa ou de ataque. Este tipo de árvore pode ser também início de uma desvalorização pessoal.



Figura 3. ÁRVORE 1.

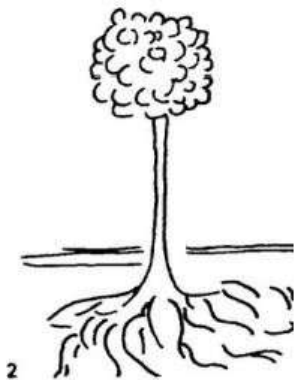


Figura 4. ÁRVORE 2.

No exemplo abaixo (Figura 5), a árvore não tem base. Parece flutuar: aqui prima a vida intelectual.

A outra árvore (Figura 6) contém sinais de depressão.

Com efeito, os que desenhavam unicamente ramos têm falta do sentido do real. São pessoas exaltadas que se entusiasmam facilmente, muitas vezes sem qualquer reflexão. Inversamente, os melancólicos, as pessoas resignadas, deprimidas, fechadas sobre si próprias, desenhavam ramos caídos. A inclinação da folhagem para a direita ou para a esquerda situa o terreno no qual se desenvolve a depressão.

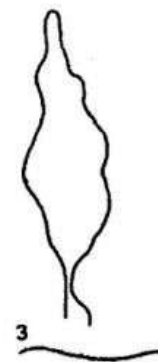


Figura 5. Árvore 3.



Figura 6. Árvore 4.

O segundo teste de Renné Stora

A psicóloga francesa Renné Stora censura este estudo pela flexibilidade demasiado grande que é concedida à interpretação. Deste modo, esforçou-se por remediar estas insuficiências. Prosseguiu a organização do teste, propondo modificações tanto na aplicação das instruções como no método de interpretação.

A técnica do teste de Renné Stora consiste em fazer desenhar quatro árvores, cada uma delas representando uma vista parcial da personalidade.

Em primeiro lugar, pede-se ao sujeito que desenhe "uma árvore, uma qualquer, como quiser, mas não um pinheiro." O pinheiro é excluído devido à maneira estereotipada do desenho das pontas. Pode sugerir uma agressividade que não é forçosamente real. Uma vez terminado o desenho, pede-se ao sujeito que o entregue. Entrega-se-lhe nova folha, dizendo-lhe que desenhe "outra árvore, uma qualquer, exceto um pinheiro". A todas as perguntas feitas, responde-se: "Como quiser." Por exemplo, se o sujeito perguntar se pode desenhar a mesma árvore, responde-se: "Como quiser."

Uma vez terminado o segundo desenho, o experimentador procede da mesma maneira, volta a entregar uma folha de papel, sempre do mesmo formato, dizendo: "Desenhe uma árvore de sonho, uma árvore que não exista na realidade, desenhe-a como quiser." Qualquer que seja a árvore desenhada, irreal ou não, pergunta depois: "O que é que a torna uma árvore de sonho? O que é que a faz não estar dentro da realidade?", e anota as respostas.

Após ter retirado a página sobre a qual figura a terceira árvore, o examinador pede, ao mesmo tempo que apresenta a quarta folha: "Desenhe uma árvore, uma qualquer, como quiser, mas de olhos fechados". Uma vez recolhidos os documentos, procede-se a uma entrevista, relativa à prova, tendo em conta o problema a resolver.

Esta técnica dos quatro desenhos sucessivos foi adotada após estudos estatísticos. Permite apreender a personalidade sobre quatro planos:

- A primeira árvore regista a atitude controlada, o comportamento num meio desconhecido e estranho. Reflete também a impressão produzida;
- A segunda árvore, apesar da mudança a que o termo "outra" convida, traduz a atitude habitual dos sujeitos num meio conhecido e próximo;
- A terceira introduz uma perspetiva nova sobre os sonhos, as tendências insatisfeitas e a maneira como se encara a solução das dificuldades. A resposta indicando em que é que esta árvore não é real, contribui com um esclarecimento sobre os traços que surgiram nos dois primeiros desenhos e os problemas que levantaram;
- A quarta árvore, finalmente, traçada com os olhos fechados, fará com que apareçam os problemas afetivos importantes e antigos, os traumatismos vividos na primeira infância e que influenciam, ainda, o comportamento atual. Alcançam-se deste modo as impressões do sujeito vividas no passado.

Estudo de um caso

Neste caso, estudado por Antoinette Muel, psióloga e grafóloga, analisamos uma mulher de trinta e dois anos que sofre de importantes dificuldades de adaptação tanto na sua vida profissional como na vida familiar. Embora muito dotada, não conseguiu ainda encontrar a forma de se expandir e duvida constantemente das suas capacidades, reagindo, com frequência, pela depressão.

De seguida, será exposta a análise de cada uma das quatro árvores desenhadas por ela e a interpretação de cada traço. Para fazer esta interpretação, é necessário o apoio no trabalho de Renné Stora publicado no *Bulletin de psychologie* em 1964.

Este primeiro desenho permite registar o comportamento em ambiente estranho, diz-nos Renné Stora. Existe a preocupação da impressão produzida e o controlo do sujeito sobre si mesmo. Nesta árvore (Figura 7), notamos que a altura revela necessidade de ser importante e o esforço que é feito para parecer forte e para esconder as suas dificuldades e as suas fraquezas. Identifica-se um comportamento variável, mostrado pelo traço marcado no tronco, alternando com traços inseguros e leves e solo estriado em traços horizontais interrompidos.

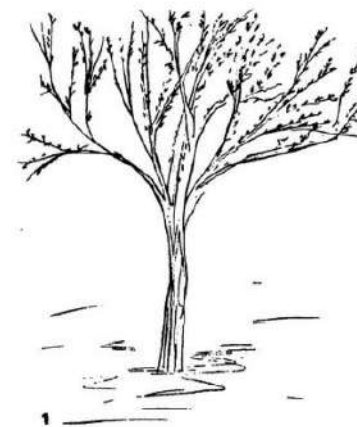


Figura 7. Árvore 1.

O tronco descendente e sombreados retílineos representam tristeza e decepção. Com a folhagem maior do que o tronco e a boa organização dos ramos, apercebemo-nos do bom nível intelectual, do interesse pela cultura e pelas artes. Está relacionado com o desejo de suscitar o interesse dos outros e falar de si.

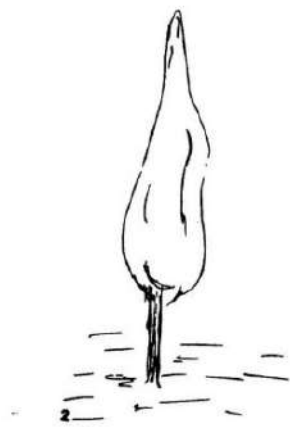


Figura 8. Árvore 2.

Esta árvore (Figura 8), que corresponde à instrução: "desenhe outra árvore, uma qualquer, como quiser, mas não um pinheiro", pode ser encarada como o ambiente habitual em que o sujeito vive. A altura desta árvore, confirma o desejo de evidência e de valorização do sujeito. Se notarmos, os sombreados em cruz à esquerda, a nível da junção entre folhagem e tronco, enquanto à direita não há contacto e que fica um meio losango aberto, temos a confirmação das dificuldades e das deceções sentidas no ambiente familiar. Através do tronco dentro da folhagem, apercebemo-nos das preocupações sexuais com fuga e mal-estar a este respeito, o que é reforçado pela folhagem cortando o tronco com uma linha côncava. Através da tendência para o solo estriado e a folhagem em V invertido, podemos pensar que há dificuldades de compromisso, fuga repentina e contactos instáveis, com retração em si como medida de proteção.

De notar que o tipo de folhagem, também é sinal de falta de confiança em si e nas suas capacidades intelectuais, além de um sentimento de medo perante a vida (sombreado, tronco descendente e retoques). Apesar do seu elevado nível intelectual (confirmado pela altura da folhagem), o nosso sujeito não reconhece o seu sucesso. Sentindo o conflito existente (cruz na folhagem), ela procura o acordo e o apoio dos que a rodeiam (posição esquerda tendência centro, traços inseguros no tronco, folhagem coroando o tronco com uma linha côncava) mostrando-se conciliadora, feminina, doce.

Desiludida com frequência, encontra uma compensação no sonho (folhagem em V invertido).

A primeira árvore é larga, a segunda estreita, o que traduz o medo, a inquietação, a oposição e a dependência seja por que lado for.

A árvore 3 (Figura 9), a árvore de sonho, conta por si só, toda uma história (que já conhecemos pelas duas primeiras árvores). Esta árvore é descrita pelo sujeito como "simbólica e transparente", portanto sem espessura e sem realidade. Está assente num solo estriado, rodeado por grandes curvas protetoras.

O tronco é feito de círculos sobrepostos, de traço inseguro que sublinha a importância dos elementos passivos, recetivos. Na folhagem, estes círculos estão prolongados por triângulos de pontas aceradas, dirigidos em todos os sentidos e feitos de um traçado marcado, limpo e duro. Estes triângulos estão relacionados com o princípio ativo, viril e agressivo.

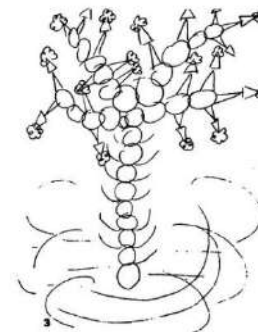


Figura 9. Árvore 2.

Esta dualidade que se desenrola no imaginário de modo inconsciente está, no entanto, carregada de perigos; também, como se se quisesse moderar os efeitos demasiado agressivos, há uma florzinha em cada ponta. É feita de laçadas e de festões cujo significado é o seguinte: laçadas-convencer para se valorizar e obter o que se quer; festões- defesa polida, passividade.

Os traços acerados ao longo do tronco confirmam uma necessidade de afeto, muitas vezes desiludido e sentido como uma ferida.

A árvore 4 (Figura 10), executada de olhos fechados, parece-se mais com um arbusto do que com uma árvore.

Parece haver em segundo plano um arbusto emaranhado, desenhado primeiro com linhas descontínuas, e, sobrepondo-se-lhe, um segundo centro de raízes, mais abaixo, constituindo um arbusto muito mais sólido. Os traços emaranhados, descontínuos, cruzados, informam-nos sobre o conflito familiar muito precoce. Através das cruces na folhagem e dos sombreados, obtemos o significado "o ser amado, sentido como dececionante, criando uma situação conflitual culpabilizante", diz R. Stora.

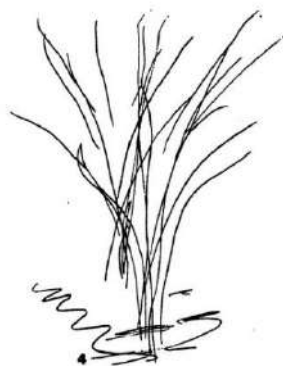


Figura 10. Árvore 4.

Em resumo, podemos dizer que o sujeito experimentou deceções precoces no difícil clima familiar. Estas deceções orientam o seu desenvolvimento intelectual e afetivo provocando um sentimento de insuficiência. Os contactos com os outros são variáveis com uma alternância de impulsividade e de súbita retração.

A procura de uma compensação no sonho tornou difícil a adaptação ao real e levantou problemas de escolha precisos e limitados.

O conflito moral é profundamente sentido e a agressividade é contida, transformada em doçura e em procura de afeto. A procura de um equilíbrio entre as oposições permite uma reorganização súbita por um sobressalto de energia no momento em que o conflito se torna demasiado ameaçador para o ego.

Conclusão

O desenho torna-se um instrumento de análise muito importante para a deteção de comprometimentos ao nível intelectual que podem levar a limitações no processo funcional do indivíduo. Através do desenho são expressos sentimentos e formas de lidar com a realidade, de uma forma profunda, podendo ser tiradas conclusões por quem analisa, com carácter fidedigno, mesmo quando existe no analisado a vontade de os ocultar.

O teste abordado neste trabalho - Teste da árvore - é a prova de que o traçado, a forma, o direcionamento e o tamanho dos vários elementos que constituem o desenho, estão repletos de informações que podem ajudar quem o analisa de forma a conhecer e/ou ajudar quem o realiza.

Referências

- Dondis, D. A. (2007). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Edwards, B. (2000). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro, Brasil: Ediouro.
- Houareau M.J. (1978). *O inconsciente*. Portugal, Lisboa: Edições Ática, Lisboa
- Koch (1958). *Le test de l'arbre* (Lião, Vitte, 1958).
- Kusnetzoff, J. C. *Introdução à psicopatologia psicanalítica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- L.K. Frank (19239). *Projective methos for the study of personality*, J. Psychol.
- Laplanche, J.; Pontalis J. B. (1982). Trad. Pedro Tamen. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Nasio, J. -D. Trad. Vera Ribeiro. *Segunda lição: O inconsciente: Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- P.Naville (1950). *Éléments d'une bibliographie critique relative ao graphisme enfantin jusqu'a l'Enfance*, nº 3-4.
- Petzinger, Genevieve (2015). *Porque é que estes 32 símbolos são encontrados em antigas cavernas por toda a Europa?* TED Fellows Retreat. (Disponível online em: https://www.ted.com/talks/genevieve_von_petzinger_why_are_these_32_symbols_found_in_ancient_caves_all_over_europe?language=pt#t-166364)
- Pignatti, T. (1982). *O Desenho de Altamira a Picasso*. São Paulo, Brasil: Livros Abril.
- R.Stora (1965). *Psychothérapeute et hraphologue, spécialiste du test de l'arbre, étude historique sur le dessin*. Bull. Psychol, número especial.
- Rabello, N. (2014). *O Desenho infantil – entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores*. Rio de Janeiro, Brasil: Wak Editora.
- Stora (1965). *La personnalité à travers le test de l'arbre*. 2 vol. Monografia do Bulletin de psychologie.

Karingana ua Craveirinha (Re)Tratar o poeta

Karingana ua Craveirinha Portraying the poet

Maria Luísa Duarte^{i ii}

ⁱ Escola Portuguesa de Moçambique, Departamento de Expressões, Avenida do Palmar, nº562, Caixa postal 2940, Maputo, Moçambique.

ⁱⁱ Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Departamento de Expressões, Rua Cidade Desportiva, Monte Abraão, Sintra, Portugal.

Resumo:

O presente artigo procura compreender que conceitos (e técnicas) são explorados e apropriados, no âmbito do retrato, dito histórico, num dado contexto escolar moçambicano, numa escola de ensino português. Nesta proposta, intenciona-se ultrapassar, ou contornar os preconceitos sobre a representação realista e perceber a *história* através do conhecimento do retratado - o poeta, numa visão transdisciplinar do tema. No ano de celebração do centenário do poeta José Craveirinha, considerado o maior poeta moçambicano (e atualmente Herói Nacional) coloca-se o desafio (e a responsabilidade) de o (re)Tratar. Este projeto pretende proporcionar aos alunos do 12.º Ano de Desenho A, da Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo, a aquisição e o desenvolvimento de uma abordagem artística no âmbito do retrato, tendo por base as referências dos seguintes autores: Vihls, Vik Muniz e Bordalo II. Neste contexto, tendo os alunos como agentes ativos do processo (ou dos processos) de descoberta, experimentação (conhecer), criação (fazer), sustentabilidade (viver) e mudança (ser), numa visão introspectiva do património artístico local. O projeto iniciou-se com a realização de uma visita de estudo à "Casa (Museu) José Craveirinha, em Maputo. Recolhidas imagens e *vivenciadas* os últimos momentos do poeta na sua residência, cada aluno cria o seu projeto/objeto, utilizando as várias competências técnicas, estéticas e metodológicas inerentes ao processo criativo, numa perspetiva de apropriação física e psicológica de e para a obra de arte, como produto final. Por outro lado, as questões que sustentam a base da criação artística serão também desafiadas, num eventual compromisso com outras relações, outros mundos, o da poesia, traduzidos pela imagem ou pela palavra. O modo como cada aluno resolverá o seu desafio, sendo este fator de desenvolvimento da atividade intelectual (Dewey, 2000), dependerá da sua visão/conceito e promotor de criatividade (Weisberg,1986). É esta abordagem holística do objeto artístico que se pretende enfatizar neste projeto centrado num contexto específico, procurando (novas) relações entre a história, o património, o local e o poeta, numa apropriação do (seu) tempo. Da reflexão conclusiva, podemos registar a boa adesão ao projeto, por parte dos alunos, investindo, assim, em novas técnicas e, também, em tecnologias de tratamento e manipulação de imagem cativando abordagens pluridisciplinares, encetando

metodologias mais ativas e exercícios de reflexão/criação na representação cativando processos de (re)conhecimento do outro.

Palavras-chave: Desenho A, Pedagogias Ativas, Retrato, Poesia, Património.

Abstract:

The present article seeks to understand what concepts (and techniques) are explored and appropriate within the scope of a historical portrait in a given Mozambican school context, in a Portuguese school. This proposal aims to overcome or circumvent the prejudices regarding realistic representation e perceiving history through the lens of the subject - the poet, in a transdisciplinary view of the theme. In the year celebrating the hundredth birthday of the poet José Craveirinha, considered the greatest Mozambican poet (and a national hero), comes the challenge (and responsibility) of portraying him. This project aims to provide acquisition and development of an artistic approach within the scope of portraits to the Desenho A students of the 12th year in the Portuguese School of Mozambique in Maputo. The references for this project are the following authors: Vihls, Vik Muniz, and Bordalo II. In this context, the students will act as active agents of the process (or processes) of discovery, experimentation (knowledge), creation (do), sustainability (life), and change (being) in the scope of an introspective view of the local artistic heritage. The project started with a field trip to Maputo's "Casa (Museum) José Craveirinha." Having collected images and experiencing the poet's last moments in his residence, each student created his project/object, utilizing diverse technical skills, aesthetical and methodological, inherent to the creative process, thus creating art that represents both the physical and psychological aspects of the poet. On another note, matters that sustain the creative artistic process will also be challenged, in an eventual compromise with other relationships, other words - such as the poetry world, translated by image or words. Each student's vision/concept will determine how they overcome these challenges and contribute to their intellectual development (Dewey,2000) and creativity (Weisberg,1986). This project aims to emphasize a holistic approach to the artistic object, centered in a specific context, seeking (new) relationships between history, heritage, the local, and the poet in an appropriation of his era. As a concluding reflection, the project was well-received by the students, who invested in new techniques and technologies to treat and manipulate images. This project resulted in a multidisciplinary approach, including more active methodologies and opportunities for reflection and creation, and the representation and acknowledgment of others.

Keywords: Desenho A, Active Pedagogy, Portrait, Poetry, Heritage.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Este estudo surge no âmbito da temática do retrato e foi desenvolvido em contexto educativo formal de aprendizagem, na Escola Portuguesa de Moçambique (Maputo) – Centro de Ensino e Língua Portuguesa, doravante designada EPM-CELP.

No contexto do quadro orientador da política de relações internacionais e de cooperação, consagrado na Constituição de Portugal, a Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP) assume-se como uma valência substantiva na implementação de uma política de cooperação cultural e educativa em Moçambique.

(Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2019:1)

O projeto que aqui se apresenta decorre da prática pedagógica e foi desenvolvido na vertente do ensino regular, ensino secundário - Cursos Científico-Humanísticos na disciplina de Desenho A- na turma A3 do 12ºano do curso de Artes Visuais e decorreu no terceiro período do ano letivo 2021/2022.

A temática deriva de um interesse particular desenvolvido na tese de mestrado intitulada: "Prosumidores: produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes" e cruza outros momentos de reflexão relativamente ao uso do retrato como processo de apropriação da realidade e do passado.

O título *Karingana ua Craveirinha* decorre da relação da proposta com o contexto, aquando dos 100 anos de nascimento do poeta José Craveirinha, dia 28 de maio de 2022. "Kringana ua Karingana" foi um dos títulos publicados pelo autor.

A obra pretendeu, nas palavras do autor, transmitir poeticamente o dia-a-dia dos moçambicanos, numa época marcada pela luta contra a ocupação colonial. *Karingana ua karingana* é a expressão utilizada pelos rongs quando começam a contar uma história tradicional. Os ouvintes respondem-lhe karingana! Corresponde à expressão «era uma vez» utilizada em português na mesma situação.

(Wikipédia, s/d)

Na primeira parte tendo em consideração o contexto sociocultural da escola e do meio, (onde viveu o poeta), procurou-se entender qual o impacto desta proposta no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o enquadramento da disciplina de Desenho A - 12º ano de escolaridade, a sua atual integração curricular no curso de Artes Visuais, bem como as novas orientações didático-metodológicas na construção do perfil do aluno do século XXI.

Em poucas comunidades educativas fará tanto sentido como na nossa o aforismo de John Donne, "No school is an Island". Efetivamente, desde o primeiro momento da sua história e por via da sua própria condição e contexto, já referenciados, a Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa não só não é uma ilha educativa, como faz parte da sua essência a construção de pontes comunicativas e de interação com os mais diversos parceiros sociais.

(Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2019:8)

Na segunda parte, questionamos a importância do retrato, nas suas diversas categorias, no ensaio de apropriação do passado e, em que o objeto de estudo é a (re)apresentação, recorrendo a técnicas diversas, cruzando diversas referências, linguagens e interpretações. Nesse sentido, questionamos de que modo os projetos/propostas artísticos, nomeadamente os que recorrem a esta temática, podem potenciar a criatividade, cativar processos de (re)conhecimento do património e, por conseguinte, construção de saberes.

Numa terceira parte, apresenta-se a justificação da proposta, em que se pretende relacionar o conhecimento e apropriação da obra (e vida) do poeta e a capacidade criativa ensaiando caminhos, ditos, originais. Nesse sentido explicitam-se as (possíveis) relações entre a proposta, alicerçada numa estética urbana dos autores, Vik Muniz, Vhils e o próprio Bordalo II e o contexto centenário da obra do poeta.

Por último, foi necessário compreender que visão/mensagem/sentimento construíram os nossos jovens do poeta, como o (re)trataram. O grupo de aplicação desta experiência de aprendizagem é constituído por jovens que frequentam o 12ºano de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, pelo que nos perguntamos como seria desenvolver um trabalho de projeto interdisciplinar e transdisciplinar de índole poético-artística atendendo às características das novas culturas juvenis contemporâneas.

Que estética? Que comunicação? Que produções/Experiências!

2. Contextos: A importância do lugar

A EPM-CELP foi criada ao abrigo do Decreto-Lei N.º 241/99, na sequência da assinatura, em 1995, do Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Moçambique. É propriedade do Estado Português e iniciou as suas atividades no ano letivo de 1999-2000, tendo sido dotada de personalidade jurídica e de autonomia cultural, pedagógica, administrativa, financeira e património próprio. (Escola portuguesa de Moçambique, 2020).

É neste contexto, conhecido como o universo da EPEs ou seja das Escolas Portuguesas no Estrangeiro que nos inserimos.

(...) Efetivamente, desde o primeiro momento da sua história e por via da sua própria condição e contexto, já referenciados, a Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa não só não é uma ilha educativa, como faz parte da sua essência a construção de pontes comunicativas e de interação com os mais diversos parceiros sociais.

(Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2019:8)

A EPM-CELP é uma escola que se encontra sob a tutela do Governo Português, inserida num país africano - Moçambique, pertencente ao grupo PALOP-Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. No seu Projeto Educativo (pág.7), pode encontrar-se a missão desta instituição.

Prestar um serviço público de Educação alicerçado em três vetores fundamentais - a cooperação, o empenho e a inovação – por forma a promover o ensino e a difusão da Língua e da Cultura Portuguesas, o conhecimento científico e os valores democráticos, proporcionando a todos os alunos um percurso escolar de rigor e qualidade, desenvolvendo uma cultura de sucesso para um futuro autónomo e responsável".

(Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2019:7)

Dos seus objetivos e princípios de atuação, destacam-se os seguintes:

- A promoção e difusão da língua e da cultura portuguesas;

- A aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar e dos planos curriculares e programas dos ensinos básico e secundário em vigor no sistema educativo português;
- A contribuição para a promoção socioeducativa de recursos humanos;
- Proporcionar uma formação de base cultural portuguesa;
- A integração de alunos portugueses e a sua frequência por jovens moçambicanos, bem como de outras nacionalidades;
- Contribuir para a acreditação dos planos curriculares e programas portugueses lecionados em escolas privadas de direito moçambicano;
- Constituir-se como centro de formação de professores e centro de recursos;
- O funcionamento como centro de apoio à cooperação portuguesa na área da educação.

Ora, se um por um lado temos a importante missão de proporcionar uma formação de base cultural portuguesa, também deveremos, enquanto instituição e atendendo à responsabilidade de intervenção e interação cultural, ter um papel importantíssimo no âmbito da intervenção comunitária, construindo conhecimento (fora da “ilha”) alicerçado no enquadramento cultural. Criando, assim, *novas* experiências de aprendizagem baseadas em projetos promotores de criatividade, participados e participativos (transdisciplinares) que potenciem a educação artística no conhecimento da realidade envolvente ou envolvida.

Nesse sentido, esta proposta procura, ainda, contribuir para as medidas enunciadas Projeto Educativo de Escola, nos seus princípios orientadores para o sucesso escolar, onde importa dar corpo a uma visão de escola:

Construir uma escola como lugar de aprendizagens assentes no rigor, na responsabilidade no trabalho, na criatividade, na disciplina e no método; fomentar valores democráticos e éticos e atitudes de respeito mútuo, cooperação, civismo, integridade, honestidade, imparcialidade e solidariedade; otimizar a organização do trabalho e da comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo, criando um clima de satisfação e bem-estar. Concomitantemente, pretende-se uma escola alicerçada numa pedagogia humanista, baseada na tolerância, no respeito pela diferença e pela diversidade cultural, que ministre conhecimento científico atualizado, fundamentado no pensamento crítico, incentivando a curiosidade, a experimentação e a argumentação. Esta será a matriz fundamental para a construção de cidadãos preparados para a multiplicidade de desafios sociais e ambientais que terão que enfrentar.

(Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2019:5)

1.1 O lugar do Retrato: Categorias da/na Representação

Retrato, palavra originária do termo italiano *ritratto* e de origem indireta no termo latino *retrahere* (Machado, 2014), constitui o desafio de tratar a memória do poeta.

O retrato assume valores diversos *retratando* protagonistas, poderes (e afetividades) num *elo* com o passado. Evidente será dizer-se que a *imagem* assume, pelo seu caráter iconográfico, ilustrando protagonistas, ações e contextos.

Num tempo de fluxo incessante de produção e circulação de retratos fotográficos e fílmicos, numa sociedade organizada em redor da imagem mas que, paradoxalmente, a destrói, pelo excesso, é fundamental interrogar a vida das imagens e, em particular, qual o papel do retrato na nossa cultura. Cruzando obras de épocas muito diferentes, apresentamos o retrato em redor de três categorias paradigmáticas: como dispositivo afetivo, como formador da identidade pessoal e como estratégia do poder.

O retrato é um apelo. Olhamo-lo e somos olhados de volta. Oferece-se e interpela-nos assim - nos deixemos incomodar. (AA VV, 2018:319)

Conscientes da relevância da temática do retrato, ampliada ao autorretrato, autorrepresentação e outras abordagens que envolvem a identidade pessoal e coletiva, procura-se, também, explicitar a importância desta temática no ensino artístico, na EA e em especial no processo de ensino/aprendizagem de Desenho A.

O retrato aparece ligado a uma ideia de *ausência* ou de *perda*, a representação de *um outro* motivada “pela noção de brecha ou de falha sentida pelo ser humano, a partir do momento em que se percebe a si próprio como um ser finito”. Ao procurar constituir-se como substituto, um duplo do sujeito representado, o retrato data o retratado num determinado tempo e espaço e, simultaneamente, procura ultrapassar “as barreiras do tempo e do lugar” e “prolongar a sua presença se possível para sempre” (Soares, 2017:13).

O nosso retratado faria 100 anos, em maio, prevendo-se neste âmbito e, aquando da realização desta proposta de trabalho, o desenvolvimento de uma série de atividades internas, inseridas do PCE-Plano Cultural de Escola e externas, nomeadamente na casa-museu do poeta, numa homenagem ao poeta.

A função principal dos retratos surge, assim, de uma motivação que oscila entre a recordação e a veneração. Os retratos mantêm viva a presença do sujeito da representação, ainda que ele esteja ausente, permitindo perpetuar a memória e vencer a morte física do sujeito. É neste sentido, que podemos falar de “Do Afetivo” (AA VV, 2018:111), porque o retrato começou por ser a memória de uma ausência.

Um outro aspeto que nos merece importância é o enquadramento do Retrato, do qual se salienta o rosto pela sua capacidade expressiva e que nos *ajuda a reconhecer*, surgindo como um lugar de constante indagação sobre o sujeito e sobre a identidade (Machado, 2014:87).

Nesse sentido, procurou-se conhecer o poeta nas diferentes fases da sua vida, o seu percurso e a alteração madura da sua fisionomia, para melhor compreender, também, a sua (ampla) atividade, sobretudo, literária.

Alguns autores defendem que na leitura do rosto se faz a interpretação de um conjunto de signos capazes de *avaliar* (e classificar) o indivíduo.

(...)a propósito da fisiognomonia, destaca alguns tratados que defendem a possibilidade de se operar uma avaliação sobre a natureza do indivíduo por meio da “sua estrutura corpórea, dado que todas as afecções naturais transformam simultaneamente o corpo e o espírito: e assim os traços do rosto, ou as dimensões dos outros órgãos, são signos que remetem para um carácter interno.” Este tipo de estudos, que tiveram um largo desenvolvimento a partir do século XVI, visam chegar à alma dos indivíduos através do corpo e, particularmente, através do rosto, que surge como espelho da alma (Eco, 1989) (Machado, 2014:87).

Para além da leitura da alma ou do estudo da fisionomia, (de que é exemplo o retrato romano), o retrato detém um sentido mimético próprio capaz de, pela imagem, trazer à nossa presença quem está ausente ou morto, há como que a crença de que existe um vínculo mágico entre a representação e o sujeito que lhe deu origem ao qual se acrescenta, independentemente da técnica que assuma (desenho, gravura, estatuária, pintura, fotografia, etc.).

Como recriação de uma realidade externa ou interna, a imagem torna-se um duplo da realidade. E acontece que este duplo, sendo identificável com uma realidade viva, autónoma e desestabilizadora do sujeito, vem pelo contrário apaziguá-lo. A imagem passa a incorporar a instabilidade e os medos do sujeito, antes de mais porque deles o distancia, permitindo dessa forma que o sujeito os equacione (Vieira, 2006:7).

Não será este um dos objetivos maiores da educação, a consciência de si e do outro, numa vertente humanista, sociológica e de cidadania?

Por outro lado, o aluno investe numa cultura participada e participativa, apresentando a sua *imagem* do autor retratado, de onde se subtraem experiências, vivências, egos.

Na génese deste projeto, reside a necessidade de (re)tratar o poeta, personalidade histórica de ampla produção poética e consagrado Herói Nacional. Aos olhos dos alunos, sobrepõe-se a razão ou razões inerentes a opções técnicas e procedimentos, resultantes de diferentes sensibilidades, gostos, experiências ou vivências. Estas, variam de acordo com os objetivos (ambições e Skils) individuais de (re)apresentação, cruzando fronteiras entre o bi e o tridimensional. Conscientes da importância do retrato e das suas categorias, importa perceber que caminhos traçar num (re)conhecimento do poeta, e que é também uma homenagem.

1.1.1 De quem falamos?

Além de poeta, também foi jornalista e cronista. Em Portugal era conhecido como “o poeta jornalista”, e sempre tratou a atividade como uma “paixão e primeira profissão”.

José Craveirinha (José João Craveirinha). Poeta, ensaísta e jornalista, nasceu em 28 de Maio de 1922, em Lourenço Marques, hoje Maputo - e faleceu em 6 de Fevereiro de 2003, em Maputo/Moçambique. Em 1991, tornou-se o primeiro autor africano galardoado com o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Como jornalista trabalhou em O Brado Africano, Notícias, A Tribuna, Notícias da Beira, O Jornal e Voz de Moçambique, teve ainda colaboração em outros jornais e revistas de Moçambique, além da colaboração em jornais portugueses, brasileiros e de outros países estrangeiros. Em Moçambique utilizou mais de um pseudónimo. (Fenske, 2015, junho).

José Craveirinha publicou várias obras, destacando-se, o primeiro, Xigubo (1964), Cântico a um Dio de Catrame (edição bilingue italiana, 1966); Karingana ua Karingana (1974), Cela 1 (1981), Cela1, 1981; Maria, 1988; Babalaze das hienas, 1997; Haminas e outros contos, 1996; Maria (edição ampliada), 1998; Contacto e outras crónicas, 1999.

A sua obra recebeu vários prémios, nomeadamente: Prémio Alexandre Dáskalos, Lisboa 1960; Prémio Cidade Lourenço Marques; Prémio Reinaldo Ferreira, da Cidade da Beira;

Prémio Nacional de Poesia, de Itália; Medalha de Ouro da Cidade de Brescia; Medalha de Ouro do Prémio Lotus (Escritores Afro-Asiáticos); Medalha de Mérito "Cultura na Rua" conferida pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (Brasil); Medalha de Ouro Participação no "Seminário Internacional de Estudo da Nova Literatura Africana" (Roma). Os seus poemas foram traduzidos em várias línguas e está representado em dezenas de antologias de poesia, não só em língua portuguesa como inglesa, francesa, russa, suali, alemã, etc.

Foi o primeiro Presidente da AEMO -Associação dos Escritores Moçambicanos. Sendo um grande poeta da língua portuguesa é também um dos maiores poetas africanos.



Figura 1: José Craveirinha – foto. Macua/Divulgação. Fonte:

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/expoente-da-poesia-mocambicana-jose-craveirinha-completaria-100-anos-em-2022>

1.2 (Re)TRATAR O POETA – o primeiro artista moçambicano (?)

Comemora-se este ano, 2022, o centenário do nascimento do escritor moçambicano, considerado o maior entre os poetas da sua pátria, José Craveirinha e, conforme o presidente da Fundação, terá um memorial numa das mais movimentadas avenidas da cidade de Maputo.

Nesse âmbito, foram desenvolvidas várias atividades em diversos locais e instituições, em Moçambique, a terra natal do poeta, em Portugal e também noutros países de expressão portuguesa.

Inserido no Plano Cultural de Escola - PCE, e no âmbito do Plano Cultural das Artes - PCA, abraçamos o desafio e a enorme responsabilidade, de através do retrato tratar o poeta na sua fisionomia, virtudes e vivências.

A casa onde José Craveirinha viveu os últimos 27 anos (1976-2003) da sua vida é atualmente a Fundação José Craveirinha, localizado no Alto-Maé/Mafalala, em Maputo. Em 2009, no decurso da XXV sessão ordinária da Assembleia Municipal, mostrou-se intenção de transformar a casa de Craveirinha em património cultural da cidade de Maputo. Sendo este o espaço de referência para quem quer conhecer o Poeta- Mor, no âmbito das Comemorações do Centenário do Nascimento de José Craveirinha, deslocamo-nos à residência, no âmbito de uma visita de estudo, onde fomos recebidos pelo filho do poeta, Zeca Craveirinha, que nos apresentou as dependências da casa.

Na entrada, encontramos uma lápide com a seguinte informação:

JOSÉ CRAVEIRINHA
POETA/JORNALISTA /DESPORTISTA /FOCLORISTA /ANTIGO COMBATENTE /HERÓI
NACIONAL
Viveu nesta casa (1976 a 2003)

Esta casa, guarda tristezas e alegrias, e os objetos ainda estão dispostos da forma como o dono os deixou em vida. Tratava-se de uma visita de estudo, em que nos propomos conhecer, melhor, a obra do poeta, seduzidos, desde logo, pelos livros que conhecíamos do autor. Relembre-se a este propósito, que José Craveirinha é o patrono da biblioteca escolar da EPM-CELP e que, no âmbito das atividades propostas pelo PCE, os seus poemas foram abordados nas aulas de Português dos diversos anos e ciclos. É no primeiro andar da casa que fomos surpreendidos pela vasta e valiosa biblioteca.

Segundo as palavras do filho, Zeca Craveirinha, o poeta (seu pai) disse que morria pobre, mas deixava uma fortuna. Na verdade são centenas de títulos, que incluem uma extraordinária multiplicidade temática.

Deparamo-nos, ainda, com uma diversidade de objetos, entre os vários diplomas, o distinto prémio Camões e muitos troféus, destacamos:

Dois boletins da República emoldurados (transformados em quadro) com dimensões gigantescas ocultam o sol que tenta espreitar das precianas. No boletim, existem dois poemas pintados com pinceladas sensíveis que captam a emoção que o poeta transbordou em cada palavra escrita. Num deles compara a fúria do rio Incomáti em tempo de cheia com a revolta do povo cansado de tanto sofrimento. "As palavras deste poema até hoje ainda têm razão de ser. Quando li no dia das manifestações de 1 e 2 de Setembro de 2010 até pensei que meu pai tivesse previsto este cenário", observa Zeca. Numa das salas, encontramos esculturas de arte maconde (do norte do país) e xiquelequedane (esculturas do sul de Moçambique). (Nguane, Hélio (2017, maio, 28).

Mas, a maior surpresa residiu na proliferação de obras de arte que invadem as paredes e, até, o vão da escada, lutando por protagonismo.

(...) encontramos quadros de diversos artistas, como António Bronze, Malangatana, Samate Mulungo, João Júlio, Chichorro, Bertina Lopes e Idasse Tembe. "As obras foram oferecidas por estes artistas ao meu pai em vida, apenas uma obra de Naguib é que foi oferecido depois da sua morte". A pintura mais antiga é um quadro pintado por António Bronze em 1954. Nela estão os Zampungana, homens Chopos (grupo étnico da zona sul de Moçambique). (Nguane, Hélio (2017, maio, 28).

Conscientes do gosto que Craveirinha nutria pelas artes, da importância da sua obra e, sobretudo da sua multifacetada personalidade, propomo-nos "(re)Tratar" o poeta, (re)conhecer a sua fisionomia, o seu percurso, a sua Vida e Obra.

1.2.1 Artivismo, Arte Urbana e Poesia

Numa aliança estética com alguns autores contemporâneos ocidentais, procurou-se encontrar caminhos de representação que possibilitassem, aos nossos jovens alunos artistas, a criação de produções originais e significativas.

As razões que levaram à seleção das referências Vhls, Vik Muniz e Bordalo II, residiu na temática, mas sobretudo na irreverência e universalidade das produções, num paralelismo possível com a obra ou mesmo com a personalidade de José Craveirinha. Um homem convicto, inconformado, a quem, talvez, possamos chamar o primeiro artista moçambicano.

As questões sociais e os anseios políticos foram muito presentes em todas as expressões literárias de Craveirinha. Ele dizia que os poemas sempre tinham dimensão sociopolítica, mesmo que falassem de flores. (Dantas, (2022, 14 junho).

As produções de Vik Muniz, refletem, igualmente, uma preocupação social e até política na denúncia da realidade social brasileira, usando de forma sábia os procedimentos artísticos, em que a beleza das produções se sobrepõe à feiura e crueza da realidade.

Vik Muniz é um artista plástico brasileiro reconhecido internacionalmente que trabalha com materiais inusitados.(...) Suas criações carregam uma forte preocupação social e com o futuro do meio ambiente. Instalado nos Estados Unidos desde a sua juventude, atualmente os trabalhos de Vik Muniz estão espalhados pelos quatro cantos do planeta. (Fuks, s/data).

Por outro lado, Alexandre Farto ou Vhils, como é conhecido em todo o mundo, começou por desenvolver uma arte marginal. Uma arte que vive dos restos do passado, nas paredes obsoletas de edifícios que já o foram, imponentes. Desafia o olhar para outros mundos, outros cantos, em que a técnica e a dimensão das imagens não permite distrações. Os seus retratos contrastam o novo com o antigo, de forma complexa e ambiciosa mas poética.

Desde os 19 anos que vive em Londres, onde tirou um curso de Belas Artes na St. Martin's School. Foi lá que começou a ser conhecido, e conseguiu que a sua street art de retratos anónimos em paredes danificadas ou fachadas de casas devolutas lhe valessem o reconhecimento mundial. Convidaram-no para expor no Cans Festival, evento organizado pelo Banksy e foram surgindo bons convites como a Lazarides Gallery, em Londres e a Studio Cromi, em Itália. Tem trabalhos espalhados em espaços públicos de várias cidades do mundo como Londres, Moscovo, Nova Iorque, Los Angeles, Grottaglie, Bogotá, Medellín e Cali. Por cá, um pouco por todo o lado, Torres Vedras, Porto, Lisboa (por exemplo na Lx Factory ou na Fábrica do Braço de Prata).

(Alexandre Farto Aka Vhils., s/d)

Conscientes do elitismo que o retrato sempre foi alvo (assim como a arte), não será esta atitude, uma forma de democratizar a representação, em que qualquer rosto (ou quase todos, não esquecendo as encomendas) tem igual destaque no seu momento de glória?

Vhils escolhe rostos anónimos baseados em fotografias. Gosta de dar um rosto à cidade e de dar poder a pessoas comuns.

Um outro aspeto curioso é a aparente efemeridade da representação na obra de Vhils, mas também o seu processo, a construção, na apropriação da obra pelo autor e na apropriação do local pela obra.

Acredita que o processo de trabalho é mais importante do que o resultado final e por isso filma todo o processo. "Um dos conceitos fundamentais que exploro reside no ato de destruição enquanto força criativa, um conceito que trouxe do graffiti – um processo de trabalho através da remoção, decomposição ou destruição ligado à sobreposição de camadas históricas e culturais que nos compõem. Acredito que, de forma simbólica, se removermos algumas destas camadas, deixando outras expostas, podemos trazer ao de cima algo daquilo que deixámos para trás".

(Alexandre Farto Aka Vhils, s/d)

Não querendo fazer associações forçadas, atrevemo-nos a perguntar se esta “depuração” formal poderá constituir uma metáfora de purificação/renovação... Estaríamos assim a acrescentar um paralelismo socioideológico na obra do poeta, para além da temática iconográfica do retrato.

A última referência foi Artur Bordalo, nascido em Lisboa em 1987, de nome artístico Bordalo II, em homenagem ao seu avô, o pintor e artista plástico Real Bordalo. Apesar do evidente desvio ao tema, considerou-se relevante a forma como o artista usa o desperdício da cidade na criação de novos objetos/esculturas, em que os despojos do dia renascem de forma artística na sua preocupação socio-ecológica. Bordalo II usa o lixo que encontra nas ruas e com ele constrói esculturas que nos mostram que “o lixo de uns é o tesouro de outros”, neste caso, é arte.

Uma das razões que norteou esta opção foi a consciência da realidade socio-ecológica na cidade de Maputo, em que o lixo, ainda, é um problema por resolver. Na tentativa de uma abordagem educacional cívica, desafiamos os nossos alunos a criar a partir do obsoleto.

Bordalo II usa principalmente plástico, metal e materiais eletrónicos para criar peças tridimensionais, coloridas e completamente diferentes do original, com uma forte conotação ecológica, ambientalista e social, implícita e explícita. É com recurso à técnica mista - uma mistura de técnicas - que cria as suas instalações, sendo os materiais soldados, aparafusados, ou colados, dependendo da natureza e do tamanho. Quase um exercício de cidadania, cada peça do artista grita necessidade de sustentabilidade sócio ecológica, e certamente não passa despercebida.

(National Geographic, (2018, 28 março)

O uso artístico do lixo é também uma espécie de crítica ao mundo em que vivemos, um mundo em que coisas outrora valiosas e importantes perdem rapidamente o valor ou a utilidade. O artista plástico confronta, assim, a sociedade com o seu próprio consumismo e materialismo criando, a partir de algo que foi deitado fora, peças que nos fazem pensar e “pôr a mão na consciência”. As suas peças mais conhecidas fazem parte de uma série chamada “Big Trash Animals” e podem ser encontradas em Lisboa, Paris, Talin, Lódz, entre outras 19 cidades em três continentes.

2. Karingana ua Craveirinha

Após a realização da visita à Fundação José Craveirinha, fez-se a apresentação da proposta. Inicialmente foram apresentados aos alunos as suas referências estéticas, nos artistas atrás mencionados: Vik Muniz, Vhils e Bordalo II. Da apresentação das obras dos artistas, reconhece-se uma vertente estética, em que a textura, a cor, o material e até os objetos podem definir manchas e linhas (elementos estruturais da linguagem plástica) no processo da configuração plástica.

Na abordagem dos conceitos de Retrato, Criatividade; Sustentabilidade; Metodologia projetual – faseamento e aplicação; Representação gráfica de ideias (maqueta gráfica) e Construção de objetos artísticos, procedeu-se ao levantamento de ideias, recorrendo a vários materiais recolhidos aquando da visita de estudo-gráficos/fotográficos e escritos e ainda, Livros, Catálogos, Vídeos (destaque para Vhils x U2 "Raised by Wolves") e recursos online relacionados com a problemática do retrato e da produção de objetos artísticos.

Os diversos materiais ou objetos que podem ser combinados entre si (técnicas mistas) dependem do “baú” de cada aluno num processo criativo orientado para a construção de obras artísticas originais, (aproximadamente A2).

Elencando os seguintes objetivos: Conhecer conceitos de retrato físico e psicológico; Sustentabilidade e criatividade; Recorrer a artistas de referência; Aplicar a Metodologia projetual – faseamento e aplicação; procedeu-se a criação de uma (possível) proposta, designada maqueta gráfica.

Na sequência do processo, procedeu-se a uma ampliação ou reformulação da maqueta para a dimensão e suporte finais. Os alunos optaram por técnicas e materiais

diferenciados, incluindo cartão, plástico, metal, madeira e técnicas e tecnologias de desenho, pintura, colagem, frottage e encaixe.



Figura 2: Aluna a trabalhar a partir da maquete. EPM-CEP, 2022. Fonte: própria

O trabalho final ficou incrível nunca pensei que ficasse assim. (Bruna Brito)

Entre avanços e recuos, certezas e incertezas, próprios do processo criativo e da personalidade dos seus jovens criadores, os trabalhos foram concluídos com sucesso, cumprindo a calendarização e o propósito de integrar a exposição escolar realizada na EPM-CELP no âmbito do centenário do poeta.



Figura 3: Imagem do cartaz da exposição - EPM-CEP, 2022. Fonte: própria

Dos resultados obtidos podemos inferir que na diversidade das propostas, se reconhece o poeta, a sua relação com a literatura, sobretudo a poesia, identificam-se várias fases da sua vida no registo fisionómico do rosto, numa assunção das referências estético-artistas mencionadas e procura de um registo original e, sobretudo, pessoal. Neste sentido, podemos concluir que se alcançam os resultados pretendidos, na aplicação da Metodologia de projeto, na Criatividade das propostas, no Domínio técnico - representação e construção; na observância das Referências e na Reflexão sobre o processo. Das várias Reflexões, podemos registar alguns aspetos que nos parecem evidenciar que esta proposta se traduziu numa aprendizagem significativa de um envolvimento muito satisfatório.



Figura 3: Ana Pícolo, Indústria do Poeta, 2022. Grattage sobre cartão e madeira. Fonte: própria.

Na minha opinião, foi um projeto muito importante, onde aprendi diferentes técnicas, e também soube lidar com alguns materiais novos. Eu gostei do produto final, e acho que correu muito bem. (Ana Pícolo)



Figura 4: Ana Carolina Peral, Craveirinha rasgado, 2022. Técnica mista de grattage, pintura e colagem sobre cartão canelado. Fonte: própria.

Acredito que o meu projeto correu muito bem embora tenha tido algum receio ao longo do processo. O rosto tem um grande impacto visual ao poeta e os tons acastanhados dão um tom agradável ao trabalho. Estou muito satisfeita com o resultado final e penso ser um trabalho diferente do normal. (Carolina Peral)



Figura 5: Gerson Chilengue, Craveirinha em stencil, 2022. Técnica mista de grattage, spray e colagem sobre cartão canelado. Fonte: própria.

(...)a composição da obra correu da forma que eu esperava e a junção de cores foi bem introduzida a tela. Depois de pintar a cara senti que o trabalho precisava de algum toque especial, então, com um x-ato cortei varias formas irregulares a volta da cara e com um lapis criei um efeito vertical, e no seu todo, os detalhes do quadro foram inspirados em Vhils. Acho que o meu trabalho está muito interessante e fiz uma escolha segura das técnicas. (Gerson Chilengue)



Figura 6 : Júlia Sacramento, Azul, 2022. Pintura acrílica sobre platex. Fonte: própria.

Considero que por mais que este trabalho tenha corrido bem sem dúvida. Fiquei melodramaticamente desolada com o facto de não ter atingido a meta de que a própria textura do trabalho falasse por si, e que com só com um passar de dedos no trabalho, o observador fosse tomado pela emoção e divergência textural que iria supostamente variar entre o áspero fundo até as linhas

de tinta sentidas que dariam um tipo de ordem nesta toda desordem do quadro. Além de tal tragédia e alguns pequenos detalhes de tinta que acabaram por manchar em alguns lugares, eu somente fico arrependida de não ter escrito o meu nome maior e com uma cor mais chamativa. (Júlia Sacramento)



Figura 7: Tiana Silva, O Ego, 2022. Técnica mista: colagem, pintura acrílica e *grafitti* sobre cartão. Fonte: própria.

O trabalho foi inspirado na obra de Vhils, feita em 2010, "To have or to be". Comecei por elaborar a maquete e após o sucesso desta comecei o projeto. O primeiro passo foi colar os pedaços de revista e jornal e após secos retirar alguns bocados deste. De seguida pinchei por cima, com acrílico e foi nesse momento que decidi que não iria cobrir a palavra ego; já com o fundo finalizado manipulei graficamente um retrato de Craveirinha que tirei na visita à fundação, imprimi e recortei. Depois, com o spray da mesma cor da palavra ego, pintei uma parte da cara, e para a outra parte recortei no molde o poema "O Futuro Cidadão" de José Craveirinha. Acho que o trabalho funcionou bem num todo e ficou interessante. Aprendi imenso com este trabalho a confiar no processo, pois no fim ficou como eu queria. (Tiana Silva)

Conclusão

Em conclusão e com base nos textos apresentados, redigidos pelos alunos, fazendo uma reflexão final, podemos dizer que o processo de aprendizagem a partir da realização criativa dos trabalhos resultou numa evidente apropriação da realidade e no desenvolvimento do gosto e autoconfiança no domínio da criação artística.

Foi incrível fazer este trabalho porque conheci uma outra parte de mim que é o pintar sem medo de misturar e também pelo facto de conhecer outro domínio meu. Este trabalho teve um resultado que não esperava e correu muito bem, acho que o resultado final foi perfeito. (Priscilla Tercitano)

Prevendo o desenvolvimento de atividades afins e/ou futuras importa referir, ainda, o contributo direto para o espólio da Casa-Museu, numa perspectiva de tratar, e contribuir para o que é nosso, de todos e para todos!

O presente artigo poderá contribuir para melhor divulgar a realidade das EPEs, no exercício do currículo de ensino português, o papel das instituições, retratar a realidade sociocultural local e sobretudo, disseminar a importância do poeta no panorama cultural nacional e além-fronteiras. Trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre a escola, a comunidade e o mundo através do discurso artístico.

Agradecimentos

A autora agradece à Fundação José Craveirinha o apoio recebido no âmbito desta apresentação/investigação.

Referências

- AA VV (2018). Do tirar polo natural: inquérito ao retrato português. Lisboa DGPC/MNA, INCM.
- Alexandre Farto Aka Vhils. (s/d) Consultado em junho, 2022, em <https://www.escriitoridearte.com/artista/alexandre-farto-aka-vhils>
- Dantas, Alessandra (2022, 14 junho). Expoente da poesia moçambicana, José Craveirinha completaria 100 anos em 2022. Consultado em junho, 2022, em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/expoente-da-poesia-mocambicana-jose-craveirinha-completaria-100-anos-em-2022>
- DGE. (2016b). Perfil dos Alunos para o Séc. XXI, Despacho no9311/2016, de 21 de julho. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21. Consultado em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- DGE. (2017). Despacho no 5908/2017. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>.
- DGE (2018). Decreto-Lei no 54/2018 (2018) Educação Inclusiva. Diário da República, 1ª Série, 129, 2918-2928. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/>
- DGE (2018). Decreto-Lei no55/2018, Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário. Diário da República. 1ª Série, 129, 2928-2943. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/>
- Fenske, Elfi (2015, junho). José Craveirinha - os tambores poéticos do grito negro. Consultado em junho, 2022, em <http://www.elfikurten.com.br/2015/06/jose-craveirinha.html>
- Fuks, Roberta, s/data). As 10 criações mais impressionantes de Vík Muniz. Consultado em junho, 2022, em <https://www.culturagenial.com/vik-muniz-obras/>
- Machado, A. (2014). Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais. Revista Matéria-Prima.
- National Geographic, (2018, 28 março). Bordalo II: O Artista Atrás do Lixo. Consultado em junho, 2022, em <https://www.natgeo.pt/one-strange-rock/2018/03/bordalo-ii-o-artista-atras-do-lixo>.

Nguane, Hélio (2017, maio, 28).Residência de Craveirinha: Um Lugar À Visitar. Consultado em junho, 2022, em <https://mbenga.co.mz/blog/2017/05/28/residencia-de-craveirinha-um-lugar-a-visitar/>

Escola Portuguesa de Moçambique, Centro de Ensino e Língua Portuguesa (2019) Projeto Educativo: Quadriénio 2019 / 2023. Disponível em URL: https://www.epmcelp.edu.mz/images/stories/Documentos_gestao/Projeto.educativo_2019-2020.pdf

Escola portuguesa de Moçambique (2020) A EPM-CELP é uma valência educativa na cooperação Portugal-Moçambique. Consultado em junho, 2022, em <https://www.epmcelp.edu.mz/index.php/escola-integrada/historia/91-introducao>.

Soares, D. (2017). O papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional e Adolescente. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa

Vieira, M. (2006). Da necessidade do retrato-Da pose ao compósito-Da projecção à incorporação da Máscara. (Dissertação de Mestrado). FBAUL. Lisboa.

Notas biográficas

Maria Luísa Luís Duarte é designer e professora na Escola Portuguesa de Moçambique-EPM-CELP, Maputo (em mobilidade estatutária). Mestre em Educação Artística, com especialização em Artes Plásticas pela escola Superior de Educação de Lisboa, coordena o Departamento de Expressões na EPM-CELP. As suas principais linhas de investigação são o Retrato, as pedagogias ativas e as novas tecnologias. Morada: Escola Portuguesa de Moçambique-EPM-CELP, Departamento de Expressões, Avenida do Palmar, nº 562, 2940-000, Maputo, Moçambique.



Arte contemporânea e ligação aos museus na formação contínua de docentes de artes visuais

Contemporary art and connection to museums in the continuous training of visual arts teachers

Marta Ornelasⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, CIEBA - Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.

Resumo:

Este artigo pretende demonstrar o interesse que os docentes de artes visuais dos níveis de ensino da escolaridade obrigatória manifestam na formação contínua que apresenta uma relação direta entre os caminhos diversos que as artes foram tomando e as suas necessidades para a prática letiva. Pretende também dar a conhecer experiências de formação contínua online levadas a cabo nos últimos 2 anos, algumas delas pioneiras, que se mostraram úteis e aplicáveis à realidade escolar, tendo em conta a exploração de duas temáticas transversais, que podem ser usadas em complementaridade: (1) a arte contemporânea; (2) a ligação das escolas aos museus.

Palavras-chave: formação contínua; docentes de artes visuais; arte contemporânea; museus

Abstract:

This article intends to demonstrate the interest that visual arts teachers, from compulsory education levels, show in continuous training, about the different paths that the arts have taken as well as their needs for teaching practice. It also intends to show continuous training online experiences carried out in the last 2 years, some of them pioneering, which proved to be useful and applicable to school contexts, taking into account the exploration of two transversal themes, which can be used in complementarity: (1) contemporary art; (2) the relationship between schools and museums.

Keywords: continuous training; visual arts teachers; contemporary art; museums

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

De acordo com um estudo da Universidade Nova para a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, de 2021, em Portugal (Nunes et al, 2021), a grande maioria da classe docente tem uma idade superior a 40 anos. Significa que muitos destes docentes terminaram a sua formação inicial há mais de duas décadas. O ensino das artes visuais está englobado nestas métricas e dada a variedade de áreas de formação inicial dos docentes de artes, combinada, muitas vezes com a fraca possibilidade de abordagens a essas áreas específicas durante a prática letiva, os docentes acabam por se afastar das suas áreas de formação inicial.

A formação contínua de docentes, de educação de infância ao ensino secundário, pode contemplar diversas vertentes das artes visuais, com vista ao aprofundamento das relações técnicas, temáticas e conceptuais com esta área, que os docentes entretanto foram perdendo, pela distância temporal entre o fim da sua formação inicial e o tempo presente.

Os docentes de artes visuais dos níveis de ensino da escolaridade obrigatória manifestam um interesse particular na formação contínua que apresenta uma relação direta entre os caminhos diversos que as artes foram tomando e as suas necessidades para a prática letiva. Foram levadas a cabo um conjunto de experiências de formação contínua que pretendem ser aqui relatadas e que utilizaram na sua metodologia, dois temas complementares: a arte contemporânea e a ligação das escolas aos museus.

A arte contemporânea é transversal a todas as áreas técnicas e artísticas ligadas às artes visuais (bem como também a outras disciplinas e áreas do conhecimento) e tem inúmeras possibilidades de exploração sobre questões do presente, que normalmente interessam às crianças e aos jovens. Por norma, é um tema que requer alguma desmistificação, para dela

aproximar os docentes que não tiveram na sua formação inicial contacto com o tema ou que já não contactam com o tema há demasiado tempo.

A ligação das escolas aos museus e a outras instituições culturais constitui-se como uma forma valiosa de abordagem à arte contemporânea, uma vez que estas instituições são aliadas das práticas docentes e têm interesse em criar relações de trabalho que lhes permitam atingir vários dos seus objetivos.

A formação contínua de docentes de artes visuais, sob a perspetiva de uma formadora/investigadora, que criou e dirige um projeto concreto designado por Arte Central, é o testemunho que este artigo pretende apresentar.

2. Arte contemporânea e visitas a museus na formação inicial de professores

Como nota inicial sobre esta questão da formação inicial de professores de Artes Visuais, é importante contextualizar o seguinte: as faculdades de Belas Artes (que concedem a habilitação para a docência das Artes Visuais no ensino básico e secundário) não tinham inicialmente como objetivo final formar professores, mas sim, artistas e designers. As pessoas que decidiram ser professoras após o término das suas licenciaturas, fizeram-no assumindo o risco de que um professor aprende a sua profissão através da prática de lecionar. Hoje já não é assim, a habilitação para a docência das Artes Visuais quer-se "profissional" e é conferida através de um Mestrado em Ensino das Artes Visuais (ministrado também pelas faculdades de Belas-artes) ou, para os mais "antigos", através de uma Profissionalização em Serviço, que todos os docentes tiveram que realizar ao longo das suas carreiras. E é sobre estes últimos que se debruçam as reflexões deste artigo.

A habilitação para a docência das Artes Visuais permite que os docentes lecionem um conjunto vasto de disciplinas, das quais se podem aqui dar alguns exemplos, mesmo que, muito provavelmente, a lista não esteja completa e de, ao longo dos anos, algumas disciplinas se terem extinguido, outras terem mudado de nome e outras novas que terão surgido: Educação Visual, Desenho, Geometria Descritiva, História da Cultura e das Artes, Teoria do Design, Oficina de Artes, Oficina de Multimédia, Tecnologia do Multimédia, Materiais e Tecnologias, disciplinas particulares de oferta de escola (como Atelier de Artes ou similar)... Dada a diversidade de conteúdos a abordar, e sendo improvável que cada docente termine a sua licenciatura sendo especialista em todas elas, é natural que cada docente desenvolva a aptidão/especialização para lecionar cada uma dessas disciplinas através da prática, tendo de empreender um esforço pessoal para cumprir, com competência, aquilo que lhe é solicitado.

Na formação inicial da maioria dos docentes, que têm hoje mais de 40 anos de idade (Nunes, L. *et al*, 2021), e que terminaram as suas licenciaturas há mais de 20 anos, era raro que houvesse uma abordagem da História da Arte que fosse para além da primeira metade do século XX, sendo que a arte contemporânea, tal como é considerada no âmbito da História da Arte tem início precisamente após essa data. Expostos à rotina diária da docência, que não engloba apenas a preparação e leção de conteúdos, mas também muitas outras tarefas seguindo uma agenda de prestação de contas e de produtividade (Flores, 2011), é expectável que a abordagem

aos conteúdos se faça por meio daquilo que foi aprendido e que foi validado pela academia, dando-se um natural afastamento da arte contemporânea, por parte destes docentes.

No que respeita às visitas a museus, durante a formação inicial de professores de artes visuais, as mesmas eram feitas com objetivos de ampliação do conhecimento artístico e do património cultural, sem a preocupação de criação de propostas pedagógicas concretas. Era a visita com sentido na ampliação do conhecimento geral e na expectativa de futuro enquanto visitantes, sendo notória a importância da ligação aos museus que cada um/a ia criando ao longo da sua licenciatura, tal como corroboram hoje João Pedro Fróis e Carolina Silva (2016).

3. Arte contemporânea e visitas a museus na prática letiva

De acordo com a situação profissional dos docentes referida no capítulo anterior, percebemos que aprender a ser docente é algo que se ganha com a prática. Sendo estes docentes sensíveis a matérias artísticas, muitas vezes encontram nas visitas de estudo a museus uma aposta na diversidade de estratégias pedagógicas para abordar os conteúdos, como complemento à(s) disciplina(s) que lecionam, embora muitas vezes desistam de organizá-las pelas dificuldades logísticas - e não apenas financeiras, como se poderia supor (Ornelas, 2020). A relação entre escolas e museus está também muitas vezes comprometida, na medida em que muitos docentes veem ainda o museu como um lugar elitista e que não conhece a realidade das escolas, criando-se um desencontro de discursos e uma desigualdade do tratamento de uma instituição por outra (Ornelas, 2013).

Partindo do princípio que, limando as arestas que afastam os museus das escolas e vice-versa, as crianças e os jovens conseguem desenvolver aprendizagens com sentido a partir das visitas a museus, e entendendo que as tutelas das escolas e dos museus têm vantagens em trabalhar em cooperação (Ornelas, 2020), o Plano Nacional das Artes (PNA), lançado em 2019, surgiu como uma oportunidade de criação de sinergias, trazendo interação entre escolas e instituições culturais, o que merecerá um estudo sério de medição dos resultados concretos e da prática de trabalho contextualizada. A relação entre escolas e museus poderá sair beneficiada com a implementação do PNA e as visitas a museus podem passar a ter uma validação ainda mais consistente e, por isso, serem uma prática a desenvolver também no âmbito da formação de professores. Não obstante, é importante também não ignorar as reflexões críticas já feitas ao PNA, nomeadamente pelo facto deste se poder constituir como um instrumento onde "não existe um questionamento crítico das premissas e proposições lançadas" e no qual se estão a "universalizar posições" (Martins, 2021:198).

Quanto à abordagem à arte contemporânea, na disciplina de Educação Visual, por exemplo, até à implementação das Metas Curriculares, entre 2012 e 2021, este era um tema omissivo no programa da disciplina. Esta situação levou a que a abordagem à arte contemporânea, não sendo obrigatória, poderia ser implementada apenas se os docentes tivessem conhecimento e interesse no tema. Era notória já aqui a necessidade de intervenção na formação contínua. As Metas Curriculares, que faziam referência à arte contemporânea, embora de um ponto de vista

modernista, valorizando sobretudo os aspetos formais e expressivos e a criação na dicotomia figurativo/abstrato, deram lugar às Aprendizagens Essenciais como documento de referência. Estas, referem-se à arte contemporânea como possibilidade de interrogação dos processos artísticos. Significa que no presente a arte contemporânea é de abordagem incontornável, pelo menos na Educação Visual do 3º ciclo, sendo por isso necessária uma intervenção urgente na formação de docentes sobre este tema.

4. Experiências na formação contínua de docentes

Explorar a arte contemporânea na escola é hoje incontornável, não só pela necessidade de responder às Aprendizagens Essenciais, mas também porque permite abordagens que vão ao encontro dos objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), um documento de referência, de cariz humanista, que coloca na escola o papel de ajudar crianças e jovens a desenvolverem competências para o exercício de uma cidadania ativa, informada e plena.

Os docentes têm, na maior parte dos casos, o tempo muito ocupado e um trabalho intenso, o que significa que dificilmente têm oportunidade de refletir sobre as suas próprias práticas e nem sempre conseguem criar propostas pedagógicas diferenciadas e inovadoras. Foi a partir desta situação que o projeto da Arte Central se desenvolveu, para ajudar docentes a contactarem com estratégias de abordagem à educação artística no campo das Artes Visuais, realizando formação contínua que fosse também relevante para os critérios de formação que têm de cumprir. A Arte Central tem trabalhado em parceria com diversos centros de formação que partilham pressupostos de defesa de uma educação artística de qualidade, acreditando na formação especializada de docentes como uma das chaves para o alcance desta premissa. Para isso, temos trabalhado para o incitamento ao pensamento crítico, dotando os docentes de ferramentas que lhes permitam encarar o processo artístico como meio para a análise crítica, propiciando uma abordagem transversal de diferentes áreas do conhecimento a partir das artes.

Para alcançar estes objetivos, consideramos importante proporcionar, quer a aproximação à arte contemporânea, quer a ligação das escolas aos museus. Fazemo-lo a partir da apresentação de exemplos, de conversas sobre artistas e processos criativos, de questionamento e debate, bem como e da experimentação de trabalho prático, plástico, artístico. Os docentes que frequentam as formações da Arte Central valorizam este tipo de abordagem, uma vez que lhes permite que determinadas estratégias se constituam como detonantes para que desenvolvam as suas próprias propostas educativas dentro dos seus contextos de trabalho. Não se trata de receitas, mas sim da abertura de janelas de possibilidades que podem ser questionadas, selecionadas e adaptadas às necessidades.

Como formadora, tenho vindo a desenvolver ao longo de vários anos, trabalho no campo da arte contemporânea e na ligação aos museus. Foi isso que me deu a confiança e a validação para estender o meu conhecimento àqueles que são os multiplicadores das práticas em

que me parece importante apostar. Nos últimos 2 anos, com a pandemia da Covid-19, propus a museus e centros de arte contemporânea, a partir da Arte Central, a criação de relações virtuais destas instituições com docentes, no âmbito da formação contínua. Desafiei 4 lugares onde estas práticas poderiam ser desenvolvidas e propus aos seus diretores ou a quem coordenava os serviços educativos que pudéssemos arriscar juntos. E fomos pioneiros, em julho de 2020. Os museus não estavam ainda preparados para oferecer conteúdos de visita aos públicos que se encontravam em casa, em confinamento. Esses 4 lugares foram a Culturgest, a Casa das Histórias Paula Rego, o Centro Cultural de Cascais e o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais.



Figura 1: Exercício realizado por José Crúzio em resposta ao desafio lançado pela equipa da Culturgest. Julho 2020. Fonte: José Crúzio.



Figura 2: Dra. Catarina Aleluia, realizando uma visita virtual à exposição patente na Casa das Histórias Paula Rego. Julho 2020. Fonte: Própria.

Cada uma das pessoas que se responsabilizou por estas atividades foi capaz de assumir, com coragem, a possibilidade de criação de uma relação virtual com o espaço e com a coleção, ou com a exposição, que foram valorizadas por todos os participantes nas formações. Mesmo partindo do pressuposto, com o qual concordo, de que uma experiência virtual nunca substituirá uma experiência real, arriscámos corajosamente em oferecer a este público a possibilidade de contacto com as instituições culturais, com a arte contemporânea dos museus e instituições culturais, mesmo com os meios rudimentares de que dispúnhamos na altura.



Figura 3: Exercício realizado por Joana Pereira, em resposta ao desafio lançado pela equipa do Centro Cultural de Cascais. Julho 2020. Fonte: Joana Pereira.

O modelo seguido foi o mesmo com todas as instituições e nas diferentes formações (acordado entre mim como formadora e as pessoas que dinamizaram as visitas e conversas): num primeiro momento, uma contextualização, em seguida uma visita virtual, depois a solicitação de um trabalho prático (individual e em grupo), que acionasse o pensamento crítico e a expressão plástica e, por fim, uma partilha com debate e reflexão crítica sobre as práticas dinamizadas. A abordagem das diferentes instituições correspondeu àquilo que eram as suas próprias expectativas, necessidades e possibilidades e foram, por isso, diferentes, tal como o foram as explorações e reflexões dos participantes. Através de imagens, vídeos em direto, vídeos gravados,

conversas com os mediadores, coordenadores ou diretores, foi possível participar em experiências diversificadas cujo objetivo era fornecer aos docentes referências de trabalho, possibilidades de abordagem para futuro.

A formações ocorreram em modalidade online e as pessoas participantes encontravam-se espalhadas pelo país e acederam plenamente à experiência, pois muitas delas não tinham tido até então a possibilidade de conhecer aqueles espaços.

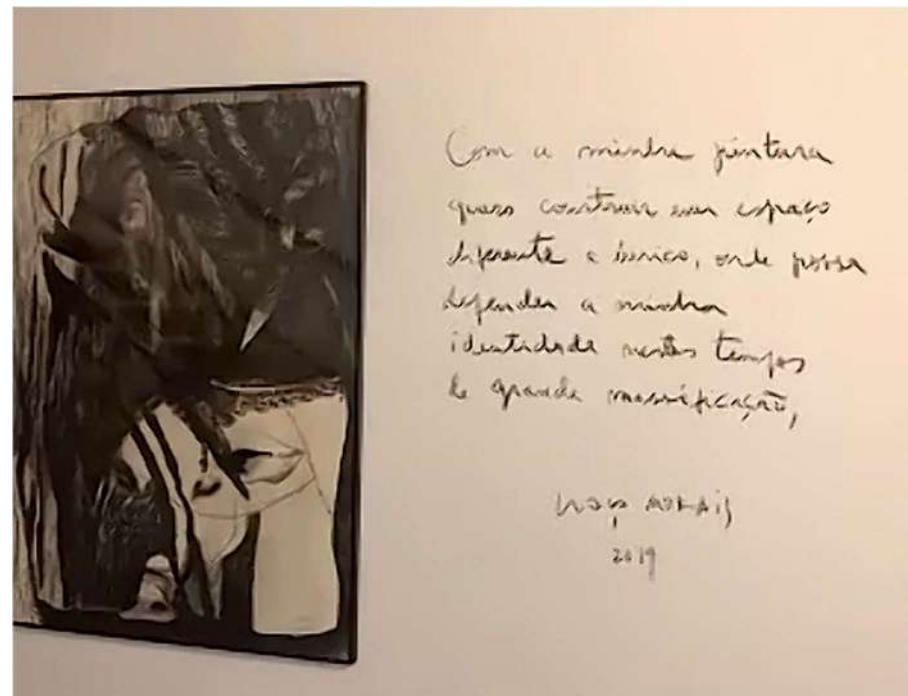


Figura 4: Visita virtual à exposição patente no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, pelo Diretor, Dr. Jorge Costa. Julho 2020. Fonte: Própria.

Conclusão

A necessidade de abordagem à arte contemporânea nas escolas, necessita que haja um investimento na formação contínua de docentes, para que estes possam sentir-se seguros e confiantes na exploração de um tema que não é fácil e com o qual podem nunca ter tido contacto, do ponto de vista conceptual. Os museus, como aliados das escolas, estão muitas vezes disponíveis para proporcionar experiências valiosas, sobretudo no tempo presente, em que o

Plano Nacional das Artes veio trazer novas possibilidades e veio também escudar muitas das práticas que já se realizavam antes da sua implementação.

O potencial acesso a conteúdos virtuais dos museus, que a pandemia da Covid-19 nos veio trazer, pode hoje ser aplicado num trabalho colaborativo entre escolas e museus, como o que a Arte Central veio iniciar no âmbito da formação contínua de docentes, na modalidade online, e do qual as crianças e os jovens podem beneficiar para que cresçam em contacto com as instituições culturais e com a produção artística contemporânea, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Agradecimentos

Agradeço às pessoas que, de forma generosa, tornaram possível arriscarmos juntos a possibilidade de levar a cabo estas experiências virtuais: à Dra. Catarina Aleluia, coordenadora do Serviço Educativo do Bairro dos Museus, em Cascais, e responsável pela programação educativa da Casa das Histórias Paula Rego e do Centro Cultural de Cascais; ao Dr. Jorge Costa, diretor do Centro de Arte Contemporânea Graça Morais; à Dra. Raquel Ribeiro dos Santos, programadora de Participação, da Culturgest, bem como a outros membros da mesma equipa, Dr. Nuno Bernardo, Dra. Susana Pires e Dr. João Belo.

Referências

- Flores, M. (2011). "Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores". In *Revista Perspectiva*, V.29, nº1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Pp.161-191.
- Fróis, J. e Silva, C. (2016). "Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores". In *Revista Perspectiva*, V.29, nº1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Pp.161-191
- Martins, C. (2021). "Sendo 'killjoy': um olhar crítico de uma investigadora em educação artística sobre o Plano Nacional das Artes". In *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. Porto: i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Nunes, L. et al. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Ornelas, M. (2013). "Da sala de aula para o museu: desigualdade e desencontro nas visitas escolares a museus de arte contemporânea". In *Matéria-prima*. Vol. 1, nº2 (Jul./ Dez. 2013). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Pp. 179-188.
- Ornelas, M. (2020). *Museus e Escolas: as relações pedagógicas e o papel dos jovens*. Lisboa: Editora Caleidoscópio e Direção Geral do Património Cultural.

Notas biográficas

Marta Ornelas é professora no Ensino Artístico Especializado e investigadora no CIEBA - Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Doutorada em Artes e Educação pela Universidade de Barcelona. As suas principais linhas de investigação são a educação em museus e a relação entre escolas e museus de arte contemporânea. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2394-0295> Morada institucional: CIEBA, Faculdade de Belas Artes, Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 4, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Figura Humana: o gesto e a forma

Human Figure: gesture and form

Olavo Costa ⁱ ⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

A génese da tarefa terá como ponto de partida os exercícios propostos por Kimon Nicolaides e imortalizados no livro "The Natural Way to Draw". Sequências de desenhos, limitadas por tempos de execução, materiais utilizados e abordagens técnicas. Mantendo uma prática acessível tendo em consideração a sua exequibilidade em sala de aula e no plano económico, promovendo o uso de materiais como grafite, carvão e pastel. A disposição da sala terá que ser ligeiramente alterada, criando um foco em meia-lua, a planta da sala será livre e os próprios alunos servirão de modelos segundo um sistema voluntário e rotativo. Embora nem todas as instalações escolares tenham o mesmo facilitismo para cumprir estes "requerimentos" é importante tentar conciliar com as adversidades dentro dos possíveis.

Esta tarefa servirá de oposição ao método tradicional da cópia de esquemas de cânones, que limitam a percepção artística do aluno, nesta fase da sua educação. Não queremos fórmulas com soluções pré-concebidas, mas sim resultados diversos e imersivos. Na sua essência esta tarefa serve também de preparação para o estudo da figura humana em instituições de ensino superior, tais como na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

2. Contextualização e enquadramento histórico

Antes mesmo de começarmos a falar da tarefa é necessário analisar a sua origem, a fonte de onde vai beber. Nascido em Washington D.C, em 1891, Kimon Nicolaides foi professor, artista e autor. Os seus primeiros contactos com o mundo artístico decorreram de modo

Resumo:

Este artigo irá propor uma atividade no contexto da unidade curricular do 12º ano de Desenho A do curso científico-humanístico de Artes Visuais, que terá como objetivo a exploração da gestualidade e do estudo da figura humana através da mesma, facultando o aluno com múltiplos exemplos que irão expandir o seu conhecimento visual. Sendo promovida a importância em elucidar o aluno sobre a perenidade do desenho, tentando fermentar o desligar afetivo e levantando a angústia do erro. Estimulando assim a destreza da mão, a criatividade e o pensamento.

Palavras-chave: Desenho, Figura, Gesto, Forma

Abstract:

This article will propose an activity in the context of the curricular unit of the 12th year of Drawing A of the scientific-humanistic Visual Arts course, which will aim to explore gestuality and the study of the human figure through it, providing the student with multiple examples that will expand your visual knowledge. The importance of elucidating the student about the perennality of the drawing is promoted, trying to ferment the affective release and raising the anguish of the error. Thus stimulating hand dexterity, creativity and thinking.

Keywords: Drawing, Figure, Gesture, Shape

inconsciente, sendo exposto a variedade de objetos orientais que o seu pai importava. Por causa da desaprovação por parte dos pais de Kimon Nicolaides estudar arte, este decidiu fugir de casa e estudar na Liga De Estudantes De Artes Da Cidade de Nova York. Quando os Estados Unidos da América decidiram entrar na primeira Guerra Mundial, Kimon Nicolaides voluntariou-se para participar na Brigada da Camuflagem e serviu em França, onde foi um dos primeiros artistas de camuflagem americano. Uma das suas principais funções era elaborar mapas de contorno, esta atividade foi a que veio a expô-lo ao conceito do "contorno", algo que virá ser importante quando regressar para a América. No pós-guerra apresenta a sua primeira exposição individual na famosa Bernheim Jeune Gallery, em França. Voltando à Cidade de Nova York apresenta outra exposição individual, desta vez no velho Whitney Studio Club e regressa à sua antiga escola, mas desta vez como professor. Nesta posição desenvolveu uma nova metodologia para ensinar a desenhar, fortemente influenciada na sua experiência com os mapas de contorno, que posteriormente, devido à sua eficácia, ficou popular a nível mundial.

Em 1941 é publicado o "The Natural Way To Draw", um livro que Kimon Nicolaides começou a elaborar antes da sua morte em 1938. Este livro é na sua essência o culminar da sua inovadora metodologia. Foi terminado pelos seus estudantes e os desenhos que ilustram as suas páginas foram desenhos elaborados nas suas aulas pelos seus alunos.

Opondo-se à noção de que a aprendizagem do desenho se baseia somente num processo técnico, procurou um método menos mecânico e mais natural de ensinar a arte do desenho. Estabelecendo, logo na sua nota introdutória, que o impulso de desenhar deve ser tão natural como o impulso de falar, eu diria até mesmo ao impulso de produzir som.

The impulse to draw is as natural as the impulse to talk. (NICOLAIDES, 2019:1)

Aprender a falar, tal como muitas outras aprendizagens motoras, é feito pelo processo da tentativa e do erro, e aprender a desenhar não deve ser encarado de modo diferente. Sendo que o falhanço é o melhor dos professores, proporcionando a maior das motivações, a oportunidade de melhorar. Segundo Kimon Nicolaides só há uma maneira de aprender a desenhar, o modo natural, abdicando de conceitos estéticos, compositivos e técnicos, de um modo geral.

3. Descrição e Objetivos

Esta proposta de unidade de trabalho insere-se na unidade curricular do 12º ano de Desenho A do curso científico-humanístico de artes visuais, embora possa começar a ser explorada no 10º ano, com uma maior leveza e de modo mais generalizado.

Aulas necessárias: Duas aulas de uma hora e meia cada, mas para ocorrer o devido desenvolvimento prático e cognitivo no estudante este processo deve ser repetido com pequenas inovações de cada vez, nomeadamente na variação material.

Materiais necessários: Folhas A3, grafite, carvão, pastel de óleo.

Primeiro é preciso uma preparação da sala de aula, mantendo aquele plano económico mencionado na introdução em mente. Começando pela análise das capacidades do edifício escolar. É de conhecimento geral que, de escola para escola, a dimensão das salas pode

alterar e nem todas estão equipadas com estiradores ou sequer mesas em condições. Nestas situações é recomendado que os alunos arranjem algum tipo de prancheta para que possam posicionar o seu suporte, a folha de desenho, numa posição de cerca de 80º graus em relação ao chão. De seguida, devem dispersar as mesas pela sala em forma de meia-lua ou formando uma circunferência, dependendo da dimensão da sala, em volta do modelo. Este deve estar elevado ao ponto que a sua zona pública se encontre na linha de horizonte dos estudantes, em cima de uma mesa ou de um pódio. As poses a serem tomadas devem ser posições do dia a dia, para manter a ilusão do natural, deixando para trás posições desgastadas pelo pensamento académico. Neste mundo idealizado falar sobre a existência de um modelo parece simples, mas no mundo real, com exceção de escolas de ensino artístico profissional, não tem recursos para contratar um modelo experiente. Por isso, a solução mais prática e económica é um sistema rotativo de alunos que se voluntariam para fazer de modelo, mantendo obviamente toda a sua vestimenta, e se nenhum estudante quiser se auto propor, o professor deve ele mesmo fazer de modelo. Usando o tempo entre as poses para ver os resultados encontrados pelos alunos e informar-lhes de possíveis correções e/ou alterações.

A atividade a desenvolver é bastante direta e deixa imenso do lado do aluno, requerendo apenas um breve enunciado proposto pelo professor/a e depois deixar a experimentação do estudante fluir. Por isso iremos apropriar-nos de um breve excerto do livro de Kimon Nicolaides:

You should draw, not what the thing looks like, not even what it is, but what it is doing. Feel how the figure lifts or drops – pushes forward here – pulls back there – pushes out here – drops down easily there. Suppose that the model takes the pose of a fighter with fists clenched and jaw thrust forward angrily. Try to draw the actual thrust of the jaw, clenching of the hand. A drawing of prize fighters should show the push, from foot to fist, behind their blows that makes them hurt. (NICOLAIDES, 2019:15)

Depois desta proposta algo de poética, será adequado o professor mostrar alguns exemplos aos alunos, para que estes possam adquirir algum conhecimento visual sobre o que está a ser proposto. Acho importante, paralelamente à exibição das imagens de referência, que o modelo não esteja em nenhuma pose em específico, mas esteja já no pódio para que exista um fio condutor entre o concreto e o abstrato.

Depois deste momento de reflexão visual é importante definir tempos de desenho. Um momento de aquecimento e um momento de puro desenhar. Nos primeiros 10 minutos, devem ser feitos 10 desenhos de 1 minuto cada na mesma folha, anulando qualquer conceito ou concepção compositiva. Nestes primeiros desenhos o objetivo deve ser com um gesto fluido e único esboçar a forma do corpo na totalidade, pondo de lado detalhes mínimos como o rosto e os dedos, tanto das mãos como dos pés, apanhando apenas o peso e as forças. No entanto, é fundamental manter o balanço das proporções, principalmente a relação entre a cabeça e os pés, garantindo assim uma representação segura de si mesma.



Figura 1. Ana Carolina, Estudo de figura humana, 100 cm x 70 cm, 2022, Fonte Própria.



Figura 2. Ana Carolina, Estudo de figura humana, 100 cm x 70 cm, 2022, Fonte Própria.

Concluindo os primeiros 10 desenhos, conseqüentemente, o momento de aquecimento, "soltando a mão", deve ocorrer uma extensão do tempo, desta vez ocupando cerca de 20 minutos. A fluidez do traço deve ser mantida e a execução do desenho deve continuar limitada a uma única linha contínua, resolvida com múltiplos momentos de força e de leveza. Cada um dos desenhos deve ser executado num suporte individual, sendo que neste instante a relação entre a forma e a dimensão da folha deve ser tida em consideração no momento em que os primeiros traços são lançados sobre a folha, com grande leveza e uma certa destreza natural. Nestes desenhos a procura pelo detalhe deve ser evidente, mas compreendida num círculo hermenêutico com a totalidade da figura, ou seja, o detalhe tem de pertencer ao todo do mesmo modo que o todo tem de estar evidente no pormenor.



Figura 3. Ana Carolina, Estudo de figura humana, 70 cm x 100 cm, 2022, Fonte Própria

Após o devido alcance das propostas acima enunciadas a questão do tempo deve ser alargada, para as aulas que se seguem às duas iniciais, permitindo que o aluno tenha tempo de se preocupar com a captura rápida da figura, a procura pelo balanço entre o todo e o pormenor e neste terceiro instante uma breve anotação dos claros-escuros. Propondo que os primeiros 10 minutos sirvam de momento de aquecimento, os próximos 20 minutos reservados a um único desenho rápido e a última hora será dedicada inteiramente a uma única pose, contendo as anotações de claro-escuro recorrendo aos grafismos que cada um achar o mais próprio.

4. Desenvolvimento e resultados

Durante a implementação de exercícios tais como este o problema mais recorrente é levar o aluno a compreender o propósito do mesmo. Devido à obsessão pela reprodução fotográfica facultado pela massificação da imagem e da popularidade do realismo torna-se difícil de contrariar esse instinto quase que primário com um exercício que "aparentemente" procura o contrário. A demonstração de desenhos exemplares como aqueles presentes no livro "The Natural Way to Draw" oferece uma comparação visual e consegue estabelecer um propósito, mas a

essência do exercício só é capturada pelo aluno no decorrer da sua execução, quando ocorre aquele "shift", pegando agora na teoria da Betty Edwards, em que o lado esquerdo do cérebro entra para plano secundário e o lado direito toma posse do corpo. Este instante de transição deve ocorrer no momento de aquecimento, pois se o aluno não conseguir se concentrar o suficiente nos primeiros 10 minutos, o resto da aula será algo penoso.

Quando o aluno consegue ultrapassar estas dificuldades interiores o ato de desenhar torna-se mecânico. Um processo automático de observar e reportar, ou seja, desenhar sobre o suporte. Os desenhos resultantes não devem encher o olhar, mas sim alimentar a "alma", ou seja, facultar tanto ao artista como ao espectador a sensação do invisível. Se na primeira tentativa/aula não conseguir, deve persistir, tentando arrombar as portas da mente e possibilitar o desenvolvimento do pensamento abstrato. Sentindo o atrito do conflito entre os olhos e o material riscador.

Todos os desenhos aqui produzidos não são para serem entendidos como obras concluídas, mas sim exercícios que por melhor conseguidos que estejam devem ser, na mente do estudante, facilmente descartados. Este sentimento deve advir da normalização e massificação da produção regular de desenhos. O artista pode recorrer a este tipo de exercício a qualquer momento da sua carreira artística como meio de se reencontrar no seu interior, como uma simplificação de meios e de procura que poderá desaguar numa serie de outros projetos e/ou investigações.



Figura 4. Ana Carolina, Estudo de figura humana, 100 cm x 70 cm, 2022, Fonte Própria.



Figura 5. Ana Carolina, Estudo de figura humana, 70 cm x 100 cm, 2022, Fonte Própria.

Conclusão

As presentes anotações são fruto das minhas observações ao longo do estágio correspondente ao Mestrado em Ensino das Artes Visuais, no ano de 2022. O exercício em si sofreu algumas alterações da minha parte pois achei que fossem as mais indicadas para permitir a sua execução em variados edifícios escolares, com mais ou menos condições. A versão aqui descrita ainda não foi implementada à risca (que eu tenha conhecimento), mas propostas semelhantes garantem-me que o seu sucesso é garantido, pois está alicerçado em fortes bases.

Referências

NICOLAIDES, Kimon. (2019). "The Natural Way to Draw". (3rd ed.). Souvenir Press LTD
EDWARDS, Betty. (2012). "Drawing on the right side of the brain". (4th ed.). Souvenir Press LTD

Nota biográfica

Olavo Costa (2000) é licenciado em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e mestrando em Ensino de Artes Visuais no Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. É um artista visual português, focando-se especialmente na área do desenho da pintura, desenvolvendo projetos nos seus vários domínios, desde analógico e digital.

Space for Emotions: An Empirical Study about Emotional and Social Educational processes in Art Education

Espaço para emoções: um estudo empírico sobre os processos emocionais e socio-educacionais em Arte Educação

Petra Grabowskiⁱ

ⁱ Free University of Bozen-Bolzano, Faculty of Education. Kreuzgasse 7 - via S. Croce, 7 Italy - 39042, Brixen-Bressanone.

Abstract:

This empirical study highlights possibilities for social and emotional learning in Art Education, investigating in particular three-dimensional practices like building-constructive design, and sculptural forming in a secondary class in Meran, in the biligual territory of South Tyrol, Italy. Within one school year, in two successive cycles, according to an Educational Design-Based Research strategy, the school's garden is thematized as a place (sensory garden) and object (exhibition area) to be designed by the students.

Keywords: social and emotional education through art education, body-space imagination, relational art pedagogy, hermeneutic content interpretation.

Abstrato:

Este estudo empírico destaca possibilidades de aprendizagem social e emocional na Educação Artística, investigando em particular práticas tridimensionais como design de construções e formação em escultura em uma turma do ensino secundário em Meran, no território bilingue do sul do Tirol, Itália. No decorrer de um ano letivo, em dois ciclos sucessivos, de acordo com uma estratégia Educacional de Investigação Baseada em Design, o jardim da escola é tematizado como um lugar (jardim sensorial) e objeto (área expositiva) a ser projetado pelos alunos.

Palavras-chave: educação social e emocional por meio da educação artística, imaginação corpo-espaço, pedagogia relacional da arte, interpretação hermenêutica de conteúdo.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

Introduction

Engagement with visual arts is said to have positive effects on growing children beyond art itself, such as promoting social and emotional skills (Catterall et al., 2012). Evaluations of curricular structures and educational programs increasingly depend on empirical evidence, yet the positive impacts of practicing arts have rarely been deeply investigated with experimental methods (Bowen & Kisida, 2019). Although benefits of art practicing have been in the focus of research, empirical studies which analyze in-depth particular artistic activities and their impacts are rare (Kastner et al., 2021). Based on the hypothesis that bodily-spatial design has educational potentials that promote learner's social and emotional competencies (Nguyen & Larson, 2015), this dissertation study aims to give insights into educational processes fostered by building and constructive design and sculptural forming in art classes which are still largely unexplored (Sowa, 2017). In this context, the question arises of whether manual, three-dimensional designing and creating takes on a compensatory function in a progressively digitalized world (Krautz, 2020).

The pedagogic elaboration of this inquiry is based on the theory of a relational art pedagogy, therefore students are given space, in means of a concrete physical space (school garden) and space to express ideas (through an actual executed artwork) to relate with the I, the We and the World (Krautz, 2013). In regular art lessons, in one class in a secondary school in Merano, South Tyrol, Italy, in two successive cycles, the school's garden (Figure 1) has been thematized as a lived place (sensory garden) and object (exhibition area), thus the arc is drawn from applied to fine arts (Sowa, 2017). On one hand students get introduced to basical principals of architecture whereas "architecture, like pedagogy, is a way of understanding and intervening upon reality" (Weyland, 2017). On the other hand, the class as a community is invoked to conceive through materiality and space a message they commonly want to express. The principles of the applicated pedagogic approach will be described after outlining present scientific research knowledge of the interplay between art education in school with social and emotional learning.

The applied research strategy in means of an Educational Design-Based Research (McKinney & Rieves, 2019) aims to produce both scientific theory contribution and practical educational measures as results. By using two qualitative analyzing methods (Peez, 2005), hermeneutical content interpretation (Danner, 2006), and qualitative content analysis, supported by MAXQDATA (Mayring, 2000). The collected data will be explored to reveal outcomes of SEL (Social and Emotional Learning). First preliminary findings of this ongoing dissertation study where student engagement and indicators of social and emotional evolution are outlined at the end of this article.



Figure 1. Students are bodily searching for the right shape of their artistic installation, source: own.

1. Social Emotional Learning in Art Education

Based on hopes that the impact of art education, beyond artistic outcomes, has a significant contribution to foster diverse domain-general skills or competencies usually described as "21st-century skills", arts education has been increasingly in the focus of research (Dede, 2010). Many studies addressed the positive effects of practicing art in general, such as music, visual arts, theatre, and dance, both in and outside school, show on one side the effects of transfer to other academic subjects like writing, reading, and mathematics, and on the other side indicate increased development of behavioral and social skills (Baker, 2011). Large and small-scale studies have focused on showing the capacity of art education in a cause-effect approach and/ or by students with arts versus students without artistic involvement (Catterall, 2012).

An example of scientific interest is an executed systematic investigation led by the Centre for Educational Research (OECD, 2013) which analyzed databases of empirical studies that were published since the 1980s and reevaluated meta-studies from the beginning of the 1950s in education and psychology in eleven languages to get an overview about the evidence of the impact of the main forms of arts education on the three categories of skills: technical skills (content and procedural knowledge); skills in thinking and creativity (questioning ideas, finding problems, understanding the limits of knowledge, making connections, imaging); and behavioral and social skills (persistence, self-confidence, collaboration, communication). Findings are poor although certain forms of arts instruction indeed have an impact on the development of very specific skills (Winner et al., 2012), but research methods need to be refined to give insights. The literature review carried along with this research about the potential of art education in school to foster social and emotional skills, shows a scientific desideratum for empirical studies to investigate in particular artistic practices. It emerged that the impact of arts learning needs to be researched with adequate and innovative research methods which need to be articulated individually for each research. Furthermore, as the applied pedagogical and didactical strategies are rarely taken into consideration it is becoming increasingly apparent that there is an urgent need to include this aspect in further research.

The focus of this research lies on creative three-dimensional art practices in art classes that are planned following a precise pedagogical approach. In this experimental living inquiry, (Springgay, 2005) the aim is to give insights of social and emotional learning by looking through a phenomenological, hermeneutical lens on a case study about experiences and evolving moments of students as a class and individually.

2. Methodological framework, data collection and evaluation

Following the principles of an Educational Design - Based Research according to McKinney & Rieves (2019), this empirical study in the middle school Carl Wolf of Meran, South

Tyrol, Italy, was implemented during regular art lessons in one class of 22 students, age 13 to 15 y.o., 17 females and 5 males participants, along one school year, from October 2021 until June 2022; in collaboration with the art teacher, the teaching units have been planned and implemented. The school and the class were selected in reason of several elements that made it representative as much as possible of the context in the region of South Tyrol, a bilingual environment in Italy. The linguistic background of the students is homogeneous with a part of native Italian and the other native German-speaking whilst the official school language is German. Each cycle consisted of 8 units of lessons whereby each unit was 100 minutes with a break of 20 minutes in between. In the context of qualitative empirical research, this study was conducted in two successive cycles, using findings from the first cycle to reframe the topic of the content of the art lessons, the data collection mode, and the structure of the lessons in the second cycle. The empirical data (observation protocols of the lessons, semi-structured interviews, photographic process and product documentation, work diaries of the students, protocols of reflections with the teacher, and questionnaires) were obtained by participative observation. As the main focus of the study is to get insights into the personal and intimate interior aspects of the teenagers, it revealed that questionnaires were too broad to get insights. Semi structured interviews taken during and immediately after the first cycle revealed not be spontaneous and therefore in the second cycle constant audio recordings of lessons and open conversations in and outside the classroom were carried out with small groups of students. To analyze the data, two approaches of interpretation have been used to obtain the most variable outcomes possible. Qualitative content analysis describes the data (Kuckartz, 2018) and is supported by MaxQData (Mayring, 2000), the material has been elaborated through categorization and a coding system whereby the initial codes applied are the five cores competencies of CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning),(Lawson et al., 2020). The codes are: self-awareness, self-management, social-awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Durlak et al. 2015). In addition, the data set will be analyzed openly hermeneutically and phenomenologically (Danner, 2016; Rittelmeyer, 2016). Thereby, text and photographic material is analyzed circularly, involving both subjective and objective views to open new points of view (Vieira & Queiroz, 2017) and to obtain a deeper understanding of social phenomena.

3. Pedagogical approach

As a basis for the present project, principles of theoretical and didactic aspects of art education based on the research results of the art pedagogical research network IMAGO (Glas et al., 2015) are applied. Education understood in this way "emphasizes the development of the whole person in terms of his or her interiority (I), sociality (You, We), and thoughtful contemplation, comprehension, and shaping of the world (Welttoffenheit)" (Uhlig et al., 2017).

This relational anthropologically based art education sees neither art, image nor media at the core of the educational endeavor in art education, but rather, differentiated, three dimensions of ability: the visual perceptive capacity and the visual imagination, and the ability to represent and communicate pictorially (Krautz, 2015). According to this pedagogical approach, students: are guided to relate to themselves ("I"), the immediate environment ("we"), and the surrounding world ("world") in a constructive way through [skills] of perception, imagination, and

expression (Krautz, 2013) (Figure 2). "These skills include, in turn, three systematically distinguishable subject areas: the content and themes, the creation and the craftsmanship and technique" (Krautz, 2015:92). Learning is "a holistic, bodily-spiritual behavior in relation to the world, which takes place in the space between self, fellow man and the surrounding world" (Krautz, 2015:91). And Learning is fostered by a lived relation, physically and spiritually, not a progressing single-handedly, isolated process for self-confirmation but in relation ad cooperative (Uhlig et al, 2021). Wulf stresses out that learning processes include acting mimetically "without which human development is not possible. Mimesis is a distinctive feature of the homo sapiens" (2017). Contents, themes need therefore to be chosen in order to "allow a meaningful engagement, reaching beyond one's own horizon (Uhlig et al., 2021). The triangular interplay of deixis (showing), mimesis (imitating), poesis (target oriented acting) (Figure 3) therefore is part of a natural, holistic learning process which includes active participation of students and importantly, also of the teacher. " The making is always in the center - in the varieties of making before, making with, making after, and making oneself. Deixis, and mimesis and poises thus determine teaching and learning practice" (Sowa, 2015:12).



Figure 2. Students observing the school garden, source: own



Figure 3. The process of deixis (showing), mimesis (imitating), poesis (target oriented acting), source: own

4. Theory in practice: the implementation at school

This project aims for participants, students and teacher, to experience their intimate interiority (the I), their sociality (we, You), and the surrounding world (world) and thus preserving, reflecting and expressing themselves as active members of a community. By translating pedagogical theory in practical practice with students, in school, this study aims to deepen understanding and critically inspects the practiced pedagogical structure. This paper describes an ongoing dissertation study and as said before it investigates in the potential of art education to foster emotional and social skills. In particular, the focus lies on three-dimensional creative practices in art lessons which are used to arrange an actual existing place, the school's garden. In regular art lessons, in two successive cycles, the school's garden is thematized firstly as a lived place (sensory garden) and secondly as an object (exhibition area) "thus the arc is drawn from applied to fine arts" (Sowa, 2017, p.14). In designing space for themselves and others, humans enter into a bodily and emotional relationship with themselves, their counterparts, and their co-world (Fiske, 1999 (Figure 4)). In two separate cycles, the school garden as a place and object is examined from different perspectives, serving as a concrete space to be designed. The first cycle comprises 8 teaching units in which the focus is on building-constructive design as a realistic bridge for a living-world experience of the body and space.



Figure 4. Students measuring the school garden with their body. Source: own.



Figure 5. Sensory exploration, source: own

The goal is to open up a previously unused space in which the teenagers are primarily concerned with the functional use of furnishings and possible applications as a place that is close to life. The class is provided by a list of aspects that should be taken into consideration, for example: restyling the pavement, introducing facilities to sit or lie, rearranging the plants, projecting as sustainable as possible, and designing the garden in order to stimulate all senses. Certain existing features, for example, the small lake and all the trees must be maintained and included in the new design. Beginning with a sensory exploration (Figure 5) and bodily measurement (Figure 4), students are guided to design a sensory garden and furnish and design it as a space for relaxation. The sensory inspection of the school's garden takes place with each half of the class while the remaining group conducts led research in the internet. The teacher presents furthermore examples of sensory gardens, Japanese Zen gardens, and three closed

boxes, with different materials on the bottom, which are used to introduce various natural materials to foster sensibility for the tactile sense.

Individually, the students make mind maps, sketches, and technical drawings of the furnishings and layout plans. Every lesson starts with group discussions about the progress and presentations about findings. After three units the class establishes in autonomy four groups that continue the work by assembling their ideas to a common working project. The distribution of the steps to be taken in terms of craftsmanship is organized by each group while the teacher is present and guides through practical aspects. Then, through joint reflection in class and in consultation with the teacher, selected components are represented in four scaled models of the garden (Figure 6 and Figure 7) in group work.



Figure 6. Students working on a model of the school garden, source: own



Figure 7. Student photographing her model, source own

In the second cycle, which consists of another 8 teaching units, the proposed perspective of the view and destination of the garden changes. The focus shifts to the conception of an installation for the same space, which the class is supposed to plan together to finally realize it. Thus, the arc from a useful thing (applied art) to the production of a work ("fine art") is bridged (Sowa, 2017), and the learning setting is also fundamentally changed. From working in small groups, students are challenged to find a common symbolic representational form of expression as a class. For the planning of this common workpiece, the teenagers are instructed to think up a community project through many small clay sculptured individual pieces. For the introduction to the processing of the material clay the students create flowers, which can be pinned on steles (Figure 8). In the first four lessons, reflections take place at the beginning of the hour to find form and meaning, while in the remaining class time all students model practically at their own pace. In this way, each member of the class has the opportunity to participate and contribute to the success of the project, despite individual differences in creative ability. In the remaining lessons, the handicraft work is continued, modeling and glazing, to finally set up the installation in the garden. The artwork result is a cloud made of 98 pottery flowers glazed and painted (Figure 9), where the colors recall the colors of a rainbow. In a letter addressed to future classes, they explained the symbolism and message of their piece. They also invited future classes to continue the work by adding more ceramic flowers to the installation.



Figure 8. Students arranging pottery flowers by shade of color. Source: own.

Conclusion

As this study is an ongoing dissertation project, an in-depth evaluation of the data set still needs to be carried out. The data set is of important content and by a first rough overview, it arises that students show increasing skills in persistence, self-confidence, collaboration, and communication. The preliminary analysis of the project showed clearly that involving realistic spaces in art education as a theme in art education, fosters the engagement of students and teacher. There is the assumption that motivation is fostered by target-oriented working while working in a physical place that is accessible enhances this aspect even more. The emotional engagement was evidenced more in the second cycle where the objective was the actual execution in form of an artwork. The target to develop an artistic installation with a personal message promoted students to get involved intrinsically and to relate with their surroundings. Introducing an outdoor place and therefore working in part outside was perceived by students as nonregular lessons where learning while being outside and being physically active was perceived as playing. First insights show that a strong willingness to participate was accompanied by the willingness to express, artistically but also verbally. The main aim of this paper is to hopefully open the conversation about how social and emotional learning correlates with art education.

References

- Baker, R. A. (2012). The Effects of High-Stakes Testing Policy on Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 113(1), 17–25. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.626384>
- Bowen, D. H., Greene, J. P., & Kisida, B. (2014). Learning to Think Critically. *Educational Researcher*, 43(1), 37–44. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512675>
- Catterall, J. S., & Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543–560. <https://doi.org/10.1080/03057640701705898>
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). *utb-studi-e-book: Vol. 947*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838509471> <https://doi.org/10.36198/9783838509471>
- Fiske, Edward B., Ed (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. *ERIC, Institute of Education Sciences*. <https://eric.ed.gov/?id=ED435581>
- Glas, A., Heinen, U., Krautz, J., Miller, M., Sowa, H., & Uhlig, B. (2015). *Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (1st ed.). *Imago: Band 1*. kopaed. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6143380>
- Glas A., Heinen U., Krautz J., Lieber G., Miller M., Sowa H., & Uhlig B. (2017). *Mimesis*. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* (Vol. 4). kopaed.

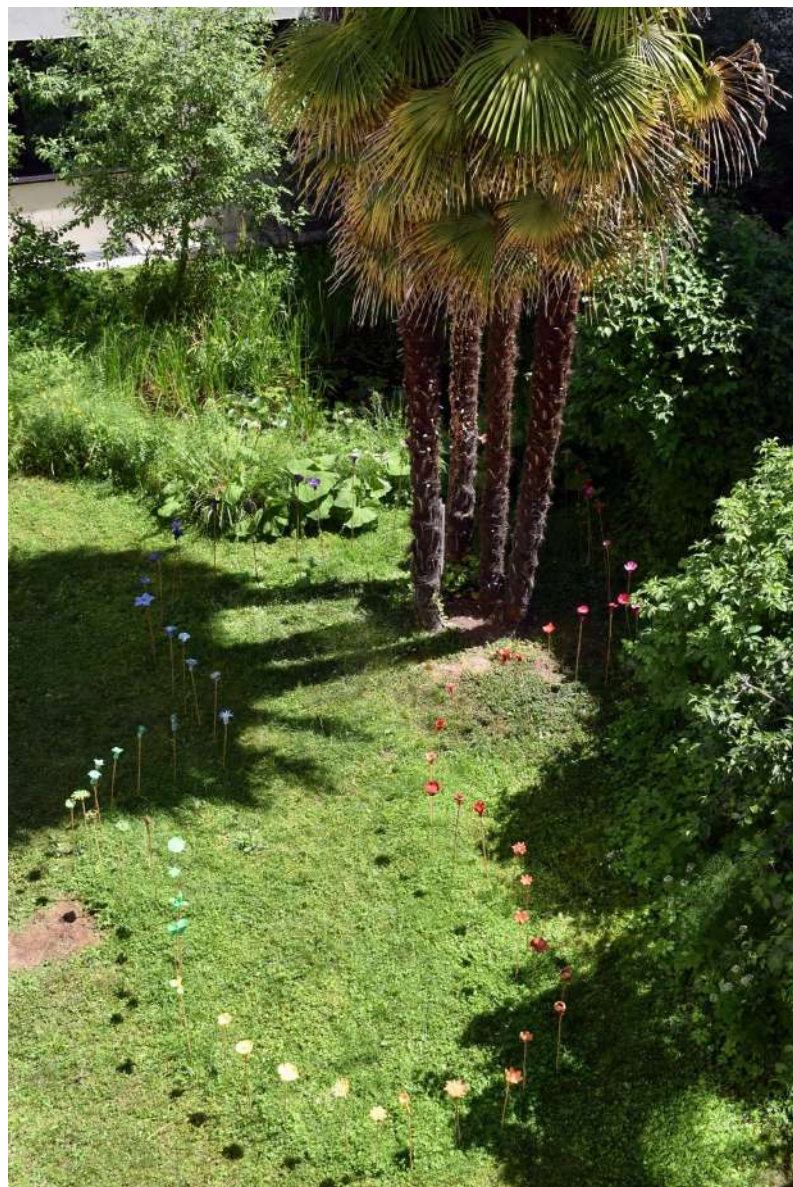


Figure 8. The final installation in the school garden: A cloud made of ceramic flowers. Source: own.

- K.A.L. Vierira, G.M. de Queiroz (2017). Hermeneutic Content Analysis: a method of textual analysis. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*(Vol.2).
- Kastner, L., Umbach, N., Jusyte, A., Cervera-Torres, S., Fernández, S. R., Nommensen, S., & Gerjets, P. (2020). Designing Visual-Arts Education Programs for Transfer Effects: Development and Experimental Evaluation of (Digital) Drawing Courses in the Art Museum Designed to Promote Adolescents' Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychology, 11*, 603984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603984>
- Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*. <http://www.uni-hildesheim.de/sff>
- Krautz, J. (2015). Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik, 91*, 87–120. <https://doi.org/10.1163/25890581-091-01-90000007>
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prevention Science : The Official Journal of the Society for Prevention Research, 20*(4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Advance online publication. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089> (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, No 2 (2000): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology).
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (Second edition). Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315105642> <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Nguyen, D. J., & Larson, J. B. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education, 40*(4), 331–344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. Ästhetik - Medien - Bildung: Vol. 8*. kopaed. <http://d-nb.info/972485155/04>
- Sowa, H., & Fröhlich, S. (Eds.). (2017). *Bildung der Imagination / Hubert Sowa, Sarah Fröhlich (Hgg.): Band 4. Verkörperte Raumvorstellung - gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung* (1. Auflage). ATHENA-Verlag.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry, 11*(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Uhlig, B., Fortuna, F., Gonser, L., Graham, S., & Leibbrand, M. (2017). *Handout zur Planung von Kunstunterricht: Planen mit dem "Hildesheimer Modell"*. IMAGO.Praxis: Band 1. kopaed.
- Weyland, B. (2017). Pedagogy and Architecture in Action: The Power of a Common Language. Advance online publication. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7642> (149-168 *Paginazione / Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, V. 12, N. 3* (2017)).

- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education. Educational research and innovation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

A Literacia Para os Media nas Artes Visuais: abordagens para professores

Pattern design, a printmaking project

Rita Maria Bessa Lopes Torres Fevereiro ¹

¹ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes e Instituto de Educação

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

No século XXI não é possível ser-se alfabetizado a não ser que se seja alfabetizado em todos os meios usados para comunicar.

- Cary Bazalgette

(citado em Educação para os Média em Portugal – Experiências, atores e contextos, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 1.a edição, 2011)

Resumo:

A presente comunicação procura alcançar três objetivos: o primeiro é investigar até que ponto é que as crenças culturais prevalentes na comunidade podem, ou não, favorecer a aprendizagem da literacia para os media, segundo é apresentar o esboço de um recurso didático com propostas de abordagem sobre este tema, no contexto do ensino das Artes Visuais e o terceiro é abrir o debate ao público, incentivando-o a partilhar as suas experiências, questões e estratégias neste domínio.

Palavras-chave: literacia para os media, estratégias de ensino, cidadania, crenças culturais, Artes Visuais

Abstract:

The present communication aims at three goals: the first is to investigate at which degree, the cultural beliefs existing in the community can, or cannot, favor the learning of media literacy in the context of the Visual Arts. The second is to present the outline of a didactic resources document, with ideas for addressing this subject, and the third is to open the debate to the public, encouraging them to share their experiences, questions and strategies in this realm.

Keywords: media literacy, teaching strategies, citizenship, cultural beliefs, Visual Arts

A literacia para os media é uma ferramenta fundamental para qualquer cidadão que pretenda ser capaz de intervir em processos de decisão democráticos, de forma informada e consciente. Esta proposta de comunicação pretende, por um lado, encetar uma discussão sobre estratégias de ensino da literacia para os media e por outro investigar até que ponto é que as crenças culturais prevalentes na comunidade escolar podem ou não favorecer essa aprendizagem.

A motivação para a realização desta comunicação prende-se com a necessidade, nestes tempos de velocidade e amplitude de propagação da palavra do som ou imagem, de abordar este tema do ponto de vista pedagógico, com vista à formação de professores, alunos e famílias.

2. Crenças culturais na sociedade e na comunidade escolar

2.1. Conceito de crenças culturais e a sua prevalência na sociedade

A definição de “crença” no dicionário da Porto Editora, afirma-a como sendo a atitude de espírito de quem admite (com grau variável de certeza) uma coisa como verdadeira. As crenças podem ser individuais, ou coletivas, podendo por exemplo dizer respeito à identidade de nações, ao espírito de uma época ou de determinadas culturas. As crenças surgem muitas vezes associadas aos valores, uma vez que estes últimos estão altamente implicados na formação e transmissão das crenças e não é invulgar, estas serem, por vezes, confundidas com os outros.

As crenças que se desenvolvem na sociedade influenciam as formas de pensar e agir, os hábitos e as tradições dos indivíduos. Embora não sejam fixas e de evoluírem com as sociedades, muitas vezes de forma gradual, noutras repentinamente, como é o caso de quando se dá uma mudança social brusca, as crenças tendem a resistir prementemente à sua extinção.

Algumas crenças são benéficas e outras simplesmente anódinas ao funcionamento da sociedade, mas muitas, no entanto, podem ter efeitos perversos. A propaganda Nazi é um exemplo recente da difusão de ideais, que entraram no sistema de crenças dos alemães e que foram altamente nefastas para as minorias étnicas na Alemanha e restantes países por ela ocupados. Assim, é extremamente importante que nos mantenhamos vigilantes em relação àquilo em que acreditamos e críticos em relação às ideias às quais somos expostos.

Outra razão pela qual devemos escrutinar as nossas crenças prende-se com o facto de estas surgirem frequentemente de representações estereotipadas, ou relacionadas com hábitos e tradições. Ainda que os estereótipos não sejam necessariamente maus, acontece, muitas vezes eles não terem nenhuma sustentação real, podendo até levar a representações erradas de indivíduos, comunidades, instituições, etc. A quantidade de tradições que ao longo da história foram abandonadas por atentar à dignidade humana, assim o provam.

Outra situação comum na manutenção de crenças culturais diz respeito à nossa dificuldade em aceitar realidades que nos são desconfortáveis ou que nos obrigam a alterar hábitos que não estamos preparados para alterar. Preferimos então, perante a necessidade de aderir a uma verdade que não toleramos, abraçar ficções que não abalam o nosso conforto (Figura1).

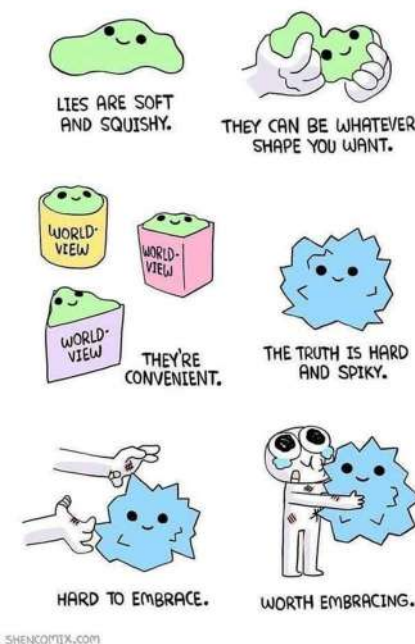


Figura1: Meme. Fonte: Shencomix.com

2.2 Crenças Culturais na comunidade escolar

A comunidade escolar também reflete crenças culturais próprias que nutre com maior ou menor convicção. Uma crença habitual nos professores é atribuir como causa do menor envolvimento na escola, de certos encarregados de educação, a sua falta de interesse. No entanto, o que acontece muitas vezes é que a família que aparenta envolver-se menos se encontra desfavorecida de recursos que lhe permitam um maior envolvimento na escolarização dos seus filhos. As famílias, os alunos e a sociedade em geral também têm representações da escola e desenvolvem crenças à sua volta.

As convicções individuais, que professores e alunos possuem (não necessariamente relacionadas com o meio escolar) manifestam-se no dia a dia das relações que se desenvolvem na escola. É natural e saudável que assim seja. Por um lado os professores desejam o melhor para os seus alunos, sendo que isso envolve transmitirem aquilo em que acreditam, por outro, os alunos desejam afirmar as suas crenças e pô-las à prova. Estes desejáveis confrontos devem acontecer num espaço de diálogo no qual os professores assumem o papel de “interlocutores qualificados”

(Cosme, 2018, p10) e onde todos devem estar prontos a incorporar novos conhecimentos e aceitar diferentes pontos de vista. Paulo Freire afirma, a este propósito, que "Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade" (Freire, 2019) e Ariana Cosme sustenta que o professor deve "assumir decisões curriculares pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador (no qual) o núcleo da ação pedagógica passa a ser a relação entre alunos e o património cultural comum" (Cosme 2018, p.10).

Tendo presente a identificação que Paulo Freire faz desta aspiração, seguramente bem-intencionada dos professores, impõe-se que estes reflitam frequentemente sobre de que forma é que as suas perspectivas pessoais, valores e preconceitos, influenciam e encontram eco nas visões do mundo que os alunos constroem. Conscientes da importante influência que o currículo oculto e a educação informal têm sobre estes, cabe aos professores a responsabilidade de vigiarem as suas próprias crenças, para garantir que não praticam doutrinação de forma involuntária. Importa reconhecer que todos temos preconceitos e manterem-se abertos e disponíveis a abraçar novas verdades.

2.3 As Crenças Culturais no exercício da cidadania e no ensino da literacia para os media

Visto ser, não só inevitável como também natural que as atividades escolares sejam permeáveis às crenças culturais que nela existem, o que fazer para que sejam úteis ao processo educativo? Como podem os professores ensinar literacia para os media se não tiverem consciência que eles próprios não são impermeáveis aos condicionamento institucionais, à manipulação da cultura de massas e à conformidade sistémica? Admitir que todos temos vieses poderá ser uma boa abordagem inicial. Ultrapassada então esta barreira que a vaidade vai tentando impor, importa iniciar o processo de questionamento das nossas certezas, refletindo também sobre se a educação deve ser uma forma de manutenção do *status quo* e portanto das nossas crenças ou veículo para a sua transformação.

Mais do que almejar a imparcialidade, importa ter consciência de que nem a educação nem os media são neutros. Simultaneamente, cabe ao professor comunicar de forma objetiva, ensinar a objetividade aos alunos e incentivá-los a reconhecerem-na externamente. Os professores devem ser o exemplo daquilo que esperam ver nos alunos e, se desejam desenvolver neles o espírito crítico, a abertura para abraçar novos pontos de vista e aceitar diferentes opiniões, devem também eles estar prontos para valorizar e reconhecer nos alunos o direito de livre expressão.

Aceitar opiniões diferentes traz consigo um perigo que Karl Popper designa de *paradoxo da tolerância*. Segundo o autor, a tolerância ilimitada leva à extinção da tolerância. A ideia, ainda que paradoxal, é que se tolerarmos ideias intolerantes, como por exemplo o fascismo, este rapidamente acabará por destruir a tolerância (Figura2).

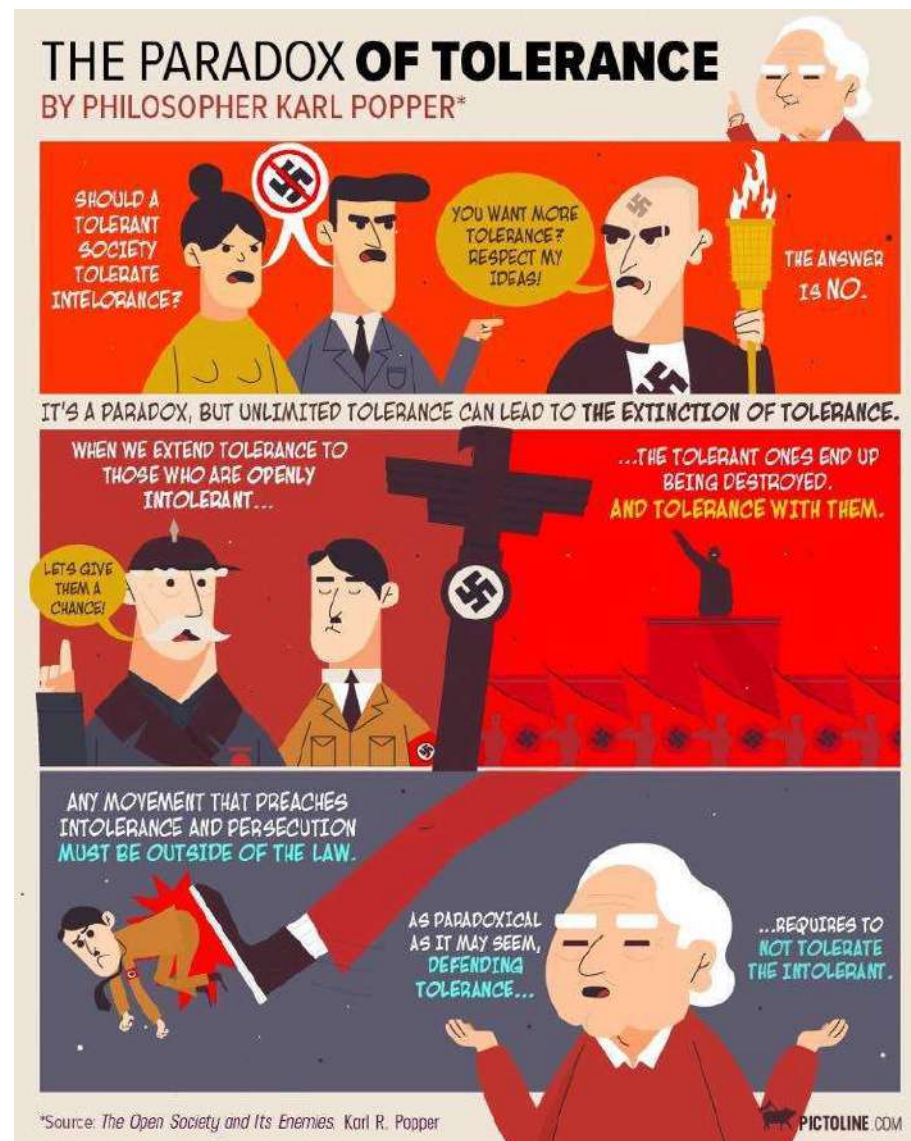


Figura2: Meme. Fonte: The Open Society and its enemies

3. Conhecer e compreender os Media

3.1 O que são os Media e o que é a sua literacia?

O mundo em que vivemos é hoje, cada vez mais, o mundo dos média que Marshall McLuhan apenas intuiu: imagem, palavra e som são veiculados de forma ininterrupta e muitas vezes simultânea através da televisão, internet, redes sociais, rádio, imprensa, videojogos, smartphones e outros novos ecrãs.

(Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas, 2017)

Media é “*tudo o suporte de difusão de informação (rádio, televisão, imprensa, publicação na Internet, videograma, satélite de telecomunicação, etc.) que constitui ao mesmo tempo um meio de expressão e um intermediário na transmissão de uma mensagem.* (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/media> [consultado em 26-06-2022]). Observamos assim que o seu significado atual engloba não só os meios de comunicação tradicionais - imprensa, rádio, televisão, etc., como todos aqueles que surgiram com a internet - sites, blogs, redes sociais, canais de Youtube, videojogos, etc.

Literacia para os Media “é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação (2009/625/CE) da Comissão Europeia, 2009) e decorre de três tipos de aprendizagens:

- O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;
- A compreensão crítica dos média e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;
- O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.
(Recomendação n. 6/2011, publicada no Diário da República, 2.a série — N. 250 de 30 de dezembro)

Se ter literacia para os media significa pensar criticamente para avaliar a confiança e a credibilidade de peças noticiosas e fontes – nesta época digital, um dos maiores problemas parece ser a bolha de informação em que vivemos, a informação inexata e preconceituosa, o excesso de notícias falsas que se propaga como um vírus à nossa volta e à volta dos media convencionais. Se não formos detectives da informação e procurarmos diferentes pontos de vista sobre diferentes assuntos, acabamos isolados em filtros bolha, criados por algoritmos de sugestões que nos mostram conteúdos feitos, supostamente, à medida de cada utilizador.

Uma vez que os media estão em constante transformação, a literacia para os media deve também ser vista como uma aprendizagem contínua. Apresenta-se então como fundamental

a aposta dos professores na formação nesta área e a sua constante atualização em relação aos referenciais lançados pela UE a UNESCO, a DGE e outros órgãos institucionais.

3.2 Indústria cultural, cultura de massas e a propaganda

Indústria Cultural é toda a cultura que é difundida de forma industrial e consumida de forma massiva. A arte, o entretenimento, o jornalismo e a publicidade pertencem a esta categoria. Cultura de massas é toda a cultura que é partilhada por um grande grupo de indivíduos ou comunidade dentro da sua macroestrutura social. Propaganda é uma estratégia mediática que visa a persuasão para fins ideológicos, com o objetivo de promover alguma ideia, princípio, doutrina, causa ou prática. Dependendo do seu poder de alcance, pode ser ou não difundida de forma industrial.

Para atingir o seu fim, a propaganda usa recursos psicológicos, que interferem com emoções, opiniões e sentimentos, apelando a algum tipo de ação no seu público, à semelhança do que faz a publicidade. Ao mesmo tempo serve-se também das técnicas do jornalismo, ainda que tenha um propósito que vai para além do informativo. Não é desinteressada, tem uma agenda e pretende influenciar a opinião pública.

Cinco razões pelas quais é importante educar para os média:

Influência dos média nos processos democráticos

Alta taxa de consumo de média e saturação da sociedade pelos média

Capacidade dos média influenciarem perceções, crenças, atitudes

Importância crescente da comunicação visual e da informação

Importância social da informação e importância da aprendizagem ao longo da vida

(adaptado de Len Masterman, 1985)

Figura3: Cinco razões pelas quais é importante educar para os media. Fonte Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas, 2017.

Quando usada para persuadir, visando influenciar opiniões e formas de agir, com fins ideológicos ou políticos, a propaganda pode ter consequências muito nefastas, como já foi observado na Alemanha Nazi. Pode também ter propósitos positivos quando é usada, por exemplo, como recomendação de saúde pública, incentivo à participação dos cidadãos numa eleição, enquanto mensagem a estimular as pessoas a denunciar crimes, etc.

Embora a propaganda seja encarada como pertencendo a uma categoria separada da indústria cultural, uma vez que há geralmente nela uma intencionalidade explícita e declarada, não é inédito que objetos da indústria cultural assumam aspetos propagandísticos. Encontramos inúmeros exemplos de manipulação da opinião pública no cinema, na música, no jornalismo, etc., quer seja ela consciente ou não.

3.3 Os media tradicionais

- conhecê-los, questioná-los e aprender com eles

No seu livro *Manufacturing Consent*, Noam Chomsky traz-nos, a propósito da idoneidade dos Media, mais concretamente das agências noticiosas, os cinco filtros a partir dos quais estas operam - designados de modelo de propaganda dos meios de comunicação de massa. Chomsky defende que a ideia generalizada de que os media trabalham com o intuito de monitorizar o poder político, de servir e informar o público, com o propósito de promover o envolvimento popular no processo político, está longe de ser verdadeira. Pelo contrário, os Media fabricam o nosso consentimento, ou seja, a democracia é encenada com a ajuda dos meios de comunicação que funcionam como uma máquina de propaganda.

A tese de Chomsky não implica que estes filtros sejam necessariamente aplicados de forma consciente, pelo contrário eles resultam, na grande maioria das vezes, das crenças culturais que circulam na sociedade e que os jornalistas naturalmente partilham. A sua falta de intencionalidade não torna esta realidade menos perversa, nem a atenua a importância do seu conhecimento por qualquer um que ambicione ser letrado nos Media. Poucos serão ingénuos ao ponto de não questionarem as narrativas veiculadas pelos órgãos de comunicação social, mas muitos de nós acreditamos em determinados canais em detrimento de outros, muitas vezes motivados, mais por hábito do que por espírito crítico, faltando-nos uma noção mais ampla daquilo que está em jogo, que é que as notícias são criadas por indivíduos, susceptíveis à parcialidade, tal como qualquer um de nós.

A responsabilidade do jornalista deve ser o compromisso com a verdade. Para fazer uma representação fiel de um acontecimento, deve observá-lo a partir de vários ângulos, ou seja, deve, num mundo de constantes conflitos de interesse, dar a palavra tanto a quem está numa posição de poder, como a quem não está. A educação para os media significa, em parte, aprender a distinguir uma peça jornalística que respeita os pressupostos da sua atividade. Assim, o indivíduo letrado é alguém que é capaz de exigir qualidade na informação que circula, devendo mesmo fazê-lo em exercício de cidadania (Figura 4).



Figura 4: Meme. Fonte: Terei de ver mais tarde

3.4 Os novos media

- sites, blogues, canais de youtube, redes sociais – conhecê-los, questioná-los e aprender com eles

A internet e mais especificamente as redes sociais na comunicação social vieram acrescentar novos atores e papéis onde antes só existia um público passivo. Hoje em dia, todos nós, enquanto cidadãos, podemos disseminar conteúdos (através da sua partilha) ou mesmo criá-los, através da realização de canais, blogs, perfis, etc. Por esta razão tornou-se mais complexo decodificar os media. Os jovens de hoje favorecem a informação em linha, selecionadas por eles do que a informação disseminada pelos velhos meios de comunicação social clássicos. Importa, pois, abraçar este novo mundo feito de *youtubers* e *influencers* e impor-lhes o mesmo escrutínio que aplicamos aos media tradicionais. Conceder-lhes a atenção que merecem, seja pela sua popularidade e capacidade para influenciar as gerações mais jovens, seja pelos perigos que representam, ou pela originalidade com a qual desafiam o status quo e as instituições.

Os educadores - escolas, famílias e outras instituições não devem ignorar os novos paradigmas dos media, mas sim garantir que os jovens têm as ferramentas necessárias para os compreender. Assim devem:

- Encorajar o trabalho de pesquisa, utilizando instrumentos diversificados e verificando a credibilidade das fontes documentais e
- Ensinar a distinguir factos de opiniões
- Ensinar a analisar informação

3.5 A literacia para os media no contexto da Educação Visual

Ler e decifrar as narrativas, mensagens e textos que os media nos transmitem tornou-se fundamental, para compreendermos todas as linguagens visuais, sonoras e textuais. Não é diferente da literacia para a matemática, sem a aprendermos, não seremos capazes de realizar operações simples como somar ou multiplicar.

A criação artística faz sempre referência, mesmo que de forma inconsciente e indireta, ao contexto no qual se insere. Abre-se assim ao mundo, ao mesmo tempo que dele se alimenta. Assim, os alunos das disciplinas das artes visuais devem ser capazes de compreender o mundo para poderem, não só analisar a cultura visual que os rodeia como acrescentarem, eles mesmos, novas camadas às diferentes culturas existentes, através das suas criações artísticas. Estas competências são igualmente necessárias para o desenvolvimento da literacia para os Media.

A sensibilidade para as artes visuais e a literacia para os Media são construções ativas que se desenvolvem através do questionamento, da impertinência e disrupção. Dão-nos capacidade de exercer cidadania e, para isso ser possível é preciso que alimentemos o nosso espírito crítico, sermos abertos ao mundo, criativos, curiosos e investigadores. Ao serem aprendizagens contínuas requerem também que os professores que as ensinam reflitam e renovem frequentemente os seus conhecimentos e competências.



4. Conclusão

O recurso "A Importância da Literacia Para os Media na Criação Artística - Abordagens para Professores de Artes Visuais" pretende, mais do que apontar respostas definitivas, lançar perguntas abertas - questões que os professores devem colocar a si próprios, aos alunos e à sociedade em geral. Procura constituir uma ferramenta para ser usada, transversalmente, por vários ciclos de ensino e diversas disciplinas de artes visuais, pressupondo também o cruzamento com outras unidades curriculares e até a sua divulgação junto a encarregados de educação.

Referências

Caetano, R. (2017). Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas. Europress.
Direção Geral da Educação. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. DGE.
Entidade Reguladora Para a Comunicação Social. (2011). Educação para os Media em Portugal: Experiências, Atores e Contextos. ERC.

Reforço da integração e construção da identidade coletiva de duas turmas de 8.º Ano através do desenvolvimento de painel coletivo

Strengthening the integration and construction of the collective identity of two 8th grade classes through the development of a collective panel

Rita Gorgulho ⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

Este resumo tem como objetivo a partilha de uma atividade que visa a integração e interação dos alunos, o desenvolvimento da autoestima e a melhoria da relação interpares, de duas turmas do 8.º ano. Este projeto pretende ainda demonstrar como a interligação e o desenvolvimento dos diferentes domínios das aprendizagens essenciais contribuem para a ampliação da sensibilidade estética e artística dos discentes.

Palavras-chave: relação interpares; painel coletivo; 8.º ano

Abstract:

The purpose of the current summary is to share an activity aimed at the integration and interaction of two 8th grade classes, which focuses on the development of the students' self-esteem and the improvement of peer relationships. This project also intends to demonstrate how the interconnection and development of different domains within the scope of essential learning contribute to the expansion of students' aesthetic and artistic sensitivity.

Keywords: peer relationships, collective panel, 8th grade

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Para fazer face ao desafio da heterogeneidade na sala de aula, decorrente da multiplicidade de vivências e experiências de cada aluno, os professores devem ser detentores de conhecimentos que lhes permitam desenvolver estratégias pedagógicas adequadas a cada realidade.

Tendo isso em mente, no 2.º período do ano letivo de 2021/2022, foi proposto a duas turmas de 8.º ano, da Escola Básica El-Rei D. Manuel I, em Alcochete, na qual a autora, designer de formação, é atualmente professora contratada, que realizassem um painel coletivo através da recriação da pintura «*Trou de la Serrure Parto da Viola Bon ménage Fraise Avant-garde*», de Amadeo de Souza-Cardoso. Os painéis coletivos possibilitam a integração de discentes com diferentes características e estilos gráficos diversos, tornando o exercício do desenho e da pintura, atividades geralmente individuais, numa atividade coletiva e integradora. A escolha recaiu sobre o quadro de Amadeo pela intensidade de sensoriais que permite, alertando todos os sentidos. É uma obra que vai além de qualquer corrente estanque do movimento modernista, sublinhando uma vanguarda artística do início do Séc. XX, que interpreta os objetos remetendo-os para experiências sensoriais: o olhar, o som, o paladar. O quadro em si é composto por uma multiplicidade de personalidades e olhares — tal como as turmas a quem é proposto reproduzi-lo.

Este trabalho representa a importância da aplicação das estratégias adquiridas através da prática letiva e do estudo das diferentes teorias pedagógicas, e a versatilidade que um docente deve ter para conseguir chegar a cada um dos alunos, permitindo-lhes aprofundar a sua expressão individual num trabalho coletivo. Revela ainda a diversidade de objetivos que é possível atingir a

partir de um único enunciado, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e artístico de cada aluno.

2. Enquadramento da proposta

O atual decreto que enquadra a educação inclusiva, o [decreto-lei 54/2018](#), estabelece como prioridade “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” Ademais, para dar resposta à necessidade de uma sociedade mais tolerante e coesa, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* (Direção Geral de Educação, 2017), documento de referência para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola, traça os eixos com que se pretende trabalhar junto dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI.

O PASEO aponta para uma educação escolar onde os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitam intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Esta proposta consiste numa atividade inclusiva, implementada através de uma abordagem multinível. Ao trabalharem com um objetivo comum, de forma equitativa, os alunos estão a desenvolver competências nos diversos domínios da cidadania, contribuindo para o seu desenvolvimento social. Além disso, ao fazê-lo de forma personalizada, já que o planeamento da tarefa é centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, os discentes aprofundam as suas competências individuais.

3. Duas turmas com características heterogéneas

Devido à situação pandémica causada pela COVID-19, desde março de 2020, os alunos agora chegados ao 8.º ano foram privados de experiências, no campo das artes visuais, que em qualquer outra altura seriam comuns e desejáveis. O facto de, até ao ano letivo de 2020/2021, os planos de contingência das escolas não autorizarem a partilha de objetos condicionou o desenvolvimento de técnicas e de experimentação dos diferentes materiais. Além disso, ao terem tido o seu 6.º ano praticamente todo em Ensino à Distância (E&A), os alunos viram-se privados do acesso ao ensino em igualdade de oportunidades, já que nem todos dispunham dos meios necessários para a eficaz implementação do E&A. Acresce que nem todas as famílias têm o mesmo

capital cultural e conseguem acompanhar os seus educandos nas aprendizagens necessárias ou exigidas pelas escolas. Estes fatores potenciam a heterogeneidade das turmas e as dinâmicas de sala de aula.

As duas turmas em que foi implementado este projeto são compostas por 28 alunos com características muito heterogéneas. Têm em comum o facto de, no 1.º período, alguns alunos terem revelado dificuldades comportamentais, sendo que uma delas, em particular, apresentava participação desorganizada, dificuldade no cumprimento das regras de sala de aula, constantes conflitos entre pares no decorrer da aula e entrada e saída da sala desorganizadas.

Já que o objetivo de um professor humanista de artes plásticas deve ser o da formação dos alunos para a heterogeneidade das expressões e linguagens artísticas, a partir dos próprios interesses e motivações individuais, foi proposto aos alunos a construção deste trabalho, para se sentirem responsabilizados — não só pelo seu trabalho individual, mas pelo resultado coletivo que conseguiriam alcançar.

Para além de contribuir para a alteração das dinâmicas comportamentais menos propícias às aprendizagens, este trabalho revelou-se uma oportunidade de reforçar a integração e construção da identidade coletiva dessas duas turmas, através da expressão artística individual. De facto, as artes visuais são potenciadoras do pensamento formal dos alunos através das suas diferentes atividades, nomeadamente através da aplicação do pensamento criativo e analítico na resolução de problemas. Todo o processo de aprendizagem é centrado no desenvolvimento e aprofundamento das características pessoais dos discentes, em função de um resultado coletivo, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da melhoria da relação interpares.

4. Implementação do projeto

Foi proposta a cada turma a recriação de um quadro de Amadeo de Souza-Cardoso, «*Trou de la Serrure Parto da Viola Bon ménage Fraise Avant-garde*», solicitando a cada aluno que identificasse as texturas existentes, explorasse cores e materiais, e, no final, que cada turma criasse um painel único a partir de todas as secções individuais do quadro. Na implementação do projeto, cada aluno começou por escolher a secção do quadro com que mais se identificava, iniciando-se, nesse momento, o estímulo da sua autonomia e envolvimento pessoal com o trabalho coletivo pretendido. A partir dessa escolha, foi promovida uma estratégia de investigação e aplicação de materiais que envolveu a reinvenção de soluções para a recriação da imagem atribuída, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas e descobrindo a intencionalidade das experiências plásticas de cada aluno. Cada discente foi individualmente responsável pela

recriação e reinterpretação da sua secção de 20 x 13,5 cm (Figura 01), sendo critério obrigatório o respeito pela gama cromática utilizada pelo pintor, já que o painel final tinha de recriar o original.



Figura 1. Divisão do painel em 28 secções numeradas, com 20x13,5cm. Fonte própria.

As Aprendizagens Essenciais para o ensino de Educação Visual, no 3.º ciclo, distinguem três grandes domínios, nomeadamente: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. Para corresponder aos descritores do PASEO, que definem o aluno

como Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G), respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) e Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J), este trabalho visou não só refletir sobre as manifestações culturais do património local e global, em especial sobre a pintura modernista, como trabalhar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros, enquadrando o objeto artístico no seu período histórico, com os saberes da História da Arte como referência.

Foram definidos objetivos de aprendizagem claros e ao alcance de todos os discentes. Neste sentido, houve o cuidado de a tarefa proposta ter em atenção as especificidades e heterogeneidade das turmas e dos alunos, usando instrumentos de diferenciação pedagógica, de modo que cada aluno atingisse as aprendizagens pretendidas. Foram mobilizadas várias medidas conforme o Decreto-lei 54/2018, tais como a antecipação e o reforço das aprendizagens e a promoção do comportamento pró-social. Para todos os alunos foi promovido um apoio individualizado na sala de aula, incentivando à experimentação dos diferentes materiais, e reforçando positivamente o seu trabalho.

Conseguiu-se, desta forma, trabalhar individual e coletivamente o desenho e as imagens, as quais assumem uma função substitutiva dos objetos de que se fala e apresentam-se como emblemáticas, típicas e exemplares, porque os traços constitutivos e diferenciadores releváveis visivamente são apresentados segundo múltiplos pontos de vista simultâneos, conforme descreve (Massironi, 1982).

Sabendo que a representação individual é indispensável para a comunicação do objeto ou ideia que o cada aluno cria, o desenho e a escolha dos materiais utilizados assumem especial centralidade e importância no desenvolvimento desse mesmo objeto. Ao longo do projeto, os alunos identificaram as suas capacidades e conseguiram ultrapassar fragilidades, usando não só os materiais e técnicas que cada um melhor dominava, mas permitindo-se experimentar novos materiais, sem medo do erro, para expressar a sua interpretação pessoal da secção que escolhera.

Ou seja, os discentes tiveram a oportunidade de se expressarem, experimentando e articulando diferentes conceitos de espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo, e materiais nas suas composições plásticas. Como seria de esperar, obtemos diferentes interpretações de cada secção individual em cada turma.

Todos os alunos responderam aos objetivos delineados, no prazo proposto, ultrapassado as suas expectativas iniciais. Os momentos de auto e heteroavaliação dos alunos foram realizados visando não só a autorreflexão sobre o desempenho nos processos de aprendizagem, mas também a identificação de dificuldades e a implementação de soluções diferenciadas. Para isso, ao longo do trabalho receberam *feedback* para conseguirem atingir os objetivos a que se propuseram. Segundo (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) um *feedback* eficaz permite responder a três perguntas: "Para onde vou?" (o aluno deverá ter como referência os descritores de desempenho e os critérios de sucesso); "Onde estou agora?" (autoavaliação do aluno); e "Qual a estratégia que me permite chegar aos objetivos propostos?" (o que fazer a seguir para dar resposta à proposta inicial)



Figura 2. Secção 3 – interpretação de aluna do 8.ºC | Técnica mista: colagem, pastel seco e pastel de óleo. Fonte própria.



Figura 4. Secção 18 – interpretação de aluna do 8.ºC | Pastel seco e pastel de óleo. Fonte própria.



Figura 3. Secção 3 – interpretação de aluno do 8.ºG | Pintura com guache. Fonte própria.

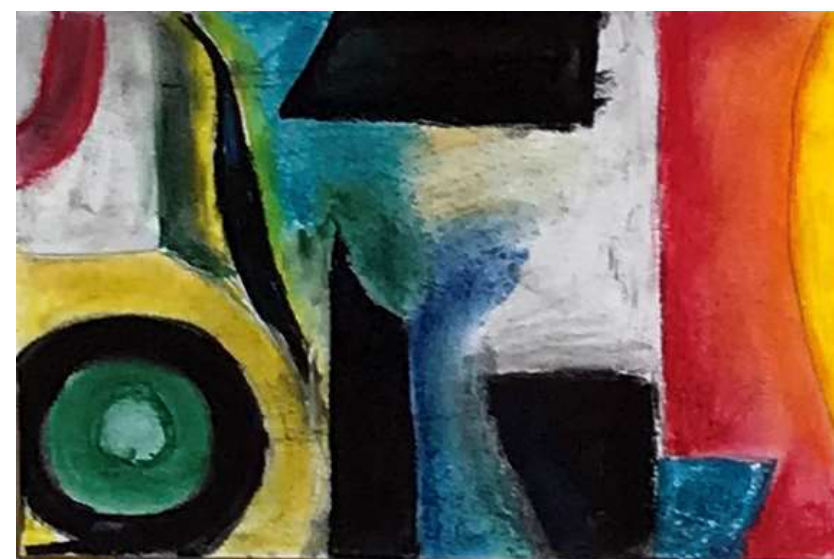


Figura 5. Secção 18 – interpretação de aluno do 8.ºG | Pastel de óleo e colagem. Fonte própria.



Figura 6. Secção 24 – interpretação de aluna do 8.ºC | Pastel seco e pastel de óleo. Fonte própria.



Figura 7. Secção 24 – interpretação de aluno do 8.ºG | Pastel de óleo e colagem. Fonte própria.



Figura 8. Painel final – 8.ºC (80 x 94,5 cm). Fonte própria.



Figura 9. Painel final – 8.ºG (80 x 94,5 cm). Fonte própria.

Após finalizados, os painéis (Figura 8 e Figura 9) foram expostos (Figura 10) no pavilhão polivalente da escola, criando oportunidades para os alunos cooperarem com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades. O trabalho de grupo foi divulgado junto de toda a comunidade escolar, através dos canais de comunicação disponíveis (página *web* da escola e redes sociais do agrupamento), de modo a promover a partilha de dados e de experiências. Esta partilha foi também promotora da autoestima e de uma autorregulação dos seus comportamentos disruptivos, melhorando a relação interpares e dinâmica de grupo.

Ao longo do trabalho, os alunos foram ainda sensibilizados para a importância do cumprimento de regras de sala de aula e do conhecimento da cultura escolar, fundamentais para o seu desenvolvimento e integração na sociedade, desenvolvimento de capacidades, descoberta de aptidões e realização pessoal, motivando-os no que a escola tem de importante para oferecer para a sua formação, consciencializando-os das suas capacidades artísticas e pessoais.



Figura 10. Painéis expostos no pavilhão polivalente da EB23 El-Rei D. Manuel I, Alcochete. Fonte própria.

Referências

- Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70.
- Direção Geral de Educação. (26 de julho de 2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de dge.mec.pt: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Nota Biográfica

Rita Gorgulho é designer gráfica e, atualmente, é professora contratada no Agrupamento de Escolas de Alcochete. Licenciada em Arquitetura do Design, pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, e especializada em Comunicação Visual de Informação pelo ISCTE IUL, frequenta o Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Email: rgorgulho@edu.ulisboa.pt Morada: Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal

Conclusão

A interligação e o desenvolvimento dos diferentes domínios das aprendizagens essenciais para a Educação visual, no 3.º Ciclo, contribui para a ampliação da sensibilidade estética e artística dos alunos. As Artes Visuais são potenciadoras de atividades que fomentam a integração e interação entre os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, melhoria da sua autoestima e das relações interpares. Os alunos respondem positivamente ao serem desafiados com propostas claras e objetivos atingíveis, sendo essencial o acompanhamento individualizado do docente para potenciar a interação dos alunos com as diferentes linguagens e expressões artísticas.

Este projeto demonstra ainda como é possível respeitar as características individuais de cada aluno, propondo tarefas que tenham em atenção as especificidades e heterogeneidade das turmas / alunos, usando instrumentos de diferenciação pedagógica e conseguindo que cada aluno atinja as aprendizagens pretendidas, melhorando dinâmicas de grupo e vivência da sala de aula.

Figura Humana: Identidade Individual: O Corpo

Human Figure: Individual Identity: The Body

Rita Paulino^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

Este artigo apresenta a análise e reflexão de um projeto desenvolvido por uma turma de 11^º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, no âmbito da disciplina de Desenho A. O projeto tem como título "Identidade individual: o corpo", sendo este uma adaptação do projeto desenvolvido originalmente por Ricardo Campos (2017) no âmbito do Mestrado em Educação Artística.

Na contemporaneidade queremos formar cidadãos conscientes e ativos. Queremos alunos preparados para enfrentar o mundo, detentores de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. O projeto em análise é um exemplo de como interligar todas estas valências tão ambicionadas. Um projeto centrado no aluno, onde é promovido o seu autoconhecimento de forma consciente.

A estrutura deste artigo consiste, numa primeira fase na apresentação do projeto em análise; na segunda fase na análise dos resultados obtidos e dos objetivos alcançados; e numa terceira fase na reflexão sobre a relevância deste projeto, bem como a importância do papel do professor e respetiva relação com o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Este projeto demonstra que é possível uma nova abordagem do ensino de Desenho, nunca descorando da sua importância e do rigor desejados. Esta é uma prática que pode ir muito além das metodologias tradicionais, mostrando que é possível criar diferentes diálogos entre o desenho e outras práticas das artes visuais.

Resumo:

O presente artigo reflete sobre um projeto realizado na Escola Secundária Du Bocage, em Setúbal, no âmbito da disciplina de Desenho A, pela turma de 11^º ano. Este é, de forma sucinta, um projeto centrado no aluno, onde é promovido o seu autoconhecimento de forma consciente através da reflexão sobre as diferentes possibilidades de perceção do "eu". Por fim, apresento as conclusões da observação desta experiência, refletindo sobre a importância da sua implementação bem como, a do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Artes Visuais, Desenho, Identidade, Processo Criativo, Ensino

Abstract:

This article reflects upon a project carried out at Escola Secundária Du Bocage, in Setúbal, within the scope of "Desenho A", by the 11th grade class. This is, in short, a student-centered project, where self-knowledge is consciously promoted through reflection on the different possibilities of perceiving the "I". Finally, I present the conclusions of the observation of this experience, reflecting on the importance of its implementation as well as the role of the teacher in the teaching-learning process.

Keywords: Visual Arts, Drawing, Identity, Creative Process, Teaching

2. Identidade Individual: o corpo

O propósito de qualquer processo de ensino-aprendizagem pressupõem o desenvolvimento da consciência individual e de grupo face à diversidade e à rápida evolução do mundo. Atualmente é valorizada a importância de criar condições para que o aluno adquira ferramentas que o tornem mais autônomo, responsável, mais ativo. Para que se atinja tais valores tão ambicionados é necessário que exista um equilíbrio entre o conhecimento, a criatividade, a compreensão e o sentido crítico. Desta forma, este trabalho expõem a importância que as Artes Visuais devem assumir na escola do século XXI, mostrando que o ensino das artes potencia a apreensão de competências ao aluno, essenciais para o seu futuro.

O trabalho analisado neste artigo, surge da oportunidade de observação de aulas, no âmbito da unidade curricular, Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, realizada no ano letivo 2021/2022, tendo sido implementado numa turma de 11º ano do curso Científico-Humanístico de artes visuais. Todos os alunos participaram, demonstrando entusiasmo e interesse em conhecer-se e conhecer o outro, de uma forma mais profunda.

Este projeto consiste na reflexão sobre a problemática do corpo na criação artística, explorando as várias possibilidades de percepção do "eu".

2.1 O projeto

• Primeira etapa: Contextualização teórica

Numa primeira abordagem são lembrados alguns conceitos de representação; autorrepresentação e retrato/autorretrato. Seguidamente são partilhadas diversas obras de artistas que trabalham a problemática do corpo, entre eles a obra "The artist in present" de Marina Abramovic; "Body tracks" de Ana Mendieta; "Blue Remix" de Yann Marussich; Jorge Molder; Helena Almeida; Nan Goldin; entre outros, permitindo ao aluno aprofundar a sua cultura visual.

• Segunda etapa: Criação do mapa mental/visual

Após a observação de diferentes abordagens artísticas sobre a identidade individual, em particular o corpo, foi disponibilizado o enunciado do projeto a ser desenvolvido, onde é apresentado um excerto da obra de Luigi Pirandello (1989) "Um, Ninguém e Cem mil", promovendo o diálogo e discussão, relacionando as ideias apresentadas no texto e a temática do corpo na obra de arte. Nesta etapa, os alunos são convidados a refletir sobre eles próprios, através da criação de um mapa mental/visual (Figura 1 e Figura 2), relacionando conceitos que expressassem as diferentes possibilidades de interpretação do "eu", com imagens e desenho.

• Terceira e quarta etapas: Exploração e experimentação dos vários materiais e possibilidades artísticas Produto final

Considerando as relações estabelecidas com a elaboração do mapa mental/visual, é pedido ao aluno a criação de um trabalho bi ou tridimensional, recorrendo a referências

abordadas em pelo menos um dos trabalhos dos artistas mencionados anteriormente. O trabalho poderá refletir sobre o corpo na obra de arte, o corpo com a obra de arte e o corpo como obra de arte, assumindo a forma de um objeto ou de uma série. Os materiais a serem utilizados são a de barra de carvão vegetal/grafites, borracha-pão, espelho, papel e imagens impressas, podendo estes ser utilizados como meios de expressão ou como elementos constituintes de uma instalação, por exemplo. Desta forma, para que possa avançar para a construção do produto final, o aluno deve desenvolver esboços e fazer uma seleção dos conceitos a explorar gráfica e plasticamente.

• - Quinta etapa: Apresentação

• Numa quinta e última etapa, os alunos apresentam o resultado do seu projeto ao professor e à turma de forma oral, onde explicam todo o processo de criação. Posteriormente idealizam e selecionam um espaço dentro da escola para a expor o seu trabalho, de forma a que exista uma partilha com toda a comunidade educativa. Por fim, cada aluno entrega um portefólio digital, onde apresenta o seu trabalho referindo: nome do autor e da obra; Enunciado; Objetivos do trabalho; Memória descritiva; Processos de desenvolvimento (mapa mental/visual, esboços, protótipos/maquetes, escolha de materiais, montagem e exposição) e referências artísticas.



Figura 1: Mapa mental/visual, 2022. Trabalho da autoria de Madalena Santos, aluna do 11º. Fonte: Madalena Santos.



Figura 4: Eva Nunes, Consciência do Reflexo, 2022. Instalação realizada pela aluna da turma do 11º (espelho, cartão, carvão, cadeira, mesa, copo de vidro, talheres, guardanapo de papel, toalha de mesa, jarra de vidro, flores secas e cola), 220 x 290 x 90 cm. Fonte: Própria.



Figura 5: Carolina Pires, 2022. Esboço realizado pela aluna da turma do 11º (carvão e papel). Fonte: Carolina Pires.



Figura 6: Carolina Pires, 2022. Instalação realizada pela aluna da turma do 11º (rolo de papel vegetal, rolo de papel cenário, carvão, lápis grafite, K-line, fita cola, fio de nylon, fotografias, papel crepe vermelho, papel manteiga, papel de alumínio e cola branca). Fonte: Própria.



Figura 7: Madalena Santos, 2022. Fotografia do processo de criação realizado pela aluna da turma do 11º (espuma expansora). Fonte: Madalena Santos.



Figura 8: Madalena Santos, 2022. Escultura realizada pela aluna da turma do 11º (carvão, grafites, espelho, espuma expansora, fixadores, tinta acrílica, tinta em spray preto e spray cola adesivo). Fonte: Própria.

No trabalho "Consciência do reflexo" (Figura 4) apresentado pela aluna Eva, uma instalação de grande escala, o observador é convidado a sentar-se consigo mesmo, de forma a conhecerem-se. Nesta obra está representada a individualidade da aluna. A imagem desenhada no cartão atrás do espelho, representa a sua experiência de vida, as inseguranças, traumas, emoções e memórias. Entre o espelho e o cartão encontra-se o número 160304, que corresponde à sua data de nascimento, pelo motivo de ser a sua autorrepresentação. Segundo a autora "Gosto de dizer que é um jantar romântico por isso as flores na jarra, o prato e os talheres." Uma das principais referências que serviu de inspiração à Eva foi a performance de Marina Abramovic, "*The artist is present*".

No trabalho apresentado pela aluna Carolina Pires (Figura 6), os desenhos representam-na, sendo cada um deles uma interpretação das diferentes partes do seu "eu". A aluna ressalva que os vários desenhos sobre a sua identidade não se baseiam apenas na perceção de si, mas também, nas pessoas ao seu redor e nos sentimentos que estas provocam em si. Esta é uma instalação de grandes dimensões, que ocupa os dois andares do vão das escadas da Escola Secundária Du Bocage. No final das escadas existe uma cabeça coberta por papel de seda de cor vermelha, uma cor que a aluna associa à dor, à coragem, à paixão, ao seu coração. O rosto está colocado de forma a que o olhar esteja virado para cima, observando os desenhos que representam os aspetos mais importantes da sua identidade.

No trabalho realizado pela aluna Madalena Santos (Figura 8), é representada a parte inferior do corpo humano carbonizado, expondo a sua maior insegurança. Segundo a aluna, este projeto remete a um passado em que a mesma colocou o seu corpo em risco, sob situações das quais não era suporte ter sobrevivido. Outras das razões pela opção da representação de uma peça com tamanha negritude deve-se à sua dependência do passado. Um vínculo a pessoas que já não estão na sua vida, mas que a impende de seguir em frente.

Conclusão

Os alunos do século XXI precisam de professores que os ensinam para o século XXI. Com a rápida evolução, os professores são desafiados diariamente a adaptar o seu modo de ensino. É necessária a constante procura pela atualização e para tal, é necessário que o professor do século XXI compreenda que existe essa necessidade. O mundo exige escolas e docentes inovadores, que criem novos processos de ensino-aprendizagem, com estratégias pedagógicas que promovam o crescimento cognitivo do aluno, mas também as suas capacidades para se tornar num cidadão ativo e consciente na sociedade.

As práticas pedagógicas abordadas nesta atividade permitiram aos alunos desenvolver capacidades intelectuais, através da articulação de conhecimentos, estabelecendo de forma espontânea, uma maior autonomia, sentido crítico e criativo e uma evolução no que diz respeito a perceção da arte, assim como do manuseamento de materiais e técnicas.

Desta forma, o valor da arte promove o crescimento pessoal, tanto de quem cria como de quem contempla, reconhecendo-o como um ato de originalidade. A aprendizagem promove a autorrealização do aluno o que lhe permite desenvolver valores interiores, sendo o professor visto como um facilitador na medida em que não impõe regras ou valores ao aluno, permitindo uma resposta espontânea por parte do mesmo. O professor permite que o aluno se observe, que

reflita, sem nunca lhe fazer quaisquer imposições. A aprendizagem é um processo dinâmico de crescimento que se desenvolve a partir de dentro. A expansão da mente na direção do "eu" é sentida subjetivamente como liberdade. O professor estabelece uma forte ligação com os alunos, concedendo liberdade, respeitando a individualidade e cada ritmo de trabalho. O professor incentiva e encontra alternativas em conjunto com o aluno, promovendo o sentido autocritico, a resiliência e importância da persistência.

O processo de avaliação, apesar de não ter sido referido neste artigo, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Tal como não existem salas homogêneas, também a avaliação não a poderá ser. É importante compreender cada aluno e as suas respetivas características, experiências vividas, contexto social e demográfico, conseguindo sempre adequar os vários processos de avaliação à diversidade de comportamentos e de níveis intelectuais.

Através da arte, o aluno exprime-se, conhece-se e dá-se a conhecer.

Agradecimentos

A autora agradece à Escola Secundária Du Bocage o apoio e disponibilização de meios para a realização deste artigo e aos alunos da turma do 11º que autorizaram a divulgação dos seus projetos.

Referências

- Campos, R. (2017). Pensar a identidade: Do Museu à Escola como experiência do tangível (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 11º ano – Ensino Secundário – Desenho A. Direção-Geral da Educação, Lisboa. Disponível em: www.dge.mec.pt/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenhi_a.pdf
- Pirandello, L. (1989). Um, Ninguém e Cem mil. Barcarena: Presença, pp-15-29.

Notas biográficas

Rita Paulino é professora de Educação Visual e Educação Tecnológica no Colégio das Descobertas, no Montijo. Licenciada em Design de Moda e Têxtil pela Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, frequenta o Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Instituto de Educação e Faculdade de Belas-Artes, da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal.

Viagem do Diário Gráfico ao universo dos Livros de Artista

Sketchbook Travel to the universe of the Artist Journals

Sandra Pires ^{i ii}

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

O presente artigo foi desenvolvido à luz da participação no Congresso Internacional Matéria-Prima, acerca das práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário, a ser realizado em Lisboa (18 a 22 de julho de 2022). O referido congresso pretende proporcionar um espaço de troca de experiências e inovações na prática profissional, através do debate sobre o Ensino.

Primeiramente, antes de me debruçar nos assuntos a desenvolver, pretendo definir e desmistificar o conceito de criatividade e outros conceitos/subtemas a estes inerentes, como a imaginação e a originalidade, que muito se relacionam com os temas a serem abordados neste artigo. Sendo a génese do trabalho os Diários Gráficos e Livros de Artista, pretendo contextualizar e definir o que ambos significam e as suas implicações em contexto artístico como objetos didáticos. Pretendo propor uma atividade de caráter não restritivo, cuja proposta assenta na ideia de aulas segundo uma perspetiva mais cognitivo-humanista da pedagogia.

2. Desmistificação e definição de conceitos e contextualização do processo/propósito da proposta educativa

2.1 Criatividade

O tema da criatividade e as suas influências têm sido bastante estudadas e documentadas ao longo da história, sendo abordadas em diversas perspetivas. Assim sendo, trata-

Resumo:

No presente artigo é abordada a importância e necessidade da valorização do diário gráfico como material didático. É apresentada a necessidade criativa, com ênfase na diversidade expressiva presente em contexto escolar, relacionada a subtemas inerentes aos interesses dos estudantes, que por vezes não têm destaque nos programas e unidades didáticas, em específico da área das artes visuais.

Palavras-Chave: Diário Gráfico, Livro de Artista, Criatividade, Artes, Ensino.

Abstract:

This article discusses the importance and need to value the graphic diary as didactic material. The creative need is presented, with emphasis on the expressive diversity present in the school context, related to subthemes inherent to the students' interests, which sometimes are not highlighted in the programs and teaching units, specifically in the area of visual arts.

Keywords: Sketchbook, Artist Journal, Creativity, Arts, Teaching.

se de um conceito complexo e difícil de clarificar e definir, devido à vasta quantidade de teorias que pretendem explicar em que consiste um sujeito criativo.

Durante o passar e evolução dos tempos, é possível verificar a existência de variados estilos artísticos e conceitos a estes associados. Todos estes estilos e correntes foram muito importantes para a sua época, influenciando as gerações do tempo, na medida em que tiveram um grande impacto na modelação dos pensamentos, culturas e sociedade das épocas associadas e conseqüentemente deram origem a muitas outras formas de arte, afetados pelos posicionamentos de caráter sociocultural, político e educacional, entre muitos outros.

No início da segunda década do século XXI, e já com origem no início dos anos 2000, notou-se uma acentuada evolução e progressos tecnológicos, que entre muitas outras, resultou numa maior globalização, principalmente no que toca à facilidade de obtenção da mais diversificada informação e acessibilidade no geral a todo o tipo de conhecimentos.

A criatividade é um conceito que já existe desde à bastante tempo, sendo muitas vezes aplicado de forma banal e, por vezes, descontextualizada, devido ao facto de o seu significado ter vindo a deteriorar-se e confundir-se com outros conceitos e ideias que lhe são auxiliares e complementares, mas externos.

Assim sendo, a ideia de criatividade está diretamente associada a conceitos como a originalidade e espontaneidade, a capacidade de imaginação bastante elevada e fantasiosa. Em suma, a criatividade é uma ferramenta utilizada em contexto de educação e ensino, consistindo no processo de trabalho em que se enquadram os consensos acima referidos, independentemente do contexto em que se enquadra esta é de grande relevância. No contexto artístico, a criatividade possui um papel marcante e de especial carinho, sendo uma ferramenta no desenvolver dos projetos.

Então o que é ser criativo? Sendo que a criatividade é então a construção e trabalho por detrás de algo, as referências, pensamentos, pesquisa e recolha de informações, ou seja, no processo de várias etapas de formulação, ponderação e desenvolvimento de algo, não obstante da presença de elementos específicos na sua construção. Ser criativo é conseguir aplicar os diferentes elementos essenciais para um processo de trabalho da forma mais adequada ao trabalho a desenvolver. Elementos estes como a imaginação, liberdade e espontaneidade, que não delimitam o seu conceito e práticas, mas sim na banalização e aglomeração dos seus posicionamentos individuais, pela sociedade rotulados.

Segundo Saturnino de La Torre: "Criatividade é uma palavra repleta de imaginação, de possibilidades e de geração de novas ideias ou realizações." (Torre, 2005, p.63), o que remete à ideia de criatividade ter associadas outras características a ela externas, mas que se complementam e possuem grande importância no seu desenvolvimento.

Ainda segundo Saturnino de La Torre, a criatividade tem outras características associadas, por exemplo, Torre defende que a criatividade não é somente fantasia, nem imaginação, espontaneidade, liberdade ou sequer originalidade, mas sim todas elas a serviço da solução de problemas ou de inovações valiosas. A criatividade manifesta-se por meio de ideias ou realizações dotadas de novos valores (Torre, 2005:124).

Por estas mesmas razões é sempre possível ser ou não ser originais num processo criativo, pois a ideia do original depende do comum, do que já existe e da criação de algo "novo" a partir do conhecimento do real.

Mas então o que é a originalidade, o que é ser original e o porquê do trabalho de alguém poder não ser original, sendo que foi desenvolvido pela pessoa e não existe mais nenhum trabalho como aquele? É possível ter um trabalho criativo e original, ou mesmo um meramente criativo, não retirando a sua relevância e significado. Para se ser original é necessário, primeiramente, conhecer o comum, o que existe e está a ser trabalhado/pensado. Atualmente é bastante difícil desenvolver-se algo original, não feito até ao momento, pensado e debatido, pois encontramos-nos num momento histórico em que se tem acesso basicamente a quase tudo, onde se trabalha tudo ao mesmo tempo e em todo o mundo. Um trabalho criativo pode e espera-se que seja sim único, no sentido que a relação entre o desenvolvido, as referências apresentadas e a opinião pessoal do autor são sempre únicas e inovadoras, pois somos todos diferentes, com opiniões e posicionamentos políticos diferentes, culturas, gêneros, orientações sexuais, experiências distintas, e isso tem um papel fulcral na unicidade pessoal.

Enfim, a definição de criatividade é algo distinta da de originalidade, da espontaneidade presente ou não em etapas do seu desenvolvimento, da liberdade também presente em momentos, podendo estes ter maior peso ou não, e a presença de fantasia no desenrolar da sua formulação. É então necessário examinar-se a criatividade com o potencial de vínculo operador que permite a construção de inúmeras possibilidades. O ditado popular "tudo é possível", aplica-se assim a este conceito neste contexto.

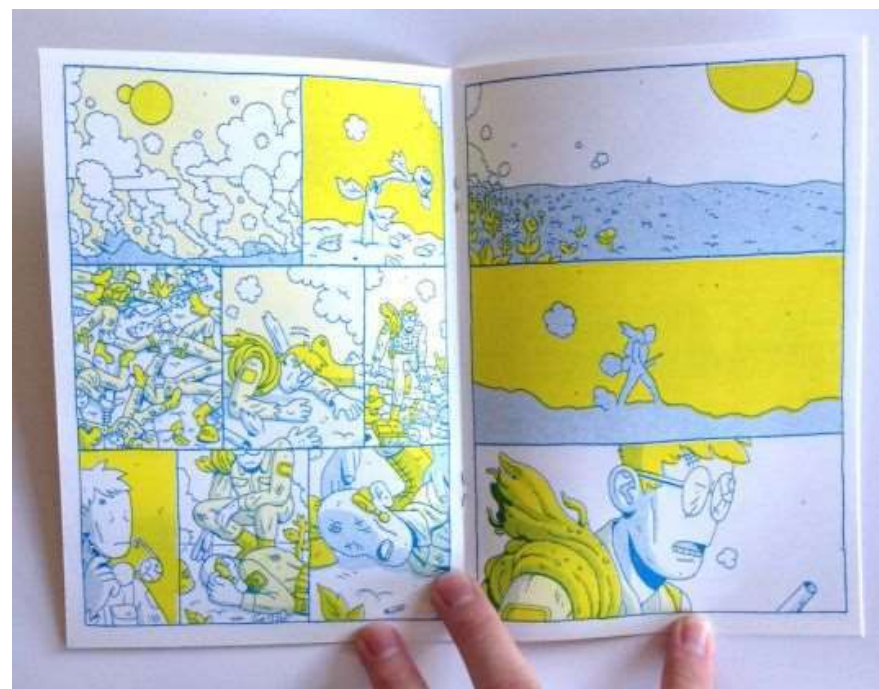


Figura 1. Exemplo de proposta de Diário Gráfico, mini-comic, "Dirt Dart", por Wren McDonald.

2.2 Diário Gráfico

Um Diário Gráfico é uma ferramenta e objeto didático, utilizado maioritariamente em âmbito escolar, mas que pode ter uma vertente mais informal ligada à expressão artística pessoal. Em âmbito escolar costuma ser empregue como um meio formal de estudo de formas, materiais e técnicas diversas, e por norma é bastante restritivo por estar, muitas das vezes, limitado aos conteúdos programáticos lecionais nas disciplinas e no currículo em vigor, não sendo assim um local onde os estudantes podem treinar tipologias de expressão que vão mais de acordo com os seus interesses, com expressões mais próprias, como por exemplo a banda desenhada. Foi devido a esta razão, que propus, a realização, complementar ao Diário Gráfico, de Livros de Artista.



Figura 2. Exemplo de Diário Gráfico, "Food Fighter" - Blok M. Jakarta, por Edwin R.

2.3 Livro de Artista

O conceito de livro de artista é alvo de várias especulações e debates acerca das diversas definições que podemos encontrar acerca deste, principalmente na segunda metade do século XX, alargando-se para a contemporaneidade. O consenso mais aceite universalmente na atualidade é que este se enquadra como um suporte de um projeto artístico, considerando-o como um meio de exploração criativa, o qual alcance novos meios de expressão, dimensão e forma/composição, indo contra o próprio conceito de "livro". Existem várias perspetivas envolta dos Livros de Artista, sendo que umas apenas consideram como livro de artistas as obras das quais surja uma edição ilimitada, enquanto que noutras perspetivas, este possui um aspeto muito artesanal, sendo este considerado como único.



Figura 3. Exemplo de trabalho a ser desenvolvido. Livro de Artista, por Kaelah Beauregarde.



Figura 4. Exemplo de Livro de Artista, por Estée Janssens.



Figura 5. Exemplo de Livro de Artista, "Stardust", por Louisa Boyd.

3. Pedagogia Humanista

Em contexto de aula compreende-se que existam diversos momentos de intervenção, aos quais se adequam/podem ser utilizados diversos métodos de ensino que visem reforçar e/ou enfatizar determinadas aprendizagens e estabelecer certas competências. Assim sendo, compreende-se que sejam utilizados métodos vários quando se realiza uma determinada atividade/unidade didática. Irei aqui expor um destes métodos, que devido ao seu caráter de liberdade permite o trabalhar da criatividade à luz dos diários gráficos, quer em contexto escolar quer fora deste, bem como permite, a meu ver, a passagem para os livros de artista de forma articulada e orgânica. Ou seja, relativamente à Pedagogia Humanista, esta baseia-se na cultivação da ação do homem, visto que este possui uma natureza racional e intelectual que lhe permite desenvolver, aprimorar e retificar ações e situações diversas. Considera também que a natureza humana possui falhas internas que podem, através de influências externas, ser estimuladas, orientadas e corrigidas. Tem ainda como foco a "pessoa inteira" tendo em conta as suas necessidades, o seu bem-estar, a sua autoestima e as suas capacidades. Esta teoria baseia-se no trabalho de diversos psicólogos e pedagogos humanista, indo-me basear especificamente no autor Carl Rogers.

Rogers possui diversos trabalhos acerca deste tema, sendo um deles a Pedagogia Centrada no Aluno, que me despertou curiosidade, devido à sua abordagem focada nos estudantes e no processo ensino-aprendizagem. Segundo esta, existem três espectros distintos, mas que interagem uns com os outros, sendo estes o fator do aluno(a), o do professor(a) e o da própria Instituição de Ensino (Escola). Segundo Rogers, o Aluno é mais que um estudante, é um ser humano que possui história, sentimentos e conquistas que moldam a sua personalidade, personalidade esta que influencia a forma como o aluno adquire conhecimentos e as suas dificuldades, tendo por este meio o aluno como um fator condicionante do ensino, tanto com caráter restritivo, como possibilitador da construção de conhecimentos. Já em relação ao professor, este deve ter em conta os aspetos pessoais dos estudantes que muito influenciam a

formação de cada indivíduo, devendo então delinear o método de transmissão dos conhecimentos e os conhecimentos em si, para que estes sejam "absorvidos" da melhor forma possível. Deve também procurar criar uma relação de confiança, de compreensão dos problemas, colocando-se numa posição de facilitador do ensino. Relativamente às Escolas, considerando as convencionais, com modelo pedagógico tradicional, este autor defende que o modelo adotado nestas é hierarquizado e castrador do processo de aprendizagem. Rogers tem uma posição um pouco crítica, advogando que estas se regem por um padrão retrógrado de aprendizagens ao invés de fortalecer os talentos dos alunos de modo a estes poderem vir a servir a sociedade em pleno. Tomando o posicionamento de que a Escola é um local de expressão onde o conhecimento é construído e compartilhado.



Figura 6. Exemplo de organização/disposição da aula – perspectiva humanista.

4. Proposta de trabalho

Pretende-se com esta proposta, potencializar um registo mais social e participativo/coletivo entre alunos/professores e permitir que o professor aceda com maior foco às necessidades dos alunos. O projeto visa o enriquecimento e promoção da valorização e expressão dos alunos e assenta, como já referido anteriormente, na oposição do método tradicional condicionante da reprodução de determinada quantidade de desenhos semanais com um tema específico e redutor dos métodos gráficos de expressão individuais. O principal objetivo

é a melhoria e focalização no processo e envolvimento dos alunos, de um ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo e técnico, e não no resultado propriamente dito, pois é essencial que um diário gráfico e um livro de artista sejam pessoais e livres de julgamentos estéticos e morais para que os estudantes entendam melhor e consigam desenvolver o(s) seu(s) próprio(s) estilo(s) artístico(s) e expressão.

Conclusão

Resumidamente, a génese do projeto visa o enriquecimento do conhecimento visual, competências gráficas, autorregulação de trabalho, promoção do sentido crítico e criatividade, através do foco da expressividade, identidade pessoal e especificidades da personalidade de cada jovem, recorrendo à fuga do cânone estereotipado do erro, do "feio", do "não perfeito". A abertura do foco dos temas às preferências, criatividade, escolhas artísticas e tipologia de arte individuais, permite uma maior liberdade e proatividade, possibilitando os estudantes desenvolver competências e capacidades de acordo com a sua identidade, cultura, interesses, valores, personalidade e opiniões/posições, pois o tema deixa de ser restritivo estando pendente de cada aluno. A meta da proposta pretende levar as pessoas a um olhar mais contemporâneo e mais livre, no que remete a expressividade individual e à sua importância e relevância para a sociedade e o seu desenvolvimento contínuo.

Referências

Torre, Saturnino de La (2005). *Dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras.

Tàyin: As origens da frottage: uma proposta educativa multicultural

Tàyin: The origins of frottage: a multicultural educational project-based proposal

Sofia da Palma Nogueira ⁱⁱⁱ

ⁱ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL), Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes (FBAUL). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Resumo:

O objetivo deste artigo é introduzir a técnica chinesa 拓印 tàyin no contexto de uma proposta educativa multicultural. Apresenta-se uma adaptação de métodos e materiais de modo a permitir uma implementação em contexto escolar. Os resultados obtidos demonstram a facilidade desta implementação. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da educação multicultural na atualidade.

Palavras-chave: técnicas de impressão, tayin, China, multiculturalismo, educação

Abstract:

This article presents the Chinese technique 拓印 tàyin in the context of a multicultural project-based proposal. The objective of this paper is to offer alternative methods and materials to implement this project in a school context. The results obtained demonstrate the ease of implementing this technique. It concludes with a reflection on the advantages of multicultural education today.

Keywords: printmaking, tayin, China, multiculturalism, education

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução

A ideia para esta proposta surgiu do interesse pela questão: Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

O tópico de multiculturalismo nas artes, de como devemos explorar e alargar as nossas referências para incluir grupos de artistas muitas vezes marginalizados, é um tema pelo qual me interessa particularmente.

Nesse sentido gostava de abordar uma técnica de impressão chinesa denominada 拓印 tàyin. A arte da China, país onde vivi e no qual tive a oportunidade de experienciar e observar aspetos culturais fascinantes, é muitas vezes estereotipada.

Este artigo tem intenção de apresentar a técnica de impressão tàyin 拓印 no contexto de uma proposta educativa multicultural em que os métodos e materiais necessários são adaptados e simplificados de modo a permitir a implementação deste método em contexto escolar.

2. Contexto Histórico

Tàyin 拓印 é uma técnica de impressão de origem chinesa que permite a reprodução de texturas. Se esta definição parece familiar é porque de facto é em muitos aspectos semelhante à técnica de *frottage*, mas embora o resultado final possa ser idêntico, os processos e objectivos são muito distintos.

De acordo com Harmut Walravens, o editor do catálogo *Catalogue of Chinese rubbings from Field Museum*, "este tipo de gravuras é incrivelmente valioso para os historiadores pois reproduzem de forma mais fiel do que fotografias as caligrafias e relevos gravados em pedra dos grandes mestre chineses" (1981:xiii). Na verdade, esta técnica serviu como uma espécie de

câmara fotográfica durante muitos séculos uma vez que reproduz de forma simples e em tamanho real todos os detalhes da superfície original (Tchen et al., 1981).

As impressões produzidas utilizando a técnica de *tàpiàn* têm um valor bastante complexo pois refletem a cultura chinesa em vários aspectos. No campo da arqueologia, por exemplo, esta técnica permite reproduzir com mais clareza do que a fotografia as inscrições que se encontram em locais de difícil visualização, como no interior de vasos ou na parte inferior das suas alças, em nada prejudicando o objeto que está a ser copiado e é neste campo que a técnica de *tàyin* tem ainda hoje um papel importante (Tchen et al., 1981).

Acredito que cabe também aos artistas e educadores preservar a memória desta tradição, utilizando estas técnicas tradicionais de modo expressivo e inovador.

3. Contexto Contemporâneo

A técnica de *tàyin* 拓印 é utilizada por artistas contemporâneos na China, e penso que uma das mais impressionantes utilizações desta técnica encontra-se presente no trabalho do artista Xu Bing intitulado 鬼打墙 - Fantasma a bater na parede.

Xu Bing é um artista contemporâneo chinês que trabalha de forma interdisciplinar na área da gravura. Em 1990 decidiu utilizar esta técnica para realizar uma impressão de escala monumental de uma secção da grande muralha da China. O projecto demorou aproximadamente um mês no qual o artista, em colaboração com amigos, estudantes e residentes, imprimiu três lados de uma torre e uma porção da muralha. A dimensão da instalação é de aproximadamente 31 metros por 6 metros na parte central e de 13 metros por 14 metros de lado (XU BING - ARTWORK - Ghost Pounding the Wall, n.d.).

Numa entrevista realizada pelo centro de arte Guardian Art Center ao artista sobre a sua instalação, Xu Bing refere a importância de utilizar esta técnica tradicional de impressão:

A técnica de *tàyin* tem um poder especial uma vez que o papel esteve em contacto com o objecto original e a textura deste objecto transmite às pessoas uma experiência visual particularmente forte. (...) não é possível ser substituído por qualquer outra técnica e surge também do facto de replicar a existência de um objecto tridimensional real. (...) Eu acho que um público americano com pouco conhecimento da cultura, história, política e sociedade chinesa pode não entender o significado da obra, mas ainda assim consegue sentir os vestígios da história através da visão. É este o poder de *tàyin* (Guardian Art Center, 2018).

Podemos ter uma ideia do impacto que uma impressão destas dimensões e com esta camada de simbolismo teria num público, educado ou não sobre a cultura chinesa.

4. Origens da Frottage

Frottage, do francês *frottage*, que significa fricção, é o termo utilizado para descrever a técnica de fazer um desenho colocando papel ou tela sobre uma superfície com textura, como madeira ou folhagem e, esfregando com um lápis, giz ou tinta, transferir o efeito para outra superfície (West, 1996:450).

É impossível não referir Max Ernst quando mencionamos a técnica de *frottage*, cuja invenção em 1925 lhe é atribuída. Ernst utilizou este método inicialmente colocando papel em tábuas de madeira e esfregando-o com grafite e, posteriormente, em diversos outros objetos. De acordo com o artista, os desenhos obtidos através da *frottage* evocavam imagens alucinogénicas e libertaram-no da figuração (West, 1996:420).

Em oposição ao método chinês, cujo intuito é o de registar fielmente a superfície da qual é impressa, o principal objectivo da *frottage* era o de automatizar a criação da imagem numa tentativa de deixar o subconsciente guiar a mão do artista que, inspirado pelas texturas obtidas por este processo, poderia adicionar elementos e detalhes de modo a criar um universo surreal e fantástico (Max Ernst | MoMA, n.d.).

No entanto, é igualmente impossível não observar as semelhanças entre estas duas técnicas e fazer a ligação entre os métodos da *frottage* e da *tàpiàn*.

Encontrei apenas uma menção ao facto de Max Ernst ter possivelmente visitado a China num artigo intitulado "Indexical Drawing: on Frottage:"

Escrevendo sobre a obra de Ernst em 1945, Duchamp refere-se ao uso de Ernst da "antiga técnica chinesa" de *frottage* ou fricção (Duchamp 1975b:149). No entanto, ele não menciona que Ernst passou três meses na Indochina um ano antes de embarcar na exploração da *frottage*. Durante séculos, os Chineses usaram uma técnica de *frottage* muito específica para fazer transferências da pedra para o papel (Iversen, 2020:262).

Se de facto Max Ernst viajou pela Indochina, a possibilidade de ter tido contacto com a técnica e o método chinês de *tàyin* é, no mínimo, uma probabilidade. A invenção da técnica de *frottage* inspirada pela técnica chinesa, ao invés de inspirada por uma ideia que surgiu espontaneamente ao rabisçar na parte de trás de um telegrama, no contexto deste ensaio, seria algo bastante extraordinário. Talvez as imagens chinesas tenham ficado marcadas no seu subconsciente? Ou talvez se trate apenas de uma coincidência conveniente para a autora deste trabalho.

5. Proposta Educativa

A seguinte proposta educativa insere-se nas aprendizagens essenciais do 12º ano da disciplina de desenho A de acordo com a Direção Geral de Educação em Portugal e pretende explorar uma das cinco dimensões da educação multicultural identificadas pelo autor James Banks: Integração de conteúdos.

De acordo com Banks "a integração de conteúdo lida com a medida em que os professores usam exemplos e conteúdos de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, princípios, generalizações e teorias na sua área de assunto ou disciplina" (2016:16).

Embora a integração de conteúdos seja apenas umas das dimensões da educação multicultural, acredito que a área das artes tem aí um importante papel, por exemplo a técnica de *frottage* já se encontra no programa de desenho de várias escolas e penso que abordar a sua possível origem na China é uma oportunidade que não deve ser desperdiçada.

O projeto de impressão que proponho passaria por diversas etapas: apresentação e introdução ao contexto histórico e contemporâneo do método chinês de *tàyin*, demonstrações práticas da técnica, exercícios no qual os alunos apreendem e se familiarizam com a técnica, uma proposta de exercícios individuais que permitissem a elaboração de projectos de carácter pessoal e experimental e finalmente a elaboração de uma exposição coletiva na qual se apresentariam os trabalhos à comunidade escolar.

O documento das aprendizagens essenciais refere ainda que "a disciplina de Desenho A deverá proporcionar a progressiva autonomia de procedimentos, por parte dos alunos, para a concretização dos seus trabalhos" (Ministério da Educação, 2018). Desse modo, cada aluno poderia desenvolver temáticas e ideias de forma autónoma e explorar a técnica de forma livre, quem sabe até mesmo contribuindo para a descoberta de novas metodologias e materiais para a concretizar.

Independentemente da proposta estar focada num ano de escolaridade específico, acredito que esta técnica possa ser adaptada para qualquer ano de escolaridade uma vez que o nível de dificuldade não é muito elevado e os materiais necessários à elaboração desta técnica não necessitam de um acompanhamento excessivo por parte do professor.

6. Instruções para a realização da técnica

O seguinte tutorial é uma adaptação simplificada da técnica discutida, uma vez que o principal objectivo é apresentar este método em contexto escolar, com recursos possivelmente limitados, a crianças ou adolescentes.

Os materiais e ferramentas apropriados à técnica de *tàyin* foram substituídos por materiais que podem ser encontrados (em Portugal) e são relativamente económicos, podendo ser usados e reutilizados pelos estudantes.

Os materiais utilizados foram os seguintes:

1. Blocos de papel de diversas gramagens: papel seda, bloco de notas liso de 60 gr, bloco de desenho de 135 gr, e papel para aguarela de 250 gr.
2. Tinta da China.
3. Garrafa de spray de plástico com água da torneira.
4. Escova de sapatos.
5. Boneca de tintagem: Construída a partir de restos de tecido, colocados num lenço de algodão e presos com um cordel ou fita (Figura 1).
6. Superfície de tintagem em madeira.
7. Toalha pequena.

Os objectos que selecionei para testar esta técnica: uma moeda, um vaso de metal e uma caixa de madeira, podem ser facilmente substituídos por quaisquer outros. Todas as impressões foram relativamente bem-sucedidas e penso que os alunos devem ser encorajados e experimentar uma grande variedade de objetos para que possam descobrir por si próprios o que funciona melhor.

O método é baseado na observação de diversos vídeos e demonstrações a que assisti, e embora considere que os resultados obtidos sejam satisfatórios, há naturalmente muito espaço para um aperfeiçoamento das técnicas aqui descritas.



Figura 1: Boneca de tintagem. Fonte: própria.



Figura 2: Humedecer o papel. Fonte: própria.

O primeiro passo é humedecer o papel (Figura 2) e o objecto que pretendemos imprimir utilizando a garrafa de spray. O papel não deve ficar demasiado molhado, pelo que podemos utilizar uma toalha para remover o excesso de água.

É um passo muito importante e onde se pode imediatamente perceber a importância do papel que se pretende utilizar. O papel seda, após ser humedecido, tem tendência a desintegrar-se e foram necessárias diversas tentativas para obter um equilíbrio na quantidade de água a utilizar que permitisse posteriormente a tintagem do objecto. Por outro lado, o papel de aguarela teima em permanecer seco e foi necessário submergi-lo em água e posteriormente secá-lo com uma toalha para que ficasse com o nível de humidade necessário. Os papéis que funcionaram melhor foram os de 60 gr e 135gr.

Deve também humedecer-se o objecto a imprimir por dois motivos: para remover qualquer sujidade presente e para tornar mais fácil a remoção do papel após a tintagem.

O segundo passo é aplicar o papel humedecido sobre o objecto que se pretende imprimir. No caso de o papel ser maior do que o objecto a imprimir, como foi o caso da moeda e da caixa de madeira, não foi necessário fixar o papel ao objecto, no entanto, particularmente no caso do vaso que tem uma forma circular, foi necessário fixar o papel ao objecto utilizando fita cola (Figura 3).

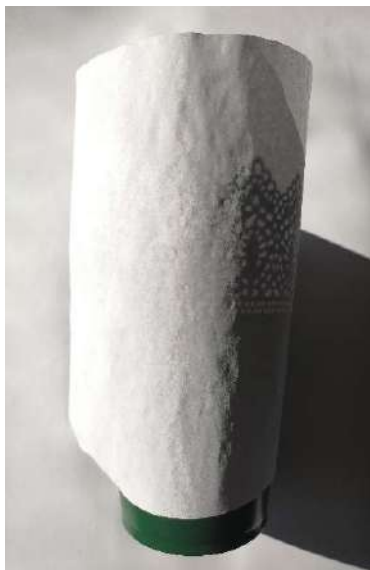


Figura 3: Aplicar o papel sobre o objecto. Fonte: própria.

O terceiro passo é bater com a escova de sapatos no papel, dando pequenos toques e batidas de maneira a que haja uma transferência da textura do objecto para o papel. Enquanto

que na técnica de *frottage* se utiliza um lápis ou outro material riscador para se obter a textura do objecto, na técnica de *tâyin* essa transferência é feita com o auxílio da escova e sem tinta, como que uma impressão cega.

Assim como o processo de humedecer o papel, este é um passo essencial e muito delicado. Se os batimentos com a escova forem demasiado fortes, o papel pode rasgar, mas se os batimentos forem demasiado fracos, a transferência não é bem-sucedida. Para evitar que os batimentos da escova danifiquem o papel é possível colocar um pedaço de feltro ou outro papel por cima, para proteger o papel da impressão.

Quando se torna possível observar os decalques cegos de forma clara (Figura 4), e se verifica que o papel está totalmente seco, pode-se dar início ao último passo.



Figura 4: Decalques cegos. Fonte: própria.

O quarto passo é a montagem e impressão do objecto. Colocam-se algumas gotas de tinta da china na superfície de montagem em madeira e de seguida esfrega-se e bate-se na tinta utilizando a boneca de pano, de forma a esta fique com uma quantidade apropriada de tinta para aplicar no papel. É muito importante que a boneca não fique sobrecarregada ou ensopada com a tinta, para o evitar é aconselhável que se bata algumas vezes com a boneca num pedaço de papel limpo ou jornal para remover qualquer excesso e que se utilize pouca tinta.

Para proceder à impressão do objecto, bate-se com a boneca tintada no papel de forma uniforme, utilizando pouca pressão. Deve começar-se de fora para dentro e ir escurecendo a imagem progressivamente com a aplicação dos vários toques da boneca até que toda a imagem se revele. É um processo lento que pode demorar algumas horas consoante o tamanho da superfície a ser impressa.

No caso da moeda, no entanto, o processo demorou apenas alguns minutos e o resultado foi quase imediato. A dificuldade foi não tintar demasiado a imagem e perder os detalhes do relevo (Figura 5).



Figura 5: Impressão da moeda e moeda. Fonte: própria.



Figura 6: Impressão do vaso. Fonte: própria.

A impressão da caixa de madeira (Figura 7), pelo contrário, apresenta muito menos contraste e conseqüentemente é uma imagem um pouco mais desinteressante (Figura 8). A tintagem apresenta também algumas irregularidades sendo possível observar a forma da boneca em algumas secções.

No caso do vaso, a principal dificuldade foi tintar toda a imagem de forma nivelada. Por vezes é difícil ter a noção do todo e é importante parar várias vezes e avaliar o estado da imagem de forma global, e ir decidindo se necessita de mais ou menos aplicações de tinta da boneca. O facto de o vaso ter tanto relevos como depressões tornou possível uma impressão que, na minha opinião, resulta bastante bem e apresenta um bom contraste e nível de detalhe (Figura 6).



Figura 7: Fotografia da caixa de madeira. Fonte: própria.

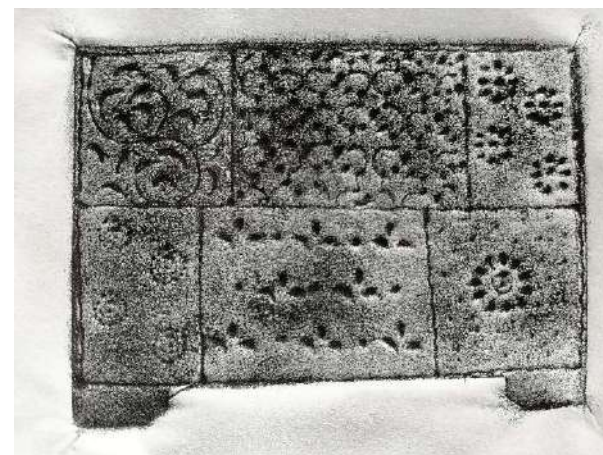


Figura 8: Impressão da caixa de madeira. Fonte: própria.

Finalizando as impressões, e embora a tinta-da-china seque relativamente depressa, é importante colocá-las numa superfície lisa, ou pendurá-las numa corda com molas para que não

se danifiquem. No caso de o papel ficar com uma aparência engelhada é possível colocá-lo entre cartão prensado com pesos em cima (por exemplo, livros) de forma a alisá-lo.

Ainda que replicar esta técnica seja relativamente fácil, rápido e económico, penso que é bastante claro que para imprimir utilizando a técnica de *tâyin* corretamente requer bastante prática e destreza. Não obstante, acredito que esta adaptação possa ser um bom método de iniciação às origens das técnicas de impressão e introdução a um aspecto da cultura chinesa que, pelo menos em Portugal, parece não ser muito conhecido.

Conclusão

A investigação realizada para este trabalho foi incrivelmente difícil uma vez que não parece existir muita informação sobre esta técnica, especialmente em português.

Fiz o possível para traduzir do mandarim e verificar a compatibilidade das traduções, no entanto, a tradução de palavras específicas e metodologias sobre a técnica de *tâyin* não parecem ter tradução possível. Foi o caso do nome da própria técnica que optei por referir utilizando a palavra original chinesa *tâyin* 拓印. De acordo com o dicionário MDBG o primeiro carácter 拓 significa expandir, abrir, apoiar ou empurrar, o segundo carácter 印 significa impressão, gravar, marca. O significado dos dois caracteres juntos é fricção em pedra (stone rubbing, em inglês)

De igual modo não encontrei qualquer alusão clara à possível relação entre a técnica de *frottage* e a técnica de *tâyin* e pergunto-me porque é que para mim essa conexão foi tão evidente. Acredito que uma das possíveis explicações seja essa falta de vocabulário para descrever esta técnica ao mesmo tempo tão simples e tão complexa.

Independentemente de todas as dificuldades sentidas durante a investigação da técnica de *tâyin*, penso que este ensaio é bem-sucedido no que diz respeito à adaptação deste método e acredito que consegui provar que de facto é possível elaborar a técnica de *tâyin* através de uma adaptação e simplificação de processos e recursos.

Tenho esperança de poder implementar a minha proposta educativa em contexto escolar e partilhar com as gerações mais novas este projeto multicultural, que introduzirá os alunos a uma parte essencial da cultura chinesa que na minha opinião é extremamente fascinante.

Referências

- Banks, J. A., & Banks, C. M. A. (2016). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9th Edition ed.). Wiley.
- Guardian Art Center. (2018). Landmark | Xu Bing: My inspiration and creativity must come from the energy of the times and social scenes. Guardian Art Center. <https://mp.weixin.qq.com/s/XRkedO-UR5ad8moNzqbUuQ>
- Iversen, Margaret. (2020) Indexical Drawing: On Froxage. Em K. Chopening, R. Fortnum, D. Arnold (Eds.) *A Companion to Contemporary Drawing* (pp. 257 - 270). Wiley- Blackwell.
- Max Ernst | MoMA. (n.d.). The Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/artists/1752>
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: Desenho A 12o ano.

Tchen, H., Starr, K. M., & Walravens, H. (1981). *Catalogue of Chinese Rubbings from the Field Museum* (Fieldiana Anthropology, New Series, No. 3) (1st ed.). Field Museum of Natural History.

West, Shearer. (1996). *The Bulfinch guide to art history: a comprehensive survey and dictionary of Western art and architecture*. Boston: Lixle, Brown and Co.

XU BING - ARTWORK - *Ghost Pounding the Wall*. (n.d.). <http://Www.Xubing.Com/>. <http://www.xubing.com/en/work/details/205?classID=14&type=class#205>

Educação Inclusiva e a Perturbação do Espectro do Autismo numa aula de Educação Visual

Education and Autism Spectrum Disorder in a Visual Arts class

Sofia Matalonga^{i ii}
António M. Rodrigues^{iii iv}

ⁱ Colégio Pedro Arrupe, Passeio dos Heróis do Mar. Parque das Nações 1990-529 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

ⁱⁱⁱ Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Estrada da Costa 1499-002 Cruz Quebrada – Dafundo, Lisboa, Portugal.

^{iv} Unidade de Investigação, Desenvolvimento Educação e Formação-Instituto Educação. UIDEF-IE. Instituto de Educação. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

Resumo:

Através de uma tarefa de Educação Visual, intervimos nos comportamentos de interação social, flexibilidade cognitiva e motivação intrínseca em uma aluna com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Durante a intervenção observou-se uma mudança no compromisso com a tarefa de aprendizagem. Futuras pesquisas deverão explorar o desenvolvimento da competência criativa em alunos com PEA e educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Artística; Educação Especial.

Abstract:

Through a Art Education task, we intervene in behaviors of social interaction, cognitive flexibility and intrinsic motivation in a student with Autism Spectrum Disorder (ASD). During the intervention there was a change in commitment to the learning task. Future research should explore the development of creative competence in pupils with PEA and inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Artistic Education; Special Education.

Submetido: 26/05/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introdução e Formulação do Problema

Neste estudo a Educação Artística cruza-se com a Educação Especial (EE), através de uma intervenção pedagógica, operacionalizada com uma tarefa da disciplina de Educação Visual (EV). Pretendeu-se perceber se um exercício de representação de uma mandala poderia interferir em alguns comportamentos específicos, como a insistência na monotonia e adesão inflexível a rotinas, adesão inflexível a padrões ritualizados de comportamento, interesses altamente restritos e fixos, que identificam sinais de uma rigidez cognitiva de uma aluna com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e que estão a dificultar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Durante o processo de representação do desenho linear de síntese foi avaliada a flexibilidade, originalidade e a fluência para percebermos a evolução das competências criativas da aluna.

Pretendeu-se compreender se a criação de uma mandala racional, pode ter impacto no desenvolvimento de competências transversais de uma aluna com PEA, nomeadamente a criatividade, no decorrer do tempo disciplinar de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, num estabelecimento de ensino privado na área de Lisboa.

2. Conceitos e dimensões investigadas

Em conformidade com Rix (2020) dentro do contexto da Educação Inclusiva (EI), o conceito de inclusão procura transformar o lugar de cada um num todo e rejeita o processo de fixar indivíduos numa posição, uma vez que ficou demonstrado no século XX que os alunos fazem mais progressos académicos e sociais quando estão integrados em aulas do ensino regular mantendo o mesmo currículo.

Numa EI todas as crianças, sem exceção, são educadas no ensino regular em salas de aula com os colegas da mesma idade. Kauffman e Hornby (2020) avançam para a ideia de que a chave das estratégias de intervenção da EE devem coexistir com a EI, no sentido de garantir efetivamente uma educação para todos os alunos com necessidades educativas e Perturbações de Desenvolvimento (PD). Para o trabalho com estes alunos, um estudo de Sjoqvist et al. (2021), revelou que as competências dos professores em Artes Visuais são uma prioridade relativamente às competências dos mesmos em EE. Segundo Eisner (2002), professores com mais conhecimentos nas artes visuais são fundamentais para fomentar as competências transversais nos alunos. Os variados meios de expressão que as artes oferecem beneficiam alunos com PD e segundo Sjoqvist et al. (2021), permitem que estes possam comunicar de uma forma expressiva e apropriada sem ser por via verbal, desenvolvendo a comunicação, autonomia e auto-confiança, ficando a educação artística ao serviço da inclusão.

Em conformidade com Zaky (2017) e Klimkeit et al. (2017), no DSM-5 passaram a ser considerados para diagnóstico de PEA apenas 2 domínios de perturbação, relacionados com perturbações na flexibilidade cognitiva e na interação social, estes sintomas podem manifestar-se antes dos 3 anos de idade ou só serem visíveis mais tarde quando as exigências sociais excedem as capacidades da criança. Nestes casos, para uma intervenção pedagógica, devem ser adequados e reestruturados os processos de ensino-aprendizagem (Zaky, 2017).

Roth (2020) valoriza o potencial de atividades criativas para todos os indivíduos com PEA. As artes visuais (assim como a música) surgem como um meio de expressão alternativo, que permitem a esses indivíduos ultrapassar o isolamento e, durante o processo, oferecer à sociedade uma perspetiva única da experiência autista. Dentro da mesma linha de pensamento, Furniss (2008) dá ênfase à necessidade de aprendermos mais sobre a funções que a produção artística exerce sobre artistas com PEA, isso iria contribuir para perceber melhor o autismo e também para perceber melhor o impacto que tem a criação artística em todos os humanos. Furniss (2008) refere que artistas com PEA desafiam-nos a percebermos o que nos rodeia de maneira diferente, a pensar de maneira diferente, a sentir de maneira diferente, a expandir a nossa imaginação para aprendermos a aceitar um mundo alternativo.

Numa perspetiva de EI, que pretende ir para além da integração dos alunos com PEA, o trabalho com os pares em atividades criativas poderá ter um grande potencial para que, possam desenvolver, e em conformidade com Craft (2012), uma capacidade de pensar criativa que fomenta os alunos a criarem e ampliarem a suas ideias, que coloquem hipóteses, que apliquem a imaginação e procurem alternativas inovadoras, simultaneamente com os colegas dentro da sala de aula.

3. Metodologia e descrição dos instrumentos e técnicas para recolha de dados

Seguimos uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando um caso de estudo para compreender a evolução das características da aluna na interação social, flexibilidade cognitiva e motivação intrínseca.

Quadro 1: Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados. Fonte própria.

Instrumentos	Descrição do instrumento	Técnicas	Tempo	Contexto	Participantes
Eco-Mapa	É um diagrama que representa visualmente a existência ou ausência das ligações dos membros da família com a comunidade e caracteriza também a natureza e o tipo dessas ligações.	Análise documental do relatório.	Na semana seguinte ao final da intervenção pedagógica, durante o intervalo de um tempo letivo.	Sala de aula.	Aluna e a professora tutora que implementou, após ter tido uma breve formação sobre os procedimentos.
Relatórios Clínicos	Relatório de avaliação clínica e do relatório de acompanhamento da aluna em estudo.	Análise documental	Recebidos uma semana após ter terminado a intervenção pedagógica deste estudo.	Clínico.	Psicóloga que acompanha a aluna fora do contexto educativo.
Caderno de Campo	No caderno de campo fez-se o registo retrospectivo e descritivo da dimensão relacional resultante da observação participante da intervenção pedagógica.	Procurou-se sistematizar a recolha de informação, especificando o que foi introduzido em cada momento da intervenção, que repercussões teve na relação aluna/professora, na relação da aluna com a tarefa e na aluna com os pares. Observação direta com preenchimento de um Guião, em formato digital, para o registo dos comportamentos da aluna; reflexão sobre os registos; preenchimento	Durante a intervenção de 6 semanas.	Sala de aula.	Aluna, professora de EV, 3 colegas do grupo de trabalho da aluna.
Tarefa de EV	Composta por um exercício de desenho linear geométrico e um exercício de desenho linear de síntese, para a representação de uma mandala racional ou geométrica.	Diferenciação pedagógica e acomodações curriculares tendo em conta as características da aluna e da PEA; abordagem inclusiva na prática da Educação Especial; aplicação de estratégias para o desenvolvimento de criatividade nos alunos.	Durante 3 tempos disciplinares de EV, um tempo de 50 min em cada uma das 3 últimas semanas.	Sala de aula.	A aluna juntamente com o grande grupo de todos os alunos da sala de aula.
Entrevistas com Encarregado de Educação	1ª entrevista: presencial semi-estruturada; 2ª entrevista: semiestruturada não presencial, via zoom.	Foram formuladas perguntas abertas que tiveram como objetivo recolher informação sobre o comportamento da aluna	1ª entrevista: 60 min; 2ª entrevista: 45min.	Sala para receção de Encarregado de Educação	Encarregado de Educação (mãe da aluna); Professora Tutora; Professora de EV.
Entrevistas com Professores	Entrevista estruturada.	A entrevista serviu para o preenchimento do questionário sobre os comportamentos da aluna.	30 min.	Sala de professores.	Todos os professores que acompanham a aluna

O caso específico de estudo surgiu por conveniência, por se tratar de uma aluna que estava inserida num grupo de alunos que a autora acompanhava durante mais horas letivas, desde o início do ano letivo. Este contexto ditou a necessidade de uma intervenção, num modelo de EI que tivesse como objetivo reduzir os comportamentos problema que estavam a afetar a aluna, operando através do conhecimento de quais as situações problema que desencadeavam esses mesmos comportamentos e de quais as situações facilitadoras que potenciavam as suas capacidades. Tendo em conta as capacidades da aluna, outra característica que promoveu a escolha deste caso, foi o facto de aquela mostrar gosto pela prática do desenho e evidenciar boas competências para a disciplina de EV.

A recolha de dados foi feita *in situ* utilizando a observação participante, análise documental, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, todas sistematizadas no Quadro 1.

4. Análise dos dados

A organização dos dados sistematizou-se em torno destes três descritores interação social, flexibilidade cognitiva e motivação intrínseca, que nos permitiram qualificar, ao longo da intervenção, a alteração dos comportamentos problema que estavam a comprometer o desempenho académico da aluna.

A atual conceptualização da PEA, que está em vigor com a publicação da 5ª edição do manual "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (APA, 2013), tem em conta que as duas principais características de base da PEA são a rigidez cognitiva e a dificuldade na interação social. Os comportamentos problemáticos, que estavam associados a estas duas características, por essa razão foram considerados como descritores a interação social e a flexibilidade cognitiva da aluna. A implementação da tarefa de EV pretendeu promover competências relacionadas com a comunicação e com a criatividade (Sjoqvist et al., 2021). Uma vez que a criatividade, para além de requerer competências de cooperação, relacionadas com a interação social, também envolve a motivação intrínseca (Sawyer, 2006), foi também considerada como descritor para nos ajudar a qualificar a evolução dos comportamentos da aluna.

Os três descritores, interação social, flexibilidade cognitiva e motivação intrínseca, tendo sido analisados em separado para facilitar a sistematização dos dados, operam e interagem em conjunto no comportamento global da aluna.

Relativamente à organização dos registos de comportamentos, antes do início da intervenção subdividiram-se em 3 categorias: a autoavaliação da aluna, as sínteses descritivas e avaliativas do desempenho académico da aluna redigidas por todos os professores que acompanham a aluna, e finalmente um registo de comportamentos da aluna que foram descritos pelos professores durante as entrevistas. Por fim, os dados sobre a interação da aluna com os apoios, recolhidos pelo Eco-Mapa, foram agrupados em duas categorias, "facilitadores" e "barreiras", tendo em conta a qualidade da interação social que a aluna registou e serviram para caracterizar a quantidade e a qualidade dos apoios que a aluna beneficia.

Na sistematização dos dados dos comportamentos da aluna recolhidos durante as seis semanas de intervenção através do caderno de campo separaram-se os comportamentos gerais da aluna observados em aula, dos comportamentos da aluna resultantes da interação com a professora de EV e dos comportamentos da aluna resultantes da interação com os colegas. A

organização dos dados relativa à tarefa de EV, distribuiu-os em duas categorias tendo em conta a tipologia dos exercícios de EV, separaram-se os registos de comportamento feitos resultantes dos exercícios de desenho geométrico (Figura 1 e Figura 2) dos exercícios relativos ao desenho de síntese (Figura 3 e Figura 4), uma vez que mobilizam competências cognitivas muito diferentes.

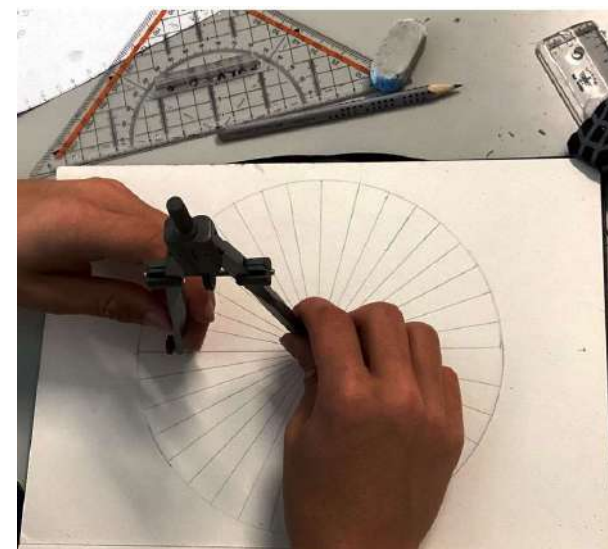


Figura 1. Aluna a desenhar a Mandala, exercício de desenho de geométrico. Fonte: própria.

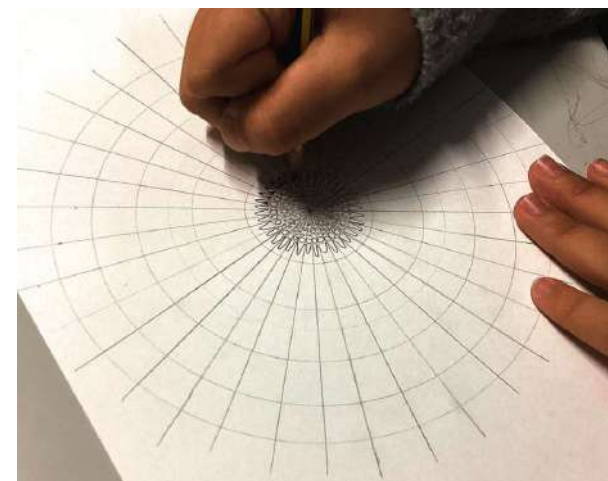


Figura 2. Aluna a desenhar a Mandala, exercício de desenho geométrico e início do exercício de desenho de síntese. Fonte: própria.

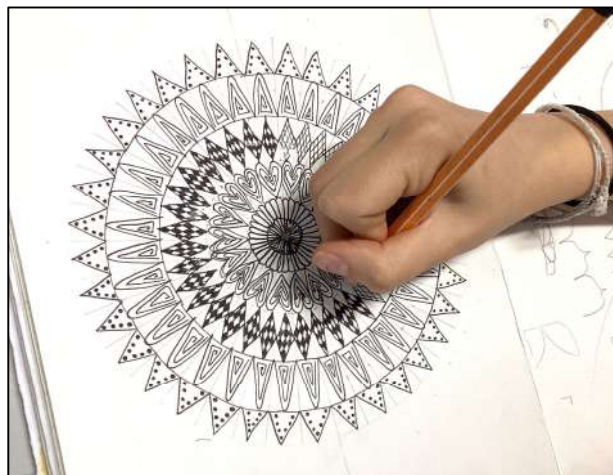


Figura 3. Aluno do 8º ano a desenhar a Mandala, exercício de desenho de síntese. Fonte: própria.

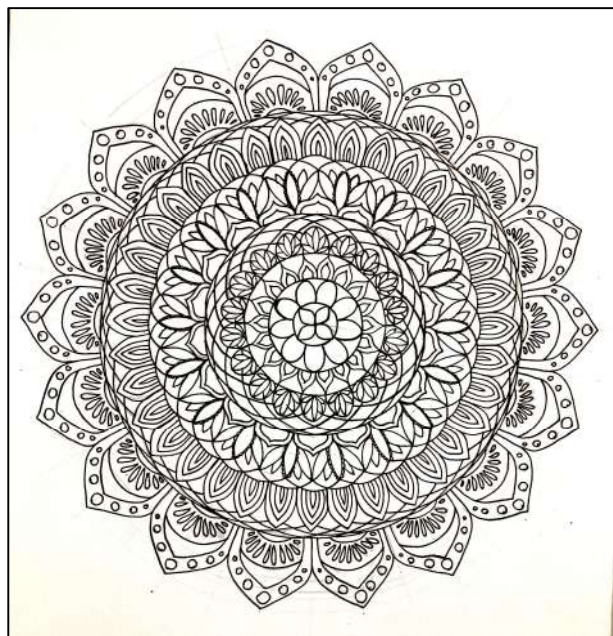


Figura 4. Mandala desenhada por um aluno do 8ºano. Fonte: própria.

Tendo em conta esta organização geral, foi feita a triangulação dos dados vindos dos diferentes instrumentos. Para tal, à medida que se iam analisando os dados houve a necessidade de se ir reorganizando a informação, as 4 etapas que se seguem mostram a sequência desse processo: os dados foram inicialmente organizados cronologicamente pela data de recolha da informação e seguidamente, agrupados pelas das diferentes semanas da intervenção; associaram-se os dados às tarefas de aprendizagem e posteriormente à tipologia do exercício, após o que foram distribuídos, dentro de cada uma das semanas da intervenção, pelos três descritores: Interação Social, Flexibilidade Cognitiva e Motivação Intrínseca.

5. Questões éticas

Foram respeitados um conjunto de procedimentos éticos, a saber: assentimento da aluna; assentimento do Encarregado de Educação para a entrevista e esclarecimentos sobre do trabalho de pesquisa com a aluna; assentimento dos professores para participar na entrevista em conjunto com a obtenção dos respetivos consentimentos informados de todos os participantes ou seu representante legal.

6. Discussão de dados e resultados obtidos

Relativamente à interação social podemos destacar que durante todo o processo foi fundamental o conhecimento prévio das características específicas da aluna, sem essa informação teria sido muito difícil estabelecer uma relação próxima com a aluna, que influenciou a implementação da tarefa de aprendizagem e facilitou a proximidade e a confiança da aluna com a professora. No início da intervenção, a aluna tinha uma postura distante com a professora, que passada uma semana deixou de existir para se ir estabelecendo uma relação de confiança que foi aumentando ao longo das seis semanas de intervenção. O aumento desta relação de confiança com a professora de EV, levou também a uma melhoria da relação com a professora tutora, com a qual a professora de EV mantinha uma partilha detalhada das informações sobre a aluna e com a qual trabalhava também em codocência.

Segundo Rix (2020) a pedagogia é relacional e é uma resposta ao tempo e ao espaço, dos quais depende. A proximidade da aluna com a professora promoveu na aluna a motivação intrínseca para a realização das tarefas de EV (Figura 5) e na última semana esta motivação estendeu-se a outras tarefas de aprendizagem em roteiro, tendo havido uma redução dos comportamentos problema que estavam a afetar o desempenho académico da aluna. A motivação intrínseca é necessária para que ocorra o pensamento criativo (Sawyer, 2006), um aluno com muita motivação intrínseca numa tarefa consegue atingir altos níveis de performance criativa, que mobiliza a flexibilidade cognitiva relativamente a um tema específico, quando se tem um conhecimento aprofundado desse mesmo tema (Sawyer, 2006). Tendo o conhecimento aprofundado sobre o tema, no qual queremos desenvolver um trabalho criativo, a capacidade de interagir socialmente é necessária para o enriquecimento de um processo criativo (Craft, 2012) (Sawyer, 2006). O trabalho cooperativo, quando é feito numa equipa bem estruturada com uma liderança que fomenta a partilha e discussão de ideias, sem perder o foco nos objetivos, aumenta

o leque de possibilidades e de ligações que desencadeiem futuras questões perante as soluções que vão sendo encontradas nesse processo criativo.

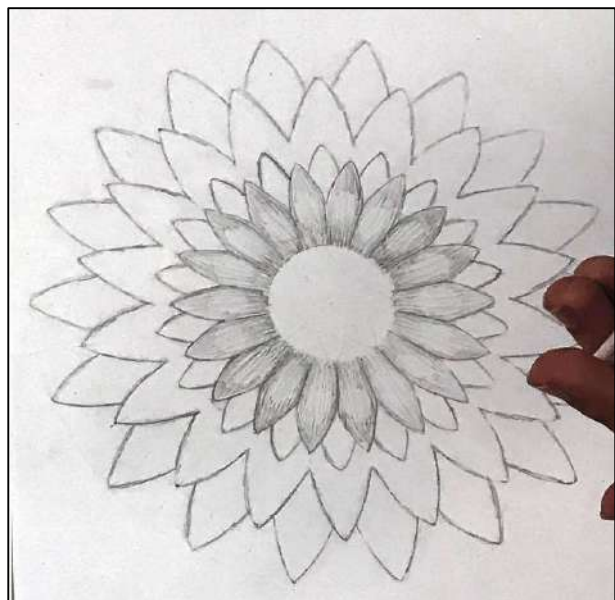


Figura 5. Aluna a desenhar a Mandala, exercício de desenho de síntese. Fonte: própria.

Na semana seguinte ao final da intervenção os comportamentos problemáticos aumentaram em vários contextos académicos, tanto em tempo disciplinar como noutros tempos de intervenção pedagógica, pode ter acontecido devido a uma saída abrupta da professora de EV do contexto académico da aluna. Esta ausência poderá ter causado impacto na relação pedagógica que os outros professores tinham com a aluna, uma vez que se deixou de partilhar informações atualizadas sobre a evolução do seu comportamento, e sobre as estratégias que se estavam a implementar que eram transversais a todas as disciplinas. Na segunda semana, seguinte à saída da Professora de EV, o EE enviou um relatório de acompanhamento clínico, cujas orientações para acomodações curriculares (semelhantes às que já estavam a ser praticadas durante a intervenção) foram prontamente partilhadas com todos os professores que acompanhavam a aluna, o que possivelmente poderá ter ajudado na prevenção de futuros comportamentos problema, podendo os professores, através de estratégias colaborativas (Greene, 2010), antecipar as situações que poderiam originar esses comportamentos.

A motivação intrínseca desta aluna para as tarefas de aprendizagem era muito baixa, pois os exercícios das tarefas eram sobre temas que não a interessavam e, na maioria das vezes, tinham um tempo de realização igual ou superior a 50 min, o que acabava por ser um problema quando a aluna ainda manifestava dificuldade em manter-se concentrada autonomamente na tarefa por períodos prolongados, comportamento também especificado nos relatórios clínicos.

A aluna teve flexibilidade cognitiva em adaptar a tarefa de EV para algo que é do seu interesse padrões de xadrez quadrículados com cores diferentes (Figura 6), realizou essa transformação de forma autónoma, sem orientação da professora, após ter aprendido numa aula de EV a fazê-lo, com um exercício de desenho geométrico. Nesta atividade que era do seu interesse pessoal, a aluna teve motivação intrínseca.

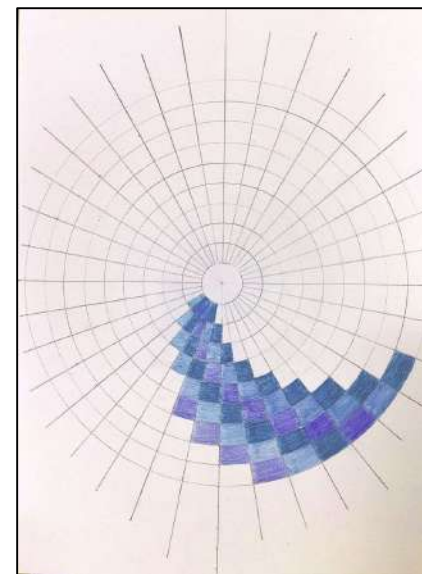


Figura 6. Segundo Desenho da Mandala, adaptação que a aluna fez à tarefa de EV. Fonte: própria.

Conclusão

Neste estudo ficaram por explorar elementos que fundamentem que a criatividade nos indivíduos com PEA pode ser desenvolvida a partir das suas características de rigidez cognitiva, que empiricamente estão associadas a competências criativas reduzidas. Será que podemos usar a rigidez cognitiva a favor do desenvolvimento da criatividade? Segundo Sawyer (2006), a criatividade está associada a uma motivação intrínseca acima do normal, que no caso dos indivíduos com PEA está ligada aos interesses específicos e restritos. Segundo Sawyer (2006) essa motivação, necessária para aprofundar o conhecimento em determinadas áreas é um pré-requisito para a criatividade nessa mesma área de conhecimento, a criatividade elevada numa determinada atividade exige em conhecimento aprofundado nessa mesma área da atividade, as investigações apontam para o facto de que este conhecimento ser um pré-requisito para a criatividade.

Relativamente às dificuldades na interação social, segundo Rix (2020), alunos com PEA fazem mais progressos académicos e sociais quando estão integrados em aulas do ensino regular, por essa razão fica em aberto uma pesquisa sobre as possíveis vantagens dos alunos com PEA se manterem no contexto de sala de aula com os seus pares em atividades criativas, numa educação inclusiva, com a possibilidade de trabalhar competências cooperativas que são essenciais para o desenvolvimento da criatividade (Craft, 2012) (Patston et al., 2021) (Sawyer, 2006). De acordo com estes autores, para explicar a criatividade é necessário ter em conta o indivíduo no seu contexto. Este contexto poderá envolver redes de alunos a trabalhar cooperativamente onde cada indivíduo tem a suas ideias e as partilha com os outros, sendo a criatividade um fenómeno social, que deve ser trabalhado no contexto escolar (Sawyer, 2006) (Craft, 2012). No desenvolvimento da criatividade de alunos com PEA, este caso de estudo mostrou que foi importante que os professores estivessem disponíveis para fazer acomodações curriculares à aluna com PEA. Dentro do curto intervalo de tempo desta intervenção pedagógica, a aluna, no final da intervenção, ficou mais disponível para melhorar a capacidade de adaptação a novas situações dentro do contexto de sala de aula, teve mais facilidade em seguir as orientações da professora, e teve a possibilidade de trabalhar na disciplina de EV com os outros colegas sem se sentir desintegrada do grupo.

Roth (2020) considera que devemos desenvolver instrumentos conceptuais apropriados para perceber a criatividade em todas as suas formas e fortalecer o caminho da auto-expressão criativa. Neste caso de estudo o próprio processo de criação do produto final da tarefa de EV foi o instrumento que interferiu no comportamento da aluna, e foi através dele que se trabalhou a comunicação, e a interação da aluna com as mudanças nas dinâmicas das tarefas que ocorreram durante todo o processo de criação da mandala, facto que também é sublinhado por Durrani (2019), quando refere que é fundamental focarmo-nos no processo criativo e não no produto final. Segundo Furniss (2008), uma intervenção focada neste processo criativo das atividades artísticas reduz, nas crianças com PEA, o comportamento repetitivo e alarga a área de interesses nas suas criações.

Numa perspetiva de EI, que pretende ir para além da integração dos alunos com PEA numa sala de aula, o trabalho com os pares em atividades criativas poderá ter um grande potencial para que possam desenvolver e ampliar a suas ideias, para aprenderem a colocar novas hipóteses, para aplicarem a imaginação e procurarem alternativas inovadoras, simultaneamente com os colegas dentro da sala de aula. Se nos focarmos num perfil de aluno à saída do secundário que esteja virado para uma eficiência social (Equity, Teaching Practice and the Curriculum, 2022), para a inclusão e para a sustentabilidade, teremos que abordar um currículo centrado na performance e um foco nas competências transversais que se aplicam a qualquer área do conhecimento. Ficou saliente a importância da Educação Artística no desenvolvimento dessas competências, o que salienta também a importância de ser integrada na EE. Destarte, um Modelo de Educação Especial Inclusiva, com fronteiras permeáveis, que combine também os elementos chave da Educação Artística em prol da promoção das competências transversais poderá ser um caminho para futuras pesquisas na área da Educação Inclusiva.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.
- Durrani, H. (2019). A Case for Art Therapy as a Treatment for Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 36(2), 103–106.
- Eisner, E. W. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Equity, Teaching Practice and the Curriculum. (2022). Taylor & Francis. doi.org/10.4324/9781003218067
- Furniss, G. J. (2008) Celebrating the Artmaking of Children with Autism, *Art Education*, 61:5, 8-12, DOI: 10.1080/00043125.2008.11518990
- Greene, Ross (2010). CA Online. (<https://livesinthebalance.org/>)
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive Vision versus Special Education Reality. *Education Sciences*, 10(9), 258. doi.org/10.3390/educsci10090258
- Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R. (2021). What Is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207–230. doi.org/10.1177/1932202X20978356
- Rix, J. (2020). Our need for certainty in an uncertain world: the difference between special education and inclusion? *British Journal of Special Education*, 47(3), 283–307. doi.org/10.1111/1467-8578.12326
- Roth, I. (2020). Autism, Creativity and Aesthetics. *Qualitative Research in Psychology*, 17(4), 498–508. doi.org/10.1080/14780887.2018.1442763
- Sawyer, R. K. (2012). *How to Be More Creative*. Explaining creativity: the science of human innovation. New York: Oxford University Press, Inc.
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., & Hansson, S. (2021). The Arts: A Precious Part of Special Education? How Principals Value and Organise Arts Education in Compulsory School for Pupils with Intellectual Disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 454–468. DOI: 10.1080/08856257.2020.1764809

'Olhares do Mediterrâneo' e 'Women's Film Festival' 'Olhares do Mediterrâneo' and 'Women's Film Festival'

Teresa Varela ⁱ

ⁱ Doutoranda na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Submetido: 26/06/2022

Aceitação: 15/07/2022

1. Introdução

As práticas criativas resultam de processos complexos que envolvem múltiplos fatores, nomeadamente, as relações interpessoais e interculturais interligadas as práticas artísticas, que transmitem dinâmicas que se traduzem em ambiências que favorecem as aprendizagens e que se manifestam em produções de carácter artístico (Davies et al., 2012), que ocorrem num dado contexto. A reflexão que aqui se apresenta, pretende deliberar sobre estas conexões, inseridas em contexto educativo, a partir de um projeto realizado com uma turma do 12.º ano da Escola Artística António Arroio, no curso de Produção Artística, na especialização em Cerâmica, integrada na disciplina de Projeto e Tecnologias, para a criação de peças de cerâmica. Este projeto surgiu através do contacto por parte dos diretores do Festival "Olhares do Mediterrâneo 2019", para a elaboração de 9 troféus, com vista à premiação de várias categorias de filmes, apresentados na 6.ª edição do festival, entre 31 de outubro e 3 de novembro de 2019, no Cinema São Jorge (Lisboa). Esta proposta, lançada num desafio aos alunos, permitiu conjugar as aprendizagens técnico-artísticas delineadas para o 1.º Período letivo da especialização com a autenticidade de uma atividade que poderia ser integrada em Formação em Contexto de Trabalho, embora não fosse a situação.

A criatividade é um constructo complexo e multifacetado, cuja expressão resulta de múltiplas ações culturalmente mediadas, numa relação interdependente da interação social direta. Ela não surge isoladamente, mas é compreendida através de um conjunto de pensamentos e de práticas desde fatores endógenos a processos mentais e fatores culturais ou ambientais (Gleaveanu, 2020; Agirre, 2005; Alencar, 2007). Nestes ambientes, para desenvolver a capacidade dos indivíduos para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objetos artísticos novos e originais, etc., torna-se necessário fornecer recursos aos estudantes para que possam

Resumo:

Reflexão sobre os processos criativos nas aprendizagens das práticas artísticas na especialização em Cerâmica, numa turma do 12.º ano, num projeto com parceria externa à comunidade escolar. As dinâmicas organizativas e relacionais entre os participantes identificam ambientes moldados por uma conjugação de características que ajudam a compreender o desenvolvimento do potencial criativo nos alunos.

Palavras-chave: práticas artísticas, ambientes nas aprendizagens, potencial criativo.

Abstract:

The present text intends to reflect on the creative processes in learning artistic practices in the specialization in Ceramics, in a 12th-grade class, in a project with a partnership external to the school community. The organizational and relational dynamics among the participants identify environments shaped by a combination of characteristics that help to understand the development of creative potential in students.

Keywords: artistic practices, learning environments, creative potential.

entender o mundo em que vivem, pois, a partir desta compreensão profunda, com pensamento crítico, emerge a atitude criativa (Beghetto & Kaufman, 2014). Interessa estudar e refletir como os processos criativos são promovidos nos ambientes das aprendizagens das práticas artísticas. No decorrer destas, com maior flexibilidade e liberdade na utilização dos espaços de trabalho, boa acessibilidade aos recursos materiais disponibilizados e a possibilidade de efetivar uma parceria além da escola, constituíram fatores que registaram impacto no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. As aprendizagens centradas nas dinâmicas relacionais entre os participantes, com o interesse em compreender as interpretações e os significados atribuídos pelos alunos às realidades vivenciadas, seus modos de sentir, pensar e agir, contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos ao nível social, cultural e artístico (Coutts & Eça, 2019), evidenciando a criatividade como um fenómeno sociocultural (Glaveanu & Clapp, 2018), implicados na transformação dos indivíduos e seus contextos socioeducativos (Sullivan, 2007; Agirre, 2005).

2. Procedimentos metodológicos na prática pedagógica

A equipa pedagógica forneceu aos alunos as informações referentes às condicionantes do projeto, no sentido de os estimular e incentivar a dar resposta a uma circunstância que emergiu repentinamente. Para contextualizar o festival, este promove a exibição de filmes produzidos pelo trabalho criativo de mulheres de países mediterrânicos, com o objetivo de divulgar a presença feminina na produção cinematográfica internacional e incentivando o intercâmbio cultural, social e artístico da «sétima arte». No enquadramento do projeto, este consistia na elaboração de várias propostas, a partir das quais, uma seria selecionada para a reprodução de 9 réplicas. O tempo para a execução dos troféus era muito curto. No prazo de um mês os alunos tiveram de pesquisar, conceber ideias, apresentar propostas, deliberar sobre os meios técnicos e artísticos para a sua produção, materializar e entregar à comissão organizadora do festival.

A partir do momento que os alunos aceitaram o desafio, as orientações pedagógicas das práticas artísticas foram reestruturadas para integrar este projeto, com as seguintes finalidades: por um lado, proporcionar aos alunos situações experimentais em cerâmica com carácter artístico; por outro lado, contribuir para um progressivo grau de dificuldades das atividades a desenvolver, com o intuito de incentivar os estudantes a adquirir autonomia na descoberta de mecanismos que permitam a articulação e aplicação de conhecimentos conceptuais, técnicos e tecnológicos a situações reais. Para este projeto em concreto, foram abordadas duas técnicas de conformação de cerâmica: a lastra e o azulejo de aresta. A primeira para a criação de um prato a partir de um molde existente e, a segunda, em que o desenho é gravado no barro cru, por meio de um molde que deixa salientes relevos ou arestas que evitam a mistura de cores.

No decorrer dos encontros de aprendizagem, o diálogo favorecido entre os alunos, as professoras e os parceiros externos possibilitou não apenas a produção de 1 único troféu seriado, mas a criação de 9 troféus diferentes, resultando numa variedade e heterogeneidade de objetos de cerâmica. Desta forma, na aquisição de competências técnico-artísticas, as conceptualizações

de cada aluno cultivaram os processos criativos inerentes à sua sensibilidade e estética individual, implicados em diversos pontos de vista, que influenciaram a criatividade coletiva.

Para melhor compreensão das fases metodológicas das atividades empreendidas, apresenta-se um cronograma (Quadro 1).

Quadro 1. Cronograma do projeto "Olhares do mediterrâneo"

1ª fase 24 setembro	Lançamento do projeto <i>Olhares do Mediterrâneo</i> , com a visita da Produção Executiva do festival na escola.
2ª fase 30 de setembro a 3 de outubro	Pesquisa individual e idealização de propostas. Apresentação e apreciação das propostas.
3ª fase 4 a 18 de outubro	Realização dos trabalhos em oficina: conformação dos troféus em cerâmica.
4ª fase 21 a 28 de outubro	Acabamentos dos troféus.
5ª fase 29 de outubro	Entrega dos troféus à organização do festival.
6ª fase 31 de out a 3 de novembro	Dia 31 de outubro: abertura do festival "Olhares do mediterrâneo" Dia 3 de novembro: encerramento do festival. Entrega dos troféus aos filmes premiados.

Durante as práticas artísticas, foram apresentadas várias perspetivas na utilização e aplicação do azulejo, com indicação de trabalhos de artistas atuais. No contexto do festival, também foi apresentado aos alunos uma introdução ao projeto dos troféus, seu significado semântico e alguns exemplares criados por diversos artistas, incluindo a referência aos troféus concebidos para o festival "Olhares do Mediterrâneo" em anos anteriores, idealizados como réplicas (produção em série). Após esta componente mais expositiva, foram solicitadas aos alunos pesquisas de elementos usados em cerâmica para registo e composição. A conjugação destes pontos de vista com a proposta concreta de participar com as suas criações originais no festival referido, proporcionou aos estudantes uma vivência coletiva, que embora partisse de um tema comum a todos os participantes, as capacidades metacognitivas de cada indivíduo resultaram em múltiplas reinterpretações de produção artística, que transformaram as habilidades de pensamento e a criatividade dos jovens que a experienciaram (Davies et al., 2012).

Neste contexto, torna-se relevante compreender como as dinâmicas organizativas e relacionais se interligaram entre si, de acordo com as atividades empreendidas, desde a conceção da ideia até à sua concretização material (Figura 1).



Figura 1. Processos das dinâmicas organizativas e relacionais nas práticas criativas (idealização à materialização).

3. Processos criativos nas aprendizagens das práticas artísticas

Após o lançamento do projeto, durante cerca de uma semana, os alunos mergulharam em pesquisas e descobertas, evidenciando os aspectos mais significativos para eles, em diálogo com as pessoas do seu universo escolar e fora dele, colocando questões e procurando representar graficamente os seus pensamentos capazes de transmitir as suas ideias, seus modos de sentir associados aos contextos interculturais do festival. As suas reflexões incidiram sobre a mulher e o mar, reconhecendo nela uma força e no mar mediterrâneo uma passagem, marcada pela procura desesperada por uma vida melhor (situação de refúgio). Alguns alunos refletiram sobre esta travessia como uma última jornada, com obstáculos que levam à incerteza; outros, um misto de incerteza e esperança, que ultrapassa os desafios que possam emergir; o medo do desconhecido, mas ao mesmo tempo, a força para o enfrentar e dar "voz" às mulheres que mediante o seu berço cultural lhes é imposto o silêncio e, também a fuga.

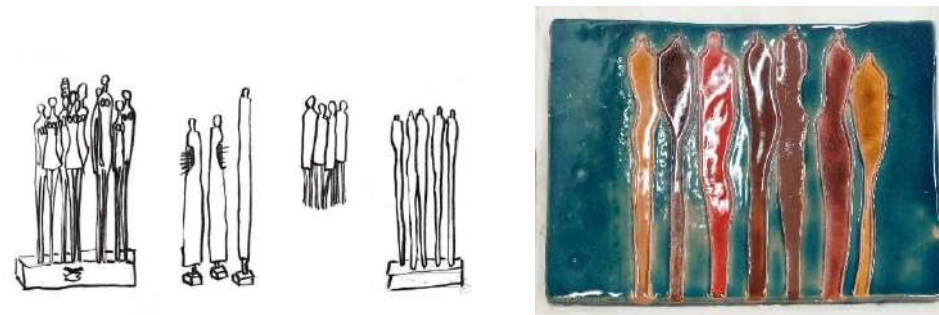


Figura 2 e Figura 3.

Incorporação. Projeto de aluna.

Estudos formais para o troféu, que procura representar um misto de algas e figuras antropomórficas. As algas estão relacionadas com a essência feminina, flexibilidade e resistência, ligadas simbolicamente ao festival que dá "voz" a realizadoras cinematográficas que têm dificuldade em se expressar nos seus países de origem. Fonte: própria.



Figura 4.

(Des)Humano. Projeto de uma aluna. Representação formal com referência à ideia de um colete salva-vidas. Conformação do barro a partir da técnica da lastra, com maquete em plasticina. A ideia subjacente é lembrar a angústia e o desespero dos refugiados, na tentativa de superar obstáculos e passar fronteiras, quando são obrigados a fugir do seu próprio país devido aos conflitos, às discrepâncias sociais e económicas. Fonte: própria.

O mote alicerçado ao significado das palavras 'mar' e 'mulher' foi abraçado pelos alunos, por meio de uma multiplicidade de significados e interpretações, na procura de formas, cores e texturas capazes de transmitir as suas reinterpretações em manifestações de expressão criativa (Figuras 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5). Através de desenhos, com estudos formais, estudos de cor, realização de maquetas de estudo, conversas informais entre pares, professoras e parceiros, os alunos expressaram os seus modos de pensar e deliberaram sobre o tema, inerente aos seus interesses, motivações, habilidades e diferentes níveis de conhecimento prévio.



Figura 5 e Figura 6. Sem título. Projeto de um aluno.

A forma do troféu provém das linhas curvas do corpo de uma mulher, associadas à simplicidade e pureza da água. Na parte externa foram representadas tábuas para se assemelharem à proa de um barco. A ideia era fazer uma analogia entre as mulheres e o tema dos refugiados, como se as mulheres fossem os próprios barcos, transportando pessoas que precisam de segurança. Uma ideia de contraste entre a beleza delicada da mulher e a sua força. Fonte: própria.

Ao longo das práticas artísticas e dos seus processos criativos, mediados pelas interações dos intervenientes, com momentos de reflexão, deliberação e ação, as aprendizagens centraram-se na estimulação dos alunos ao seu envolvimento e participação, numa evolução progressiva das suas capacidades intelectuais, imagéticas, sociais e culturais, que conferem maior amplitude no domínio artístico. Após a conclusão dos objetos cerâmicos, os alunos elaboraram as sinopses referentes às conceptualizações para a concretização dos troféus, que configuraram na vitrine expositiva, no espaço do Cinema de S. Jorge, em Lisboa, na ocasião do festival, para melhor compreensão dos objetos de carácter artístico, por parte do público (Figura 7).



Figura 7. Vitrine com os troféus expostos e o cartaz para a 6.ª edição do festival "Olhares do Mediterrâneo" (2019). Cinema S. Jorge (Lisboa). Fonte: própria.

4. Ambientes nas aprendizagens que favorecem o desenvolvimento do potencial criativo

As experiências vivenciadas entre todos os seus intervenientes implicam o meio ambiente onde elas são empreendidas e, por conseguinte, elas consistem na procura de equilíbrios em diversos sentidos, não apenas nas circunstâncias em que se desenvolvem, mas também considerando os desafios inerentes, pela necessidade de práticas deliberadas sobre modos distintos de sentir e de agir, revelando como nos comportamos, como pensamos, como

aprendemos e vivemos em comunidade. Nesta combinação de fatores individuais e sociais surge a criatividade (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Sternberg & Williams, 2003), mediante os contextos onde as experiências ocorrem e ao reconhecimento que ela é uma parte inerente da experiência humana. Como refere Beghetto e Kaufman "o ambiente desempenha um papel fundamental na expressão criativa e no desenvolvimento do potencial criativo" dos indivíduos (2014, p. 58). Sendo, para isso, necessário considerá-la um processo interativo e multifacetado para o qual é intrínseco ao grupo de pessoas que a aplica, como a aplica e o contexto onde surge (Bahia & Nogueira, 2005; Agirre, 2005).

Nestas dinâmicas de trabalho a partir de um conjunto de ações, individuais e coletivas, a prática criativa transforma-se na própria pesquisa sobre a criatividade (Sullivan, 2007). Nesta ideia, estudantes e professores têm a oportunidade de "fazer conhecimento" com poder conceptual e prático, relevante em contextos individuais e sociais, gerando novo conhecimento com capacidade de transformar a percepção e a compreensão do ser humano. Este processo, a partir da conjugação entre os fatores individuais e ambientais vão influir na prática criativa e caracterizar o conhecimento artístico. Para isso, é fundamental um processo de negociação e mediação entre os seus intervenientes, que Sullivan designa de "transcogitação", onde cada factor tem um papel na construção de significado e, o qual não pode ser entendido separadamente do seu contexto, que inclui o ambiente nas aprendizagens. Neste sentido, importa compreender de que forma o ambiente proporcionado, ao longo das atividades empreendidas, contribuiu e influenciou o desenvolvimento do potencial criativo nos alunos.

Na caracterização do ambiente em sala de aula, do ponto de vista físico, a utilização dos vários espaços foi gerida de uma forma flexível para conseguir dar resposta às necessidades de cada projeto, o que permitiu uma circulação ampla e aberta, quer na sala de projeto, quer na oficina de cerâmica (Figura 8), quer ainda, na sala dos gessos, onde se realizaram os moldes (Figura 9).

O acesso às diversas áreas de trabalho, incluindo tempo fora do horário da aula e, também o acesso aos recursos disponíveis, materiais e ferramentas, possibilitou aos alunos uma movimentação aberta e livre, que contribuiu para uma maior autonomia e responsabilidade perante os compromissos assumidos, além de influir na sua criatividade (Davies et al., 2012).

A relação comunicacional entre professoras e alunos, assente no diálogo, respeito mútuo e entajuda, gerou um ambiente de aprendizagem que incentivou os alunos à experimentação e exploração de matérias e materiais, que conduziu a descobertas. Os alunos foram acompanhados e apoiados nas suas escolhas, reforçando as suas capacidades de expressão criativa (Figura 10).

No que diz respeito à relevância da experiência real no ensino artístico, já sublinhada por Dewey (2007), argumenta-se de acordo com este autor que a aprendizagem apreendida com a prática inerente à situação vivenciada, além de mais concreta possibilita uma compreensão e interpretação por parte dos alunos, que não acontece se a aprendizagem for apenas assente na teoria. Estas experiências integram o estabelecimento de parcerias com entidades externas, desde visita a espaços exteriores como museus, galerias de arte, contactos e colaboração com associações, escolas, projetos, como é o caso do Women's Film Festival, entre outras organizações, que proporcionam aos estudantes a passagem por ações inseridas num contexto tão real quanto possível, que estimula as suas capacidades participativas e criativas. Os fatores

anteriormente descritos favorecem o desenvolvimento do potencial criativo nos alunos (Davies et al., 2012; Beghetto & Kaufman, 2014), introduzindo dinâmicas nas práticas artísticas, surgindo por isso a necessidade de refletir sobre as ações realizadas, não apenas para informar que são relevantes para favorecer a criatividade, mas principalmente para compreender através das percepções e interpretações que os participantes atribuem às experiências vivenciadas, como estas se manifestam e expressam criativamente, na produção artística.



Figura 8.
Oficina (área contígua a outra sala). Fonte própria.

Figura 9.
Sala dos gessos. Espaço partilhado com as várias turmas de cerâmica; por vezes, em simultâneo.
Fonte própria.

Os ambientes físicos, pedagógico e a oportunidade de realizar contactos com entidades externas à escola, constituem alguns dos fatores influentes e potenciadores da criatividade. Esta, entendida como um constructo que reflete várias trajetórias caracterizadas pela multiplicidade, transdisciplinaridade e alteridade dos grupos e comunidades onde ocorre, elevando-a a um entendimento gerador de empoderamento social e cultural (Glaveanu et al., 2020; Glaveanu & Clapp, 2018).



Figura 10.

Oficina. Professora auxiliando um aluno, no momento da aplicação de vidrado na peça de cerâmica. Fonte: própria.

Conclusões

A criatividade do indivíduo é influenciada por múltiplos fatores, não só individuais, como também sociais e culturais, que integram também características externas provenientes dos ambientes das aprendizagens. Nestes, as dinâmicas relacionais constituem a base a partir das quais, numa ligação interdependente, estabelecem as condicionantes que influem no desenvolvimento ou não da expressão criativa nos alunos. Estas condicionantes, que envolvem o ambiente físico, o ambiente pedagógico e as experiências correlacionadas com contactos externos à comunidade escolar, foram alguns dos fatores evidenciados, ao longo desta reflexão, que têm impacto no desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. Argumenta-se em conjunto com os autores referidos que, os espaços de trabalho com circulação ampla e aberta com acesso aos diversos recursos, cria a possibilidade de os alunos trabalharem nas suas recreações sem os constrangimentos de uma orientação demasiado dirigida e estruturada, promovendo uma movimentação flexível e livre. Em associação a esta flexibilidade, um ambiente nas aprendizagens, favorecido pelos professores assente no diálogo e na deliberação sobre as atividades e o apoio

nas tomadas de decisão dos alunos, com o intuito de incentivá-los ao envolvimento e participação nas suas próprias aprendizagens, proporciona um aumento de confiança e autonomia nos alunos, estimulando a autorregulação nas suas ações. Neste enquadramento, conciliar os conteúdos programáticos com projetos de interesse e envolvimento comunitário significativos, que proporcionem a autenticidade de atividades num contexto tão real quanto possível, pode contribuir não apenas para oportunidades de aprofundar suas capacidades criativas e académicas, como também integrar projetos que fazem a diferença na sua comunidade escolar e na comunidade onde se insere a entidade com a qual se estabeleceu a parceria. Este desdobramento das relações sociais, culturais e artísticas entre os participantes nestas atividades, ampliam os conhecimentos e as habilidades criativas dos alunos.

Agradecimentos

A autora agradece ao Centro de Investigação de Belas-Artes (CIEBA) o apoio para este trabalho de investigação.

Referências

- Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*, 1ª ed.; Octaedro/EUB: Barcelona, Espanha: 173-203.
- Alencar, Eunice M.L. Soriano de (2007). "Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23: 45-49. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>
- Amabile, Teresa (1996). *Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity*. Westview.
- Bahia, Sara & Nogueira, Sara Ibérico (2005) Entre a teoria e a prática da criatividade. In *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Miranda, G. L.; Bahia, S., Eds; Relógio d'Água: Lisboa, Portugal, vol. 5: 332-363. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2721/1/entre-a-teoria-e-a-pr%C3%A1tica.pdf>
- Coutts, Glen, & Eça, Teresa (Eds.) (2019). *Learning through Art: Lessons for the 21st Century?*. International Society for Education Through Art (InSEA). DOI: 10.24981/978-LTA2018.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. (Org.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University: 313-335.
- Dewey, John (2007) *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica editora.
- Davies, D. et al. (2012). "Creative learning environments in education: A systematic literature review". *Thinking Skills and Creativity*, 8: 80-91. Disponível: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Glaveanu, V. P. et al. (2020) "Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto". *The Journal of Creative Behavior*, 54(3): 741-745. Disponível: <https://doi.org/10.1002/jocb.395>.

- Glăveanu, Vlad Petre; Clapp, Edward P. (2018) Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. Branco, A. U., Lopes-de-Oliveira, M. C., Eds. Springer International Publishing AG: Switzerland. Vol.6: 51-64.
- Sternberg, Robert & Williams, Wendy (2003) *Como desenvolver a criatividade do aluno*. (2ªed.). Porto: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, ASA Editores.
- Sullivan, Graeme (2007) Creativity as Research Practice in the Visual Arts. In L. Bresler, (eds), *International Handbook of Research in Arts Education*. Holanda: Springer. Vol 1 (part 1): 1181-1198.

Notas biográficas

Teresa Maria Rocha Gomes Varela, com trabalhos na área de cenografia, desenho técnico e adereços, é docente na Escola Superior de Teatro e Cinema, no Departamento de Teatro. Doutoranda na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (UL – IE/ FBA), em Educação Artística. É investigadora colaboradora no Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA), no Grupo de Educação Artística. As suas principais linhas de investigação e publicações inserem-se no campo da educação artística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2916-7587>
Email: tvarela@estc.ipl.pt Morada: Escola Superior de Teatro e Cinema, Departamento de Teatro, Av. Marquês de Pombal 22B, 2700-571 Amadora, Lisboa, Portugal.



Arte Moderno y Contemporáneo en Educación Infantil

Modern and Contemporary Arts in Infant Education

Urkia Sánchez Mendizabal ⁱ

ⁱ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa, Bizkaia, Espanha.

Resumen:

El presente artículo con título Arte Moderno y Contemporáneo en Educación Infantil muestra una propuesta de cuatro actividades cuyo objetivo principal es la unión de las artes plásticas y la educación. La propuesta tiene como punto de referencia obras de cuatro artistas del Arte Moderno y Contemporáneo, dos mujeres y dos hombres. Ellos utilizan distintos medios y procedimientos. A partir de obras concretas se habla de los autores y de sus técnicas y se proponen ejercicios para niños y niñas de Educación Infantil que se desarrollan de una manera entre pautada y libre dando lugar a trabajos singulares. La propuesta de actividades viene precedida por un estudio sobre la importancia del arte en lo social y para el desarrollo de habilidades en la infancia. También se habla sobre los artistas, técnicas y medios que se van a tratar en la propuesta.

Palabras clave: Arte Moderno y Contemporáneo, creatividad, interdisciplinaridad, desarrollo global

Abstract:

This essay which title is Modern and Contemporary Art in Infant Education shows a proposal of four activities which main objective is the merger of plastic arts and education. The proposal has the work of four artists of modern art as the starting point, two of them are women and two men. The chosen artists use different procedures and means. The chosen authors and their techniques are discussed, and exercises are proposed for children in Infant Education. The exercises are developed in a way that is between patterned and free, giving rise to unique works. The proposal of activities is preceded by a study on the importance of art in the social sphere and for the development of skills in childhood. The artists, techniques and media used in the proposal is also explained.

Keywords: Modern and Contemporary Art, creativity, interdisciplinarity, global development

Submetido: 22/06/2022

Aceitação: 10/07/2022

1. Introducción

Este trabajo viene motivado por el interés de la autora en el arte Moderno y Contemporáneo tanto desde el punto de vista de la práctica como de espectadora.

Como se dice en el artículo, el arte, y en particular el Moderno y Contemporáneo, acerca a los humanos a la comprensión del mundo cultural, la comunicación y las ideas. Así mismo resulta muy interesante para el desarrollo psicológico, comunicacional, emocional y psicomotriz de las personas y en particular de la infancia. Los niños y niñas, normalmente, acogen con agrado propuestas creativas que surgen del arte; propuestas que permiten desarrollos bastante personales y libres.

Este trabajo se contextualiza dentro del panorama general de validación del arte por parte de la sociedad. También se contextualiza dentro de las necesidades que la escuela tiene de nuevas propuestas para el currículo de plástica.

Este artículo se estructura en diferentes apartados. Primeramente, se habla de la importancia del arte en la Educación Infantil, se exponen los y las artistas y las técnicas en las que se basan los ejercicios y se finaliza con cuatro propuestas para el aula.

2. La importancia del arte en Educación Infantil

El arte es de vital importancia en la educación ya que es generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima." (Lorena y Verján, 2000)

Como se menciona en esta cita, el ser humano es creativo por naturaleza. El arte y la expresión artística son una manera de acercarse y transmitir las imágenes y valores del entorno. Cuanto más se eduque su visión y sensibilidad, más consciente será el niño o niña de la cultura en la que vive y más amplios serán sus recursos a la hora de crear.

Asimismo, es importante contar con medios materiales y expresivos variados, así como, con modelos a partir de los que crear variaciones o interpretaciones. A través del conocimiento del trabajo de artistas de la historia del arte se puede conseguir un acercamiento a sus representaciones y sensibilidad plástica. Tal y cómo Ros, N. (2004) sostenía:

Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos que le permitan inventar, no podrá crear o recrear, ya que es la combinación de estos elementos lo que constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño...combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. (p.5)

Además de las diferentes obras de artistas, pueden considerarse estímulos todo aquello que forma parte de la cultura visual actual. De alguna manera, la publicidad, la naturaleza, los objetos, la moda, la televisión, el cine y la comunicación visual forman parte del repertorio de imágenes y contenidos que sirven como referencia a la hora de crear. A través de la creatividad se contestan o repiten algunos de estos referentes.

Desde un punto de vista tanto material como representacional, las obras de arte están relacionadas con el pensamiento, sentir, la tecnología y recursos materiales de su tiempo. El conocimiento de las obras artísticas de distintos periodos de la historia dan una idea de conceptos como el cuerpo, la sexualidad, las clases sociales y el sentido del paisaje y urbanismo.

No hay duda de que el patrimonio artístico es uno de los medios fundamentales para que los estudiantes comprendan el mundo en el que se desarrollan, ya que la obra de arte es un producto social plenamente interrelacionado con su contexto histórico, de tal manera que no es exclusivamente un hecho estético sino una realidad sociohistórica. (Cuenca, Estepa, Martín, 2011:51)

3. Artistas en los que se basa la propuesta

Yves Klein (Niza, Francia 1928-1962)

Dos aspectos que caracterizan el trabajo artístico de Yves Klein son el color y el vacío. Este artista fue un renovador de los modos de hacer y lo que se consideraba arte en su tiempo.

En cuanto al color, en gran parte de su obra utiliza el azul ultramar saturado, que patenta como International Klein Blue (IKB) en mayo de 1960. (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, s. f.). Con este color cubre objetos como esponjas de mar, reproducciones de fragmentos de esculturas clásicas o cuerpos de modelos en sus célebres antropometrías. Éstas consistían en acciones en que el cuerpo de mujeres se cubría de pintura que posteriormente se estampaba, siguiendo las indicaciones del artista, sobre grandes lienzos acompañándose de música.

El trabajo de Klein se relaciona con el movimiento Nouveau Réalisme, que busca el nexo entre arte y vida. En su caso el artista lo conduce hacia la espiritualidad y el vacío del Zen. Además de las antropometrías y las obras en que usa el IKB, son importantes sus pinturas con fuego y arquitecturas de aire. (Klein, s.f.)

Yayoi Kusama (1929 Japón)

Es una artista multidisciplinar que trabaja en pintura, collage, escultura, instalaciones y performance creando diseños de ropa que se integran en los espacios que ella diseña. La obra de Kusama se caracteriza por la repetición extraordinaria de elementos. Los primeros trabajos consistían en "esculturas blandas conocidas como *Accumulations* (*Acumulaciones*): objetos cotidianos como bolsos, sillas, escaleras de mano y zapatos, cubiertos con elementos rellenos de tela que se asemejan a falos". (Museo Tamayo, s. f.)

En 1965 empezó a hacer happenings e introdujo protestas contra la guerra de Vietnam. También en esa década comenzó a diseñar ropa y textiles con sus "patterns" de elementos repetitivos. (*Happenings & Avant-garde Fashion | Yayoi Kusama*, s. f.). La repetición muchas veces tiene que ver con patrones encontrados en la naturaleza, pero también con su propio carácter obsesivo.

En muchas de sus instalaciones aparece fotografiada ella misma con su característica peluca roja y ropa diseñada por ella misma con elementos circulares de colores vibrantes.

Judy Scott (Cincinnati, Ohio, 1 de mayo de 1943 – California, 15 de marzo de 2005)

Judy Scott nació con síndrome de Down y a raíz de una enfermedad desarrolló una sordera total que no fue detectada hasta varios años después de su nacimiento. Con 42 años comenzó a asistir al *Creative Growth Art Center* en Oakland, California, donde descubrió su talento en escultura y más concretamente por el arte textil. Su técnica consistió inicialmente en envolver piezas de madera en telas, lanas e hilos. Posteriormente envolvía cualquier objeto que se le presentaba tal como ruedas de bicicleta, sillas o revistas. Con el tiempo seleccionaba más los ingredientes de sus obras y trabajaba durante más tiempo en ellas siendo más elaboradas y

llenas de matices. Dada su discapacidad su arte se incluye dentro de la categoría "outsider art" o "art brut".

A partir de 1999 su presencia en exposiciones y en el mercado del arte empieza a ser importante participando en 2017 en la Bienal de Venecia. (Muñoz, 2019)

Andy Warhol (*Andrew Warhola*; Pittsburgh, Estados Unidos, 1928 - Nueva York, 1987)

Andy Warhol empezó trabajando en ilustración publicitaria y esa experiencia la trajo a su obra y manera de gestionar su trabajo artístico. La técnica que más utilizó fue la serigrafía y a través de ella plasmaba imágenes previamente existentes de productos comerciales como sopas Campbell, Coca-Cola o de celebridades como Marilyn Monroe, Mao o Elvis Presley.

Además de serigrafías intervenidas realizó polaroids y películas. En estas últimas figuraban personas cercanas a The Factory: gente relacionada con el arte, la música y la vida extravagante. A Warhol se le considera una de las figuras principales del Pop Art que eleva los aspectos e imágenes de la cultura popular al ámbito del arte culto. El artista fue importante también como defensor del colectivo LGBTIQ al que visibilizó en muchas de sus imágenes. (Cabrices, 2020)

4. Técnicas sobre los que se basan las propuestas

Performance

La performance surge como actividad artística y como denominación dentro de los movimientos vanguardistas de las artes visuales en la década de 1960 aunque hubo precedentes en las vanguardias de los años veinte del siglo XX. El término "performance art" se liga a la idea de arte en vivo. Implica aspectos de puesta en escena como actuación de una o varias personas que pueden ser la o el artista y elementos de iluminación como sonido o vídeo. Muchas performances de los años 60 y posteriores son provocadoras, desafiando costumbres y códigos de lo común. Muchas performances se realizan en directo con la presencia del público, pero en muchas ocasiones se documentan en vídeo o fotografía presentándose ese registro en museos y salas de exposiciones. (*Entre la performance y el teatro*, s. f.)

Estampación

La técnica de la estampación consiste en transferir tinta o pintura sobre una superficie de papel a partir de una forma realizada en diversos materiales, por ejemplo, metal, cartón, tela, corcho o esponja. La misma imagen puede ser impresa varias veces dando como resultado formas estampadas similares o ligeramente diferentes dependiendo de la carga de tinta o pintura que sea aplicada.

Escenografía-vestuario

La escenografía y el vestuario constituyen disciplinas particulares que han sido y son independientes de las artes plásticas teniendo un desarrollo profesional particular. Aun así, ha habido artistas que las han desarrollado la escenografía y el vestuario escénico como actividad paralela a sus creaciones en pintura y/o escultura.

Varios artistas importantes del siglo XX han colaborado con vestuario y escenografía en obras de teatro y cine. Uno de ellos es Salvador Dalí, otro es Joan Miró que realizó máscaras y decorados en la obra *Mori el merma* puesta en escena en 1978.

Al margen de crear escenografías y vestuario para teatro o cine, algunas/os artistas elaboran ambientes y ropajes para sus obras artísticas pudiendo verse en directo o en vídeos o fotografías. Es el caso de las fotografías de Yayoi Kusama, los uniformes de Andrea Zittel y el famoso traje de fieltro de Joseph Beuys.

Escultura - Ensamblaje

La escultura es una de las artes más antiguas junto con la pintura. Desde los tiempos primitivos hasta la actualidad, la escultura ha cambiado de formas y de medios. Durante muchos siglos las técnicas habituales en la escultura eran el modelado, la fundición y la talla. (Máxima, 2020). Con el siglo XX se han incorporado nuevos materiales, técnicas y modos de entender y de hacer escultura. Se han añadido las técnicas del ensamblaje y muchísimos nuevos materiales pudiéndose decir que no hay límite a lo que se puede usar.. Actualmente, cualquier material puede utilizarse para hacer una escultura.

Dentro de la escultura, en el siglo XX, se han introducido los textiles y la técnica del ensamblaje que consiste en la unión de elementos de diferentes procedencias.

Fotografía

La fotografía surgió inicialmente como técnica de reproducir o representar la realidad adquiriendo así algunas de las funciones que tenía la pintura. Con la llegada del siglo XX, algunos artistas exploraron la fotografía experimental. Otra de las vertientes fue explorada por el surrealismo con sus collages fotográficos. (Ros, 2021)

Hoy en día, después de la ampliación de medios, técnicas y materiales que en el arte moderno y contemporáneo han supuesto las Vanguardias, la fotografía es un medio más de las artes visuales.

5. Propuestas

Ejercicio Yves Klein (performance y estampación)

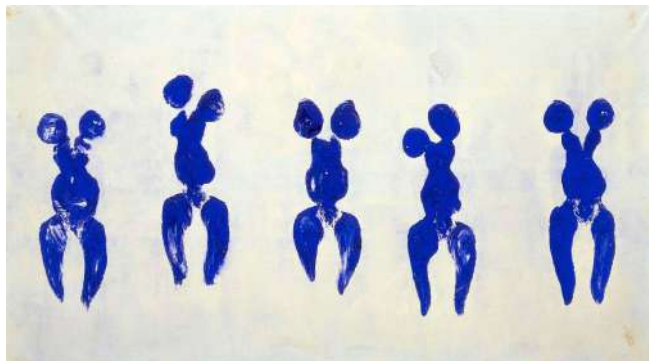


Figura 1. Antropometrias. Guggenheim Bilbao. HA!.



Figura 2: Antropometrias. Guggenheim Bilbao. HA!.

A partir de las antropometrías de Yves Klein, se trata de imprimir sobre cartulinas grandes manos y brazos creando con todas ellas una composición. Se utilizará pintura al agua azul ultramar para poder así hablar del azul Klein.



Figura 3. Sin título. Artsper.

Ejercicio Yayoi Kusama (escenografía-vestuario)

Primero se muestran imágenes y videos de la artista Yayoi Kusama. Después, con bolsas de plástico de colores se trata de hacer una prenda simple adornada por elementos circulares de diferentes tamaños y colores similares a los patterns de Kusama. Después de haber creado el traje, se los ponen y se sacan fotos y colocándolos en un photocall.



Figura 4. Sin título. Wikiart.

Ejercicio Judy Scott (escultura)

Mostramos primero dos videos de la artista Judy Scott que trabaja envolviendo objetos con lanas, hilos y otros materiales. Los niños tienen que llevar un objeto de tamaño mediano que ya no utilicen. Puede tratarse de un envase de lejía o una huevera. Se les proporciona lana de diferentes colores y grosores de manera que van anudando y envolviendo el objeto hasta crear una forma multicolor.



Figura 5. Polaroid Portraits. APARTE.

Ejercicio Andy Warhol (fotografía)

Después de ver imágenes de las Polaroid de Andy Warhol, se propone la actividad que consiste en retratarse unos a otros en cadena expresando con el gesto facial una emoción que cogen de una caja. Finalmente, crean un mural con esas fotos.

6. Conclusiones

El artículo que se presenta tiene como objetivo evidenciar la importancia del Arte Moderno y Contemporáneo para la formación de niños y niñas en la etapa de Educación Infantil. Partiendo de ello, se trata de poner en valor, a través del conocimiento adquirido de obras de distintos artistas y de diferentes técnicas y medios, la ejercitación artística con niños y niñas de Educación Infantil.

El objetivo de esta propuesta es que los alumnos de Educación Infantil se acerquen al Arte Moderno y Contemporáneo y que a través del conocimiento de obras de algunos artistas relevantes de esos periodos desarrollen su creatividad e interés por el arte. Se han elegido cuatro artistas de procedencia diversa, que practican modos de arte diferentes y se ha puesto la atención en la perspectiva de género y la diversidad. Las técnicas de las obras elegidas son diferentes y así mismo lo son las de las actividades propuestas.

Referencias

- Cabrices, S. (2020, 8 septiembre). *Andy Warhol: su vida, obras más famosas y su influencia en la cultura*. Vogue. Recuperado 6 de noviembre de 2021, de <https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/andy-warhol-biografia-y-obras-mas-famosas-del-artista>
- Cuenca López, J.M., Estepa Jiménez, J., Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Instituto del Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 45-58. Recuperado de:

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El_patrimonio_cultural.pdf?sequence=2 a 15/04/22.

- Entre la performance y el teatro. (s. f.). Másdearte. Información de exposiciones, museos y artistas. Recuperado 8 de noviembre de 2021, de <https://masdearte.com/movimientos/performance/>
- Klein, Y. (s. f.). *Fotografías - Vue de l'exposition «Le Vide», Galerie Iris Clert - Yves Klein*. Yves Klein. Recuperado 7 de noviembre de 2021, de <http://www.yvesklein.com/es/photographies/view/3531/vue-de-l-exposition-le-vide-galerie-iris-clert/?of=57>
- Lorena, B. y Verján, V. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educar*. (15), 56-65. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero15/arte.htm
- Máxima, J. (2020, 19 abril). *Escultura*. Características. Recuperado 5 de noviembre de 2021, de <https://www.caracteristicas.co/escultura/>
- Muñoz, M. H. (2019, 7 noviembre). *Woman Art House: Judith Scott*. PAC. Recuperado 7 de noviembre de 2021, de <https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/woman-art-house-judith-scott/>
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (s. f.). *Yves Klein*. Recuperado 3 de noviembre de 2021, de <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/yves-klein>
- Museo Tamayo. (s. f.). *Yayoi Kusama Obsesión Infinita*. Recuperado 4 de noviembre de 2021, de <https://www.museotamayo.org/exposiciones/yayoi-kusama-obsesion-infinita>
- Ros, E. (2021, 2 julio). *Cuando la fotografía se convirtió en arte*. La Vanguardia. Recuperado 5 de noviembre de 2021, de <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200923/33428/fotografia-convirtio-arte.html>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35 (1), 1-8. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901/3826> a 18/04/22.

As Artes em Formação e nos novos Espaços Públicos no século XXI: Atas do X Congresso Matéria- Prima

No ano de 2022 a pandemia COVID 2019 cedeu o seu lugar a uma guerra na Europa que envolveu alguns dos maiores blocos militares do mundo. No contexto de incerteza e adversidade os artistas responderam à chamada de trabalhos para mais um Congresso Internacional Matéria-Prima.

São 60 palestrantes, oriundos de Portugal, Espanha, Brasil, Itália, Argentina entre outros países, que vieram trazer novidades sobre o ensino das artes visuais, na perspetiva dos seus profissionais.

Cumpriu-se assim mais uma edição, a décima, que permitiu acolher em Lisboa este conjunto de comunicações e trazer à luz do dia as novidades em torno do Atlântico.

2022