

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**
Vol. 6 (3), setembro–dezembro 2018, quadrimestral
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
CIEBA – FBAUL



MATÉRIA-PRIMA

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 3, setembro-dezembro 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

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

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 3, setembro-dezembro 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
Ver arquivo em > <http://materiaprima.fba.ul.pt>

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

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

Revista indexada nas seguintes plataformas científicas:

- Academic Onefile >
<http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile>
- CiteFactor, Directory Indexing of International Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares, Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE! > <http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/inicial.asp>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals > <http://www.doaj.org>
- EBSCO host (catálogo) >
<http://www.ebscohost.com>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico > <http://www.cengage.com>
- Latindex (catálogo) >
<http://www.latindex.unam.mx>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index > <http://www.oaji.net>
- QUALIS 2015: B1 (artes/música) > <http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculopublicacao/qualis/listaconsultageralperiodicos.jsf>
- ROAD Directory of Open Access Scholarly Resources > <http://road.issn.org/en>
- SIS, Scientific Indexing Services >
<http://sindex.org/>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>

Periodicidade: quadrimestral

Revisão de submissões: arbitragem duplamente cega por Pares Académicos

Direção: João Paulo Queiroz

Divulgação: Isabel Nunes

Logística: Lurdes Santos, Conceição Reis, Rosa Loures

Gestão financeira: Isabel Vieira, Cláudia Pauzeiro

Propriedade e serviços administrativos:

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689

Crédito da capa: Sobre imagem do artigo de Leide Gomes da Silva & Marise Souza.

Projeto gráfico: Tomás Gouveia

Paginação: Tomás Gouveia, Leonardo Silva

Depósito legal: 361793/13

ISSN (suporte papel): 2182-9756

ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829

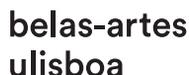
ISBN: 978-989-8771-87-2



Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:

Revista **Matéria-Prima**

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689
Mail: congressomateriaprima@gmail.com



Conselho Editorial / Pares Académicos

Pares académicos internos:

ANA SOUSA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO TRINDADE

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ARTUR RAMOS

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

HELENA BARRANHA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
Superior Técnico)

HELENA CABELEIRA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ELISABETE OLIVEIRA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

ÍLÍDIO SALTEIRO

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO PAULO QUEIROZ

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO CASTRO SILVA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JORGE RAMOS DO Ó

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

LUÍS JORGE GONÇALVES

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

MARGARIDA CALADO

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

SARA BAHIA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Psicologia)

Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

(Brasil, Universidade Federal do Vale do São
Francisco)

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

(Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa)

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

(Portugal, Universidade Lusófona, Escola Superior
de Educação Almeida Garrett)

ANALICE DUTRA PILLAR

(Brasil, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul)

BELIDSON DIAS

(Brasil, Universidade de Brasília)

CATARINA MARTINS

(Portugal, Universidade do Porto,
Faculdade de Belas-Artes)

CHRISTINA RIZZI

(Brasil, Universidade de São Paulo)

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA
(Brasil, Universidade Federal do Paraná)

ERINALDO ALVES NASCIMENTO

(Brasil, Universidade Federal da Paraíba)

FERNANDO MIRANDA

(Uruguai, Universidad de la República, Instituto
Escuela Nacional de Bellas Artes)

IRENE TOURINHO

(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

ISABELA NASCIMENTO FRADE
(Brasil, Universidade Estadual
do Rio de Janeiro)

JOCIELE LAMPERT
(Brasil, Universidade do Estado
de Santa Catarina)

JOSÉ CARLOS DE PAIVA
(Portugal, Universidade do Porto,
Faculdade de Belas-Artes)

LEONARDO CHARRÉU
(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

LÚCIA PIMENTEL
(Brasil, Universidade Federal
de Minas Gerais)

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
(Brasil, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul)

MARÍA ACASO LÓPEZ-BOSCH
(Espanha, Universidad Complutense de Madrid)

MARIA CRISTINA DA ROSA
(Brasil, Fundação Universidade do Estado
de Santa Catarina)

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS
(Espanha, Universidad de Santiago
de Compostela)

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

MARTA DANTAS
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

MIRIAN CELESTE MARTINS
(Brasil, Universidade Presbiteriana Mackenzie)

PALOMA CABELLO PÉREZ
(Espanha, Universidad de Vigo)

RAIMUNDO MARTINS
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

REJANE COUTINHO
(Brasil, Universidade Estadual Paulista)

RICARD HUERTA RAMON
(Espanha, Universitat de València)

RICARDO MARÍN VIADEL
(Espanha, Universidad de Granada,
Facultad de Bellas Artes)

RONALDO OLIVEIRA
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

SANDRA PALHARES
(Portugal, Universidade do Minho, Instituto
de Educação)

TERESA DE EÇA
(Portugal, FBAUP — i2ADS, Instituto
de Investigação em Arte)

UMBELINA BARRETO
(Brasil, Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Instituto de Artes)

Índice	Index	
1. Editorial	1. Editorial	12-15
Matérias e localidades: identidade e educação JOÃO PAULO QUEIROZ	Subjects and locations: identity and education JOÃO PAULO QUEIROZ	12-15
2. Artigos originais	2. Original articles	18-212
“El Mano No Gana”: experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil VICENTE MONLEÓN OLIVA	“The Hand Does Not Win”: Educational experience on villanes and villanas of visual child culture VICENTE MONLEÓN OLIVA	18-26
Caderno Ateliê: reflexões sobre metodologias operativas no estúdio de pintura JOCIELE LAMPERT & MARTA FACCO	Notebook Workshop: reflections on operational methodologies in painting studio JOCIELE LAMPERT & MARTA FACCO	27-36
Espaço Crítico: Discursividades sobre a (In)visibilidade Indígena na Escola ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES & ISABELA NASCIMENTO FRADE	Critic Dimension: Discursivities about the Indigenous (In)visibility in School ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES & ISABELA NASCIMENTO FRADE	37-54
Ponchos latinos: uma experiência artística de criação e expressão coletiva em sala de aula CLÁUDIA MATOS PEREIRA	Latin Ponchos: an artistic experience of creation and collective expression in the classroom CLÁUDIA MATOS PEREIRA	55-68
Exploração do Corpo em Movimento aplicando várias Formas e Técnicas de Expressão ANA MARIA A. PESSANHA & ANABELA V. DE FREITAS SIMÕES	Exploration of the Body in Movement Applying Several Forms and Techniques of Expression ANA MARIA A. PESSANHA & ANABELA V. DE FREITAS SIMÕES	69-82
Olhares sobre a Arte Portuguesa: alunos de Estudos da Cultura Portuguesa da Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES & CLÁUDIA MATOS PEREIRA	The looks on the Portuguese Art: students of the Portuguese Culture Studies at the University Mohammed V, of Rabat, Morocco LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES & CLÁUDIA MATOS PEREIRA	83-97

<p>Pintando com as mãos: uma experiência poético-pedagógica na formação de professores de Arte RICARDO DE PELLEGRIN</p>	<p><i>Finger painting: contributions of a poetic-pedagogical experience to the professional formation of Art teachers</i> RICARDO DE PELLEGRIN</p>	<p>98-108</p>
<p>O PIBID como ação educacional e política: conjugações do verbo pela coordenadora do projeto em artes visuais PAULA MASTROBERTI</p>	<p><i>The PIBID as educational and political action: verb conjugations by the coordinator of the visual arts project</i> PAULA MASTROBERTI</p>	<p>109-118</p>
<p>“Desenho como uma criança de 5 anos”: Traços e traumas na formação de educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo ANA SOUSA</p>	<p><i>“Drawing like a 5 year old child”: Traits and traumas in the formation of early childhood educators / teachers</i> ANA SOUSA</p>	<p>119-132</p>
<p>Ecoformação Artística: percurso coletivo de aprendizagens ROSANA GONÇALVES DA SILVA</p>	<p><i>Artistic Eco-formation: collective path to learning</i> ROSANA GONÇALVES DA SILVA</p>	<p>133-142</p>
<p>Visitar, sentir e experimentar a pintura de Pedro Calapez JOANA DA CUNHA E COSTA CONSIGLIERI DE VILHENA</p>	<p><i>Visit, feel and experience the painting by Pedro Calapez</i> JOANA DA CUNHA E COSTA CONSIGLIERI DE VILHENA</p>	<p>143-151</p>
<p>Arte contemporânea na escola: práticas “educriativas” com a poética do lambe-lambe LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA & MARISE BERTA DE SOUZA</p>	<p><i>Contemporary art at school: “educriativas” practices with the poetics of lick lick</i> LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA & MARISE BERTA DE SOUZA</p>	<p>152-162</p>
<p>Fluidez em Signos e Cores: O Ensino da Aquarela para Crianças Surdas THALIS LOWCHINOVSCY & JUREMA L. F. SAMPAIO</p>	<p><i>Fluency in Signs and Colors: The Watercolor Teaching for Deaf Children</i> THALIS LOWCHINOVSCY & JUREMA L. F. SAMPAIO</p>	<p>163-170</p>
<p>Questões Sociais: Arte e Contextos ANA CLAUDIA MONARI & JANAINA SCHVAMBACH</p>	<p><i>Social questions: Art and Contexts</i> ANA CLAUDIA MONARI & JANAINA SCHVAMBACH</p>	<p>171-182</p>

Projeto Anima Barretos: Tecnologia, Educação e Mediação Cultural MARIA DE LOURDES SOUSA FABRO & THÉRÈSE H. G. RODRIGUES DA COSTA	Anima Barretos Projet: Technology, Education and Cultural Mediation MARIA DE LOURDES SOUSA FABRO & THÉRÈSE H. G. RODRIGUES DA COSTA	183-193
Cartografias Poéticas: trajetórias meio a Arte e a Cultura Visual ALDO VICTORIO FILHO & VICTOR JUNGER	Cartografias Poéticas: trajectories through Art and Visual Culture ALDO VICTORIO FILHO & VICTOR JUNGER	194-203
Nas tramas negras da arte: transcrição poética da lei 10.639/03, um caminho possível? URUBATAN MIRANDA DA SILVA	In the plot of black arte: a poetic transcription of the law 10.639/03, is there a possible way? URUBATAN MIRANDA DA SILVA	204-212
3. Desafios da matéria-prima	3. The challenge of the raw material	214-241
Ética da revista	Journal ethics	214-215
Instruções aos autores	Instructions to authors	216-219
Manual de estilo	Style guide	220-225
Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos	Editing committee / academic peers: biographic notes	226-238
Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima	Call for papers: 8th Matéria-Prima International Congress	239-240
Ficha de assinatura	Subscription notice	241

1. Editorial

Editorial

Matérias e localidades: identidade e educação

Subjects and locations: identity and education

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

*Portugal, coordenador da revista *Matéria-Prima*.

AFILIÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIE-BA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: Perante os discursos hegemónicos, pós colonizadores, há propostas de resistência: a contextualização, o valor cultural local, a identidade. Entre as expressões dos vários países o tema é tratado em alguns dos 17 artigos que se apresentam neste 15º número da revista *Matéria-Prima*.

Palavras-chave: Educação artística / públicos / liberalização cognitiva / educação formal / educação informal.

Abstract: *From the hegemonic and post colonizers, discourses, there are proposals of resistance: the contextualization, the local cultural value, the identity. Among the expressions of the various countries the theme is dealt with in some of the 17 articles that we publish in this issue of the journal *Matéria-Prima*, the 15th.*

Keywords: *Artistic education / public / cognitive liberalism / formal education / informal education.*

As matérias-primas têm as marcas da sua origem, da sua localidade. Mas também é verdade que o centro de um processo educativo é não raramente desequilibrado pelas tensões hegemónicas e culturais. A reprodução do saber e da habilitação simbólica é uma das agências da hegemonia cultural.

Perante os discursos hegemónicos, pós colonizadores, há propostas de resistência: a contextualização, o valor cultural local, a identidade (Huerta, 2003; 2005; 2013) . Entre as expressões dos vários países o tema é tratado em alguns dos 17 artigos que se apresentam neste 15º número da revista *Matéria-Prima*.

No artigo “‘El Mano No Gana’: experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil” de Vicente Monleón (Espanha, Valência), apresenta-se uma intervenção no pré-escolar (3 anos). Os diferentes jogos são articulados em torno de uma aquisição cultural significativa, que articula a visualidade com a discursividade verbal.

Em “Caderno Ateliê: reflexões sobre metodologias operativas no estúdio de pintura” de Jocielle Lampert & Marta Facco (Brasil, Florianópolis, Santa Catarina) reflete-se sobre o atelier no contexto do ensino avançado das artes plásticas.

O artigo “Espaço Crítico: Discursividades sobre a (In)visibilidade Indígena na Escola” de Alexandre Henrique Monteiro Guimarães & Isabela Nascimento Frade (Brasil, Rio de Janeiro) abordam a formação de professores o evento “Fronteiras Críticas” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro com o artista macuxi Jaidier Esbell procurando vencer opacidades curriculares e no seguimento de outras pesquisas (Frade, 2006).

Em “Ponchos latinos: uma experiência artística de criação e expressão coletiva em sala de aula”

Cláudia Matos Pereira (Brasil / Portugal, Lisboa) apresenta um projeto junto de alunos de 8º ano no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, Brasil, em que os ponchos peruanos são tomados como motivo de exploração e conhecimento cultural e plástico.

O artigo “Exploração do Corpo em Movimento aplicando várias Formas e Técnicas de Expressão” de Ana Maria Pessanha & Anabela Simões (Portugal, Lisboa) apresenta uma intervenção no pré-escolar (4 aos 6 anos) do Jardim de Infância da Escola Básica do Lumiar, Lisboa, no âmbito da formação de professores. Visitaram-se museus, ouviram-se histórias romanceadas (sobre Leonardo) e exploraram-se as obras de Matisse e Sousa-Cardoso e abordou-se a expressão corporal (Barranha & Ribeiro, 2015).

O artigo “Olhares sobre a Arte Portuguesa: alunos de Estudos da Cultura Portuguesa da Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos” de Luís Jorge Rodrigues Gonçalves (Portugal, Lisboa) & Cláudia Matos Pereira (Brasil /

Portugal, Lisboa) aborda as diferenças culturais a partir da experiência docente no Curso de Licenciatura de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V de Rabat, Marrocos.

Em “Pintando com as mãos: uma experiência poético-pedagógica na formação de professores de Arte” de Ricardo de Pellegrin (Brasil, Chapecó, Santa Catarina) aborda-se a formação docente, junto de estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais - PARFOR, da Unochapecó, explorando a digitinta e as expressões pictóricas através das mãos.

O artigo “O PIBID como ação educacional e política: conjugações do verbo pela coordenadora do projeto em artes visuais” de Paula Mastroberti (Brasil, Porto Alegre, Rio Grande do Sul) apresenta a experiência da Coordenadora do Subprojecto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) / Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil no período em que o apoio às bolsas deixa de existir, e a arte pode também ser uma forma de resistir.

Em “Desenho como uma criança de 5 anos: Traços e traumas na formação de educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo” de Ana Sousa (Portugal, Lisboa) apresenta a sua experiência na docência de artes junto de futuras educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo da ESELx, Lisboa, Portugal.

O artigo “Ecoformação Artística: percurso coletivo de aprendizagens” de Rosana Gonçalves da Silva (Brasil, Brasília) apresenta a proposta de “Ecoformação Artística,” integrando elementos de pesquisa e desenvolvida junto de professoras e estudantes, estes dos 4 aos 12 anos de uma escola de ensino fundamental de Brasília.

Em “Visitar, sentir e experimentar a pintura de Pedro Calapez” de Joana Consiglieri (Portugal, Lisboa) aborda-se a formação de professores do ensino básico, em Lisboa e a intervenção junto de artistas como Pedro Calapez, explorando a sua plasticidade.

O artigo “Arte contemporânea na escola: práticas “educriativas” com a poética do lambe-lambe” de Leide Fausta Gomes da Silva & Marise Berta de Souza (Brasil, Salvador, Bahia) apresenta uma proposta de exploração de máscaras decorrida no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia, junto de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Em “Fluidez em Signos e Cores: O Ensino da Aquarela para Crianças Surdas” de Thalís Lowchinovscy & Jurema L. F. Sampaio (Brasil, Campinas, São Paulo) apresenta-se um projeto que propõe o ensino da técnica da aquarela para crianças surdas em um Centro de Pesquisas em Reabilitação.

O artigo “Questões Sociais: Arte e Contextos” de Ana Claudia Monari &

Janaina Schvambach (Brasil, Chapecó, Santa Catarina) faz-se uma aproximação aos problemas de género e ao racismo, junto de alunos do ensino médio, provocando neles uma relação crítica com os conteúdos mediatizados, ao escrutiná-los em busca de exemplos.

Em “Projeto Anima Barretos: Tecnologia, Educação e Mediação Cultural” de Maria Sousa Fabro & Thérèse Hofmann Costa (Brasil, Brasília) apresentam uma ação de formação contínua junto dos professores de Arte das 31 escolas da Região de Barretos, envolvendo 50 professores na exploração de conteúdos multimédia / animação.

O artigo “Cartografias Poéticas: trajetórias meio a Arte e a Cultura Visual” de Aldo Victorio Filho & Victor Junger (Brasil, Rio de Janeiro) aborda a formação docente junto do PIBID, numa proposta em torno de atividades de cartografias: instalações e experiências de construção plástica.

Em “Nas tramas negras da arte: transcrição poética da lei 10.639/03, um caminho possível?” Urubatan Miranda da Silva (Brasil, São Paulo) debate a Lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana apresentando um exemplo concreto de uma Unidade de Trabalho sobre artistas negros.

As propostas trazem ao debate uma consciência do professor como agente transformador, convocado e ativo, implicado na defesa dos valores culturais e artísticos (Coutinho, 2008; Queiroz, 2015; 2016). Aqui a formação docente é muito importante, como é a sua formação continuada e atualização. De um modo geral, o panorama é de crise, na regulação dos currículos, na planificação política do ensino. Por vezes o professor faz diferença, como interveniente crítico, inserido na teia de discursos mediatizados, e que é importante dominar de um ponto de vista cultural.

Referências

- Barranha, Helena, Martins, Susana S., Ribeiro, António Pinto (2015) “Manifestos por um Museu sem Lugar” In *Museus sem Lugar: Ensaios, Manifestos e Diálogos em Rede*. Lisboa: Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2015 ISBN: 978-989-99192-4-2
- Coutinho, Rejane (2008). “A cultura ante as culturas na escola e na vida.” *Horizontes Culturais*, 39.
- Frade, Isabela (2006) “A Pedagogia do Artesanato” *Textos escolhidos de Cultura e Arte Populares*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41-9
- Huerta, Ricard (2003), “Almas gemelas: artes y medios,” *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, nº 1, pp. 233-246.
- Huerta, Ricard (2005), “Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación,” In Marín, R. (ed.) *Investigación en educación artística*, Universidad de Granada, pp. 421-448.
- Huerta, Ricard (2013). “La identidad como geografía liminar: Nuevas ideas para la educación en artes visuales.” *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 220, p. 12-17.
- Queiroz, João Paulo (2015) “Cidadania e arte, uma questão de revolução.” *Revista Cromo, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 5, (10), julho-dezembro. 12-17.
- Queiroz, João Paulo (2016) “Para um reforço de um professor atuante.” *Revista Matéria-Prima*. Jan-apr. 2016, Vol. 4(1), p13-18.

2. Artigos originais
Original articles

"El Mano No Gana": experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil

*"The Hand Does Not Win":
Educational experience on villanes and villanas
of visual child culture*

VICENTE MONLEÓN OLIVA*

Artigo completo submetido a 14 de abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*España, estudiante. Afiliación: Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio. Avenida dels Tarongers, 4, Valencia — 46022, España. E-mail: vicente.monleon.94@gmail.com

Resumen: La Cultura Visual está presente en la sociedad occidental, de modo que todas las personas están influenciadas por lo que las imágenes les transmiten. Así, se decide diseñar un proyecto de innovación pedagógica en Educación Infantil que versa sobre las figuras malvadas del cine y de las series televisivas infantiles actuales para criticar los valores, roles de género y estereotipos aceptados por esta sociedad.

Palabras clave: Artes Visuais / Grupo Sopro Coletivo / processo criador.

Abstract: *Visual Culture is present in occidental society. People who live there are influenced by images. So, it is decided to design a pedagogical innovation project that deals with the evil figures of cinema and children's television series to criticize some of the values, gender roles and stereotypes, that are accepted by this society.*

Keywords: *Visual Culture / childhood and wickedness.*

Introducción

La humanidad está expuesta a recibir un sinnúmero de información por medio de las distintas imágenes que son presentadas en el mundo: anuncios de televisión, folletos de publicidad, etc. Todo ello va haciendo mella en el subconsciente de las personas y va configurando una forma u otra de actuación, así como diversos patrones de conducta y formas de comportamiento. Pese a que los adultos son individuos con una identidad ya conformada y establecida, este imaginario les influye. De modo que, se establece que, a la infancia, toda esta información que proviene de la Cultura Visual (Duncum, 2007; Hernández, 2010) les genera un impacto mucho mayor. Así que, siendo conscientes de este impacto, se opta por impulsar positivamente desde las aulas de Educación Infantil una alfabetización visual, es decir, la educación en y para los medios de comunicación (Alonso & Romero, 2014; Cabeleira, 2016; Meneses-Pires & Albino, 2017).

Se advierte que hay una necesidad latente de abordar la Cultura Visual, su significación, etc., involucrando al alumnado dentro de dicha erudición para que se acostumbren a vivir en un mundo empapelado por iconografías sin que esto repercuta negativamente en su desarrollo. “La imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (Granado, 2003:155). Además, siendo conscientes de ello, las plantillas docentes tienen la responsabilidad de introducir todo lo relacionado con la Cultura Visual de la imagen en sus aulas para mejorar y potenciar un desarrollo único en las criaturas que les son encomendadas para cuidar y educar en su primera etapa de vida. Tal como señala Granado (2003) se trata de trabajar la imagen en su totalidad centrándose en el carácter subjetivo de la misma, de tal forma que se le permita al alumnado relacionar dichas imágenes con su propia cotidianidad. Con todo, se necesita enseñar a la infancia a interpretar las imágenes que se les presentan y a utilizar el lenguaje visual que le posibilita. Por tanto, se puede establecer que se debe potenciar una relación directa entre la escuela y la televisión.

1. Descripción/desarrollo de la experiencia

Esta experiencia educativa titulada *El malo no gana* se desarrolla en el aula de Educación Infantil de 3 años el curso académico 2015-2016 del CEIP Sant Isidre (Valencia), durante los meses de febrero, marzo y abril; desarrollándose a lo largo de 5 sesiones ubicadas los lunes por la tarde de 15:00 a 15:45 h. Es un grupo algo inmaduro debido a que la mayoría de integrantes son nacidos hacia finales de año. Tiene una ratio de 25 personas.

1.1. Sesión 1. Conocemos a las figuras malvadas

Esta primera sesión busca una aproximación del colectivo estudiantil hacia las diferentes figuras malvadas de las películas y series de televisión que acostumbran a ver en sus casas. Asimismo, consiste en una sesión de ideas previas, donde se pretende conocer qué es lo que los niños y niñas saben sobre el tema, qué aspectos todavía no conocen y cómo poder encaminar el proyecto en sesiones futuras. Para ello se utilizan vídeos en los que se recrea la maldad de los dibujos de animación infantil.

1.2. Sesión 2. Jugamos

Dispuestos en equipos de trabajo se presentan unos posters y *flashcards* para establecer más características generales de las figuras malvadas. Surge un debate a través del cual se llega a conclusiones como que el colectivo de antagonistas no lo es simplemente por las ropas que visten, por los rasgos faciales que poseen o por las canciones terroríficas que los acompañan; sino que son considerados como tal por comportarse de forma perversa. Después de ello, la clase queda dividida en 4 rincones de trabajos, por los que los alumnos y alumnas participan en los diferentes juegos:

- Rincón de la PDI. Se proyectan piezas de puzzle para armarlo y comentar qué personajes aparecen y cómo son.
- Rincón musical. Se reproducen canciones de figuras villanas para bailarlas e identificarlas con sus respectivos personajes.
- Rincón de posters. Se les facilita las cartulinas con personajes malévolos para que dialoguen en pequeño grupo.
- Rincón de las cartas. Se ofrecen diferentes tarjetas para que jueguen con ellas, las manipulen, desarrollen el juego simbólico, etc.

El resultado de todo este conjunto de actividades es una ampliación de los conocimientos sobre dicho tema, además de una reflexión común: son más importantes los rasgos del comportamiento humano que los defectos y/o imperfecciones físicas.

1.3. Sesión 3. Somos artistas

Se pretende que diseñen figuras perversas, en base a las características que se estudian, para tenerlas como referencia de todo lo que no se debe hacer. De tal modo que, se les reparte un folio en blanco para que, en base a lo que conocen, dibujen y pinten libremente una figura perversa que, *a posteriori*, materializan

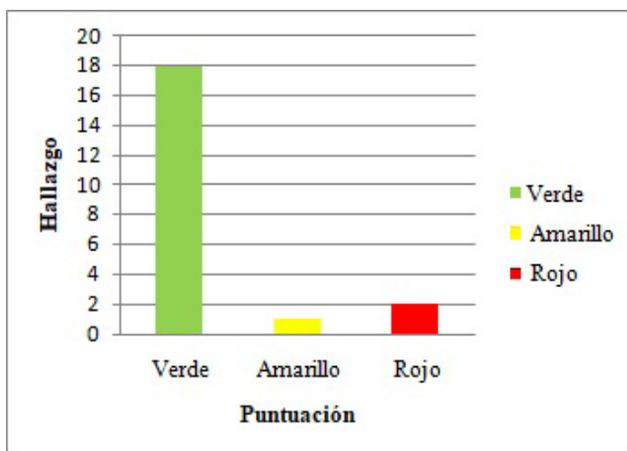
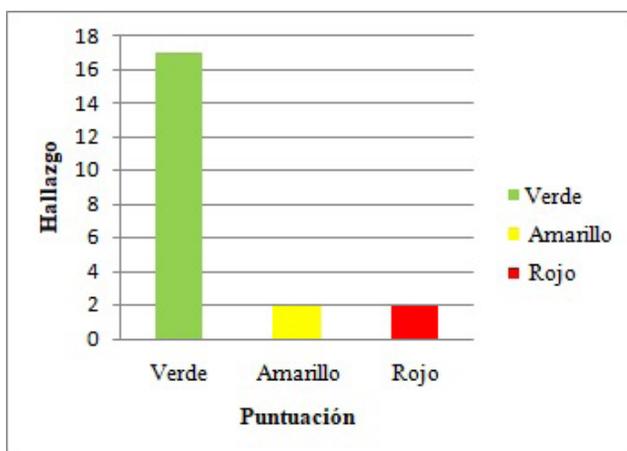


Figura 1 · Evaluación de la sesión 1 en la clase de 3 años.

Figura 2 · Evaluación de la sesión 2 en la clase de 3 años.

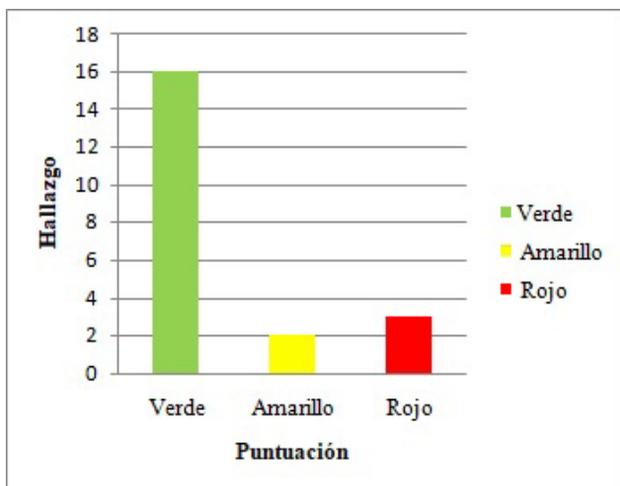
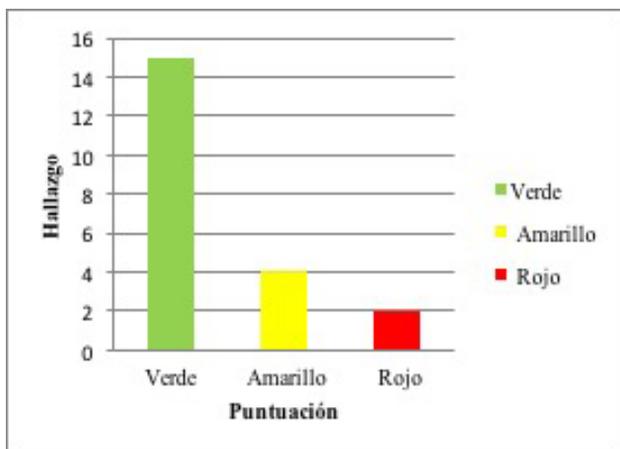


Figura 3 · Evaluación de la sesión 3 en la clase de 3 años.

Figura 4 · Evaluación de la sesión 4 en la clase de 3 años.

para que sea el ejemplo que no se debe seguir si se quiere ser una buena persona y así conseguir ser más feliz. Se les concede un tiempo para que comenten qué dibujan y porqué lo hacen.

1.4. Sesión 4. Pintamos un gran mural

Se forman 4 rincones: en dos de ellos se encuentran partes del mural para colorear (la diferencia se encuentra en que uno de ellos está dentro del aula y el otro se encuentra en el pasillo de las aulas de Educación Infantil); el tercero está dispuesto en una mesa de trabajo, donde se encuentran las diferentes tarjetas de villanos y villanas para que jueguen; y un cuarto rincón es el de creación de malvados y malvadas moldeando plastilina. Finalmente, se ubican los murales en el corcho del pasillo de Educación Infantil, para compartir el aprendizaje con todo el colectivo de esta etapa educativa.

1.5. Sesión 5. Contamos un cuento

La quinta sesión se basa en un cierre de toda la experiencia. Se trata de sintetizar todo lo aprendido a lo largo del proceso, compartir experiencias y vivencias tanto individuales como grupales, y evaluar las actividades que se llevan a cabo para mejorar en ocasiones futuras. Se utiliza el juego del semáforo. Se presentan 4 carteles con imágenes de las diferentes sesiones/actividades realizadas y el colectivo de participantes tienen que pegar en ellos pegatinas verdes (si les gusta), rojas (si no les gusta) o amarillas (si tienen una opinión neutral y/o son incapaces de decidirse por un color), (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4).

2. Metodología

La metodología es cualitativa. El objetivo es conocer la sociedad de sujetos analizados, la investigación tiene que ser controlada, se persigue el desarrollo íntegro de los sujetos en los procesos de reflexión, se pretende obtener resultados positivos para la situación estudiada y se pone el empaque en los resultados que se extraen de todo este proceso.

A grandes rasgos, la recogida de datos radica en un diario de campo que permite el registro de anécdotas, reflexiones..., y la toma de vídeos y fotografías. Pero, estos datos se muestran a través de gráficas de barras. Asimismo, destaca la observación sistemática, esta se centra en fijar la mirada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Se pretende extraer información sobre el comportamiento espontáneo. Más en concreto, se utiliza de la observación participante, ya que permite una mejor captación de la información al introducirse

el investigador como miembro activo del proceso que están llevando a cabo los propios sujetos observados.

3. Resultados y discusión

Primeramente destaca que la mayoría de alumnado acoge positivamente el proyecto que se presenta. Esto podría deberse a múltiples factores, entre los que se destacaría la interacción cara a cara entre el alumnado y el ejecutor del proyecto. Si bien es cierto, se les permite compartir las ideas, experiencias, etc. Esto mismo indica Alonso (2011) quien explicita que el trabajo colaborativo desde la Cultura Visual es francamente necesario. No obstante, una minoría poco representativa no está a favor del proyecto, o bien porque no lo recuerda o bien porque no genera en ellos ningún interés. Esto podría ser ocasionado por falta de motivación por parte de los niños y niñas, si algo no les genera una curiosidad interna no se les va a despertar el gusto por aprenderlo. Además, puesto que son un colectivo de edad bastante temprana el hecho de que sean incapaces de evaluar algo que trabajan previamente se debería a que todavía no hubiesen madurado las áreas del sistema nervioso central que provocan un aumento de la atención y de la memoria paralelamente (Ardila, Gumá, Matute, Sanz & Rosselli, 2009).

Por lo que respecta a la segunda sesión se aprecia que el número de niños y niñas a favor de la propuesta aumenta en un pequeño porcentaje, lo que podría estar originado por la ejecución de actividades y juegos de manipulación y de expresión de las emociones, ya que estas son actividades que motivan a los niños y niñas pequeños para aprender y despertar su afán y deseo de búsqueda y descubrimiento, pero también porque al utilizar juegos se potencia un aprendizaje significativo y lúdico que motiva a los educandos (Cardo y Vila, 2005). También se tiene que tener en cuenta que con estas actividades se busca despertar la musicalidad y el gusto por la música, esto podría ser del agrado de las educandos porque se potencia un aprendizaje musical que es aquel que se centra en la representación de imágenes a través de todo lo que es percibido por el oído, el cual es el primer órgano sensorial que se desarrolla en las personas (Bernal, 2005). Aunque se aprecia un porcentaje algo reducido que están en contra de las actividades pero quienes no saben explicar las razones de ello en este caso. Probablemente se debería a un problema madurativo el hecho de que no sean capaces de argumentar las decisiones que toman (Guirao, 1980).

Para esta tercera sesión los porcentajes más elevados siguen correspondiéndose con el grupo que vota a favor de la actividad de diseño de la figura malvada, aunque ciertamente el número que lo hace desciende en comparación con otras de las sesiones "en el interés hay atención y gusto por el tema" (González,

López & San Pedro, 2014:297). Al tiempo que aumentan quienes no les agrada la actividad, puesto que pintar no está entre sus prioridades. Ciertamente, podría deberse esta reticencia hacia la actividad o a la pereza que les genera a los niños y niñas tener que colorear y dibujar, ya que esto requiere esfuerzo. Según Ardanaz (2009) el dominio del trazo no se adquiere hasta los cuatro años, generalmente, por lo que todavía no tienen suficiente tono muscular.

Finalmente, en última sesión evaluada se aprecia nuevamente que el número de alumnado al que le gusta la actividad es mucho más elevado que al que no. Aunque, esto llama la atención puesto que la actividad también se centra en pintar unos dibujos en grandes dimensiones, lo que les genera un mayor esfuerzo. De modo que, podría deberse a que perciben como más motivador llenar de color dibujos que eligen anteriormente o la disposición en la que realizan la actividad, que es totalmente novedosa para la clase (González, López y San Pedro, 2014:297).

Conclusión

Esta investigación indaga sobre la necesidad de crear un proyecto de innovación pedagógica que verse sobre las figuras malvadas de la Cultura Visual infantil, que se adapte al colectivo al que va dirigido, profundizando en la validez del mismo para ser aplicado a otros niveles educativos. Los relatos de los participantes permiten extraer conclusiones que plantean propuestas de mejora académica y recursos para el tratamiento de la Cultura Visual del cine y de la televisión, sin que ello suponga un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Infantil. Gracias a todo el proceso se extraen las siguientes conclusiones:

- Se necesita crear proyectos similares para ser aplicados en esta etapa de escolarización puesto que, por un lado despiertan un gran interés en la infancia, pero por otro lado también porque recursos parecidos no existen y suponen una gran posibilidad para abordar el tema de la Cultura Visual.
- Programar actividades variadas en proyectos para educandos de 3 años, puesto que su atención todavía es bastante escasa y necesitan constantemente cambiar el tipo de ejercicios. Así aprenden a trabajar de diferentes formas muy variadas.
- Concienciarse de que la memoria de estudiantes de 3 años todavía es escasa y que tienen la posibilidad de olvidar todo lo trabajado en cuestión de poco tiempo. Por ello, debemos pretender tan solo

introducírlos en los temas seleccionados durante este primer curso de la Educación Infantil.

En suma, los resultados permiten concluir la necesidad de introducir conceptos relacionados con la Cultura Visual desde las primeras etapas de la escolarización y de la educación formal. Todo este compendio es atractivo para los escolares ya que forma parte de su cotidianidad, pero se necesita abordarlo de forma idónea con actividades novedosas y motivadoras. De lo contrario la productividad y eficacia del mismo podría verse perjudicadas.

Referencias

- Alonso, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 121-134.
- Alonso, A. & Romero, F.J. (2014). Uso de los anuncios televisivos como recurso didáctico en las disciplinas artísticas. Las 'panaderas' XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2014. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Mesa 6, código 389079. Disponible en <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/comunicacions-oral.html>
- Ardanaz, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10.
- Ardila, A., Gumá, E., Matute, E., Sanz, A. y Rosselli, M. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y de la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (41), 257-276.
- Bernal, J. (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música. Un proyecto formativo integrado para la Educación Infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 33, 8-19.
- Cabeleira, H. (2016). A imagen como fonte e objeto de investigação em educação artística: arquivos, metodologias, problemas. *Matéria-Prima*, 4(3), 58-70.
- Cardo, C. & Vila, B. (2004). *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- González, C., López, I. & San Pedro, J.C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2), p. 297.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, p. 155-158.
- Guirao, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. España: Editorial Alhambra.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. (Ed. Orig. 1997).
- Meneses-Pires, M.T. & Albino, M. (2017). Filme de Animação: as bases do design num estudo de caso. *Matéria-Prima*, 5(1), 96-100.

Caderno Ateliê: reflexões sobre metodologias operativas no estúdio de pintura

Notebook Workshop: reflections on operational methodologies in painting studio

JOCIELE LAMPERT* & MARTA FACCO**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Artista Visual e Professora Universitária. Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Artes Visuais. Av. Madre Benvenuta, 1907, Bairro Itacorubi- Florianópolis, SC – CEP 88035-901, Brasil. Email : jocielle.oliveira@udesc.com.br

**Brasil, Artista Visual. Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Artes Visuais. Av. Madre Benvenuta, 1907, Bairro Itacorubi- Florianópolis, SC – Brasil. Email: martafacco@hotmail.com

Resumo: Compreender o espaço e o tempo do estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem nas Artes Visuais tem sido o objetivo de nossas práticas enquanto docentes diante das pesquisas. Trata-se, antes de tudo, de mapear metodologias operativas de quem ensina e aprende pintura, tendo o estúdio como um laboratório experimental, onde a arte como experiência é o cerne das reflexões sobre o processo pictórico. Tal assunto passa a construção da imagem e da produção do pensamento visual, bem como das formas metodológicas de como ensinar pintura, adentrando o processo criativo para além de mera lição técnica. Trata-se de refletir sobre o contex-

Abstract: *Understanding space and time of the painting studio as a teaching and learning laboratory in the Visual Arts has been the goal of our practices as teachers in the face of research. First of all, it is to map operational methodologies of those who teach and learn painting, the painting studio being an experimental laboratory, where art as experience is the core of the reflection on the pictorial process. This subject pervades the construction of the image and the production of visual thought, as well as of the methodological ways of teaching painting, entering the creative process beyond a mere technical lesson. It is a question of reflecting on the context of contemporary education, presupposing the transit or*

to da Educação contemporânea, pressupondo o trânsito ou a interlocução entre a pintura e a Arte Educação, ou sobre a formação do professor e do artista. Estas práticas, ou a busca pela compreensão da Arte como experiência, decorre de nossos estudos em John Dewey, bem como dos desafios encontrados onde nos situamos: no ensino universitário.

Palavras chave: Arte Educação / Pintura / Experiência / Artes Visuais / Metodologia.

interlocution between painting and Art Education, or about the formation of the teacher and the artist. These practices, or the quest for the understanding of Art as experience, derive from our studies in John Dewey, as well as from the challenges encountered where we stand: in university education.

Keywords: Art Education / Painting / Experience / Visual Arts / Methodology.

Introdução

O presente artigo objetiva tecer reflexões sobre a construção de metodologias operativas que se dirijam na posição contrária do que é o ensino de ateliê em formato tradicional, porém, buscando saberes e competências que estejam atentos para práticas abertas (não compreendemos o encerramento da técnica de pintura), partindo de exercícios abertos que primam pela reflexão e prática pictórica e espelham o processo do aprender e ensinar Arte. A metodologia operativa do ateliê pode instaurar processos e acender modos de operar a materialidade a partir da percepção, compreendendo o processo criativo como eixo para o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais, em um formato aberto e coerente com a experiência e o processo formativo. Como sugere Jacques Rancière (2015) em seu estudo sobre a emancipação intelectual, não precisamos de um mestre explicador, e sim de um mestre emancipador. Assim, compreende-se o artista professor, como um mestre emancipador. Um proponente de experiências que, enquanto ensina, aprende novos modos de fazer renovando-se sempre, e compreendendo que “o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender [...]” (Rancière, 2015:21). O explicador seria aquele que impõe e ignora essa distância, embrutecendo o sujeito, enquanto que o emancipador reconhece essa distância e propõe formas de aprendizado através da experiência do criar, inventando novas formas de fazer instigando o pensar e o refletir.

Assim, o ensino e o aprendizado das Artes Visuais através da proposição de experiências, povoando o espaço ‘Entre’ proposto por Jocielle Lampert (2015), na perspectiva de John Dewey (2010) da Arte como Experiência, definida por uma construção de conhecimento horizontal e em rede, é o cerne do adensamento teórico e prático de nossas ações; para além, apoia-se em redes de criação, da qual se espera que o artista professor conecte seus saberes. A proposta de mergulho no ateliê apresenta-se como uma possibilidade de deslocamento

sugerida e permeada pelos objetos desse espaço e como potência no caminho docente, considerando o espaço e o tempo de produção na linguagem pictórica.

1. Arte como experiência ou prática artística e prática pedagógica

Todos nós somos portadores de experiências, uma vez que interagimos e nos relacionamos com as pessoas e o ambiente onde estamos inserimos. Vivenciamos sensações, emoções, afetos, momentos e acontecimentos. Instantes que são capazes de mudar o sentido de tudo, do modo como enxergamos o mundo, os outros e até os objetos ao nosso redor. Acontecimentos que trazem tamanhas significações que suportam abrir recortes na paisagem da memória, congelar o tempo por instantes e abalar o presente. Só que, muitas vezes, essas experiências, ditas reais, apenas passam pelo caminho da experimentação e/ou experiências vividas, sem a consciência, percepção e aceção do ato, porque todos os dias vivemos experiências reais, de caráter rítmico particular e de qualidades diferenciadas para cada um, pois somos seres únicos.

Dewey (2010) compreende a Arte como um processo e não como um objeto pronto, acabado, assim como Salles (2009) aponta em *Gesto Inacabado*, sobre o processo e o inacabamento da obra. A Arte é um eterno fazer e refazer-se, reinventar; é o caminho percorrido, e o que nos acontece no processo é o mais significativo. A obra nunca estará pronta, apenas o artista, por um momento, determina uma parada ou pausa. No entanto, Dewey distingue experimentação de experiência, dizendo que a experiência faz parte do ser vivo, pois está ligada ao processo de viver. Mas, muitas vezes, ela é incipiente, porque passa apenas pela experimentação, de modo a não compor uma experiência singular, que a Arte necessita para ser estética e significativa, e da qual se entende que o artista professor encontre singularidades, o que demanda tempo e atenção. Mas as experimentações tornam-se necessárias para que a verdadeira experiência possa acontecer através das proposições.

Já para Ricardo Basbaum, em entrevista cedida ao livro *Experiência e Arte Contemporânea* (2012), ao ser questionado por Ana Kiffer (uma das organizadoras do livro) a respeito de seu trabalho: “*Você gostaria de participar de uma experiência artística?*”, fala sobre a diferença entre vivência e experiência apontando para a herança dos neoconcretos. Assim, para ele, “o termo vivência parece vir mais do campo sensível, sensorial, da imersão artística. [...] e a experiência das máscaras, a imersão no espaço virtual” (Basbaum, 2012: 70). Mas aproxima ambas dizendo que a vivência é muito próxima das experiências no campo da Arte, pois as duas se relacionam ao falar do corpo e sentidos.

Ambos os autores colocam a vivência e a experiência em âmbitos diferen-

ciados e situam-se exatamente onde a pesquisa que desenvolvemos se instaura. As vivências seriam os acontecimentos, os que nos atravessam todos os dias, as afecções que acontecem em nossas travessias. As experiências são o que fazemos com tudo isso, o que produzimos e o que muda na maneira como vemos/olhamos as coisas e o mundo ao nosso redor. Por isso, acreditamos que as experiências sejam de extrema relevância para a construção do pensamento reflexivo do artista professor, pois causa mudanças, propiciando novas formas de ser/estar/sentir/agir, assim como novas formas de ver/olhar para o lugar onde está e o que faz.

O conhecimento, para Dewey, advém das experiências obtidas durante o processo. Portanto, compreende a Arte como algo inerente à vida da qual a experiência advinda do percurso seria a parte mais importante. Assim, acreditamos que, a cada dia, temos menos experiências e somente ficamos no campo da experimentação, pois, para se ter uma experiência, necessitamos de tempo e atenção, e isso é o que menos temos neste mundo globalizado e acelerado. Estamos sempre atrasados, correndo atrás do tempo para resolver problemas do dia a dia; não paramos para refletir, pensar (pois pensar é criar) sobre o que nos acontece. Porém, a verdadeira experiência advém do resultado do enfrentamento de forças tidas nas experimentações e/ou acontecimentos. É o que fazemos com o que nos acontece, portanto, relevante na formação docente.

No contexto de formação do professor de Artes Visuais, observa-se uma carência por espaços que contemplem a prática artística enquanto tempo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, compreendemos o ateliê como uma forma de deslocamento no modo de ver/olhar do sujeito em prática de si, instaurando perspectivas de novas metodologias para o contexto da Arte e da Educação. Propiciar reflexão, apropriando-se do próprio campo de criação das Artes, através da imersão do processo criativo, possibilitando a vivência e a experimentação no âmbito do ateliê. Suscitando, assim, o encontro com a poética para propiciar o caminho da diferenciação, visto como relevante na formação docente.

Dessa forma, o ateliê posiciona-se como um espaço de deslocamento (mudança), onde a instância entre artista e professor, professor e pesquisador, professor e aluno, teoria e prática, experiência e informação, real e imaginário, corpo e representação, forma e conteúdo, conhecimento e ação correspondem à transdução (no sentido de transitar) que o sujeito faz em busca de um devir na construção da prática docente. Esse devir é entendido como uma busca constante pela capacidade de defasar-se, modificar-se, transgredir-se, traçando redes de conexões para escapar da inércia: “[...] o devir nunca é uma história com pontos fixos de partida e de chegada” (Jesus, 2013:22).

2. A metodologia operativa na construção dos cadernos ateliê

Uma das formas relevantes para pensar a construção da subjetividade do artista professor pode ser através de um pensamento reflexivo sobre as experiências apreendidas durante o processo propostas no ateliê. Dewey evidencia a relevância em compreender o processo como essencial no aprendizado, e a busca pela percepção e reflexão como fundamentais na construção do sujeito. Uma apreensão baseada na experimentação, na qual, a partir da percepção, da imaginação e da experiência, faz-se o ajuste da consciência (Dewey, 2010). Experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e de um fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições crítica e reflexiva relevantes para a Educação em Artes Visuais.

Almejando a construção de vínculos, lançamos diversos desafios ou exercícios aos estudantes (artistas e professores em formação inicial na universidade), para colocarem-se como pesquisadores de seu próprio processo. O objetivo foi adensar um lugar de pesquisa para o caderno ateliê como um tempo dinâmico de registro plástico, narrativas visuais e textuais, mapeamento de infográficos com os artistas e teóricos que servem de referência para a pesquisa plástica, bem como para o desenvolvimento de exercícios e anotações, não como uma obra ou pintura finalizada, mas sim como um processo de esboço, rascunho que o próprio caderno concede ao tema. Os estudantes registraram nas páginas do caderno (tamanho A4, feito em *canvas* e com costura manual), tudo o que foi referente à disciplina de processo pictórico. Ao final do semestre, o caderno transformou-se em um arquivo pictórico, como um lugar de deambulação da pintura, mais do que um trabalho finalizado do semestre. O objetivo também esteve em retirar o preciosismo técnico da própria linguagem pictórica, para além de sua fatura, e alcançar um processo subjetivo do que é pintura e de como podemos nos apropriar do conteúdo no contexto em que nos situamos. Como exemplo, seguem imagens dos cadernos ateliê (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4).

Conclusão

O espaço do ateliê é entendido como lugar de ensino e aprendizagem na prática do olhar, um lugar de potência como eixo gerador de um conhecimento que não passa somente pelo ensino técnico, mas também pelo senso estético que promove um lugar de mobilidade de forças, “[...] não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo” (Salles, 2006:19). Para propor a rede de conexões entre as práticas artísticas e os saberes pedagógicos considerados como essenciais na



Figura 1 - Imagem do Caderno Ateliê. Exercício de construção de infográfico baseado em pesquisa de artistas. Acrílico sobre tela. Fonte: própria.

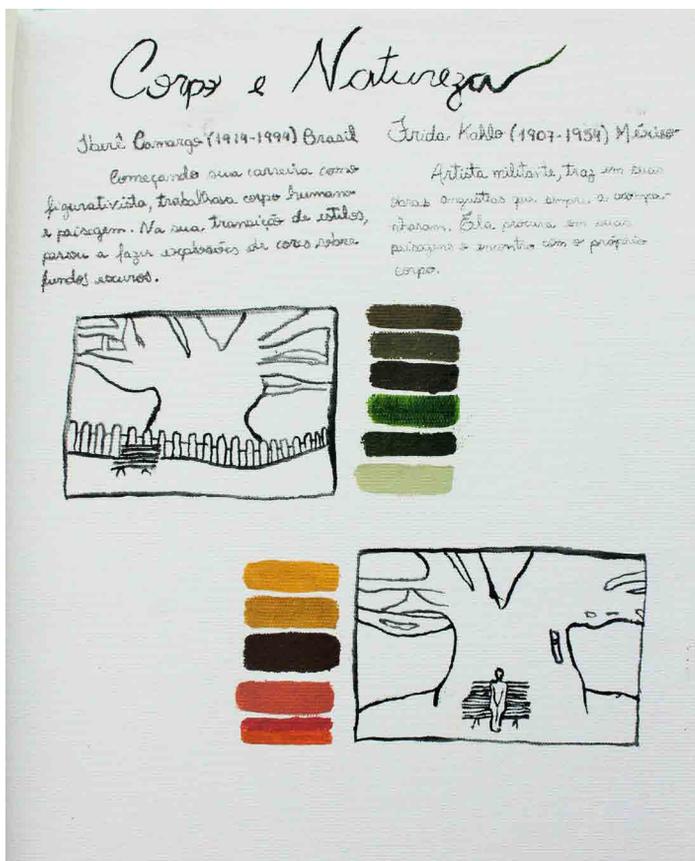


Figura 2 · Imagem do Caderno Ateliê. Exercício de construção de paleta. Acrílico sobre tela.
 Fonte: própria.



Figura 3 - Imagem do Caderno Ateliê.
Exercício de monotipia proposto no caderno.
Óleo sobre tela. Fonte: própria.



Figura 4 · Imagem do Caderno Ateliê. Exercício de natureza morta com base para estudo de paletas. Óleo sobre tela. Fonte: própria.

construção da subjetividade do artista professor, chega-se ao ateliê como lugar de significação do sujeito em prática. Pois é nele que, por meio das experimentações, esta pesquisa instaurou possibilidades de experiências que propiciem estados de singularidades através de redes de conexões que o processo criativo possibilita instaurar. Contudo, ao refletir sobre o processo criativo, adquirimos novos movimentos de forças que se atualizam a todo momento, possibilitando sempre uma mudança de direção. "O processo de criação, como processo de experimentação no tempo, mostra-se, assim, uma permanente e vasta apreensão de conhecimento" (Salles, 2009:160), pois garante ao sujeito em prática de si, através de suas escolhas, reinventar-se a todo o momento, buscando novas soluções para os problemas apresentados e apreendendo, assim, novas maneiras de fazer aula.

Referências

- Dewey, John (2010). . Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes. ISBN: 978-85-61635-54-1.
- Jesus, Joaquim Alberto Luz de (2013). Tese de Doutorado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Lisboa, 260 pp. Disponível em URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72742/2/23843.pdf>.
- Kiffer, Ana; Rezende, Renato; Bident, Christophe (org.) (2012). Rio de Janeiro: Editora Circuito. ISBN: 978-85-64022-26-3.
- Lampert, Jocielle (2015). "[Entre paisagens] ou sobre 'ser' artista professor." In: Guimaraes, Leandro Belinaso; Krelling, Aline Gevaerd; Pereira, Juliana Cristina; Dal Pont, Karina Rousseng (Orgs); Florianópolis: Fapesc/CRV. ISBN: 978-85-444-0349-5.
- Rancière, Jacques (2015). . Trad. Lílian do Valle; 3 ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. ISBN: 978-85-7526-045-6.
- Salles, Cecília Almeida (2009). . 4 ed. São Paulo: Fapesp/Annablume. ISBN-13: 978-85-7419-042-6.
- Salles, Cecília Almeida (2006). . 2 ed. São Paulo: Horizonte. ISBN-13: 978-85-9927-906-9.

Espaço Crítico: Discursividades sobre a (In)visibilidade Indígena na Escola

*Critic Dimension: Discursivities
about the Indigenous (In) visibility in School*

ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES*
& ISABELA NASCIMENTO FRADE**

Artigo completo submetido a de Maio de 2018 e aprovado a 09 de Maio de 2018

* Brasil, professor e pesquisador. Afiliação: Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Campo de São Cristóvão, 177 – São Cristóvão, Rio de Janeiro/ Brasil, CEP 20921-440, Brasil. E-mail: eultural@cp2.g12.br

** Brasil, Professora e pesquisadora. Afiliação: UERJ – PPGARTES, São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro/ Brasil, CEP 20550-900, Brasil. E-mail: isabelafrade@gmail.com

Resumo: Trazemos à tona algumas questões que contemplam a produção de um currículo crítico – espaço para problematizar o seu conteúdo e seus modos de processualidade, elencando para esse esforço a reflexão sobre a produção de arte indígena contemporânea no Brasil. Apresentamos o encontro de duas situações: as apresentações do artista macuxi Jaider Esbell na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no evento “Fronteiras Críticas” envolvendo estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e algumas vivências em aulas de artes da educação básica do Colégio Pedro II que, também em desdobramentos da produção de Esbell e alimentadas por outros novos processos de criação indígena, apresentaram situações atravessadas por problemas de

Abstract: *We bring to light some questions that contemplate the production of a critical curriculum - problematizing its content and its processing modes, electing for this effort the production of contemporary indigenous art in Brazil. We focus on two situations: the presentation of the macuxi artist Jaider Esbell at the State University of Rio de Janeiro at the event “Critical Borders” involving students in Visual Arts and some experiences in arts classes at the elementary school “Colégio Pedro II” - which, also in unfolding of the production of Esbell and fed by other processes of indigenous creation, develops situations crossed by problems of gender, resistance and alterity. We reflect on the subject through concrete situations, establishing the convergence between training and effective teaching driven by the expectation*

gênero, resistência e alteridade. Refletimos sobre o tema a partir de situações concretas, estabelecendo a convergência entre a formação e as efetivas práticas docentes em artes na expectativa de romper com matérias conceituais opacas nos currículos e nas práticas escolares.

Palabras clave: fronteiras críticas / cultura indígena / arte contemporânea / currículo do ensino fundamental.

of breaking with opaque conceptual subjects in curriculums and practices.

Keywords: *critic borders / indigenous culture / contemporary art / elementary school curriculum.*

1. Introdução: abrindo-se à discursividade crítica inspiradas pelas vozes da floresta

Eu não vi as coisas de que eu falo no papel dos livros nem em peles de imagens. Meu papel está dentro de mim e me foi transmitido pelas palavras dos meus maiores.

David Kopenawa, xamã yanomami

Buscando refletir sobre a convergência entre a formação e as efetivas práticas docentes em artes, desejamos abrir um campo de diálogo para possíveis trocas com este congresso trazendo à tona algumas das questões que contemplam a produção de um currículo crítico – espaço para problematizar o seu conteúdo e seus modos de processualidade, elencando para esse esforço a questão das culturas indígenas no Brasil. Assim, nos perguntamos sobre as situações fronteiriças entre as expressões ameríndias e suas apropriações, ressignificações e deslocamentos neste campo formativo e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas que dão corpo ao ensino das artes em um país com 225 culturas indígenas vivas e com mais de 70 tribos ainda não contactadas. Levantamos estratégias para se pensar em abordagens mais próximas dessas distintas etnias, muitas delas desconsideradas, tratadas de modo genérico e redutor. Para tanto, observamos os espaços que vem sendo ocupados pelas falas e imagens dos grupos indígenas – considerados espaços críticos – e nos cenários e processos educacionais em arte, detectando as tensões políticas em jogo, as delicadas tramas das distintas discursividades – entre silenciamento e reconhecimento – das lutas indígenas. No desenvolvimento destas questões, este trabalho oferece a oportunidade de compartilhar o encontro de duas situações: as apresentações do artista macuxi Jaider Esbell na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no evento “Fronteiras Críticas”, organizado pelo grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética – OCE/CNPQ, envolvendo os estudantes do curso

de Licenciatura em Artes Visuais e a outra, sobre algumas vivências em arte ocorridas em diferentes classes do Colégio Pedro II que, também em desdobramentos da produção de Esbell e novos processos alimentados na exposição Dja Guata Porã - Rio de Janeiro Indígena, com curadoria de Sandra Benites, líder feminista guarani, e em adesão à filmografia que integra a Mostra Cine TEKHOA, seguiu promovendo situações atravessadas por problemas de gênero, resistência e alteridade, na expectativa de romper com matérias conceituais opacas no currículo e nas práticas escolares. (Figura 1)

2. Das visibilidades (im)possíveis: por uma arte indígena contemporânea

Uma das questões prementes para iniciarmos a reflexão da arte indígena é sua extemporaneidade. Apresentada na condição de primitividade, a ela é atribuída a qualidade de sua condição originária, sendo apreciada por sua força e pureza. Além destes atributos estéticos, podemos observar projeções morais, ao ser referida como elemento conformador da memória identitária nacional. Na maior parte das expressões escolares contidas nas referências à cultura indígena se sobrepõe a terminologia “artesanato” - que se fazem iniciar por uma amostragem de fotografias de artefatos indígenas, quase sempre imagens descontextualizadas, recortadas de revistas eletrônicas, perdidas suas referências aos processos de fabricação, aos modos de uso e sentido cosmogônico do objeto. Sob a imagem do exotismo, a cultura material indígena é relegada ao passado, notadamente concebida como algo residual. A esse modelo tradicional de abordagem, assistimos hoje a mobilização de agentes culturais indígenas que assomam à cena artística contemporânea e se constituem como artistas, artistas contemporâneos. A estes dedicamos os nossos esforços de pesquisadores, no reconhecimento de sua verdade mais profunda; estes que falam e se apresentam como sujeitos do mundo atual, pessoas que, mesmo vindas das margens do mundo ocidental, adquiriram o poder de expressão da arte para poderem dizer: estamos vivos!

É importante que as escolas comecem a pensar os indígenas como seus contemporâneos, ou seja, como grupos que estão vivendo este mesmo tempo, com todas as suas facilidades tecnológicas e, mesmo assim, procurando manter vivas suas tradições. Assim, todos poderão perceber que são povos que lutam por dignidade e pelo direito de manter suas formas ancestrais de vida. (Munduruku, apud Fernandes, 12 de abril de 2018).



Figura 1 - A Terra de Makunaima - tela do artista macuxi Jaider Esbell. Uma de suas raras paisagens, apresenta o monte Roraima, morada do divino herói Makunaima. Esbell adaptou a pintura em acrílica da qual anteriormente fazia uso, ao desenho colorido com as canetas POSCA, que usa com inventividade e maestria.
Fonte: arquivo da pesquisa.

Daniel Munduruku, liderança indígena de expressão nacional, em entrevista ao jornal Multirio (Op. cit.), tenta orientar educadores para a inserção dos conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas, alertando sobre os aspectos negativos da abordagem generalista na data comemorativa escolar “Dia do Índio”: - “Aqui não tem índio, tem indígena”. No dia de 19 de abril deste ano (2018), Maurílio Soares, professor da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, postaria o texto de Munduruku citado acima em sua página no Facebook com a chamada: “Índio não é Fantasia». Além de Maurílio, observamos que vários pesquisadores, artistas e educadores mobilizaram-se nesta data para discutir e propor novas abordagens sobre o tema. Essa data comemorativa foi criada no Brasil em 1943, por decreto do então presidente da República, Getúlio Vargas, é um marco político que exige seu regresso como denominador de lutas promovidas pelas próprias comunidades indígenas:

A escolha do dia 19 de abril é uma referência à data em que lideranças indígenas se reuniram pela primeira vez em assembleia, no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940. Fora do continente americano, a homenagem é feita no dia 9 de agosto, por determinação da Organização das Nações Unidas (ONU). (Op. Cit.).

Com efeito, preocupados em ampliar este debate, pensamos na organização do evento “Fronteiras Críticas”, ocorrido nos dias 27 e 28 de novembro de 2017 no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujas bases ainda nos mantêm motivados a criar um ambiente favorável para se tratar destas e de outras questões indígenas historicamente invisibilizadas que, de alguma forma, acabam atingindo o terreno educacional em artes. Nesta primeira edição, portanto, convidamos o artista Macuxi Jaider Esbell para ajudar a promover, com seus saberes, vivências e provocações, esta reflexão junto a formação acadêmica continuada de professores e licenciandos em artes, a constituir novos olhares, levando aos participantes a refletirem sobre discursividades para além das concepções ultrapassadas, de cunho preconceituoso, distorcidas, mas que ainda sobrevivem em leituras equivocadas sobre as abordagens pedagógicas em diversas realidades escolares. Assim, estabelecendo contato com as narrativas trazidas por Jaider, propomos estimular a percepção de desconstrução de generalidades e estereótipos que, infelizmente ainda se mantêm no imaginário do povo brasileiro, impregnada também em segmentos de nossa educação. Tal movimento de atualização desta proposta também foi feito conjuntamente por meio de uma imersão frutiva junto à sua obra artística. Importante ressaltar que a intenção continua

sendo de oferecer campo de abertura à diversas narratividades indígenas, seja pelas artes plásticas, pela produção áudio visual, pela literatura e ilustrações de livros, entre outras formas de expressão e de re-existência. Jaider, inclusive, nesta ocasião, levou alguns títulos em que há sua efetiva participação, tais como "Tardes de agosto, manhas de setembro e noite de outubro" (2013) e o livro de poesia escrito conjuntamente com Devair Fiorotti, intitulado "Urihi: nossa terra, nossa floresta" (2015), compartilhando com todos um novo horizonte perceptivo acerca das potencialidades e habilidades indígenas. Desse modo, foi se construindo este evento, mobilizando um encontro entre escola, universidade e a cultura Macuxi por intermédio da articulação impactante deste artista, portador de uma obra repleta de cosmovisões expandidas, onde podemos reconhecer o vibrante coexistir de formas que se criam entre ancestralidades e imagens advindas do mundo globalizado.

Jaider Esbell é recebido na universidade como um agente propositor de uma arte indígena contemporânea: possui aceitação pelo grande público, emergindo nesse cenário pelo impacto de seu trabalho.

No segundo dia de "Fronteiras Críticas" (Figura 2), Jaider Esbell e a indígena guarani Sandra Benites estiveram juntos na mesma mesa, acompanhados das pesquisadoras Damiana Bregalda Jaenisch e Cristina Campos, cujos estudos, embora distintos, se concentram na base do interesse comum de lidar com as manifestações indígenas do país, apresentando, respectivamente, suas pesquisas sobre a arte Kaingang e a plástica corporal Xavante. Damiana, inclusive, bastante motivada pelo momento e aliando-se ao seu campo de estudo na relação entre as artes índias e a arte contemporânea, com ênfase nos estudos entre dança e performance, chegou a criar uma dinâmica corporal em que a plateia presente pôde interagir com a sua pesquisa, pisando conjuntamente a cada troca de imagens que iam sendo projetadas. Jaider completou sua participação do dia anterior, apresentando vídeos sobre suas vivências em seu território na floresta, conectando-se à cosmovisão de seu povo com a natureza, somando-se ao relato de sua formação de artista autodidata. Sandra Benites, além de apresentar parte de sua história e de suas lutas, tratou das questões escolares, cujas experiências também se encontram em seu trabalho acadêmico que discute a educação tradicional guarani e a educação tradicional indígena. "O sistema educacional precisa oendu (escutar) os povos indígenas, suas comunidades e entender e respeitar os contextos locais nas quais estão inseridas." (Benites, 2015).

O encontro foi muito produtivo, possibilitando o atravessamento dos espaços reflexivos entre várias etnias e suas realidades distintas, envolvendo em uma

**O programa de pós-graduação em artes da uerj
convida para a palestra do artista**

Jaider Esbell




fronteiras Críticas
Arte indígena contemporânea

27/11 e 28/11
Local: auditório 11033 - Horário: 17h30
Instituto de Artes da UERJ
Rua São Francisco Xavier, 524 - 11º andar - bloco E
Maracanã - 20550-010 - Rio de Janeiro - RJ

Jaider Esbell
Sandra Benides
Miguel Wera
Cristina Campos
Damiana Bregalda

Coordenação: Isabela Frade



realização:



apoio:



Figura 2 · Cartaz de divulgação do evento “Fronteiras Críticas” com a imagem do artista Macuxi Jaider Esbell na UERJ. Fonte: arquivo da pesquisa.

mesma roda de conversa os saberes da floresta, a escola brasileira (representada por professores também presentes), além da própria universidade, junto ao Instituto de Artes da UERJ, abrigando alunos e docentes dos cursos de graduação e pós-graduação. Todos interessados em romper criticamente fronteiras entre os campos de conhecimento, entre a hierarquias de saberes e vislumbrar novos modos de lidar com a questão indígena no contexto das graves crises ambiental e política do Brasil de hoje.

3. Espaços críticos convergentes na educação em artes: abordagens indígenas no tecido pedagógico entre o Pedrinho e o Pedrão

Acreditando, conhecendo, amando e, sobretudo, confiando. Nossa maior crise é a falta de fé, em nós, em nossa identidade, em nossa capacidade. Quando eu saí do mato foi para vencer, falar de tudo, de mim e de você. É isso...mesmo, individualismo não dá, talento é para socializar e o povo é para apoiar. O artista vai e diz vão lá ver o povo sendo feliz! Já tenho tudo, quero proporcionar e junto comemorar, vamos! (Esbell 2016 : s/p.)

Propondo questões urgentes para produzir o debate sobre as (in)visibilidades indígenas em contextos diversos de conhecimento e aprendizagem, impactados pelos saberes da floresta e pelo campo teórico do multinaturalismo (Castro 2002), compartilhamos, nesta segunda etapa do texto, outras reflexões acerca de algumas experiências que podem ajudar a suscitar novas respostas ou questionamentos no terreno pedagógico em artes. Assim, criando ambiente de aproximação entre os alunos do Colégio Pedro II com os testemunhos de Davi Kopenawa em sua narrativa mítica sobre A queda do céu (2015), unindo-se às provocações anunciadas pela exposição Dja Guataparã de curadoria indígena de Sandra Benites no Museu de Arte do Rio, envolvendo-se com mostra de Cinema Indígena TEKHOA pela ótica do guarani Alberto Álvares, aliando-se ao discurso e da obra contemporânea do artista Macuxi Jaider Esbell; aos poucos, permitiu-se que alguns trabalhos pedagógicos pudessem ser pensados e desenvolvidos tanto no primeiro segmento quanto segundo segmento do Ensino Fundamental, durante as aulas de Artes Visuais que integram o corpo de disciplinas desta instituição de ensino público do país. Em todos os trabalhos, a percepção e a tomada de consciência crescente entre os alunos de que a produção indígena está viva e que associações equivocadas de [mal] tratá-la como culturas pretéritas e estagnadas no tempo, ligadas a um passado determinado, logo foram sendo questionadas em cada experiência proposta.

No Campus São Cristóvão I, em meio as aulas de Artes Visuais do “Pedrinho”

– como carinhosamente costuma-se chamar o primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II –, uma das turmas do 2º. ano dirigidas pelo professor André Pires, passou a desenvolver trabalho de temática indígena, cuja relação processo/ resultado consideramos interligada com as questões ora trazidas à tona. Nesta oportunidade, ocorrida em 2017, aproximando-se da produção plástica do artista Macuxi Jaider Esbell, foi muito significativa a estratégia de exibição conjunta das reproduções coloridas do artista, acompanhadas de uma fotografia em que se via sua emblemática figura em seu ateliê, em ocasião do prêmio-pipa de 2016. A intenção era de provocar perante os alunos uma leitura visual das obras sem que se omitisse das crianças o rosto responsável pela autoria daquela produção, enfatizando uma visualidade face a face, lida segundo a lógica de uma temporalidade presente, promovendo neste ambiente pedagógico específico, situação favorável a uma abordagem crítica, onde as invisibilidades indígenas na escola passam a ser questionadas, refutando-se tais conteúdos como fenômenos pertencentes a um passado distante sem, propriamente, possuir elo com a atualidade. Em entrevista concedida especialmente para a produção deste texto, o professor André Pires foi nos fornecendo vários dados acerca de como teria acontecido esta conexão pedagógica:

O trabalho sobre as pinturas indígenas é de um eixo temático que faz parte do encaminhamento curricular do Pedrinho. Já tinha passado pelos grafismos, especificamente Kaiapó, já tinha feito alguma coisa com kadiwéu também e o exercício ainda estava mais para as questões do traço, do grafismo, da abstração indígena...até que me conectei a uma informação que tinha ocorrido no grupo no começo do ano, há meses atrás, que foi um compartilhamento via whatsapp de imagens (...) logo me identifiquei com este trabalho e, digamos, guardei a oportunidade trabalhar em sala de aula. Inicialmente, na minha cabeça, eu iria trabalhar estas questões trazidas pelo trabalho do Jaider no Ensino Fundamental II, justamente para fazer uma associação com as questões sociais que envolvem a identidade indígena. Mas, no entanto, a oportunidade surgiu no Pedrinho...

Curiosamente, mesmo passando e tendo contato com diferentes visualidades indígenas, as crianças parecem ter compreendido tratar-se de uma produção indígena absolutamente contemporânea, portadora de uma poética em que as formas da floresta se presentificam envolvendo, no mesmo fluxo, a sensibilidade deste artista junto às questões políticas-ambientais do nosso tempo, somadas às cosmogonias de seu povo. Assim, diferentemente dos grafismos Kadiweu e Kaipó – trabalhados anteriormente, conforme relato, colocou-se em causa uma produção de caráter singular e atual retirando,

na prática, a imagem de um pensamento discriminatório e genocida onde, como em muitos livros didáticos sugerem, situados em capítulos da pré-história ou próximos as imagens que integram a produção de populações já extintas. Assim, o trabalho desenvolvido, assim como este texto também pretende alertar, queremos corrigir um erro histórico dos livros e muitas vezes mantidos em nossos currículos de nossa educação básica, onde as artes indígenas não aparecem em suas variadas formas de expressões artísticas, mas sempre ligadas a um regime de artesanania, vinculada a fazeres que mais se relacionam com a infância do mundo do que propriamente com os discursos da contemporaneidade. Segundo, a reportagem intitulada "Premio Pipa 2016: vote indígena, vote Macuxi", se escreveu a respeito da arte desenvolvida pelo artista Jaider Esbell:

Jaider Esbell é um artista Macuxi da Amazônia. O trabalho de Esbell enviesa ainda mais o caos das expressões humanas e não humanas, as forças da floresta, dos seres, emanam da arte do filho do tempo, de todas as influências: ancestralidade, conhecimento, memória, diálogos, plasticidade contemporânea, política global, o ser local, xamanismo visual, poder. Palavra imagem, som, silêncio – comunicação em todas as linguagens. A arte de Jader exige, para além dos sentidos, imersão. (Pereira 2016: s/p.)

Eduardo Pereira – 04.08.2016

Fonte: Premio Pipa 2016: vote indígena, vote Macuxi

Importante registrar que logo na abertura do evento "Fronteiras Críticas", todos os presentes tiveram a oportunidade de ver estes mesmos trabalhos expostos, gerando grata surpresa para o artista convidado (Figura 3). Neste primeiro dia, então, face a face com o resultado artístico atingido pelos alunos do Pedrinho, Jaider se emociona com a recepção e resolve gravar um vídeo de agradecimento, compartilhado pelas redes. Tais trabalhos, expostos no auditório do Instituto de Artes da UERJ, ajudaram a construir um espaço privilegiado de encontros.

Olá! Queria dar um alô especial para galerinha do Colégio D. Pedro II! Estou muito feliz! (...) Cada um em si compôs uma energia própria e se fez aqui um mosaico com uma harmonia muito grande, dá vontade de deitar como se fosse exatamente uma rede! Impressionado pela qualidade artística do material Essa é apenas uma das funções que a arte pode fazer em nossa vida!

Possivelmente este trabalho tenha sido influenciado por uma parceria já existente entre o Professor André Dias Pires e sua colega, a Professora Maria



Figura 2 · O artista Macuxi Jaider Esbell em encontro na UERJ junto com trabalhos dos alunos do colégio Pedro II. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Cristina Rezende que juntos escreveram o artigo intitulado “Corpo pintado: traços de identidade, marcas da diferença”, publicado no livro “Relações Étnico-Raciais e Currículo: temas e abordagens (Souza 2017). Neste texto, percebe-se a vontade de se criar uma nova maneira de se pensar as artes índias na escola, onde os conhecimentos possam ser melhor aprofundados e discutidos, mantendo-se o elo com a contemporaneidade. Tendo o corpo como suporte, esta reflexão realizada conjuntamente, envolveu tanto detalhes específicos da pintura Xavante, como uma abordagem pedagógica onde os alunos puderam relacionar os usos estéticos do corpo de seu cotidiano juvenil às marcas e grafismos corporais presentes em outros povos.

Em outro comentário realizado pelo professor André Dias Pires, tratando justamente deste artigo, afirma que os próprios alunos passaram a questionar o fato de a ornamentação indígena aparecer muitas vezes associada “exclusivamente com o momento de guerra e ação agressiva dos mesmos”, enfatizando questões de preconceito, apresentados sem a devida contextualização. Neste mérito, Davi Kopenawa nos chama atenção da seguinte forma:

Durante minhas viagens às distantes terras dos brancos, ouvi alguns deles declararem que nós, Yanomami, gostamos de guerra e passamos nosso tempo flechando uns aos outros! Porém os que dizem essas coisas não conhecem nada de nós e suas palavras só podem ser equivocadas ou mentirosas. (Kopenawa 2015:440)

Desejando-se estender a compreensão de temporalidades distintas, mediadas pelos mitos, cosmogonias diversas, em maior aprofundamento sobre as visualidades ameríndias, apresentamos outra experiência escolar. Assim, Alberto Álvares, artista e cineasta guarani, também teve satisfação semelhante a de Jaidier Esbell, ao ser recebido com a produção estética dos alunos do Colégio Pedro II, desta vez, do oitavo ano do Ensino Fundamental II, estudantes do Campus Engenho Novo II. Em sua visita para uma roda de conversa acerca das narrativas filmicas que integram o Cine TEKOKHA – projeto do qual é representante –, Alberto pôde encontrar no próprio recinto da biblioteca, adaptada especialmente para a mostra de cinema indígena neste campus, um corredor de exposições com diversos trabalhos produzidos ao longo do ano letivo de 2017 com a temática da diversidade indígena existente no Brasil. Para ter se chegado neste resultado, foi desenvolvido junto as turmas de oitavo ano, enfrentando questões curriculares demasiadamente eurocentradas, a oportunidade olhares mais abertos às visualidades indígenas na escola. Ao longo das aulas, buscou-se criar estratégias pedagógicas simétricas, mudando

itinerários curriculares, atalhos para o encontro das questões identitárias indígenas: aproveitando o tema dos componentes curriculares obrigatórios sobre Missão Artística Francesa, bem como a visão trazida pelos artistas viajantes europeus – expressa em gravuras, pinturas ou registros em aquarela –, resolveu-se contrastar tais aos olhares ao perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro 2002). Desta forma, os alunos foram convidados a produzir painéis, percebendo e cruzando diferentes aspectos sobre as temáticas indígenas, defendidas por ângulos distintos. Antes, porém, os alunos do oitavo realizaram incursões em pequenos grupos à exposição “Dja Guata Porã – Rio de Janeiro Indígena”, em cartaz no Museu de Arte do Rio. A orientação foi para que realizassem uma imersão nos mundos das múltiplas formas de viver, conhecendo a realidade de luta e resistência de inúmeras etnias indígenas brasileiras, se aproximando, de alguma forma, dos recortes expositivos desta mostra.

Dja Guata Porã – Rio de Janeiro Indígena quer intervir com uma reflexão sobre a realidade indígena no Rio de Janeiro hoje, bem como sobre o passado que desaguou neste presente. Se a recente história política brasileira tem precipitado a emergência de uma luta indígena organizada, com pautas amplas e precisas (do respeito pela diversidade à demarcação de terras), os museus, como lugares da cultura do presente, precisam fazer eco a essa luta.

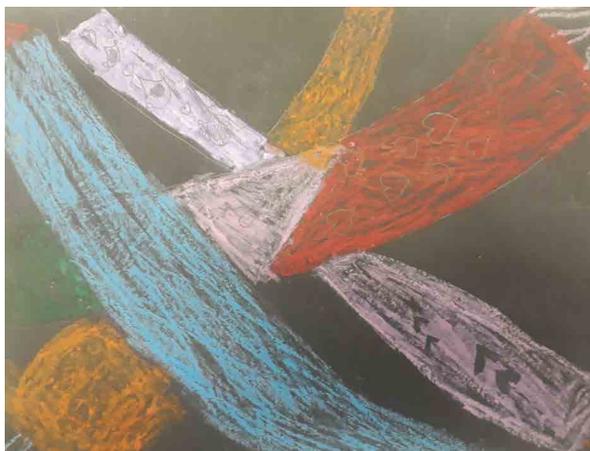
[Fonte: www.redebrasilatual.com.br - Redação Rede Brasil Atual – 20/05/2017]

Outros trabalhos também foram, aos poucos, sendo incorporados (Figura 4), tendo as mesmas turmas de oitavo ano realizado releituras diversas sobre distintas obras de Jaider Esbell, a exemplo do que acontecera com as turmas do Pedrinho, anteriormente consideradas. Importante dizer que o trabalho sobre a diversidade de etnias indígenas desenvolvido em várias etapas por estes alunos também dialoga com um olhar pós-abissal, onde atitude “não-derivativa” também entraram em causa, pensando-se “a partir da perspectiva do outro lado da linha” (Santos 2009:44), aliando-se também às questões do multinaturalismo, abriu-se campo para uma valorização das qualidades e as multiplicidades dos discursos míticos, nas temporalidades que fogem ao cronos ocidentalizante, reorganizando o pensamento estético a respeito das sociedades indígenas:

Em oposição às imagens dos viajantes europeus, em um exercício tratado em sala de aula como “desdebretear” ou de “desdebreteizar”, os alunos foram trocando impressões e compartilhando acervos distintos em que se considera-se não propriamente a visão idealizada e distanciada de Debret, envolvendo-se e familiarizando-se com diversas etnias – Guaranis, Marubos, Karajás, Ticunas,



Figura 4 - A visão construída sobre os índios, segundo o olhar dos alunos do Campus Engenho Novo II, em conexão com seus acervos pesquisados e com a exposição Dja Guata Porã — Rio de Janeiro Indígena — Museu de Arte do Rio. Fonte arquivo da pesquisa.



Trabalho realizado no Pedrinho — CSCI



Trabalho realizado no Pedrão — CEEN II

Figura 5 · Trabalhos dos alunos do Colégio Pedro II, inspirado na obra do artista Macuxi Jaider Esbell. Fonte própria.



Figura 6 - O artista Macuxi Jaider Esbell retorna ao Colégio Pedro II, propondo aos alunos do Ensino Médio e do Pedrinho de São Cristóvão, a construção de uma obra colaborativa e efêmera, tratando da narrativa protagonizada pela onça e pelo jabuti. Fonte própria.

Figura 7 - O artista Macuxi Jaider Esbell retorna ao Colégio Pedro II, propondo aos alunos do Ensino Médio e do Pedrinho de São Cristóvão, a construção de uma obra colaborativa e efêmera, tratando da narrativa protagonizada pela onça e pelo jabuti. Fonte própria.

Caetés, Puri, Pataxó, Kadiwéu, Ianomamis, Caiapós, Potiguaras, entre outras etnias existentes nas fronteiras da mata amazônica do litoral brasileiro –, montando seus próprios acervos e cadernos e imagens.

Curiosamente, observando os dois trabalhos desenvolvidos pelos alunos (Figura 5), verifica-se diferenças formais de aproximação visual às obras de Esbell: enquanto os alunos do Pedrão se ativeram, em sua maioria, a figuração explícita de bichos, facilmente identificáveis sobre o fundo preto, as crianças do Pedrinho se expressaram revelando uma construção visual que valoriza a abstração, em soluções criativamente expandidas. Estes últimos, tendo como referência uma única obra sobre a temática das redes, puderam, utilizando a técnica de giz pastel, multiplicar seu anúncio, em releituras particularmente expressivas.

Como forma de valorizar ainda mais as discursividades dos povos indígenas, agradecendo a todos que ajudaram a promover as ideias e as experiências deste texto, compartilhamos duas imagens da visita realizada por Jaider Esbell ao Colégio Pedro II, em abril de 2018, onde propôs uma obra colaborativa aos alunos presentes, resultando em dois desenhos coletivos feito em diálogo vivo com a natureza e com os saberes da floresta. (Figura 6 e Figura 7)

4. (In)conclusões críticas

Desejamos que as reflexões e as experiências aqui apresentadas possam oferecer a todos os que se interessam em trabalhar com abordagens emancipadoras nas escolas algumas possibilidades de abordagem às diferenças em seu estímulo à construção de um mundo multicultural, demonstrando ser possível avançar em situações pedagógicas em que currículos possam ser questionados, ampliando os espaços críticos de abordagem acerca das suas (in)visibilidades. Um multiculturalismo cultivado mas não apaziguado, nem escondidas as suas diferenças, mas no qual os espaços críticos sejam reconhecidos e suas fronteiras se constituam como lugar de diálogos.

No caso propriamente abordado – as artes indígenas contemporâneas frente ao conhecimento sistematizado acadêmico e escolar – deixamos as indagações para seguir em aprofundamento: - Como se aproximar das narrativas dos povos da floresta, se permanecemos atrelados às peles de papel (2015), nos termos enfatizados pelo xamã Davi Kopenawa? E como adentrar em outros universos onde vigoram não apenas as palavras, mas também as cores e formas pujantes elaboradas por outras métricas, materialidades vívidas que se apresentam aos sentidos e que nos levam `as cosmovisões presentes na Terra Makunaima?

Esperamos que este texto ofereça impulso para o repensar as abordagens das diferenças culturais na escola – considerando a condição contemporânea

dos povos indígenas – afirmando seu vigor crítico ao próprio estatuto do saber e das condições de vida atuais, seja na aldeia, seja na cidade, no país ou mesmo na educação básica e especialmente na universidade, junto ao trabalho da formação docente, papel que este congresso ajuda a cumprir, oferecendo espaço crítico para ampliação desse debate. Assim, conforme a expressão guarani Dja Guata Porã sugere e significa, esperamos caminhar coletivamente, nos mantendo em diálogo com os saberes indígenas e as vozes dos povos da floresta.

Referências

- Castro, Eduardo Viveiros de (2002) *Perspectivismos e multinaturalismos: a inconstância da alma selvagem*. Cosac & Naify. São Paulo.
- Kopenawa, Albert; Bruce, Davi. (2015) *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cia das Letras.
- Santos, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula (orgs) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Souza, Cristiane Gonçalves de. (2017) *Relações étnico-raciais e currículo: temas e abordagens*. Curitiba: CRV.

Ponchos latinos: uma experiência artística de criação e expressão coletiva em sala de aula

*Latin Ponchos: an artistic experience of creation
and collective expression in the classroom*

CLÁUDIA MATOS PEREIRA*

Artigo completo submetido a 01 de maio 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018

*Brasil. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1249-056 Lisboa, Portugal.

Resumo: Este foi um projeto desenvolvido com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, Brasil. Pretende-se refletir sobre como os alunos, a partir de uma sensibilização, apreciação e contextualização, relacionadas a uma temática proposta pelo professor, desenvolvem ideias próprias em grupos, para a realização de trabalhos artísticos coletivos, onde a autoria se torna diluída.

Palavras chave: Arte / educação artística / arte coletiva / ponchos / imagem e cultura.

Abstract: *This project was developed with students of 8th-grade from Colégio dos Jesuítas's Elementary School II, Juiz de Fora, Brazil. The intention is to reflect on how students, based on a sensitization, appreciation and contextualization, related to a thematic proposed by the teacher, develop their own ideas in groups, for the accomplishment of collective artistic works, where the authorship becomes diluted.*

Keywords: *Art / art education / collective art / ponchos / image and culture.*

Introdução

Na Arte, os contextos geram diferentes metodologias.

Ana Mae Barbosa (2017)

O objetivo deste artigo é apresentar um projeto realizado com turmas de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, Brasil. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2009:XXIII) foi o pilar de fundamentação para o ideário, reflexão, questionamento e sugestões aos alunos, numa dinâmica interativa do ver/contextualizar/fazer e suas diversas combinações, durante o processo.

A ideia inicial foi expor a proposta de uma ação de criação artística coletiva, que explorasse uma temática capaz de promover a imersão em uma cultura cuja expressividade visual fosse diferente da nossa. Assim, a ideia de se pesquisar a indumentária de outros povos latinos, permitiria ‘a observação do outro’ para desencadear a ‘percepção de si próprio’. Seria um deslocamento do olhar para o tradicional e cotidiano de um tema — a indumentária de outros povos, cujo ato de tecer, escolher os materiais e cores como atividade do cotidiano. Cada um poderia perceber a criação da vestimenta como ato cultural e discernir o ato de vestir como elemento de consumo e subordinação a um mercado de e aos padrões /estilos de moda. Até que ponto a criação de uma roupa é um ato cultural, de construção da identidade ou submissão a padrões que são distantes da realidade das pessoas? O ato de tecer, criar as roupas como expressão de uma cultura revelam um ato de submissão a antigos padrões, ou podem representar um ato de revolução silenciosa, e de resistência perante outras culturas que se apresentam como mais dominantes?

Para Barbosa (2008a:99), “dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.”

Pretende-se refletir sobre como os alunos, a partir de uma sensibilização e contextualização, relacionadas a uma temática proposta pelo professor, serão capazes de criar ideias próprias, debatê-las em grupos, para a realização de trabalhos artísticos coletivos. A autoria do trabalho finalizado se apresentará diluída em cada grupo. Os objetivos essenciais, dentre os demais relacionados ao conhecimento do contexto de outras culturas e suas reflexões decorrentes, são: estimular a criação, a integração, o debate, a partilha e a criação conjunta, que demanda um consenso entre os participantes e o desenvolvimento da habilidade em lidar com as diferenças e divergências de pontos de vista.

1. Metodologia para a aplicabilidade da proposta

Esta proposta se realizou em 6 aulas de 50 minutos, podendo ser implementada ou adaptada, conforme a sequência que aqui se apresenta nos itens a seguir 1.1 a 1.9.

As aulas foram ministradas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e não possui requisitos prévios para sua aplicação, podendo ser desenvolvida pelo professor em outras séries, de acordo com suas expectativas, objetivos e maturidade dos alunos na questão da cooperação e consenso do trabalho em grupo. Poderá ser aplicada também com outros tipos de materiais que a escola fornecer, ou que os alunos puderem levar, ou até mesmo, com a utilização de materiais reaproveitáveis, em que caberá ao professor inovar ou ser criativo para adaptar o tema às realidades de cada escola.

1.1. Apresentação do tema aos alunos (aula 1)

O poncho — é uma peça criada com o objetivo de preservar o corpo aquecido. Pode ser também feito de um material à prova d'água, para manter a pessoa seca, em momentos de chuva. Foi difundido em inúmeros países. Ponchos e mantas já eram utilizados na América, mesmo antes da chegada dos europeus e apresentam características identitárias:

“También corresponde a un momento de la historia de Chile en el que el poncho se usa en un contexto urbano y que a veces fue asociado a una determinada tendencia política, y a conjuntos folklóricos” (Alvarado & Guajardo, 2011:9-59).

O poncho é geralmente confeccionado como uma única peça grande de tecido, que envolve todo o corpo, com uma abertura no centro, por onde se passa a cabeça. Alguns ponchos *rainproof* apresentam prendedores que possibilitam fechar as laterais, mas com aberturas para a saída dos braços. Alguns possuem capuzes para proteger a cabeça da chuva e do vento. Estas vestimentas tradicionais possuem nomes locais: *Poncho* (na maior parte da América Latina, Espanha e no mundo); *Chamanto* (somente no Chile central, pois usa-se o termo *poncho* no norte e sul deste país); *Jorongo*, ou *Gaban Sarape* (no México); *Ruana* (em regiões frias da Colômbia). Os ponchos são considerados trajes típicos muito utilizados pelos povos peruanos. Revelam diversidade de cores e originalidade em tecidos que configuram uma beleza contrastante com o frio vivido pelos povos das altas montanhas.

O tema *Ponchos Latinos* foi exposto em sala de aula, como oportunidade para os alunos perceberem e valorizarem práticas tradicionais de confecção da indumentária típica de um povo, como parte da expressão artística de

uma cultura. “Imersos como estamos em um mundo em que parece que as diversidades culturais estão diluídas, nos perguntamos quem somos, qual é o nosso lugar” (Corcuera, 1999).

1.2. Sensibilização/reflexão/leitura de imagens de ponchos variados (aula 1)

Alguns pontos iniciais abordados na primeira aula, em questionamentos sobre as roupas e a cultura, transformaram-se em debate ‘acalorado’ com toda a turma:

— Questões que surgiram em sala de aula: as roupas definiriam socialmente uma pessoa? Representam a sua origem? São capazes de classificar um indivíduo em uma classe social? Definem a posição política de uma pessoa? Podem revelar as profissões? As roupas identificam o gênero? As roupas expressam uma cultura, por quê?

Leitura de imagens/contextualização — os alunos conheceram imagens do vestuário típico de peruanos, chilenos, colombianos e mexicanos, com suas denominações e características peculiares, referentes a cada país. Perceberam as cores, formas, fios, texturas e variações estéticas, mediante fotografias e vídeos da internet. No Paraguai, como exemplo, o poncho é considerado uma arte ancestral em extinção e este foi um tema também de destaque para se repensar a sua valorização. Os alunos visualizaram o contexto de criação e execução deste fazer, muitas vezes como ofício familiar. Conforme Barbosa (2008b:1) “na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo.”

1.3. Divisão da turma em equipes e proposta de criação conjunta (aula 2)

Após esta etapa inicial, cada turma foi dividida em grupos. A dinâmica de realização das aulas foi exposta. Cada equipe deveria criar um tema para realizar um poncho. Vale ressaltar que na configuração espacial destas aulas, a sala de Artes dispunha de mesas compridas com capacidade para cerca de 10 alunos cada.

1.4. Escolha de temas por cada equipe / tempestade de ideias (aula 2)

Cada grupo recebeu folhas de papel brancas, lápis e borracha para esboçarem suas ideias, com liberdade de escolha para definir suas temáticas para os ponchos. Que imagens iriam pintar? E quais as cores iriam usar? Quais seriam os elementos visuais que definiriam o poncho da equipe? Qual nome eles dariam ao poncho?

Os temas definidos e justificados pelas equipes foram: *Poncho Religioso*

(apresentando símbolos da religião católica — alunos que valorizavam muito os símbolos do cristianismo); *Poncho Deus do Sol* (diversos tipos de sóis e imagens do Deus Sol dos Incas — alunos que pesquisaram e se identificaram com a história deste povo); *Poncho Peruano* (elaborado com listas coloridas e lhamas em feltro — alunos que se identificaram muito com a história e costumes dos povos nas montanhas e os animais típicos da região); *Poncho Tropicália* (bananas pintadas como símbolo de alegria e de brasilidade — alunos que desejavam configurar e valorizar a identidade brasileira); *Poncho Sabor do Nordeste* (cajus representando os sabores típicos e especiais de nossas frutas exóticas — alunos que valorizam a cultura gastronômica brasileira e as bebidas representativas, como a cajuína) e *Poncho Modernista* (formas geométricas em cores variadas com abstração inquietante — alunos basearam-se em afinidades com obras de alguns artistas brasileiros abstratos, mas também desejavam homenagear a Semana de Arte Moderna de 1922).

1.5. Material disponibilizado para este projeto (aula 3)

Foi providenciado, pela escola/alunos, tecido neutro de cor bege (americano cru) ou brim: cru ou branco, com tamanho e corte definido, igual para cada equipe; lápis 2B e 4B; borrachas; retalhos de feltros coloridos; lãs coloridas; tintas de tecido de inúmeras cores ou tintas acrílicas (de preferência as tintas de tecido); canetas marcadores de tecido; pincéis; linhas; agulhas; cola de tecido; tesouras de pontas arredondadas; um cabide para cada equipe (para exposição do poncho); etc.

Os tecidos foram entregues, ainda abertos, para serem desenhados e pintados, antes de serem costurados nas emendas, no momento de fechamento desta peça. Os ponchos podem ser feitos em forma de manta comprida, vertical com um orifício para a cabeça, ou o tecido poderá ter duas partes, que costuradas, formam um quadrado, também com um orifício para a entrada da cabeça. É necessário que alguém da escola, do conhecimento do professor, ou sugerido por algum aluno, possa contribuir na costura de fechamento, à máquina, também para a realização das bainhas, antes da colagem dos recortes em feltro, ou de fitas coloridas.

1.6. Desenho e pintura dos tecidos (aulas 3, 4 e 5)

Os alunos realizaram todos os desenhos sobre o tecido com o lápis 2B ou 4B e borracha.

Em alguns temas observamos a repetição de desenhos por todo tecido, como se criassem um tecido estampado, como no *Poncho Tropicália* (Figura



Figura 1 · Pintura coletiva na realização do *Poncho Tropicália*. Fonte: própria.

Figura 2 · Pintura coletiva na realização do *Poncho Sabor do Nordeste*. Fonte: própria.

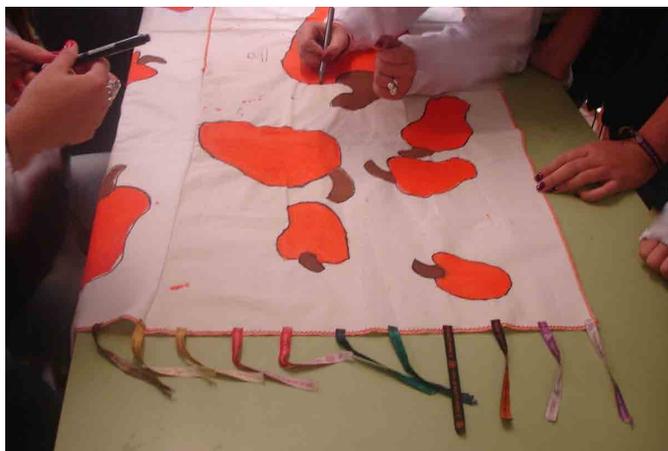


Figura 3 · Pintura coletiva na realização do *Poncho do Deus Sol*. Fonte: própria.

Figura 4 · Pintura coletiva na realização do *Poncho Peruano* e detalhe do desenho com molde feito pelos alunos, para recorte da forma de um lhama, em feltro vermelho. Fonte: própria.

1) e *Poncho Sabor do Nordeste* (Figura 2). Em outros, a composição foi surgindo durante a pintura, como no *Poncho Modernista*, no *Poncho do Deus Sol* (Figura 3) e *Poncho Peruano* (Figura 4). No *Poncho Religioso*, os símbolos pintados foram cuidadosamente pensados e distribuídos pelo espaço do tecido.

Em cada equipe observei que havia uma organização natural entre os alunos de como iriam desenhar, depois de como iriam pintar em grupo. Houve uma divisão de tarefas gerida por cada mesa. Assim, alguns alunos utilizaram na pintura, determinadas cores, enquanto outros da equipe utilizavam outras, em diferentes partes do tecido. Cooperação e flexibilidade foram fundamentais em todas as aulas, inclusive, na questão de limpeza dos materiais e organização da sala e das mesas, ao final de cada aula.

1.7. Etapas de finalização dos ponchos (aulas 5 e 6)

Após a conclusão das pinturas, alguns alunos desejaram contornar as pinturas com as canetas de tecido. Com a pintura e detalhes concluídos, foi providenciada a costura dos ponchos (fechamento e bainhas) uma semana antes da aula 6.

Os alunos recortaram as figuras em feltros para serem coladas com cola quente, espaçadamente, por toda a bainha dos ponchos. Por exemplo, no *Poncho Peruano* (Figura 5), os alunos recortaram silhuetas de lhamas em feltros de diversas cores (Figura 4), para colagem nas bainhas e no tecido também. No *Poncho do Deus Sol* (Figura 6), vários sóis amarelos foram recortados e colados no acabamento final. No *Poncho Sabor do Nordeste* (Figura 7), vários cajus foram recortados em feltro laranja. No *Poncho Tropicália* (Figura 8), foram bananas amarelas e no *Poncho Modernista* (Figura 9), vários triângulos e formas geométricas variadas de cores azul, verde, vermelho, laranja e amarelo foram recortadas no feltro e depois coladas nas bainhas. Já no *Poncho Religioso* (Figura 10), os alunos preferiram um retrós azul e branco nas bordas.

Logo após o término, cada equipe elaborou a composição de cordões com lãs coloridas e colagem dos moldes de feltros nas bainhas dos ponchos, posicionando-os nos cabides.

1.8. Exposição e desfile

Com a participação total dos alunos, a culminância foi a concretização de uma exposição aberta ao público, em data agendada pelo professor, em comum acordo com a escola e os alunos. Um desfile dos ponchos, com um aluno eleito por cada equipe, foi também um momento de grande motivação. É uma forma de valorização do trabalho em equipe e reconhecimento dos trabalhos dos alunos pela escola e familiares neste evento.



Figura 5 · Poncho *Peruano* finalizado.

Fonte: própria.



Figura 6 · Poncho do *Deus Sol* finalizado.

Fonte: própria.



Figura 7 · Poncho Sabor do Nordeste finalizado.
Fonte: própria.

Figura 8 · Poncho Tropicália finalizado.
Fonte: própria.



Figura 9 · Poncho Modernista finalizado.
Fonte: própria.



Figura 10 · Poncho Religioso finalizado.
Fonte: própria.

1.9. Avaliação

Segundo Pereira (2011), o professor deve estabelecer os critérios de avaliação de forma clara e evidente, ao apresentar a proposta de trabalho, para que todos tenham conhecimento do que necessitam desenvolver e consigam atingir os objetivos almejados. O educador deve incentivar todas as fases do processo e avaliar a motivação, participação e questionamentos expostos pelos alunos em todos os momentos de realização das aulas. “Deverá acompanhá-los para analisar até que ponto envolveram-se com a proposta.” O professor poderá analisar, em cada aluno, “a capacidade de trabalhar em um grupo grande, por várias aulas, em torno de um trabalho único e coletivo realizado por cada equipe” (Pereira, 2011).

2. Observações sobre a metodologia – acesso à aula no Portal do Professor, MEC

Esta é uma metodologia que facilita a ação e colaboração criativa em equipe.

Ponchos latinos faz parte de um projeto do Ministério da Educação e Cultura do governo brasileiro, (MEC), em que participei com uma bolsa, em um período em que lecionava em simultâneo, como professora substituta concursada no CAP da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): o Colégio de Aplicação João XXIII. Esta aula foi aceita pela banca de seleção do MEC e disponibilizada *online* no site oficial do Portal do Professor, com o objetivo de consulta, partilha, acesso e download para qualquer professor do país, na URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14263> e já possui 17.179 acessos por interessados, até a data de 30/04/2018. Esta aula pode ser adaptada à outras escolas e realidades diferentes, com utilização de materiais diversos.

Considerações finais – o start para uma ação coletiva

A proposta *Ponchos Latinos* surgiu a partir da intenção em se trabalhar a construção conjunta de imagens, para a concretização de peças originais criadas pelos alunos, decorrentes de reflexões e partilhas de ideias em sala de aula.

Para Jean Duvignaud (1970) as diversas visões de mundo dos artistas e dos intelectuais, podem ser compreendidas, não meramente como condutas psicológicas ou afetivas, mas como criadoras da sociedade. Assim, pode-se perceber a trama social de uma época ou sociedade impressa no ideário e no imaginário das pessoas. Pode-se pensar a longo prazo, que os alunos que temos hoje em sala de aula serão os futuros criadores das novas realidades sociais, políticas e econômicas. Eles poderão ser interventores efetivos na sociedade ou não; poderão trabalhar e viver com espírito crítico ou não; poderão trabalhar

coletivamente em grupos e equipes ou não — a sala de aula pode servir como um laboratório onde se adquire as primeiras experiências de desenvolvimento de relações humanas fora do âmbito familiar, assim como, simultaneamente se adquire experiências cognitivas, sensoriais, artísticas e acadêmico-científicas.

Para Pereira (2015:101) é possível compreender a arte como uma ação coletiva, através da perspectiva de Howard Becker (1997:209) que afirma “o artista trabalha no centro de uma ampla rede de pessoas em cooperação, cujo trabalho é essencial para o resultado final. Onde quer que ele dependa de outros, existe um elo cooperativo”. É este elo de cooperação que se procura trabalhar também com os alunos na elaboração e constituição do trabalho artístico.

Não se intenciona a formação de artistas em sala de aula, mas principalmente o desenvolvimento das capacidades, habilidades, competências e sensibilização para o conhecimento de manifestações culturais e suas contextualizações. Para Jonh Thompson (2011:181), “os fenômenos culturais devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados.” A análise cultural deve ser feita a partir do estudo da “constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas.” Este autor baseia sua abordagem a partir da concepção simbólica formulada por Clifford Geertz, que procura definir esta “análise cultural” como sendo o estudo das formas simbólicas, ou seja, “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos — em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

A partir de um tema como a indumentária de um povo, percebemos determinadas simbologias. Os alunos, ao escolherem suas temáticas, utilizaram símbolos relacionados aos seus imaginários, universos pessoais e contextos. Segundo Barbosa e Coutinho (2009:13) “a mediação cultural é social”.

As aulas de Arte também podem ser o momento de formação de diferentes visões de mundo dos alunos. A partir da leitura de imagens e do conhecimento de outras culturas, do patrimônio e suas manifestações, relacionando e questionando as conexões possíveis entre estes contextos e as realidades dos estudantes, o professor de Arte pode ser o facilitador/mediador, o incentivador e motivador para que os alunos reflitam o seu próprio tempo e desenvolvam uma consciência mais crítica, valorizando a interação com os demais, assim como, repensando o que é ser um cidadão. Torna-se fundamental para a sociedade o desenvolvimento das mentalidades sensíveis para a valorização da cultura e sua diversidade.

Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias.

Não só os outros, mas também parcerias internas.

Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber, se este tem sentido para nós.

Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro

Miriam C. Martins (1998)

Referências

- Alvarado, Isabel. & Guajardo, Verónica (2009). *Mantas y Mantos, Cubrir para lucir*. Santiago do Chile: Museo Histórico Nacional, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM). ISBN: 978-956-7297-14-6
- Barbosa, Ana Mae (org.) (2008a). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 978-85-249-1109-5
- Barbosa, Ana Mae (org.) (2008b). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0820-5
- Barbosa, Ana Mae (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0047-6
- Barbosa, Ana Mae (2017). *Ana Mae Barbosa em Primeira Pessoa*. [Conferência em vídeo, 16 out., 1:47:35] São Paulo, Centro de Pesquisa e Formação. Sesc, São Paulo [Consult. 2018-04-20] Disponível em URL: <https://www.facebook.com/cpfsec/videos/1296670713776263/UzpfSTI5NzlyMDg2Njk4MzcyMzoxNjI0OTY0MzcxODc2MDI2/>
- Barbosa, Ana Mae & Coutinho, Rejane Galvão (orgs.) (2009) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. ISBN 978-85-7139-906-8
- Becker, Howard (1977). *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Corcuera, Ruth (1999). *Ponchos das Tierras del Plata — Limite*. Argentina: Editora Fondo Nacional de las Artes. ISBN: 2900101143393
- Duvignaud, Jean (1970). *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa; Guerra, Maria Terezinha Telles (1998) *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD. ISBN: 8532241980 9788532241986
- Pereira, Cláudia M. (2011). *Ponchos Latinos*. [Consult. 2018-01-09] Disponível em URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14263>
- Pereira, Cláudia M. (2015). *Galeria de Arte Celina: espaço e ideário cultural de uma geração de artistas e intelectuais em Juiz de Fora (1960/1970)*. [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 330p. [Consult. 2018-03-09] Disponível em URL: <http://objdig.ufrj.br/27/teses/824022.pdf>
- Thompson, John B. (2011). "O conceito de cultura: para uma teoria social da comunicação de massa." In: *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes. ISBN 978-85-326-1484-1

Exploração do Corpo em Movimento aplicando várias Formas e Técnicas de Expressão

Exploration of the Body in Movement Applying Several Forms and Techniques of Expression

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA*
& ANABELA VIEIRA DE FREITAS SIMÕES**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Portugal, Professora e Artista. Afiliação: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Rua de S. Paulo 89, Lisboa, 1200- 427, Portugal. E-mail: anamariapessanha@gmail.com

** Portugal, Educadora de Infância. Afiliação: Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, Escola Básica do Lumiar, Rua do Seminário, 1600-764, Lisboa, Portugal. E-mail: anabelasimoes@aevf.pt

Resumo: Este trabalho intitulado “Exploração do Corpo em Movimento aplicando várias formas e técnicas de expressão”, insere-se no tema do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira no âmbito do Projeto, “Ano Europeu do Património Cultural”, realizado no ano letivo 2017/2018, proposto a 25 alunos de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos do Jardim de Infância da Escola Básica do Lumiar no âmbito da formação de professores. Desenvolveram-se situações de exploração expressiva: investigação, descoberta e observação de obras de artistas: obras de Leonard da Vinci Matisse Henri; Lourdes Castro; Amadeu Sousa Cardoso; Visita a uma exposição e

Abstract: *This work entitled “Exploration of the Body in Motion applying various forms and techniques of expression”, is integrated at the Vergílio Ferreira Group of Schools within the scope of the Project “European Year of Cultural Heritage”, held in the academic year 2017/2018. It is proposed to a group of 25 students aged between 4 and 6 years of Kindergarten on the Basic School of Lumiar in the scope of teacher training. Situations of expressive exploration were developed: investigation, discovery and observation of works of artists: works of Leonard of the Vinci Matisse Henri; Lourdes Castro; Amadeu Sousa Cardoso; Visit to an exhibition and the studio of an artist. The group of chil have developed various activities*

ao estúdio de um artista. As crianças desenvolveram diversas atividades de exploração e descoberta do seu corpo aplicando várias Formas e Técnicas de Expressão.

Palavras chave: Corpo / Movimento / Expressão / Forma / Educação Pré-escolar.

of exploration and discovery of their body applying several Forms and Techniques of Expression.

Keywords: *Body, Motion / Expression / Shape / Preschool Education.: "Master Pieces. Young Artists / Art in Schools / Education / service training / Pre-school / Kindergarten.*

Introdução

O projeto foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, na sala do Jardim de Infância (JI) da Escola Básica do Lumiar, coordenada pela Educadora Anabela Simões, em parceria com a Escola Superior Almeida Garrett (ESEAG) no âmbito dos protocolos desenvolvidos pelas duas entidades. Estes potenciam a realização de estágios de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) aos seus formandos. Assim, no âmbito dos mestrados, teve lugar a colocação de uma aluna a estagiar numa sala de JI, o que permitiu uma supervisão no contexto, da Didática das Expressões Integradas e da PPS, promovendo a cooperação em Arte na Educação. Os conteúdos desenvolvidos no JI, foram objeto de estudo da estagiária explorando novos conhecimentos e oportunidades reflexivas, envolvendo, a entidade formadora, a educadora cooperante e a formanda.

O trabalho desenvolvido, neste contexto formativo, permitiu à formanda assegurar o desenvolvimento de competências no ensino, melhorando a qualidade de treino, bem como, o trabalho de aconselhamento e supervisão, indo assim ao encontro do preconizado por Robinson (1989), relativamente à importância na formação de professores e a sua correlação com o sucesso do projeto de Ensino pela Arte.

Considerou-se a Arte como fundamental contributo para o desenvolvimento global na criança, do prisma cultural e estético, bem como, social e individual, ao desenvolver capacidades críticas de observação, análise de informação, reprodução do corpo humano e conhecimento teórico sobre novos Artistas e Arte.

Os trabalhos de expressão plástica elaborados pelas crianças, permitiram o desenvolvimento de destrezas, domínio de materiais e técnicas, que proporcionaram conhecimento do "seu eu", do seu desenvolvimento físico e da sua autoconfiança.

1. Fundamentação

O ensino e o desenvolvimento de práticas artísticas no âmbito da Educação Pré-escolar, inserem-se nas áreas de conteúdos, expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, homologadas pelo Ministério de Educação (Portugal 2016). Constatamos um enfoque, no tocante às Artes Visuais, fazendo referência ao “...papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, contribuindo: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o desenvolvimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural.” Sublinham que: “As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem desenvolver igualmente outros sentidos.”

Deste modo, as aprendizagens efetuadas neste domínio, devem englobar não só o processo criativo, mas também os subdomínios psicomotor e simbólico. A introdução desta metodologia deverá permitir, oferecer resposta nas Áreas da Expressão e da Comunicação e integrar conhecimentos e competências relacionados com uma abordagem mais específica incluindo, o Conhecimento do Mundo, bem como, a Formação Pessoal e Social.

Assim, estas práticas artísticas, aliadas ao conhecimento da historiografia da Arte, potenciam o desenvolvimento da Expressão Plástica (estetização, representação, comunicação e criatividade) da Expressão Motora (motricidade global e fina) contribuindo para que as crianças adquiram capacidades e domínio da Linguagem Oral e Escrita.

2. Projeto: “O Corpo e a Arte”

2.1 Objetivos

- Conhecer diferenças históricas e culturais da Arte;
- Desenvolver a expressividade e sentido crítico.
- Distinguir a Arte figurativa da Arte Abstrata;
- Promover o diálogo e a interpretação de obras de arte;
- Desenvolver conhecimentos e conceitos interdisciplinares da Arte e do “Conhecimento do Corpo” e do “eu” e do esquema corporal;
- Explorar diversos conteúdos da Expressão Plástica e dos elementos da comunicação visual;

- Ser capaz de experimentar, executar e criar utilizando uma multiplicidade de materiais e instrumentos;
- Associar domínios artísticos e pré-requisitos da escrita e da Literacia.

2.2 Conteúdos

- O contexto histórico-cultural e a obra de arte;
- O retrato e o autorretrato;
- Técnicas de pintura e materiais.
- Cores quentes e frias, primárias e secundárias;
- Pintura e expressividade;
- Formas, traço, contorno de figuras;
- Luz e Sombra;
- Formas tridimensionais e volumes.
- Figura Humana, da desproporção e da proporção;

2.3 Contextualização

— As atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto pedagógico seguiram as linhas já ensaiadas no projeto “Grandes Obras. Pequenos Artistas” (2014), ou seja, estão inseridas em três eixos distintos, mas concorrenciais, ao longo do cronograma e assim planificaram-se um conjunto de atividades no decurso do ano escolar:

- Introdução na sala do JI de conteúdos teóricos relacionados com a história da arte e seleção e o enquadramento das obras de arte/artistas;
- Compreensão desses conteúdos em espaços museológicos, através de visitas de estudo a museus e estúdios;

— Elaboração de atividades de projeto ancorados na estética e/ou historiografia da Arte, recorrendo à descobertas obras de alguns Artistas.

— Desta forma, para tornar possível a exploração de domínios da Expressão Plástica que permitissem a descoberta e exploração crítica da obra de arte, foram selecionados Museus e Artistas. Na seleção teve-se em consideração, para além da oferta existente na cidade de Lisboa, a necessidade de aprofundar conceitos estéticos, expressivos e o conhecimento do retrato e do corpo na arte. As práticas artísticas e autores privilegiados, foram ainda selecionados de acordo com o potencial de desenvolvimento de momentos e situações catalisadoras de expressividade, estímulo e motivação para os trabalhos futuros a realizar.

3. Metodologia

3.1 Visita a museus — A arte na sala de aula

No 1º período do ano letivo iniciámos o projeto “Corpo e a Arte” com o binómio Museu/Sala de aula, selecionaram-se exposições de Museus da Cidade de Lisboa, organizaram-se quatro visitas de estudo, em que a cada visita/exposição, correspondeu uma atividade associada ao JI.

Esta primeira fase permitiu, além da exploração nos domínios expressivos, também o desenvolvimento da autonomia individual e de grupo nas deslocações ao exterior do JI.

3.2 Museu Berardo

A primeira saída das crianças foi previamente planeada tendo em vista visitar a exposição intitulada “Na Paleta do Pintor” patente no Museu Berardo.

Neste museu, foi possível usufruir de uma visita guiada a parte do núcleo expositivo, incluindo o visionamento de vídeos. Beneficiou-se da participação num atelier de Expressão Plástica no qual as crianças tiveram oportunidade de participar e explorando técnicas e materiais.

No núcleo expositivo da coleção Berardo, visionaram-se obras de Claude Viallat que formaram a base para a realização posterior da técnica do *Stencil*. A obra de Frank Stella permitiu explorar a técnica da pincelada e da trincha, com o uso de fita de pintor. As composições de Gerhard Richter permitiram a criação de obras introduzindo a espátula como extensão do braço do pintor na tela. Com a motivação obtida, recorreremos às técnicas e materiais conhecidos e foram realizadas no JI por parte de cada uma das crianças atividades relacionadas com a execução de diferentes peças artísticas. Explorou-se o *Stencil*, a pintura com a trincha e com a espátula com arrastamento da tinta. Foi por fim realizada uma tela coletiva aplicando a técnica da fita de pintor na separação da cor e da forma.

3.3 Fundação Calouste Gulbenkian

A segunda visita foi à exposição intitulada a “Arte em Movimento” na Fundação Gulbenkian. Este momento permitiu às crianças explorar e definir o posicionamento do Corpo Humano em clara articulação com as peças constantes no núcleo expositivo.

De regresso ao JI, foi realizada uma atividade lúdica e expressiva associada à descoberta da palavra. Assim, recorreu-se à articulação entre vocabulário, movimento, posicionamento/exploração do Corpo Humano. Exemplificando, uma criança nomeava um termo, p.e. “vento” e cada elemento do grupo posicionava-se de forma a ilustrar com o seu próprio Corpo, a palavra referida.

3.4 Museu da Cidade

A terceira visita, relacionada com a Arte Contemporânea, foi efetuada à exposição do Museu da Cidade, intitulada "Receitas para encher as mãos de ideias". Foram explorados conceitos expressivos, beneficiando de uma visita guiada à galeria, recolhendo, de acordo com as palavras da animadora da visita, "*numa panela especial*" ideias e imagens para conhecer novos artistas e materiais.

No regresso ao JI, realizou-se uma peça coletiva associada com a Arte Conceptual em colaboração com dois dos encarregados de educação com formação em Arquitetura.

Por fim, ainda no Museu da Cidade, foi realizada a quarta visita a uma exposição intitulada "Estas cores são irrequietas!" Esta observação permitiu apreender conceitos como Luz/Sombra e o seu impacto na mutação cromática, assim como, conceitos relacionados com a fundamentação cromática da obra de arte, nomeadamente, os conceitos de cores primárias, secundárias e terciárias.

Alicerçada nesta atividade, as crianças no JI, misturaram diferentes materiais, guaches e plasticina, para observar a obtenção das cores secundárias e terciárias. Na mesma linha de ação as crianças executaram atividades e desenhos de contorno. As formas obtidas foram preenchidas por cores sobrepostas de diferentes cores de papéis de celofane e de formas distintas.

3.5 O conhecimento dos Artistas e das Obras — Casos de estudo

No 2º período do ano letivo prosseguimos o projeto "Corpo e a Arte" com a descoberta da obra de artistas selecionados. Esta fase do trabalho teve a intenção de sistematizar e aprofundar a sensibilização e os conhecimentos já obtidos relacionados com o tema "O Corpo e a Arte".

3.5.1 Leonardo Da Vinci

3.5.1.1 Contexto teórico

Leonardo da Vinci (1452-1519) nasceu na aldeia de Vinci, perto de Florença. Foi uma das figuras mais importantes do Renascimento, destacou-se pela sua formação Humanista, tendo sido considerado como cientista, matemático, engenheiro, anatomista, pintor, escultor e arquiteto. Fez aprofundados estudos sobre a figura humana e sobre o conhecimento do corpo humano e a sua anatomia. O desenho do Homem Vitruviano feito por Leonardo, tem sido um marco no estudo das proporções.

3.5.1.2 Execução prática

Recorrendo à figura romaneada de Leonardo Da Vinci em “A História de Da Vinci e o Rapaz Voador”, introduziram-se factos históricos sobre a sua prática artística. Desenvolvemos com as nossas crianças o conhecimento da obra de arte deste artista, realçando sobretudo desenhos, estudos e trabalhos que se relacionam com o conhecimento e descoberta do corpo

Depois, iniciou-se um trabalho de exploração plástica de descoberta e estudo do corpo e das proporções da figura humana das crianças. Assim procurou-se explorar a representação do outro, a cognição e o desenvolvimento de capacidades de registo bidimensional num trabalho de expressão plástica em que cada criança “fazia de conta” que era o artista Leonardo, representando de acordo com o cânone clássico de “modelo”, o colega.

3.5.2 Henri Matisse

3.5.2.1 Contexto teórico

Matisse foi um pintor francês (1869-1954) que teve uma vida longa, mas nos anos 40, adoece com um cancro, foi hospitalizado em Lyon, onde os médicos lhe deram meses de vida. Sem poder viajar, utilizou experiências e memórias recolhidas nas suas viagens para realizar as suas obras. Viveu de forma recolhida num hotel no Sul de França durante mais de uma década (Néret, 1997).

Tinha uma enorme paixão pela pintura e após a descoberta da doença que iria limitar as suas forças, desenvolveu uma técnica inovadora que consistia na pintura de grandes folhas de papel com a aplicação de guache de diversas cores e tons. Neste período, Matisse inventou a técnica de “desenho recortado com tesoura e colagens”. O estudo da figura humana foi sempre primordial para Matisse. Foram mostrados aos alunos alguns dos trabalhos de Henri Matisse, bem como uma fotografia do hotel onde ele permaneceu e foi decorando as paredes (Figura 1).

3.5.2.2 Execução prática

Através da representação pictórica e da técnica de *collage* desenvolvida por Matisse e apresentada às crianças através de PowerPoint, pretendeu-se que cada criança desenhasse o corpo humano em movimento, recortasse e utilizasse idêntica técnica de *collage*. A partir destes registos, foi feito um trabalho que possibilitou o estudo e o reconhecimento dos seus corpos, do tamanho das partes, proporções e ritmos (Figura 2 e Figura 3).



Figura 1 · Matisse "A Piscina"1952;
Fotos das colagens no Hotel de Nice
e na instalação da exposição 'Henri Matisse:
The Cut-Outs' no MoMA

Figura 2 · Alunos a recortar e compor
(Fonte: própria.)



Figura 3 · Paineletoivo de colagens.

(Fonte: própria.)

Figura 4 · "Oceano Vermelho Azul Cabeça Azul (Continuidades Simbólicas) Rouge BleuVert, aguarela sobre papel, 25,3 x 19,1 cm, c. 1915.

3.5.3 Amadeu de Souza Cardoso

3.5.3.1 Contexto teórico

Amadeu nasceu no fim do século dezanove 1887 e morreu no fim da segunda dezena do século vinte 1918. Relacionou-se com diversos artistas e na sua obra de arte realizou vários autorretratos e retratos, e tendo investigado as máscaras. O tema das máscaras foi muito desenvolvido por vários artistas dessa época. Pelo facto de Amadeu de Sousa Cardoso ter sido pouco conhecido durante muito tempo e só recentemente, ser considerado como o nosso grande pintor, desejamos que ele fosse descoberto pelas crianças.

3.5.3.2 Execução prática

Escolhemos várias obras com retratos realizados por Amadeu para o trabalho associado ao retrato (Figura 4).

Este projeto revelou-se o favorito das crianças devido à conceptualização plástica do artista que proporcionou ao grupo de trabalho em si, uma maior fruição lúdica e estímulo artístico e imaginativo. Foi solicitado às crianças que representassem um rosto humano recorrendo a linhas e figuras geométricas. Foram utilizadas fotografias às quais se sobrepôs papel de acetato para a execução dos contornos (Figura 5).

Posteriormente, e ancorado nos trabalhos já realizados, cada criança ocupou o espaço em “branco” entre essas linhas e formas de contorno, de modo a preenchê-lo. Esta opção de trabalho de cópia vs. estímulo artístico, revelou-se muito produtivo e frutífero junto de crianças desta faixa etária (Figura 6).

3.5.4 Lourdes Castro

3.5.4.1 Contexto teórico

Lourdes Castro nasceu em 1930 no Funchal e realizou uma vasta obra explorando as técnicas e o tema das sombras. Realizou sombras projetadas e os contornos: de retratos de amigos realizados sobre tela ou em materiais coloridos ou recortados em *plexiglass*. Explora então a projeção e a fixação dos perfis e das sombras em materiais diversos (lençóis, *plexiglass*, acrílico, papel) jogando nas suas composições com a tridimensionalidade, a opacidade e a transparência dos materiais (Castro e Zimbro 2010). O seu trabalho “Teatro de Sombras”, técnica que foi experimentando a partir de 1966, assumiu grande destaque tendo sido apresentado e muito reconhecido numa estadia em Munique, entre 1972 e 1973. Lourdes Castro tem permanecido na Madeira, muito ligada ao estudo da natureza.



Figura 5 · Alunos a desenhar um rosto humano com formas geometrizadas (Fonte: própria.)

Figura 6 · Painel coletivo de rostos com formas geometrizadas inspiradas nas obras de Amadeu Sousa Cardoso (Fonte: própria.)

3.5.4.2 Execução prática

Através do trabalho desta artista procuraram desenvolver-se os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade latentes no binómio corpo-sombra. O Corpo como conceito tridimensional na sua ocupação e articulação com o Espaço, a sua projeção — a Sombra — representando somente a bidimensionalidade desse mesmo Corpo. De modo a alcançar estes conceitos e a proporcionar a sua apreensão, as crianças experienciaram diferentes contextos de projeção e comportamento da Luz e consequentemente, da Sombra.

Num primeiro momento explorou-se a noção das crianças do conceito “Escuro” (entenda-se, ausência de Luz), através da história infantil “O Escuro”. Assim, explanou-se teoricamente que “O Escuro” se trata somente da Ausência de Luz (como conceito científico) e não de um conceito fortemente emotivo que para algumas crianças se correlacionava com as ideias de “Monstro”, “Fantasma”, “Mau”, “Medo”. De seguida, utilizou-se a cave da instituição (ausência de Luz Natural) de forma a representar o “Escuro” e imprimir uma emoção/sentimento em cada criança. Ao passo que a maioria desconstruiu as suas próprias mitologias relativamente ao “Escuro”, algumas crianças sentiram-se ainda assim inseguras. Estas impressões foram posteriormente captadas em desenhos a carvão. Num segundo subprojecto, captaram-se fotografias a preto e branco de cada criança — tanto em movimento como da sua sombra — para virem a ser trabalhadas no Atelier de um Artista (Figura 6).

4. Um Artista e o seu Estúdio

Foi efetuada no âmbito deste projeto, uma visita ao estúdio de um Artista na zona de Telheiras.

Além do conhecimento dos vários materiais e utensílios utilizados por um pintor, do acesso a diversos papeis e outros materiais de suporte, do conhecimento de diversas técnicas de pintura, foi ainda possível realizar a aplicação de desenhos de contorno e teatros de Sombras, explorando dramatizações em contraluz usando um telão existente no atelier, consolidando as práticas estéticas e artísticas já conhecidas.

Conclusões

O desenvolvimento destas atividades de educação artística potencia nas crianças desta faixa etária, o desenvolvimento psicomotor, a criatividade, curiosidade, expressão verbal e não-verbal. São ainda estimuladas a autoconfiança, a autoestima e a capacidade expressiva e promovem o conhecimento do Património Cultural e Artístico nos contextos nacionais e internacionais. São



Figura 7 · Estudo do Corpo Luz e Sombra.
Crianças realizando movimentos e estudando
a própria sombra (Fonte: própria.)

também momentos de observação, para o docente, fornecendo informações relacionadas com as preferências e o desenvolvimento global da criança

Referências

Portugal, Ministério da Educação (2010)
As Artes no Jardim de Infância. Direção
Geral da Inovação e de Desenvolvimento
Curricular, Lisboa.
Portugal. Ministério da Educação. (2016)

Orientações Curriculares para a Educação
Pré-Escolar — Direção Geral de Educação
Castro, Lourdes e Zimbro, Manuel (2010)
À Luz da Sombra, Fundação
de Serralves, Porto.
Néret, G. (1997). *Matisse-Recortes*, Taschen.

Olhares sobre a Arte Portuguesa: alunos de Estudos da Cultura Portuguesa da Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos

The looks on the Portuguese Art: students of the Portuguese Culture Studies at the University Mohammed V, of Rabat, Morocco

LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES* & CLÁUDIA MATOS PEREIRA**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Portugal, artista visual e professor de História de Arte. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudo em Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1249-056 Lisboa, Portugal. E-mail: luisg@campus.ul.pt

**Brasil, artista plástica e investigadora do CIEBA. Afiliação: Universidade de Lisboa, Centro de Investigação e Estudo em Belas-Artes da Universidade de Lisboa, CIEBA. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1249-056 Lisboa, Portugal. E-mail: claudiamatosp@hotmail.com

Resumo: Pretende-se refletir sobre o ensino da História da Arte Portuguesa e a importância desta disciplina no conhecimento de uma cultura, a partir da análise dos trabalhos apresentados por alunos do Curso de Licenciatura de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V de Rabat.

Palavras chave: Arte Portuguesa / ensino / análise de imagem / sensibilidade.

Abstract: *We intend to reflect on the teaching of Portuguese Art History and the importance of this discipline in the knowledge of a culture, from the analysis of the works presented by students of the Degree in Portuguese Studies, University Mohammed V in Rabat.*

Keywords: *Portuguese Art / teaching / image analysis / sensibility.*

Introdução

O curso de licenciatura de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V, de Rabat, é resultado da cooperação com a Universidade de Lisboa e o Instituto Camões. Na formação dos alunos existe a disciplina de História da Arte Portuguesa, dividida entre os séculos XVI-XVIII e os séculos XIX-XXI (Gonçalves, 2017). No contexto da narrativa de Arte Portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII, foram inseridas introduções à composição, à cor e à análise de imagens.

A avaliação solicitada aos alunos no ano letivo 2017/18, passou pela realização da leitura/interpretação de uma pintura tratada nas aulas, do período cronológico ministrado.

Partiu-se de dois pressupostos: o primeiro, são alunos da área das letras e, portanto, propunha-se que desenvolvessem a capacidade de leitura de imagens; o segundo, são imagens de uma cultura histórico-artística, diferente daquela em que os estudantes estão inseridos. Foi dada a liberdade de escolha aos alunos para analisarem as pinturas, de acordo com a sua sensibilidade e gosto.

As obras escolhidas foram variadas. Por questões de privacidade os alunos são mantidos em anonimato, sendo atribuída uma letra para designar cada aluno. Os trabalhos escolhidos são os seguintes, apresentados por ordem cronológica: aluna A, "O Inferno", autor desconhecido, cerca de 1510 (Figura 1); aluna B, "Retrato de D. Sebastião", de Cristovão de Morais, 1571-1574 (Figura 2); aluno C, "Retrato de D. Sebastião", de Cristovão de Morais, 1572 (Figura 3); aluna D, "Santa Maria Madalena", de Josefa de Óbidos, de cerca de 1650 (Figura 4); aluna E, "Alegoria ao Terramoto de 1755", João Glama Strobërle, pintada entre 1756 e 1792 (Figura 5); aluno F, "Lisboa protegendo os seus habitantes", de Domingos Sequeira, de 1812 (Figura 6); aluno G, comparação entre os dois quadros: "Adoração dos Magos" de António Campelo, cerca de 1570-1580, e "Adoração dos Magos" de Domingos Sequeira, de 1828 (Figura 7 e Figura 8).

A realização do trabalho pressupunha, na introdução, a referência das razões da escolha, o contexto artístico, a vida do artista e as suas obras principais. No desenvolvimento pedia-se a análise da obra escolhida, apresentando os aspectos narrativos, como o tema, figuras representadas, símbolos, elementos de composição, como linhas, volumes, as cores e os efeitos claro/escuro. Solicitou-se também, os possíveis significados da obra e a sua função. Na conclusão, os alunos deveriam descrever uma visão pessoal e o impacto que a obra lhes causou. A metodologia utilizada nas aulas para a leitura de imagens, se inspirou na arte-educadora de Ana Mae Barbosa (2008a:35) e em sua Proposta Triangular.



Figura 1 - "O Inferno." Autor desconhecido, cerca de 1510/1520, óleo sobre madeira, 119 cm x 217,5 cm, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa (aluna A). Fonte: foto de — Daniel Villafuela, 17/09/2014. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Lisboa-Museu_Nacional_de_Arte_Antiga-Inferno-20140917.jpg



Figura 2 · "Retrato de D. Sebastião." Cristovão de Morais, 1571-74, pintura a óleo sobre tela, 100 cm x 88 cm, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa (aluno B). Fonte: Pereira, Paulo (1999).

2000 years of Art in Portugal. Lisboa: Temas e Debates. ISBN 972759204X

Figura 3 · "Retrato de D. Sebastião."

Cristovão de Morais, 1572, óleo sobre tela, 183 cm x 100 cm, Museo del Prado, Madrid (aluno C). Fonte: Disponível em

URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portrait_of_King_Sebastian_at_El_Prado_-_Crist%C3%B3v%C3%A3o_de_Morais_-_1572.jpg



Figura 4 · “Santa Maria Madalena.” Josefa de Óbidos, cerca de 1650, óleo sobre tela, 22,8 cm x 18,4 cm, Musée du Louvre, Paris (aluno D). Fonte Disponível em URL: <https://acervo.publico.pt/culturaipsilon/noticia/luzes-e-espiritualidade-num-quadro-de-josefa-de-obidos-1693974>



Figura 5 · "Alegoria ao Terramoto de 1755."
João Glama Strobërle, pintado entre 1756 e 1792,
óleo sobre tela, Museu Nacional de Arte Antiga,
Lisboa (aluna E).Fonte: Disponível em URL:
[https://www.reddit.com/r/portugal/
comments/7e9zup/alegoria_ao_terramoto_
de_lisboa_de_1755_pelo/](https://www.reddit.com/r/portugal/comments/7e9zup/alegoria_ao_terramoto_de_lisboa_de_1755_pelo/)



Figura 6 · “Lisboa protegendo os seus habitantes.”

Domingos Cerqueira, 1812, óleo sobre tela,
225 cm x 138 cm, Museu da Cidade de Lisboa

(aluno F). Fonte: Disponível em URL:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lisboa_protegendo_os_seus_habitantes_\(Sequeira\)#/media/File:Domingos_Sequeira_-_Lisboa_protegendo_os_seus_habitantes,_1812.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lisboa_protegendo_os_seus_habitantes_(Sequeira)#/media/File:Domingos_Sequeira_-_Lisboa_protegendo_os_seus_habitantes,_1812.png)

Figura 7 · “Adoração dos Magos.” António
Campelo, cerca de 1570-1580, óleo sobre tela,
Refeitório do Mosteiro dos Jerónimos, Lisboa

(aluno G). Fonte: Disponível em URL:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/Adoration_by_the_shepherds_-_Cloister_of_Mosteiro_dos_Jer%C3%B3nimos.JPG





Figura 8 · "Adoração dos Magos."

Domingos Sequeira, 1828, óleo sobre tela,
100 cm x 140 cm, Museu Nacional de Arte Antiga,
Lisboa (aluno G). Fonte: Disponível em URL:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Adora%C3%A7%C3%A3o_dosMagos_\(Sequeira\)#
/media/File:A_Adora%C3%A7%C3%A3o_
dos_Magos_\(1828\)_-Domingos_](https://pt.wikipedia.org/wiki/Adora%C3%A7%C3%A3o_dosMagos_(Sequeira)#/media/File:A_Adora%C3%A7%C3%A3o_dos_Magos_(1828)_-Domingos_)

1. Os trabalhos — dinâmica do olhar dos alunos para o outro, através da arte

A nossa perspectiva da História nos assinala a importância de se promover um ensino de arte, “onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criativa e enriquecedora da experiência estética” (Barbosa, 2008b:172).

O estudo da História da Arte Portuguesa correspondeu a uma nova dimensão de descoberta da cultura portuguesa e do seu íntimo, por alunos cujo olhar partia da língua e da literatura (Gonçalves, 2017). O nosso olhar sobre os trabalhos escolhidos incide sobre os temas e a forma como foram abordados. Foi a primeira experiência para os alunos, mas reveladora de um sentido. Optou-se por analisar alguns trabalhos dos alunos que compõem um conjunto maior, pois não seria possível abordar a todos, neste breve artigo.

Os trabalhos dedicados aos retratos de D. Sebastião, de Cristovão de Moraes, foram dois: dos alunos B e C. Foi uma surpresa, visto que na cultura popular portuguesa, este rei partiu à conquista de Marrocos, morreu na batalha de Alcácer Quibir e ‘um dia vai regressar’. No entanto, na cultura marroquina, ele é um rei português que morreu em Marrocos, durante um processo histórico complexo. Trata-se de um rei popular naquele país, porque é visto como estando a auxiliar o sultão marroquino Abu Abdallah Mohammed II Saadi, deposto por seu tio Abu Marwan Abd al-Malik I Saadi, no contexto de uma guerra de influências do Império Otomano, em Marrocos. O rei D. Sebastião era aliado do sultão Abu Abdallah Mohammed II Saadi, que se opunha aos otomanos, ao contrário de seu tio. Neste contexto, o rei D. Sebastião é, na cultura popular marroquina, um rei que veio apoiar um sultão que defendia a independência, contra a influência dos otomanos.

Nos trabalhos sobre os retratos de D. Sebastião observamos essa simpatia. Para a aluna B, o retrato escolhido de D. Sebastião “exprime poder, juventude e fidelidade” e para o aluno C, o rei “D. Sebastião nunca morreu entre o povo português, esteve sempre presente na mente do povo e dos grandes portugueses” concluindo que “nas artes e na literatura, é um símbolo do imaginário do povo português”. São reflexos da literatura, exprimindo a imagem literária e mítica, onde há um grau de simpatia pessoal pelo rei que morreu em Marrocos. O aluno C, usando bibliografia específica, descreve que a obra reflete “as convenções tradicionais do retrato de representação da casa da Áustria” onde os panejamentos “incorporaram a identificação dos retratados e das monarquias com a defesa do cristianismo”, casos de Carlos V e Felipe II. Há neste aluno o sentido da exploração dos traços e, ao mesmo tempo, referências aos fortes contrastes entre as cores claras e escuras que o retrato exprime.

Ainda dentro dos temas profanos, a aluna E escolheu “Alegoria ao Terramoto de 1755”, de João Glama Strobërl. Ela justificou a sua escolha, por ser uma “alegoria ao terramoto, com naturalismo, figuração, cores frias e quentes que exprimem a catástrofe”. Observou o lado documental de um artista, que durante 36 anos se dedicou a pintar este quadro, que surge como uma fonte psicológica da tragédia que afetou Lisboa em 1755. A aluna E considerou que esta tela foi a imagem de uma calamidade, onde o pintor representou o momento na paisagem da cidade, na atmosfera das pessoas, mas utilizando as cores e o seu forte contraste para realçar um quadro terrível.

Outro tema profano analisado pelo aluno F foi “Lisboa protegendo os seus habitantes”, de Domingos Cerqueira. O referido aluno, buscando as fontes, descreve o quadro como a representação “de uma jovem e bela mulher, simbolizando Lisboa”. A figura de Lisboa recebe uma mãe e um filho dos arredores, que buscam refúgio na cidade, com as suas chaves, durante a terceira invasão francesa. Para o aluno F, trata-se de uma pintura cujo significado é “celebrar a resistência da cidade de Lisboa e a derrota dos franceses.”

No universo das obras de temas religiosos temos um pequeno grupo, mas muito significativo de pinturas. A escolha da aluna A recaiu sobre o “Inferno”, de autor desconhecido, cerca de 1510. Trata-se de uma obra complexa. Esta aluna partiu da seguinte questão: “Quais são as mudanças substanciais que o fogo tem provocado na sociedade?” E continua afirmando:

Sem dúvida o fogo tem outro gosto na boca dos homens, porque no início apenas iluminava, acariciava mesmo, protegia, amava, adorava, consumia, purificava. Mas afinal, ganhou memórias e perdeu a inocência. Agora o fogo é mais um ser social, uma autoridade, do que um fenómeno natural e, portanto, pelo que referi anteriormente, qual será a nova função que o fogo tem ocupado? Como procede? O inferno, é um lugar? Está dentro de nós? Ou é sempre destinado aos outros? (aluna A, 2018)

O trabalho desta aluna A desenvolve o tema do Inferno fazendo uma leitura entre o “Inferno” de Dante e a representação pictórica em causa. É uma leitura que revela um desafio de quem parte da língua e da literatura, para a análise da imagem. Para esta aluna, o desafio leva-a por uma viagem pela concepção de Inferno, na cultura mediterrânica. Dissecou o quadro procurando a relação entre Dante, apresentando paralelos iconográficos. Refere-se à luxúria, à vaidade ou à avareza. Não deixou de realizar o paralelo antropológico deste quadro, comparando o Diabo, que apresenta um “cocar” similar aos usados por indígenas do Brasil, com as imagens, publicadas por Hans Staden, de canibalismo que tanto impressionaram os europeus. Aponta a mudança de mentalidade face ao

quadro da “Adoração dos Reis Magos”, onde na figura do rei negro Baltazar surge como um índio brasileiro. A aluna A não deixou de captar esta mudança de atitude que se fez em relação ao índio brasileiro, dadas as notícias de canibalismo. Ela concluiu seu trabalho/reflexão escrevendo:

São os temas ancestrais do bem e do mal que o artista aborda e desenvolve na sua obra com uma lógica assustadora. É a justiça divina, é o inferno. Imagine um mundo em que o mal absoluto ficará sem punição! Dante e os seus discípulos na inovação, aspiram a um mundo mais humano e denunciam a injustiça. Estas são as mesmas preocupações sociais de hoje: o egoísmo, a tirania, a luxúria. É o que vemos a cada dia nas primeiras páginas da imprensa. Concluo, com as seguintes questões: o homem de hoje ficou na Idade Média? Ou estamos a caracterizar séculos, com graus diferentes? E por fim, podemos considerar que as pessoas têm uma vontade livre? (aluna A, 2018)

Tratou-se de um trabalho bem estruturado, que contribuiu com questionamentos e reflexão entre passado e presente, relevando a importância da História da Arte e da Leitura das imagens. A aluna aprofundou seu horizonte de pesquisa e interpretação, a partir da utilização de obras de autores como a Divina Comédia, de Dante Alighieri e a obra História e Descrições de uma Terra de Selvagens [...] de Hans Staden, em paralelo aos conteúdos apreendidos em aula, para redigir suas ponderações, que permitiram estabelecer conexões com a realidade atual.

A aluna D escolheu a obra “Santa Maria Madalena” de Josefa de Óbidos, que considerou “uma obra poética e com um significado profundo, que inspira a minha própria arte.” Vale ressaltar nesta observação, que a aluna desenvolve desenhos em seu cotidiano. Sendo ela, uma estudante **tímida, bem inserida nas** tradições de sua cultura, viu neste quadro, a juventude frágil de Maria Madalena representada por Josefa de Óbidos, uma artista mulher, caso singular no panorama artístico português. A aluna revela ainda que “fiquei tocada com a pintura porque vi uma realidade dos humanos.” De facto nesta pintura, Josefa de Óbidos expressa grande fragilidade na personagem da Maria Madalena, a fragilidade das mulheres, numa sociedade patriarcal. A aluna D analisa a luz e como essa claridade intensa expressa a fragilidade de Maria Madalena, sentida por ela mesma, essa fragilidade.

O último trabalho aqui comentado é do aluno G, que comparou dois quadros: “Adoração dos Magos” de António Campelo, cerca de 1570-1580, e “Adoração dos Magos” de Domingos Cerqueira, de 1828. Foi um trabalho ousado que se dedicou mais detalhadamente, a analisar aspectos formais de ambas as obras, ao realizar paralelos entre as composições. Seguiu ainda o texto bíblico, como fio condutor da sua análise. Abordou as questões das prevalências das

cores, do posicionamento dos personagens na composição e do tratamento da perspectiva. É um trabalho importante por revelar a capacidade de leitura do quadro em seus aspectos compositivos.

2. Narrativa construída

A escolha dos temas, dos trabalhos realizados pelos alunos, reflete uma narrativa sobre a arte portuguesa, entre uma arte profana e uma arte religiosa. Na arte profana a escolha recaiu em momentos determinantes da história portuguesa, os retratos de D. Sebastião, o “Terremoto de Lisboa” e as “Invasões francesas”. O rei D. Sebastião tem uma forte ligação com Marrocos. O terremoto de Lisboa foi uma catástrofe natural que une Portugal e Marrocos. A invasão de Lisboa pelos franceses foi, igualmente, um acontecimento comum com Marrocos, embora em períodos históricos diferentes.

Os temas religiosos parecem entrar no íntimo dos alunos, em dois casos, “O Inferno” e “Maria Madalena”. As obras foram o ponto de partida para análises introspectivas e pessoais. Embora apresentem níveis de profundidade diferentes, não deixam de refletir sobre a inserção cultural dos alunos, os seus sonhos e as suas interrogações. O “inferno” é um processo de controle social, ou refere-se às condições sociais que os homens vivem no seu quotidiano?

Por outro lado, a Maria Madalena não deixa de expressar a situação da mulher na sociedade, particularmente a “Maria Madalena” de Josefa de Óbidos, com o seu ar frágil. A aluna não deixa de se ver transposta nesta fragilidade da figura, que sempre foi controversa na história do catolicismo ocidental. Somente em tempos recentes, a igreja de Roma considerou Maria Madalena como apostola. Este reconhecimento revela a controvérsia da figura a quem Jesus primeiro apareceu no Domingo de Páscoa.

Partindo da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, história da arte/contextualização, leitura da obra de arte/apreciação e fazer artístico (Barbosa, 2009: 35), o que observamos?

A história da arte, ou seja, a narrativa da arte, é olhada a partir de uma visão crono-antropológica, integrando a obra de arte no tempo e na sociedade (artista) que a produziu (Didi-Huberman, 2013). A leitura da obra de arte é uma viagem pelo interior e pelas conexões que a obra de arte suscita. O fazer artístico é a expressão do tempo contemporâneo, partindo do princípio que “arte fora de um contexto histórico é arte sem memória” (Lucie-Smith, 2008).

Nestes trabalhos apresentados pelos os alunos houve incorporação da história da arte, a análise das obras e a expressão dos seus gostos e sentimentos, a partir de suas pesquisas, descrições e reflexões.

É crucial, nesta análise de trabalhos realizados, situar o contexto cultural ao qual pertencem os alunos. Eles encontram-se inseridos na sociedade marroquina, em um curso de línguas e cultura portuguesa. Diante de suas línguas natais, que geralmente são o berbere, o árabe, o francês e, em alguns casos, outros dialetos com os quais se expressam diariamente em casa com a família, torna-se um grande desafio aprender a língua portuguesa e fazer esta imersão. Eles são alunos de Letras e este aprendizado cultural se faz por meio de textos literários e das aulas. Não vivenciam esta língua na vida diária, mas desenvolvem uma interpretação literária.

Eles não possuem também a vivência cotidiana de contato com a arte portuguesa, que é apresentada nas aulas. Observa-se um grande interesse dos alunos em conhecer este ‘outro universo que se abre’, quando há a oportunidade de visualizarem obras de arte, sejam elas da pintura, desenho ou escultura, ou a arquitetura original de Portugal, que são abordadas em seus contextos histórico-sociais-artisticos, de acordo com as características de cada época, não somente de forma conteudista, mas buscando os pontos de contato e as aproximações com a arte que os cerca. Ao compreender e conhecer um pouco mais sobre a História da Arte Portuguesa, os alunos diante dos diálogos, questionamentos e reflexões que ocorrem nas aulas, desenvolvem a capacidade de refletir também sobre o seu tempo, sobre sua arte e podem se conscientizar da importância do Patrimônio Cultural, de forma mais abrangente. Estas aulas são momentos de partilhas. São pequenas sementes que se lançam neste terreno repleto de curiosidade pelo conhecimento de outra cultura.

A metodologia utilizada foi a narrativa história. Buscou-se determinar o contexto da sociedade que produziu a obra artística, que se difere do processo histórico da sociedade marroquina, que é muçulmana, onde houve uma ocupação europeia, sob a forma de protetorado, e que continua a ser uma monarquia. Esta cultura artística é muito diferente dos padrões da arte ocidental. Estas diferenças exigem uma metodologia que leve os alunos a interpretar a imagem e a estabelecer relações entre culturas, história, memória, hábitos, conscientização do seu ser no mundo e liberdade para expressar os sentimentos pessoais que as obras despertaram em suas percepções. Neste processo a cultura, as motivações dos alunos são um importante fator (Barbosa, 2008a).

Os trabalhos dos alunos revelaram, em alguns casos, uma exteriorização de sentimentos, face a interações individuais. Aqueles que melhor traduziram estas características foram os elaborados a partir das obras “Inferno”, pela aluna A, e “Maria Madalena”, pela aluna D.

Conclusão

Neste processo de educação artística, em que houve a realização de um trabalho académico por parte dos alunos, existiu um procedimento que conduziu ao resultado final.

O primeiro momento foi a escolha da obra a analisar. Esta seleção resultou de uma identificação pessoal, quando o aluno refletiu com cuidado a sua preferência. No segundo momento, a elaboração do trabalho levou ao aprofundamento de um tema, com o qual foi possível verificar que — a predileção do aluno refletiu um vínculo entre ele e a obra de arte — assim como, entre a sua sensibilidade, seus questionamentos pessoais e a sua realidade.

Ao final do trabalho, no terceiro momento, houve a tendência para o aluno expressar os seus sentimentos, ao justificar a sua escolha que se desenvolveu na redação do texto e na apresentação final. Estas conexões que se observaram entre a obra, o aluno e sua realidade, e a capacidade para repensar os contextos entre as diferentes épocas e culturas, foi um processo visivelmente mais consciente em alguns alunos, do que em outros. Isto dependeu da percepção, sensibilidade, cultura geral dos alunos e fundamentalmente da motivação.

O professor de História da Arte deve ter um duplo trabalho: o amplo enquadramento da obra de arte, em seu contexto histórico e cronológico, e também a sua descodificação, ao desvelar como a obra pode expressar um sentimento de época e das pessoas de seu período, podendo estabelecer relações com os contextos atuais.

Os trabalhos finalizados expressaram níveis diferentes de aprofundamento, de motivação, mas serão sempre um espaço onde os alunos poderão expressar o seu conhecimento, a organização de ideias e, essencialmente, permitirão revelar a capacidade de interpretação das diversas realidades, visões de mundo, mediante a reflexão e a sensibilidade dos estudantes.

Neste conjunto de trabalhos apresentados, considera-se de particular relevância: o “Inferno”, da aluna A, e “Maria Madalena”, pela aluna D, porque observou-se em ambos, maior convicção, aprofundamento, visão crítica e analítica, capacidade de síntese e a expressão de uma intimidade individual e coletiva, com sensibilidade para a realidade de ambas as culturas: a marroquina e a portuguesa.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008a) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0820-5
- Barbosa, Ana Mae (2008b) *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-0790-6
- Barbosa, Ana Mae (2009) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0047-6.
- Didi-Huberman, Georges (2013) *A imagem sobrevivente. Histórias da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto. ISBN: 978-85-7866-079-6.
- Gonçalves, Luís (2017) "História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa". *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 185-192.
- Lucie-Smith, Edward (2008) "Arte moderna, história da arte e crítica de arte". *Ana Mae Barbosa. Arte/Educação contemporânea, consonâncias intencionais*. São Paulo: Cortez. pp. 25-39. ISBN: 978-85-249-1109-5

Pintando com as mãos: uma experiência poético- pedagógica na formação de professores de Arte

*Finger painting: contributions of a poetic-
pedagogical experience to the professional
formation of Art teachers*

RICARDO DE PELLEGRIN*

Artigo completo submetido a 02 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018.

*Brasil, Artista Visual e professor. AFILIAÇÃO Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Rua Servidão Anjo da Guarda, Chapecó, CEP – 89809-900, Brasil. E-mail: pellegrin@unochapeco.edu.br

Resumo: O texto traz reflexões sobre a proposta poético-pedagógica Pintando com as mãos, realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais - PARFOR, da Unochapecó. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na a/r/tografia e o objetivo foi compreender a atuação do artista-professor no ensino superior. Constatei que experiências de Arte Relacional contribuem na formação de professores de arte.

Palavras chave: Artista-professor / Arte Relacional / a/r/tografia / pintura / ensino superior.

Abstract: *This paper presents some considerations on a poetic-pedagogical activity named Finger painting, which was carried out among undergraduate students from the Teaching Degree in Visual Arts - PARFOR from Unochapecó. The theoretical framework adopted for the study is draw on the insights provided by a/r/tography. The main goal is to comprehend the performance of professor-artist in higher education. The findings reveal that experiences from Relational Art contribute to the professional development of Art teachers.*

Keywords: *Professor-artist / Relational Art / a/r/tography / painting / higher education.*

Introdução

A formação de professores de Arte é uma atividade imersa em complexidades. Esse cenário controverso, decorrente das especificidades da área, levou os docentes ao uso de metodologias que apontam para uma dilaceração dos limites entre o ensino e a poética. É sob esse aspecto que se dedica o presente estudo, o qual possui o objetivo de explorar as possibilidades didáticas de atuação do artista-professor na formação de professores de Arte, relatando e analisando a proposta poético-pedagógica intitulada *Pintando com as mãos*, a qual foi desenvolvida no componente curricular *Iniciação à pintura*, do curso de Licenciatura em Artes Visuais — PARFOR, da Unochapecó, durante o segundo semestre de 2017. Para atingir esse objetivo, procurei investigar o processo pedagógico do ensino de pintura, empregando, como metodologia de pesquisa, a a/r/tografia. Inicialmente, foi necessário conduzir a vivência *Pintando com as mãos*, explorando as mãos como pincéis. Em seguida, documentei sensivelmente a experiência, produzindo registros-obras. Na sequência, procurei identificar, nos trabalhos produzidos, de que forma a experiência mobilizou os integrantes do grupo, dentro de suas particularidades e subjetividades. Por fim, analisei, no presente texto, frente à perspectiva de atuação do artista-professor, os imbricamentos gerados entre a pedagogia e a poética. Para tanto, a pesquisa foi subsidiada pelos pressupostos teóricos desenvolvidos por Basbaum (2013), Bourriaud (2009), Freire (1996), Irwin (2013), Lampert & Nunes (2014), e Wölfflin (2006).

1. Trajeto: pesquisa baseada em artes

O percurso que me levou à sala de aula não representa uma reta ou um caminho previsível, tal qual quando recorremos ao GPS para traçar uma rota segura. Não me imaginava docente. Meu espírito de artista fez da pintura o bálsamo da minha formação, tomando os dilemas da técnica da pintura a óleo como problemáticas de interesse durante o percurso da graduação e do mestrado. Minhas primeiras investidas no campo do ensino ocorreram em 2014, quando atuei como professor da Universidade Federal de Pelotas, onde ministrei diversas disciplinas de ateliê, especialmente as voltadas para o ensino da pintura, nos cursos de graduação em Artes visuais, modalidades Licenciatura e Bacharelado. Já no ano de 2015, passei a integrar o corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unochapecó, na cidade de Chapecó/SC, onde intensifiquei o tempo de dedicação ao ensino, trabalhando, especificamente, com a formação de professores em arte. Da dicotomia inicial, entre a rotina da docência e a prática artística, emergiu a justaposição atual, como uma proposta natural de aproximação entre arte e vida.

Essa percepção inter-relacionada da vida e da arte, vinda das minhas experiências enquanto artista e professor, foi a motivação para que eu assumisse minha atuação na perspectiva do *artista-etc*. O *artista-etc* é um conceito definido pelo artista Ricardo Basbaum no texto *Amo os artistas-etc*, ensaio elaborado para a exposição internacional *Documenta de Kassel*, de 2004, e, posteriormente, publicado no livro *Manual do Artista-etc* (2013). Basbaum destaca a condição, muitas vezes diversa, do artista contemporâneo, dizendo que:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de 'artista-artista'; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos 'artista-etc' (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc). (Basbaum, 2013: 167)

Identifico-me com a ideia do *artista-etc* descrita por Basbaum, especialmente a variável artista-professor. Nesse sentido, pensando a atuação do artista-professor na docência universitária, as pesquisadoras Jociele Lampert & Carolina Ramos Nunes (2014) trazem uma definição para o termo. Ao especificar a experiência em pintura, pautam que o artista-professor é: “[...] um professor que também pensa na pesquisa e em uma produção artística, ambas vinculadas com a sua prática docente [...]” (Lampert & Nunes, 2014: 101). Aprofundando o conceito, no sentido de uma docência poética, o encontro entre as áreas da criação e do ensino possibilita “um processo conceitual de aplicar um modo artístico e estético de pensar o ensino” (Lampert & Nunes, 2014: 103). Nesse sentido, pode-se explorar uma produção artística como componente de uma pesquisa em ensino, baseado-se na instauração de uma situação de relacional.

No decorrer do ano de 2017, ministrei o componente curricular *Introdução à Pintura*, que integra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais — PARFOR. A metodologia aplicada, ao longo do semestre, pretendeu estabelecer um ambiente de aprendizagem facilitador, no qual a autonomia do estudante proporcionaria um ensino significado pela experiência. Nesse contexto de ensino, as vivências em pintura, concebidas como uma poética-pedagógica, tornaram-se produções artísticas pertinentes às premissas da Arte Contemporânea no sentido da Arte Relacional.

As experiências que realizei na formação de professores de arte apontam para uma perspectiva de produção artística desmaterializada, as quais podem ser compreendidas por meio das considerações apontadas por Nicolas Bourriaud, no livro *Estética Relacional* (2009). Segundo o autor: “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu con-

texto social” (Bourriaud, 2009: 19). A compreensão da prática docente como um objeto cabível de análise e como um objeto estético aparece na colocação de Bourriaud, consoante o autor:

[...] as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relação representa hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais. (Bourriaud, 2009: 40)

Fundamentando-se em Bourriaud (2009) é possível dizer que, genericamente, a diferença mais marcante entre as produções artísticas participativas dos anos de 1960 e os projetos de arte relacional dos anos 1990, está na intencionalidade com que elas são desenvolvidas. As primeiras pretendiam tencionar os limites das linguagens e do campo da arte; enquanto as seguintes objetivavam reconhecer, no cotidiano, modelos de socialização passíveis de serem compreendidos como expressões de Arte Relacional. Nesse sentido, percebo que as metodologias poético-pedagógicas que desenvolvi em sala de aula, por serem uma docência ministrada por um artista-professor, podem vir a ser compreendidas como relações passíveis de análise, enquanto proposta artística, na perspectiva da Arte Relacional, a qual surgiu a partir dos anos 1990. Desse modo, as vivências concebidas enquanto projetos de metodologias de uma poética-pedagógica, que propus enquanto artista-professor, poderiam ser consideradas obras de vivência relacional que possuem como linguagem a pintura. Conforme apontado por Bourriaud, essas formas de produção relacional:

[...] coloca em jogo interações humanas, a forma de uma obra de arte nasce da interação do inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum. (Bourriaud, 2009: 30-31)

Nessa perspectiva, no presente estudo, a sala de aula foi compreendida como um espaço de vivências do artista-professor, podendo ser o ambiente de sociabilidade, conforme apontado por Bourriaud. Tais características permitiram explorar a pesquisa com base metodológica fundamentada na a/r/tografia. Segundo Rita L. Irwin (2013), a a/r/tografia se “liga intimamente a pesquisa-ação” (2013: 28) e a Pesquisa Viva. Na perspectiva da a/r/tografia como uma pesquisa viva, as “práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste [...]. Dessa forma, práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação” (Irwin, 2013: 28). Reconheço essa interpenetrabilidade no presente estudo, sendo que procurei explorar “artefatos artísticos” como dados, pois:

Explorar ideias, questões e temas artisticamente originais maneiras de produzir significados, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. Assim, embora a/r/tógrafos possam usar modelos de coletas e interpretação de dados das ciências sociais, eles também aplicam as suas próprias formas de investigação artística e educacional. A/r/tógrafos envolvem-se constantemente com ideias, dados e processos artísticos como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento. (Irwin, 2013: 29-30)

Essas outras formas de pensar a produção do conhecimento, consideram a experiência como um elemento essencial para o seu desenvolvimento. Desse modo, tal metodologia pode ser adaptada ao contexto da formação de professores de arte, a fim de promover uma experiência que possibilite uma aprendizagem significativa e autônoma. Ao modo que Paulo Freire (1996) pondera, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996:22). Pensando na perspectiva do ensino significativo, considero que meu papel como docente foi o de proporcionar situações de produção do conhecimento, sendo os projetos de Arte Relacional, realizados como artista-professor, uma ferramenta eficaz para o ensino da pintura na formação de professores de arte.

2. Pintando com as mãos: ensino pela experiência

A metodologia pedagógica aplicada na experiência *Pintando com as mãos* foi dividida em quatro momentos. As etapas foram definidas por conceitos-chave que serviram de comandos para o processo pictórico exploratório. As palavras trabalhadas foram “alegria”, “medo”, “dor” e “caridade”, tais substantivos foram escolhidos com o intuito de abarcar sensações distintas, as quais não possuem uma definição consensual. Os materiais usados foram: tecido de algodão, cortado em quadrados de 40 x 40 cm; tinta PVA; cola; tinta acrílica; luvas de silicone.

Uma das diretrizes estabelecidas para a vivência foi a de que não fossem usados pincéis, especificidade que originou o nome do projeto. O processo de manipulação empírica das tintas com as mãos pode proporcionar um reconhecimento sensível da matéria pictórica, desmistificando e naturalizando o fazer e os materiais. Além da experiência com a matéria, o processo de pintar com as mãos dificulta a produção de representações naturalistas, implicando, assim, uma pintura menos detalhada, anti-naturalista, e, portanto, com qualidades mais pictóricas do que lineares.

Para esclarecer a perspectiva apontada acima, que dá conta do entendimento da diferença entre as visualidades do desenho ou da pintura, aplico, grosso modo, o conceito de linear e pictórico que o historiador Heinrich Wölfflin (2006), apresenta no livro *Conceitos Fundamentais de História da Arte*:

[...] podemos utilizar, em princípio, a seguinte definição popular: o estilo linear vê em linhas, o pictórico em massas. Ver de forma linear significa, então, procurar o sentido e a beleza do objeto primeiramente no contorno [...]. A visão em massa ocorre quando a atenção deixa de se concentrar nas margens, quando os contornos tornam-se mais ou menos indiferentes aos olhos enquanto caminhos a serem percorridos e os objetos, vistos como manchas, constituem o primeiro elemento da impressão. Nesse caso é irrelevante o fato de tais manchas significarem cores, ou apenas claridades e obscuridades. (Wölfflin, 2006: 21-22)

A definição proposta por Wölfflin faz menção às produções figurativas da tradição artística ocidental, estabelecendo um paralelo entre o Renascimento e o Barroco, necessitando, então, ser generalizada ao ser aplicada no âmbito da proposta *Pintando com as mãos*. Limita-se a distinção, grosso modo, das questões plásticas ligadas propriamente à pintura e não ao desenho.

O esforço em propor uma vivência que provocasse a desconstrução da representação linear partiu da observação e da necessidade de evidenciar as qualidades subjetivas particulares dos recursos pictóricos. Objetivou-se distanciar o estudante do seu apego à produção de sentido por meio da narração representacional. Para tanto, partiu-se para o uso dos recursos plásticos, que são fundamentos da linguagem visual próprios do pictórico. Grosso modo, esses recursos são a cor, a macha, as texturas e a materialidade da tinta.

No desenvolvimento da atividade, após a organização das tintas coletivas sobre a mesa, foi, inicialmente, anunciada a palavra “alegria”. Imediatamente, as acadêmicas iniciaram a construção das paletas de cores, explorando, nitidamente, as cores primárias em seus tons mais puros. Coerente com as cores, as texturas que foram exploradas evidenciaram o contraste entre as cores, resultando em imagens com grande contraste e vibração (Figura 1 e Figura 2).

O segundo momento da vivência foi direcionado pela palavra “medo” (Figura 3). Motivadas pela concepção particular ligada ao termo, as estudantes aplicaram uma gama de cores sóbrias, com a recorrência do preto, tons de cinza e marrons. Contrastando com a atividade anterior, os recursos gráficos foram mais abruptos, tais como incisões que rompem o plano pictórico.

O terceiro comando foi a palavra “dor”. Na imagem, observamos o rastro do movimento da mão da estudante, que almeja, pela velocidade do gesto, imprimir alguma dramaticidade plástica sobre o suporte com a linguagem pictórica (Figura 4). Foi notória a preferência por cores em tons rebaixados, com pouco contraste, aliado a texturas gestuais, inclusive com o emprego de *dripping* (Figura 5).

O quarto momento da experiência foi conduzido pelas interpretações dadas à palavra “caridade” (Figura 6). O comando direcionou para a exploração de uma gama de cores totalmente diferentes da anterior. Houve a predominância



Figura 1 · *Pintando com as mãos: alegria*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

Figura 2 · *Pintando com as mãos: alegria*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.



Figura 3 · *Pintando com as mãos: medo*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

Figura 4 · *Pintando com as mãos: dor*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

de tons pastéis e contrastes menos evidentes. As texturas produzidas apontam para uma ênfase em formas orgânicas arredondadas, surgindo variados modos de uso do formato da mão como elemento gráfico.

Em meio ao processo, os diálogos que iniciavam nas dificuldades técnicas, relacionadas aos recursos pictóricos e a visualidade, passavam para relatos de experiência. Desse modo, além do potencial didático para o ensino da pintura, reconheci na atividade uma potência como recurso de sensibilização e ativação de laços e afetos, pois o exercício proporcionou uma sinergia devido ao envolvimento no fazer pintura. Nesse sentido, a Arte Relacional foi explorada como metodologia pedagógica, aproximando a arte e a vida. Por meio de vivência com a linguagem pictórica, foi possível proporcionar uma situação de ensino aprendizagem significativa na formação de professores de arte, experiência que, como os resíduos que impregnam além dos suportes, produz marcas únicas (Figura 7).

Conclusão

Os resultados deste trabalho evidenciam que a aplicação pedagógica da atuação do artista-professor repercutiu em uma experiência significativa de ensino em Arte, oportunizando, dessa forma, não apenas a autonomia, como também o protagonismo ao saber adquirido quando comparado às informações transmitidas em metodologias tradicionais de ensino. Além disso, a pesquisa igualmente revela a potencialidade do uso da sala de aula como um importante espaço para o desenvolvimento de propostas de Arte Relacional. Logo, nessa pesquisa, concluo que a sala de aula pode ser vista como um lugar de experiência, composto pelo entrecruzamento entre o ensino e a criação. Exige-se, portanto, no decorrer da formação do professor de arte na contemporaneidade, o domínio não apenas de saberes fundamentais, como também objetivos e subjetivos.

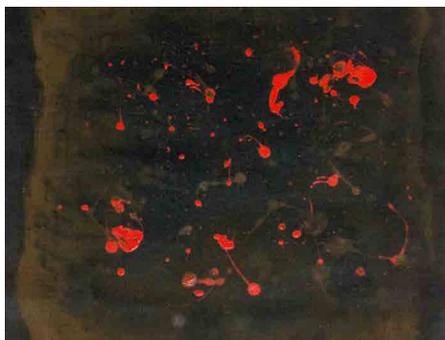


Figura 5 · *Pintando com as mãos: dor*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

Figura 6 · *Pintando com as mãos: caridade*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

Figura 7 · *Pintando com as mãos*, registro-obra, 2017. Fonte: própria.

Referências

- Basbaum, Ricardo (2013) *Manual do Artista-etc. Rio de Janeiro: Beco do Azogue*. ISBN: 978-8579201042
- Bourriaud, Nicolas (2009) *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes. ISBN: 9788599102978
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. ISBN: 8521902433
- Lampert, Jocielle & Nunes, Carolina Ramos (2014) "Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação." *Revista Digital do LAV*. ISSN: 1983-7348. Vol. 7 (3): 100-12. [Consult. 2018-03-30] Disponível em URL: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734814258>
- Irwin, Rita L. (2013) "A/r/tografia." In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita L. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM. ISBN: 9788573911862. p. 27-35.
- Wölfflin, Heinrich (2006) "O linear e o pictórico." In: WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais de História da Arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes. ISBN: 8580632099. p. 21-77.

O PIBID como ação educacional e política: conjugações do verbo pela coordenadora do projeto em artes visuais

The PIBID as educational and political action: verb conjugations by the coordinator of the visual arts project

PAULA MASTROBERTI*

Artigo completo submetido a 20 de abril de 2018 e aprovado a 09 de maio 2018.

* Brasil, professora e artista visual. AFILIAÇÃO: Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Visuais (IA-UFRGS). Rua Senhor dos Passos, 248, Centro Histórico, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Caixa Postal 90520-080 Brasil. E-mail: paula@mastroberti.art.br

Resumo: Relato minha experiência como Coordenadora do Subprojeto PIBID Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, relatando algumas de suas ações de destaque e mostrando que o PIBID Artes Visuais contribuiu para com a valorização da área nas escolas, apesar de operar em condições políticas e pedagógicas instáveis, que ameaçam a extinção das artes visuais como área de conhecimento em nosso país.

Palavras chave: Iniciação a docência / práticas educativas em artes visuais / educação coletiva / políticas e educação em artes visuais / educação em artes visuais no Brasil.

Abstract: *I report my experience as a Coordinator of the PIBID Visual Arts Subproject of the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil, reporting some of her outstanding actions and showing how PIBID Visual Arts has contributed to the valorization of the area in schools, despite operating in unstable political and pedagogical conditions that threaten the extinction of the visual arts as an area of knowledge in our country.*

Keywords: *Teaching initiation / educational practices in visual arts / collective education / politics to visual arts education / visual arts education in Brazil.*

PIBID: a sigla e suas conjugações

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação do Brasil financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que concede bolsas e permite aos estudantes, cuja graduação habilita a atuar na educação, a aproximação com o cotidiano escolar da rede pública. O Programa concede bolsas também a professores da rede escolar supervisores e docentes universitários coordenadores, cujos subprojetos, inseridos num projeto institucional maior, são selecionados por meio de editais.

“Pibidiano” é um adjetivo atribuído aos bolsistas que vivem a experiência de compreender e de questionar a educação. “Pibidiar” é o verbo cujo significado vai muito além do cumprir metas determinadas por um programa institucional. Pibidiana, pibidiei, como coordenadora do Subprojeto PIBID Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 2014 a 2018, em conjunto com uma equipe de 2 bolsistas supervisores e 11 bolsistas universitários; ao longo do projeto, porém, atuaram 35 estudantes de Licenciatura e 4 professoras de 5 diferentes escolas da cidade de Porto Alegre. Incluiu uma inexorável atuação política, pois enfrentamos diversos desafios no sentido de preservar o nosso lugar no território curricular brasileiro.

1. O PIBID e as Artes Visuais como verbo composto

No Projeto Institucional inscrito no Edital 061/2013, ao qual aderi, deveríamos, entre outras, atender às seguintes premissas: o aperfeiçoamento no domínio da língua portuguesa tendo em vista a leitura, a escrita e a fala, o aprendizado da sistematização em registros e documentação por via de relatórios, a divulgação dos trabalhos em eventos acadêmicos, a atuação interdisciplinar e a formação continuada de professores da rede escolar.

Dentro disso, o Subprojeto Artes Visuais possuía os seguintes objetivos: a observação interativa vinculando prática e teoria, através de leitura e pesquisa; mapeamentos poéticos do espaço e da comunidade escolar; planejamento e criação de oficinas livres que ampliassem o espaço disciplinar das artes visuais para além do conteúdo curricular previsto pelas escolas; produção de materiais educacionais envolvendo linguagens visuais, sonoras e verbais; propor ou colaborar com propostas interdisciplinares dos demais subprojetos PIBID da universidade, integrando artes visuais e atividades de leitura-escrita e, por fim promoção e participação em eventos artístico-culturais ou acadêmicos, valorizando as artes visuais como área de conhecimento diante dos olhares da escola, da comunidade pibidiana e acadêmica.

2. Como pibidiamos em artes visuais

2.1 *Eu pibidio, tu pibidias... e nós?*

Para além das diretrizes propostas no projeto, elaboradas em conjunto com a Profa. Umbelina Maria Duarte Barreto, tive eu os meus propósitos e maneiras de pibidiar. Quando chamada a assumir a coordenação a seu lado, minha experiência como escritora e ilustradora vinculada a projetos de leitura literária escolar gritava mais alto que a de professora: ao longo das minhas peregrinações por escolas do Rio Grande do Sul, eu adquirira uma visada “estrangeira” sobre o cotidiano educativo do ensino básico. Observava seus vícios e doenças, mas também seu potencial de recuperação. Ao me aproveitar desse olhar turístico para pibidiar, eu quis contribuir para promover a escola como lugar de convívio em que a educação se exercesse a partir das relações entre sujeitos não compartimentados em salas de aula ou muros disciplinares. Vi no PIBID a oportunidade de uma prática educativa aberta, exercida num lugar organizado em “redes humanas”, para além do sentido tecnológico habitual (Sibilia, 2012), mas do *ex ducere*: conduzir o sujeito para além de si, não apenas em rumo particular a um conteúdo de conhecimento, mas em ampliação ao coletivo.

Nas escolas, dialogávamos com estudantes, professores e funcionários, do porteiro à direção. Diferente da imersão estagiária obrigatória para a conclusão do curso, pibidiar não se restringe ao atuar em sala de aula, mas na comunidade escolar em todas as suas instâncias. Os bolsistas, ainda em formação, não substituíam um professor: sua atuação requisitava apoio permanente de seus colegas e supervisor.

Contando que formaríamos uma equipe duradoura, introduzi a seguinte atividade ludo-poética para a reunião inaugural da equipe: desenhei um círculo numa grande folha de papel e pedi a todos (iniciando por mim mesma) que se autodesenhassem ao redor, como se o círculo fosse uma mesa redonda vista de cima, na qual todos deveriam ter o seu lugar. O exercício exigia que se calculasse espaço para o próximo e os demais, de modo que ninguém ficasse fora da “mesa”. A metáfora era baseada no princípio da autonomia (Freire, 2011), um processo de “vir a ser”, ampliado, neste caso, em “vir a ser com o outro”. Dispor-se ao redor do círculo implicava deslocar o centro do seu inacabamento para o centro do círculo coletivo. Cada pibidiano tornava-se, assim, um protagonista do subprojeto (as figuras de cada pibidiano em volta do círculo se destacam por um estilo único) e, ao mesmo tempo, colaborador, reconhecendo e aceitando o espaço ocupado pelas diferentes singularidades em torno do pibidiar. Ao cabo do primeiro ano de projeto, muitos daqueles bolsistas já não mais atuavam, mas, ainda assim, a imagem do círculo com os pibidianos a sua volta tornou-se um de nossos símbolos:

As trocas constantes na equipe exigiram a revisão da metodologia de coordenação, em que um membro dependia do outro para ter sua ação concluída. Outra suposição minha era a de que atuaríamos por quatro anos sempre nas mesmas escolas e com os mesmos supervisores. Contudo, por diversos motivos que não caberá aqui enunciar, mas que estão registrados em um artigo de minha autoria (Costella et al., 2017), nos transferimos de escola por três vezes.

Atuamos ao todo em cinco escolas e a equipe passou por quatro supervisores. Atividades coletivas mais elaboradas e de prazo extenso, como os mapeamentos, resultavam incompletas ou perdiam em parte seu sentido.

Em vista disso, passei a aplicar uma outra tática para integração do grupo, adaptada ao inevitável trânsito de bolsistas: a troca de amuletos. Essa atividade passou a ser realizada durante a confraternização planejada para ocorrer no final de cada ano de trabalho. A ideia era simples: cada pibidiano participante deveria executar, com suas próprias mãos, um objeto criativo de valor simbólico relacionado à arte e à educação. O objeto deveria ser neutro em gênero, para que, por ocasião do sorteio do destinatário, pudesse servir a qualquer sexo. Durante o encontro, sorteávamos um papel com o nome de cada um e trocávamos os amuletos propondo que se adivinhasse a quem ele pertenceria. O objetivo era ainda o mesmo do círculo, mas agora em rede dinâmica de relações. Cada bolsista, ao elaborar seu amuleto, deslocaria o centro de sua atenção ao voltar-se para o grupo como um todo, pois ele não saberia a quem seria destinado o objeto de sua criação até o momento em que estivéssemos todos reunidos e sorteássemos o nome do seu destinatário. Da mesma forma, o destinatário do amuleto não saberia, até o momento do sorteio, de quem o ganharia, nem que tipo de objeto seria. Tal jogo nos unia, de forma autônoma e consentida, em torno de um interesse comum (Huizinga, 2007).

Os amuletos evocam, principalmente o sentimento de estar presente em estado de colaboração e de afetividade; ao reuni-los em torno de uma doação às cegas de um objeto no qual o bolsista dispendeu algum tempo de manufatura, quis mostrar que é possível desenvolver um espírito de equipe, não importa o tempo de permanência de um colega no projeto. Importante é reter o significado: pibidiar pode significar o *ex ducere* em direção ao outro, em um gesto pensado para aquele único momento de compartilhamento ativo e imanente.

A partir de 2015, eu já administrava com segurança os eventuais conflitos internos: pibidiávamos para além da sala de artes e do currículo formal, implementando a arte como um valor transversal ao engessamento disciplinar, revitalizador da instituição pedagógica. Agora eu "co-ordenava": ouvia cada vez mais às equipes, estimulava-os a apresentar suas propostas; desenvolvia pro-

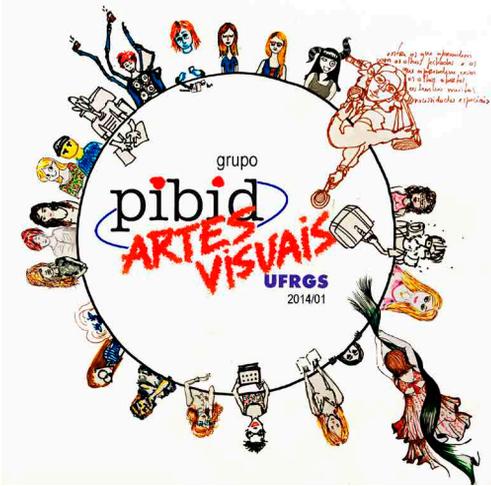


Figura 1 · O círculo pibidiano. Fonte: própria.

Figura 2 · O mapa aberto de um espaço escolar, utilizando materiais e técnicas variadas. Cada bolsista encarregava-se de incorporar suas artes em interação às elaboradas do colega, compoando a paisagem escolar como um todo. Fonte: própria.



Figura 3 · Um dos amuletos que ganhei; um origami cujas diferentes faces representam, segundo a autora, a constante mutação e a diversidade desejada para as artes. Fonte: própria.

Figura 4 · Amuleto produzido por mim: uma caixa de fósforos cujo rótulo imita uma marca conhecida no Brasil, mas modificada. Dentro, os palitos foram pintados um a um. A imagem deste amuleto também se tornou representativa do nosso projeto. Fonte: própria.

jetos em acordo com suas habilidades, porém atenta às demandas escolares, ao momento de iniciação à docência, mas exigindo uma postura de pesquisa diante da arte e da educação. Os resultados de nosso trabalho podem ser apreciados em relatórios publicizados online e, principalmente, em um site criado para este fim (endereços referenciados no final deste artigo).

Ao mencionar os lugares digitais, quero destacar o cuidado em estender nossas ações pibidianas para além das escolas e universidade. Além desses endereços na Internet organizados para registro e divulgação das ações junto à comunidade, ampliamos as possibilidades do trabalho em equipe através do uso de redes, complementando as reuniões presenciais com a criação de grupos *online*. Não poucas vezes esses recursos agilizaram tarefas e tomadas de decisão; possibilitaram também o compartilhamento de resultados, contribuindo para a sensação de pertencimento à equipe. O PIBID Artes Visuais incluiu as ferramentas e aplicativos digitais em benefício da convivência e a atuação coletiva na educação.

2.2 Nós pibidiamos... e eles?

A partir de 2016, outras instabilidades surgiram, estas de ordem política. Primeiro, cortes das verbas prometidas, incluindo bolsas; a partir de fevereiro a situação se agravou, nos levando às ruas para protestar contra o possível encerramento do Programa. Em 11 de abril, a publicação inesperada de uma portaria ameaçava revogar o edital no qual havíamos nos inscrito e propunha outras regras, inexecutáveis, levando-se em conta a realidade escolar e universitária brasileira. As artes em geral foram bastante atingidas por algumas medidas governamentais que, em suma, diminuíram o seu lugar e importância nos currículos escolares.

Nossa equipe procurou responder à crise não apenas através da participação em passeatas, mas usando a linguagem da arte. Foi assim que, ao encerrar o ano de 2016, a equipe planejou em conjunto e apresentou, durante o Seminário Institucional PIBID UFRGS, a performance *PIBID, a cor da esperança*.

Em início de 2017, planejaríamos e apresentaríamos outra performance-manifesto, desta vez no VI Fórum Artestágios (um evento para apresentação de projetos dos estagiários do curso), intitulada *Arte: produto indisponível*.

Ambas as performances foram documentadas em vídeo e podem ser acessadas em um canal do nosso subprojeto no You Tube.

A crise das artes visuais como disciplina era testemunhada *in loco*, para tristeza dos pibidianos. Já não era fácil conseguir uma supervisora na área: quando migramos pela quarta vez de escola, em 2017, nos acolheu uma professora de Língua Portuguesa, que ministrava as aulas de artes para completar sua carga



Figura 5 · O PIBID UFRGS manifestando-se na rua contra a ameaça de encerramento antes do término do Edital 061/2013. Fonte: própria.

Figura 6 · Quadro do vídeo-documento da performance *PIBID: a cor da esperança*. Fonte: própria.

Figura 7 · A equipe preparada para a performance *Arte: produto indisponível*. Fonte: própria.

horária; outros períodos eram ministrados por professores de Matemática e de História. Na segunda escola onde atuávamos, mesmo sob a supervisão de uma professora de artes, o parcelamento de salários elevava o nível de estresse e de desmotivação, contaminando o trabalho pibidiano. Ainda assim, conseguimos concluir o projeto com resultados publicados em nosso site e portais *online*, referenciados no final deste artigo.

Em março de 2018, recebemos a notícia da publicação do novo edital, cujas normas baseiam-se na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo do Ministério da Educação brasileiro que, em retrocesso histórico, dispõe todas as modalidades artísticas sob a única denominação no singular: arte. De acordo com este novo edital, um projeto específico em Artes Visuais passa a não ser mais possível, a não ser em forma de proposta colaborativa interdisciplinar às áreas da música, teatro ou dança.

Últimas reflexões sobre um verbo que ora se conjuga no passado

De tudo o que foi planejado e vivido durante os quatro anos em que pibidiamos, o que mais se salienta, a meu ver, é a germinação de uma ideia de corpo coletivo forte para conjugar, no plural, as diversas ações políticas e educacionais. O PIBID, por não se constituir nem como instância acadêmica, nem escolar, oportunizou uma liberdade para experimentação metodológica raramente possível em programa de outro formato. Sim, houveram os problemas, os conflitos, o desânimo, a frustração, bem como alguns fracassos, porém tudo pode ser absorvido como parte desse processo constante que caracteriza o *ex ducere*.

O PIBID Artes Visuais configurou-se como um interstício entre os conteúdos disciplinares, destinado ao livre pensar sobre a educação e sobre as artes. Transfiguramos, não poucas vezes, o local escolar; crianças e jovens foram estimulados a repensar sua relação com a arte e o seu potencial como artistas; paredes de salas de aula foram atravessadas pela introdução de atividades e eventos que revitalizaram a rotina curricular. Sobretudo, mostramos a força política da linguagem da arte, no sentido de valorizá-la como conhecimento e como discurso político e cultural. O PIBID foi, para nós que o conjugamos, uma especialização em estreito vínculo com a prática docente e a vida universitária. Como verbo auxiliar, somou-se aos tantos outros que implicam a formação de um sujeito artista e educador: o pesquisar, o fazer, o aprender e o ensinar.

Não quero finalizar este artigo com lamentações; tenho dúvidas se o PIBID deve repetir-se em formato igual àquele que desenvolvemos e do qual participamos. Prefiro crer que outros formatos, outros modos ou outras composições precisam advir. Que venham, contudo, em prol de uma educação brasileira

mais consciente de sua força e do seu potencial para contribuir para com a cultura e com as artes do nosso país.

Referências

- Arte: produto indisponível*. Video-documento da performance. Disponível em: <https://youtu.be/R3GuYWnpC7A>. Último acesso em 1 de junho de 2018.
- Artografias pibidianas: rotinas e experiências dos grupos Pibid Artes Visuais da UFRGS*. Website do projeto. Disponível em: <http://pibidufrgsartesvisuais.weebly.com/> Último acesso em 1 de junho de 2018.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital PIBID 061/2013*. Documento em pdf. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf Último acesso em 16 de abril de 2018.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Último acesso: 16 de abril de 2018.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria 46 de 11 de abril de 2016*. Documento em pdf. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf> Último acesso em 16 de abril de 2018.
- Freire, Paulo. 2011. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra,
- Huizinga, Johan. 2007. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva,
- Mastroberti, Paula. 2017. As moscas pibidianas na sopa da educação. In: Costella, Roselane, Hostaetter, Andrea & Uberti, Luciane. *Espaços, conexões e processos*. Porto Alegre: Oikos, pp 137-155.
- Ministério da Educação do Brasil. *Base nacional comum curricular*. Site do ministério. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Último acesso em 16 de abril de 2018.
- PIBID: a cor da esperança*. Video-documento da performance. Disponível em: <https://youtu.be/keiynEOzblk> . Último acesso em 1 de junho de 2018.
- Planalto da Presidência da República. Portal de acesso à informação governamental. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> . Último acesso em 16 de abril de 2018.
- Portal Issuu. *Pibid Artes Visuais da UFRGS*. Página de publicação dos relatórios ilustrados e outros materiais do projeto. Disponível em: <https://issuu.com/paulamastroberti> Último acesso em 1 de junho de 2018.
- Sibilia, Paula. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

“Desenho como uma criança de 5 anos”: Traços e traumas na formação de educadoras de infância/professoras do primeiro ciclo

*“Drawing like a 5 year old child”:
Traits and traumas in the formation
of early childhood educators/teachers*

ANA SOUSA*

Artigo completo submetido a 2 de Maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Portugal, artista visual. AFILIAÇÃO: 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. Email : a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: Este artigo centra-se numa experiência docente com futuras educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo, com vista a aproximá-las das artes visuais, com as quais se sentem geralmente pouco confiantes. Nele partilhamos dois desafios que lhes lançámos, concluindo que, confrontarem-se com os seus receios e envolverem-se no processo artístico contribuiu para que compreendessem melhor esta área do conhecimento humano, descobrindo assim sentido(s) para a sua aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: artes visuais / educação artística / educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo / formação de professores.

Abstract: *This article focuses on a teaching experience with preservice early childhood educators and primary teachers, in order to bring them closer to the visual arts, with which they generally feel less confident. In it, we share two assignments that we have presented to them, concluding that, confronting their fears and getting involved in the artistic process has helped them to better understand this area of human knowledge, thus discovering meaning(s) for its learning in schools.*
Keywords: *visual arts / arts education / early childhood educators / primary teachers / teacher education.*

Introdução

Após cerca de uma década a trabalhar e investigar no âmbito da formação de professores de artes visuais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, tivemos recentemente o privilégio de começar a lecionar Artes Plásticas II a futuras educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo. Neste artigo, iremos contextualizar a experiência, evidenciando as características desta “matéria humana” em particular, na sua maioria com receios e resistências a esta “matéria de ensino”.

“Não sei desenhar.”, “Desenho como uma criança de 5 anos.”, “Desenho como aqueles que irão ser os meus alunos.”, “Não tenho jeito, professora.”... são algumas das expressões que ouvimos na primeira aula e procurámos contribuir para desconstruir e superar nas seguintes. Colocando-nos no lugar das nossas formandas, questionamo-nos: Como envolver e motivar os alunos para a aprendizagem de algo que a nós próprias nos mete medo? Como fazer aprender algo com o qual não nos sentimos à vontade? Como tornar familiar o que não nos é? Como cativar para o que não nos cativou? Como acender a chama que em nós próprias se apagou? Como fazer florescer uma vontade que em nós próprias murchou? Eis algumas metáforas que caracterizam o sentimento de desalento e/ou impotência que muitas partilham no que respeita à experiência que viveram enquanto alunas de expressão plástica e educação visual, algo que não sucede apenas no nosso país (Gatt & Karppinen, 2014), o que, naturalmente, se pode vir a traduzir numa atitude de evitamento, ou até mesmo desprezo, por este campo, enquanto profissionais, como tem sido exposto em diversos estudos (Russell-Bowie, 2012).

(...) the pre-course questionnaire results clearly indicated that, for most students in both universities, prior emotional experiences, particularly negative ones in arts and crafts in primary and secondary school affect students' attitudes, beliefs and emotions toward arts and crafts courses in teacher education (Gatt & Karppinen, 2014:85).

Arts education research over the years has highlighted the situation of nonspecialist preservice primary arts teachers as having little confidence in their own artistic ability and their ability to teach the arts to children. (...) The Australian Senate Inquiry into Arts Education (Senate Environment, Recreation, Communication and the Arts Reference Committee [SERCARC], 1995) reiterated what past and present reports had found that 'Generalist primary classroom teachers, because of their own poor arts experience at school, and inadequate teacher training, lack confidence to teach the arts. As a result... there is a strong impulse to marginalise the arts in their teaching' (p.49) (Russell-Bowie, 2012:60).

Assim, assentes numa perspetiva social-reconstrutora da formação de professores (Zeichner, 1983; Grauer, 1997; Hernández, 2005), desenvolvemos estratégias que levaram as alunas a refletir sobre a influência das suas experiências (isto é, do modo como se relacionaram ao longo das suas vidas com as artes visuais) nas (pré)concepções que hoje têm sobre esta “matéria” e o seu lugar na educação, que irão condicionar as experiências que, por sua vez, proporcionarão aos seus alunos.

1. O começo: receios e desafios

Quando, no final de janeiro de 2018, iniciámos as aulas de Artes Plásticas II com duas turmas do 2º ano da Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, colocámos algumas perguntas com o objetivo de conhecer as alunas e a sua relação (mais ou menos próxima) com a “matéria” que iríamos trabalhar. Questionámo-las quanto à sua experiência escolar no âmbito das artes visuais, ao seu gosto por esta área e ainda sobre a pertinência da mesma nos graus de ensino em que pretendem vir a lecionar.

A maioria das alunas recordava ter sentido prazer nas atividades artísticas realizadas durante a educação pré-escolar, assentes sobretudo na experimentação e manipulação de materiais, de forma mais livre ou direcionada para alguma temática festiva, mas confessava ter perdido o gosto pelas artes visuais no decorrer do seu percurso escolar. Muitas alunas reconheciam mesmo ter ganho pavor a desenhar por se considerarem inaptas. Curiosamente, quando questionadas sobre o seu gosto pela pintura, ou por outras atividades mais plásticas, que não implicassem o traço, as alunas mostraram-se mais à vontade, preferindo a mancha da pintura (que algumas interpretavam como a atividade de colorir) face ao rigor que associavam ao desenho, e elegendo a fotografia como o meio de produção de imagens visuais com o qual se sentiam mais confortáveis no presente.

Finda a apresentação, e posto que muitas alunas partilhavam um “desgosto” em relação às artes plásticas, e especialmente ao desenho, que reconheciam resultar da sua “incapacidade” para se expressarem eficazmente por esta via, desafiámo-las a refletir sobre os motivos que estariam subjacentes a essa “realidade”, que pareciam encarar como inalterável. Após ouvirmos algumas justificações assentes nas narrativas do génio, como “Eu não tenho jeito, professora!”, lançamos-lhe três questões: A partir de que momento é que começaram a “divorciar-se” das artes plásticas? Quanto tempo dedicaram a desenvolver atividades desta natureza durante o pré-escolar e durante o primeiro ciclo (níveis de ensino onde pretendem vir a lecionar)? E, como foram ensinadas a

desenhar? Isto é, que práticas foram desenvolvidas pelos seus professores para que superassem as dificuldades, em relação ao desenho, que sentiram a partir de determinado momento? Todas as alunas concluíram que o tempo que passavam a desenvolver este tipo de atividades durante o pré-escolar era substancialmente maior do que aquele que viriam a ter no primeiro ciclo, sendo que, nesse período (normalmente, dos 6 aos 10 anos), a grande preocupação dos professores era que aprendessem a ler, a escrever e a fazer contas, sendo o foco e a exigência menores, no que respeitava, por exemplo, a conteúdos de estudo do meio, e quase nulos no caso das artes plásticas. A este propósito, mencionámos a dissertação *O lugar e o não lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância* (Oliveira, 2009), a notícia *¿De qué sirve la asignatura de plástica?* (Sis, 2012) e uma pequena comunicação de um dos seus autores, o biólogo e geneticista espanhol David Bueno, para quem “es horrible limitar las horas de plástica, de música y de educación física, porque son los aprendizajes más trasversales que hay”, pelo que defende que “especialmente en primaria, también en secundaria, pero especialmente en primaria, el resto de asignaturas deberían construirse en cima de la música, de la plástica y de educación física”, porque através delas “estamos entrenando partes del cerebro que van a ser cruciales para leer, para sumar, para cualquier otra actividad intelectual”. Esta ideia é corroborada por Russell-Bowie (2012:60), que apresenta vários estudos que o comprovam:

Engagement in the arts can also increase the attendance and attitudes to attendance of children at school (Dreezen, Aprial & Deasy, 1999; Uptis & Smithrim, 2003), children's performance in reading, verbal and general literacy skills (Bamford, 2006; Butzlaff, 2001; Hetland & Winner, 2001; Hunter, 2005; Vaughan, Harris & Caldwell, 2011) as well as their mathematical achievement (Bamford, 2006; Catterall, Chappleau & Iwanga, 1999; Hetland & Winner, 2001).

Sobre o empenho dos professores na sua aprendizagem desta “matéria”, a maioria das alunas não recorda qualquer envolvimento, quer dos professores do primeiro ciclo, quer dos professores de educação visual dos anos seguintes, até à entrada no ensino secundário, onde apenas duas alunas, das três turmas, frequentaram artes visuais. Perante a questão: Será que teriam aprendido bem a ler e a contar, se no primeiro ciclo tivessem dedicado tanto tempo a estas atividades como a desenhar?, as alunas concluíram que era provável que não, refletindo sobre o mito do génio ou do inatismo face a esta capacidade humana, subjacente às expressões que inicialmente utilizaram para justificar a sua suposta “inabilidade”. Para fechar o debate e fomentar outras perspectivas,

apresentámos o artigo *El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos* (Hernández, 2002). Perante a especificidade da aprendizagem das artes plásticas, questionámo-las ainda quanto ao modo como iriam ajudar as crianças a estabelecer uma relação mais próxima com esta área, contribuindo para prevenir ou superar possíveis dificuldades.

2. Explorando as artes numa unidade ou projeto

O primeiro desafio apresentado às alunas foi a concepção de uma acção que implicasse mobilizar conhecimentos e práticas no âmbito das artes visuais, considerando as orientações para o pré-escolar (Silva *et al*, 2016) e o programa do primeiro ciclo (DEB do ME, 2004). Partimos então de uma análise atenta e crítica destes dois documentos, concluindo uma tendência mais experimental, no primeiro ciclo, e um entendimento da arte como conhecimento específico, no pré-escolar, que, curiosamente, sugere a aproximação das crianças a manifestações artísticas de diferentes épocas e do seu tempo, quer no contexto museológico, quer através do convívio com artistas, algo ausente no ciclo seguinte.

De seguida, as alunas organizaram-se em grupos e começaram a decidir que temas, conteúdos, materiais e estratégias iriam articular. Neste trabalho, embora fosse facultada uma estrutura na qual se deveriam basear, tiveram liberdade para escolher e conjugar os vários elementos, de modo a que emergissem, sem qualquer condicionamento, as suas concepções de artes visuais e de como devem ser aprendidas.

De um modo geral, as propostas foram surpreendentes. Assim, se algumas consistiram em práticas como a exploração da cor e da textura numa actividade sensorial com resultados efémeros (Figura 1), a representação de animais a partir do decalque das mãos e/ou dos pés ou a realização de carteiras com embalagens *tetra pak*, dentro do paradigma da *auto-expressão* ou da simples *manualidade* (Acaso, 2009); outras propuseram a interpretação visual de um poema sobre o dilema da escolha (Figura 2), a aproximação ao cinema de animação através do conhecimento histórico e da elaboração de pequenos vídeos, ou ainda o desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, assente na análise e recriação de excertos de uma imagem, que só no final seria revelada, o que denota um entendimento das artes visuais como “*cosa mentale*” (Leonardo da Vinci, c. 1550), enquadrando-se num paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1979).

Independentemente dos resultados destes exercícios assumirem formas mais ou menos estereotipadas, melhor ou pior conseguidas, a verdade é que estas atividades proporcionaram um reencontro das alunas com o fazer e o pensar ar-

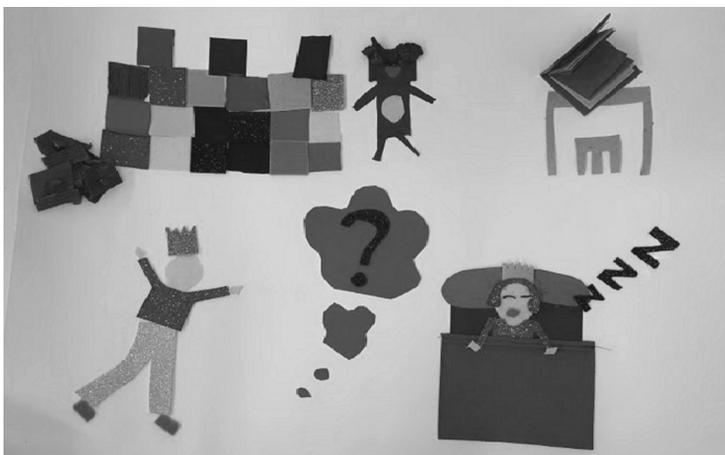


Figura 1 · Manipulação de materiais e exploração da cor e da textura, a partir de pigmentos extraídos de frutas e legumes, com resultados efêmeros, durante uma ação desenvolvida por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.

Figura 2 · Interpretação visual dos versos "Não sei se brinco, não sei se estudo / Se saio correndo, ou fico tranquilo", do poema Ou isto ou aquilo, da autoria de Cecília Meireles (1964), através de colagens, por um dos grupos de trabalho, durante uma ação dinamizada por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.



Figura 3 · Representação do corpo humano através do desenho, sobre uma folha de papel colocada na face oposta à superfície da mesa, durante uma ação dinamizada por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.

tístico, o retorno a um prazer outrora sentido, mas entretanto esquecido, a alegria da experimentação e a inquietação da procura e, nalguns casos, a (re)conciliação com a arte, numa dinâmica descontraída e sem julgamento, que contribuiu, se não para superar, pelo menos para amenizar alguns receios e traumas.

Curiosamente, em cada turma, um dos grupos desafiou as colegas a confrontarem-se com a ação de desenhar, algo assumido, pela maioria e desde o início, como aterrador. Um dos grupos partiu do desenho a pares, para a realização de máscaras que constituíssem retratos psicológicos, o outro grupo inverteu o lugar comum da observação e da representação, deslocando a ação para o chão e os gestos para a face oposta à superfície da mesa, com o propósito de fazer (re)pensar o corpo (Figura 3).

Ambas as atividades expuseram e evidenciaram as dificuldades das alunas em relação ao desenho e a necessidade de uma aprendizagem orientada, como nunca ou pouco experimentaram nos seus percursos escolares. Assim, e por solicitação sua, foram realizadas três sessões (uma teórica e duas práticas), dedicadas exclusivamente à aprendizagem do retrato. Na sessão teórica, as alunas aproximaram-se de um entendimento do retrato ao longo da história e no presente, com vista à compreensão de sentido(s) para a sua aprendizagem. Nas sessões seguintes, as alunas realizaram retratos a pares, começando por se observar demoradamente, descrever e listar as características dos seus rostos, para, só no momento seguinte, se retratarem efetivamente, já não com o olhar, mas através do desenho. Com este exercício, as alunas desenvolveram as suas capacidades de observação, interpretação e representação, racionalizando previamente o que haviam de “re-presentar”, isto é, apresentar de novo, tornar presente sob a sua perspetiva, selecionando que elementos iriam omitir ou suavizar e que elementos iriam tornar mais relevantes ou acentuar (Massironi, 1983).

Ainda que não consideremos que o propósito do ensino-aprendizagem do retrato, quer para as alunas, quer para aqueles que, por sua vez, irão ser os seus alunos (no pré-escolar e no primeiro ciclo) seja necessariamente uma representação mimética do rosto, a verdade é que uma dinâmica desta natureza, complementada com uma abordagem compreensiva, pode fazer sentido nalguns contextos ou momentos. Neste caso, poderá contribuir para aumentar ou reforçar a confiança e o conforto em relação ao desenho (das nossas alunas, futuras educadoras e professoras) ou para passar de uma etapa mais expressiva e solta, para uma outra, mais figurativa e racional, própria da exigência das crianças (que serão seus alunos), a partir de determinado momento do seu desenvolvimento. Nesse sentido, este exercício contribuiu para compreender que nem sempre a liberdade que encerra o “faz o que tu quiseres” é verdadeiramente

“libertadora” (passe a redundância), uma vez que poderá resultar no sentimento de impotência e frustração, perante o confronto com a dificuldade de não ser bem sucedido, por falta de conhecimento e de meios, sendo que os educadores e professores têm um papel a assumir nestas circunstâncias. Esta compreensão encetou ainda o debate em torno do que é a criatividade e como podemos fomentá-la, algo a ser explorado no trabalho seguinte: a criação de objetos artístico-pedagógicos.

A autêntica criatividade é, sem dúvida, a actividade intelectual mais ampla e complexa, pelo que poderemos esperá-la no final do processo educativo e como fruto do mesmo, mas não no seu começo, quando tudo ainda está por encontrar e fazer. Para criar, o sujeito tem de dispor de um rico arsenal de materiais; e dificilmente os poderá ter se, inicialmente, não os recebeu. Assim, a possibilidade do sujeito se encontrar a si mesmo vem condicionada pela posse de uns dados iniciais (que terão de lhe ser dados), os quais lhe permitirão orientar a sua procura (Cabanas, 2002:236-237).

3. Criação de um objeto: Ampliando e articulando referências

O segundo e último trabalho de Artes Plásticas II consiste na criação de um objeto simultaneamente artístico e pedagógico, que tenha como função a aprendizagem de algo a partir de um problema, formulado hipoteticamente por crianças. Para tal, as alunas seguem uma metodologia de projeto, partindo de uma questão que considerem pertinente para o universo daqueles que serão os seus alunos, que desenvolvem e exploram num *moodboard* (ferramenta originalmente utilizada por *designers*), onde irão depositar e cruzar todas as referências artísticas e pedagógicas recolhidas.

Foi precisamente o entendimento de que só é possível criar algo partir do que já se conhece, logo, de que quanto mais diversificadas fossem as referências das alunas, maiores combinatórias poderiam criar em torno de um problema, que resultassem na materialização de um objeto, que nos levou a exigir uma recolha séria de, por um lado, trabalhos artísticos, e, por outro lado, documentos pedagógicos de carácter científico. A dimensão artística incluiu não apenas obras de arte, mas também referências da cultura visual (livros, jogos, desenhos animados), conforme proposto por Efland (2005) e Oliveira (2007), que abordassem a questão em análise. Da dimensão pedagógica fizeram parte entrevistas a profissionais, notícias, livros, teses, entre outros, nos domínios da educação, psicologia e/ou neurociência, que fundamentassem as opções didáticas do objeto.

À semelhança do primeiro trabalho, as alunas responderam com grande envolvimento ao desafio, colocando questões geralmente coerentes com as pro-

blemáticas com que as crianças se deparam no seu quotidiano [Como podemos proteger os passarinhos? (Figura 4) Como nascem os bebés?] e adequadas às fases do seu desenvolvimento [Porque sinto medo do escuro?].

Como exemplo mais detalhado (Figura 5), podemos mencionar que um dos grupos imaginou que uma criança passara férias com os avós no Alentejo e ficara impressionada com o cante alentejano, sendo que, no regresso à escola, ao partilhar a experiência com os colegas, um deles recordou a ida a uma casa de fados e questionou-se: *Porque é que o fado é tão triste?*, o que constituiu uma oportunidade para explorar um conceito tão complexo quanto o de património imaterial (o fado) e, por oposição, o de património material (os lenços dos namorados, as bilhas e as navetes), objetos que fazem parte da identidade cultural, todas eles sobre uma temática comum: a saudade (sentimento transmitido pelo fado) e o amor (de quem oferecia algo feito pelas próprias mãos). Para trabalhar esta questão, as alunas articularam objetos que evocam do património material e imaterial, introduzindo-os em “gavetas” recortadas numa guitarra portuguesa, construída em cartão. A este propósito, selecionaram poemas da língua portuguesa e recorreram a livros e ilustrações infantis, a ser mobilizados durante a ação com este objeto-guitarra, a partir do qual se explorou para além das conceções de património, os sentimentos de amor e saudade.

Outras questões visaram a aprendizagem de conteúdos normalizados do currículo do pré-escolar ou do 1º ciclo, como os cinco sentidos (Porque é que o Miguel gosta de sopa e eu não?) ou a proporção e a roda dos alimentos (O que é uma alimentação equilibrada? Em que se baseia uma alimentação saudável), a maioria partiu de problemas que mobilizaram vários conhecimentos em torno de temas pertinentes para as crianças, por vezes de carácter social [Cor da pele de quem? (Figura 6)] ou Porque é que as mulheres recebem menos do que os homens?) ou competências intra e interpessoais, como a empatia, geralmente pouco exploradas [Amigo, o que é que tens? (Figura 7)], numa possível articulação com Educação para Cidadania, dentro de uma perspetiva construtivista crítica da educação (Hernández, 2002), com vista à mudança social, a partir da ação de cada professor com as crianças, desde a mais tenra idade, na escola.

Conclusão

Ao desafiarmos as alunas do 2º ano da Licenciatura em Ensino Básico da ESE-Lx, por um lado, a conceberem ações pedagógicas que promovessem a aprendizagem das artes plásticas e, por outro lado, a criarem objetos que fossem simultaneamente artísticos e pedagógicos, contribuímos para uma aproximação a este campo do conhecimento humano, numa dupla perspetiva, a de professo-



Figura 6 - Moodboard construído a partir da questão: *Cor de pele de quem?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º C, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.

Figura 7 - Moodboard construído a partir da questão: *Amigo, o que é que tens?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º C, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.

ras-autoras (de unidades didáticas que implicaram a mobilização de conteúdos próprios das artes plásticas) e a de criadoras (que engrenaram num processo artístico, com propósito pedagógico). Nesse sentido, embora numa fase inicial as tenhamos deixado vivenciar as artes plásticas de modo mais livre, enquanto assumiram o papel de alunas, das colegas que implementaram as ações; quer no planeamento destas, quer ao nível da conceção dos objetos, facultámos referências diversificadas, contribuindo para que ampliassem o seu entendimento das artes plásticas, e introduzindo ainda as artes visuais e a cultura visual, não só enquanto conteúdos, mas também enquanto meios potencializadores de aprendizagem, numa abordagem educativa construtivista, assente numa abordagem transdisciplinar que considerámos apropriada aos níveis de ensino a que irão lecionar.

Ao longo desta experiência, apercebemo-nos de que as alunas, futuras educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, embora revelem dificuldades e receios em relação a esta área, estão muito recetivas a conhecê-la melhor, fruírem da sua prática, compreenderem as suas potencialidades específicas e transversais a outros domínios, logo, a apreciarem-na e valorizarem-na como relevante no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças que terão a responsabilidade de educar.

Referências

- Acaso, María (2009) *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Cabanas, José Maria Quintana (2002) *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004, 4.ª edição) *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Efland, Arthur (2005) Infância y cultura visual. In Manuel Belver, María Acaso & Isabel Merodio (Eds.), *Arte infantil y cultura visual*, pp. 53–69. Madrid: Eneida.
- Gatt, Isabelle & Karppinen, Seija (2014) An enquiry into primary student teachers' confidence, feelings and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training, *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), pp. 75–87. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1476-8070.2014.12002.x> [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Grauer, Kit (1997) Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In Rita Irwin & Kit Grauer (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education*, pp. 73-80. Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Hernández, Fernando (2005) A construção da subjectividade docente como base para uma proposta de formação de professores de artes visuais. In Fernando Hernández & Marilda Oliveira de Oliveira, *A formação do professor e o ensino das artes visuais*, pp. 21-42. Santa Maria: UFSM. ISBN 857-39-1056-9

- Hernández, Fernando (2002) El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328 Tema: Didácticas Específicas, pp. 111-136.
- Massironi, Manfredo (1996[1983]) *Ver pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70. ISBN 972-44-0716-0
- Russell-Bowie, Deirdre (2012) Developing preservice primary teachers' confidence and competence in arts education using principles of authentic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 60-74. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.2> [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Oliveira, Ana (2009) *O lugar e o não lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, apresentada à Universidade do Minho pelo Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira, Mónica (2007) A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*, 12, pp. 61-78. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Silva, Isabel Lopes da (coord.) (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Colaboração de Elisa Marques (Artes Visuais). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sis, Cervell de [Eduard Vieta, Francesc Colom, David Bueno, Diego Redolar, Enric Bufill & Xaro Sánchez (2012, Novembro 3) ¿De qué sirve la asignatura de plástica? *La Vanguardia*, 20-23. Disponível em http://www.ub.edu/geneticaclases/davidbueno/Articulos_de_divulgacio_i_opinio/La_Vanguardia/2012/De_que_sirve_la_asignatura_de_plastica.pdf [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Zeichner, Kenneth (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.

Ecoformação Artística: percurso coletivo de aprendizagens

Artistic Eco-formation: collective path to learning

ROSANA GONÇALVES DA SILVA*

Artigo completo submetido a 21 de Abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, artista visual. AFILIAÇÃO: Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). SQS 307/308 Sul, CEP 70.354.000, Brasília – Distrito Federal, Brasil. Email: supervisaoep308sul@gmail.com

Resumo: O texto apresenta noções sobre Ecoformação Artística, considerando alguns elementos da pesquisa intitulada AnElos ecopedagógicos entre a Complexidade e a Carta da Terra: invenções criativas no cotidiano escolar. O percurso coletivo de aprendizagens compreendeu um processo formativo interativo baseado na Linguagem Poética e na Ecologia Humana, no Pensamento Complexo e nos princípios da Carta da Terra, articulando o cotidiano dos sujeitos aos processos formais de ensinar/aprender arte.

Palavras chave: Arte contemporânea / Ecoformação Artística / aprendizagem coletiva.

Abstract: *The text presents notions about Artistic Eco-formation, considering some of elements of a research titled AnElos (The study) Eco-pedagogical Expectations between Complexity and the Earth Charter: creative inventions in daily school. The path to collective learning comprised an interactive educational process based on Poetic Language and in Human Ecology, in Complex Thinking and the principles of the Earth Charter, coordinating the routine of individuals subject to the formal processes of teaching/learning art.*

Keywords: *Contemporary Art / Artistic Eco-formation / collective learning.*

In-forma-ação

A intenção com a escrita deste texto é apresentar a noção contemporânea de Ecoformação Artística, considerando alguns elementos da Ecoformação-pesquisa intitulada AnElos ecopedagógicos entre a Complexidade e a Carta da Terra: invenções criativas no cotidiano escolar (Silva, 2016). A experiência aqui apresentada foi desenvolvida com professoras e estudantes dos anos iniciais, na faixa etária de 04 a 12 anos de uma escola pública de ensino fundamental situada em Brasília –Distrito Federal, Brasil.

Para a realização da Ecoformação-pesquisa foi desenvolvido um processo por meio de oficinas ecopedagógicas, constituindo um percurso criativo a partir das experiências em linguagem visual na forma de desenhos, pinturas, colagens, criação de objetos e criação de espaços ético-estético-ecológicos, como busca meditativa dos temas culturais e ecológicos.

Assim, pudemos fazer uma aliança significativa entre as imagens, as palavras e as ações. Os roteiros das oficinas foram referenciados nos princípios da Carta da Terra (Gadotti, 2010) e no Método da Complexidade (Morin, 1997). A Carta da Terra pertence ao gênero narrativo e, portanto, resgata dimensões afetivas com o ser a que nos correspondemos, amplia nosso conhecimento do outro e alimenta nosso imaginário de modo a criar uma pluralidade de ações que abrigam as múltiplas dimensões humanas. Já o Método nos oferece perspectivas de produção de conhecimento diferenciadas ao entrelaçar as esferas física, biológica e antropossociológica. Na ecoformação-pesquisa consideramos a Escola como um nicho ecológico local e, portanto, um ecossistema capaz de reorganizar os tempos/espaços da aprendizagem coletiva.

1. Ecoformação: caminhos possíveis para ensinar/aprender arte

Os percursos em Arte/Educação nos colocam uma multiplicidade de caminhos, olhares e experiências, envolvendo o ensino das artes visuais em diversos ambientes educativos e de investigação. Deste modo, as teorias e as metodologias podem ser constantemente revisitadas, articulando o cotidiano dos sujeitos aos processos formais de ensinar/aprender arte. A ação educativa passa a ser um lugar de troca entre os sujeitos das aprendizagens, instituindo a produção coletiva de conhecimento, assumindo a ecoformação como caminho.

A autoformação que é um componente da formação considerado como um processo tripolar (Pineau, 1992), pilotado por três dimensões: o si (autoformação) em sua natureza individual; os outros humanos (heteroformação), dos ambientes e das coisas (ecoformação). É uma ligação que favorece a dobra interno<>externo que reconhece as diversas fontes na trama de produção cole-

tiva de conhecimento e que dá sentido ao vivido e à formação humana. Portanto, emerge a possibilidade de uma ação em Arte/Educação que contempla os conceitos: “razão sensível” (Maffesoli, 1998) e a “estética: estar juntos” (Maffesoli, 2010), além de oportunizar poéticas<>estudo<>relações. Conhecer passa a ter um sentido de fissura, de soltura, de tessitura comum e de atualização, em constante processo de “autorização” no percurso criativo, ou seja:

A intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito (Ardoino, 1998: 28).

Trabalhar com a noção de autorização em processos educativos favorece o reconhecimento do papel da linguagem poética na formação humana. O estado inicial de criação, os percursos de observação dos ambientes, as ações de intervenção estão articulados à noção de ecoformação e se enriquecem com os princípios da ecologia humana. (Figura 1)

Ao caminhar pela escola e se deparar com os resultados da intervenção humana no ambiente natural, é possível também, encontrar formas, cores, texturas, superfícies e suportes para fazer arte. Esse caminhar proporciona o estado relacional, em que afloram a subjetividade e intersubjetividade. O percurso é nutrido pela Ecologia Humana que é “um ponto de encontro entre as ciências humanas”, em que a dimensão estética emerge como a relação criativa e insurgente, como nos inspira Vera Catalão (2008).

Assim, o papel da linguagem poética foi pensado a partir das expressões da arte que sempre permearam o trabalho realizado e o discurso nos caminhos da ecoformação, como um passo importante na “reparadigmatização” (Morin, 1999:351).

A complexidade nos faz pensar que “não podemos distinguir com nitidez e clareza aquilo que separa e aquilo que opõe autos e oikos”. A interação do Método da Complexidade com a Carta da Terra participa desse caminhar para pensar a organização viva “para conceber a autonomia e a liberdade, igualmente a incerteza” e, sobretudo, “para compreender o indivíduo; o ambiente; o observador-conceptor; a própria vida” (Morin, 1999:352-3). Uma compreensão de linguagem poética mais refinada vai surgindo com a compreensão da reparadigmatização.

Outros passos seguem no sentido de ampliar os campos de sentido onde interagem o imaginário, a cognição, a corporeidade, a estética, a ética, entre outros, fortalecendo o saber ser e o saber conviver. Todas essas relações no desabrochar da sensibilidade como um circuito aberto, que nos permite viver o



Figura 1 · Intervenção humana. Reconhecimento e registro de formas no ambiente escolar. Fotografia. Brasília, outono de 2014. Fonte: própria.

Figura 2 · O céu de Ana Clara. Desenho sobre camurça criado após a vivência no Planetário. Brasília, outono de 2014. Fonte: própria.

espaço das relações, interações e retroações, articulando as multidimensões do humano. Uma volta na espiral para mim foi perceber que estamos diante não apenas de ações pertinentes à estética artística, mas diante também de uma cadeia de elementos físicos, biológicos, sociais, políticos, mitológicos, simbólicos e até cósmicos. É a contextualização a partir desses elementos que, inevitavelmente, ajudará a fomentar a postura sensível e crítica do sujeito em processo educativo. Essas interações possuem uma interface com as estruturas social, política, econômica no nível de realidade antropossocial, que por sua vez, estão enraizadas nas relações ecossistêmicas, no nível biológico.

A contextualização agirá como elemento potencializador da percepção e instigará diálogos como uma das essências geradoras da contribuição artística, expressa nas interações ecológicas naturais e construídas (Andrade, 2006:23).

Assim, a ideia de *poiésis* nos traz a possibilidade de que todo ser humano é capaz de criar e de atribuir criatividade ao seu cotidiano. A partir do “conceito biológico de sujeito” tornou-se possível refletir mais sobre a capacidade mencionada, pois a noção de sujeito para Morin (1997:254), “compreende a definição multidimensional (simultaneamente organizacional, lógica ontológica, existencial), pode e deve ser generalizada a todos os níveis de individualidade que se constituíram no universo vivo”. Para o autor “isso significa que o sujeito não é um conceito fechado ou transcendente”.

Reabilitar o sujeito na produção do conhecimento é uma atitude preconizada no Método da Complexidade e tomada como um dos princípios em toda a Ecoformação-pesquisa. Essa é uma outra volta na espiral para continuar com a concepção da noção de linguagem poética, pois aqui se evidencia um elo com a ecologia humana em que a capacidade de criação e intervenção no ambiente é uma relação constituída pela capacidade de auto-organização do vivo. O processo de auto-organização pode nos levar à concepção de novas formas, novos olhares e à renovação do cotidiano escolar, em que a criatividade, que é própria dos sistemas vivos, constitui o elo fundante e fecundo da auto-organização do sujeito, pois, “quando saímos do equilíbrio e deixamos o universal para trás”, nós podemos cair “no único, na fertilidade e na variedade”, já dizia Capra (1996:182) “algo não pode acontecer porque não aconteceu antes”. Bem, coisas novas podem surgir o tempo todo.

As formas de dizer sobre o cotidiano, a vida, a formação humana, a ciência, a arte, a produção de conhecimento levam a um pensamento de “reversibilidade” como processo de ida-e-volta entre os autores e atores do processo formativo, con-

forme compartilha Apolline Torregrosa (2012). Vivemos as dobras da nossa existência ao tomar consciência das emoções e das razões que produzem conhecimento coletivo e sensível no cotidiano, um dos princípios da ecoformação artística.

2. Travessias no cofiano

A Escola Classe Granja do Torto, situada em Brasília — Brasil, foi o ambiente das interações vividas durante a ecoformação-pesquisa. As oficinas ecopedagógicas realizadas funcionaram como um espaço de convivialidade, em que as expressões criativas e simbólicas fecundaram um processo para os sentidos e significados, uma abertura epistemológica qualitativa para ampliar a nossa compreensão das complexidades na relação sujeito-objeto. Foram realizados 18 encontros (1 encontro semanal), durante 03 meses com as professoras e as crianças entre 04 e 12 anos. (Figura 2)

As atividades foram organizadas em três macroestratégias, considerando a articulação das esferas física < >biológica < >antropossociológica proposta no Método I (Morin, 1997: 14). A esfera física teve uma visita ao planetário como macroestratégia. A esfera biológica teve o cultivo ecológico, plantio de hortas e de árvores, a relação com as sementes, um espaço de observação dos ciclos da vida. A esfera cultural articulou as reflexões sobre a vida, a ideia de cultivar a natureza e outras formas de intervenção humana no ambiente. Deste modo, trabalhamos com materiais expressivos disponíveis no ambiente escolar, desenvolvendo desenhos, pinturas e criando objetos. Também, como resultado da intervenção no ambiente, nós criamos espaços educativos como a espiral de ervas e um Memorial do Guapuruvu, a partir de uma imensa árvore morta no quintal da escola. A ação de transformar a madeira em um espaço educativo ao ar livre, intervindo no ambiente de forma estética e ecológica, ressignificou a relação das crianças e das professoras com o ambiente escolar. Trabalhamos juntos a definição e a escolha dos princípios do Método da Complexidade, que fundamentaram as macroestratégias, as atividades e a linguagem poética correspondente. As atividades foram articuladas à Carta da Terra.

O projeto Carta da Terra inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia, as tradições religiosas, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada [...] considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade. Considera o ser humano em movimento, como ser 'incompleto e inacabado', como diz Paulo Freire (1997), em permanente formação, interagindo com os outros e com o mundo (Gadotti, 2010: 13,15-6).

Desse movimento de integração, para completar as estratégias utilizadas, a dimensão corporal esteve presente em quase todos os encontros e foi articulada ao conteúdo trabalhado. A ideia foi retomar a dimensão do corpo no trato pedagógico como parte integrante e essencial no processo formativo, considerando que: (Figura 3)

O corpo em movimento reorganiza o ser vivente como um todo, assim podemos entender a afirmação de Merleau Ponty de que a percepção emerge da motricidade e que por princípio, toda percepção é ação, o que mais tarde será retomado por Humberto Maturana, quando diz que as ações são operações de um sistema vivo presente no mundo. Assim, andar, olhar, pensar, falar, ter uma experiência espiritual são ações do ser humano em relação no mundo (Catalão, 2011:78)

Houve a participação artistas e agentes culturais com intervenções. Essa convivência nos apresentou a relação interno-externo, proporcionando o acesso às diferentes linguagens da arte e foi outra estratégia incorporada à formação. Eu percebo nessa convivência a conexão de “alunos e educadores através de redes de interação e relacionamento que desenvolvam conhecimento compartilhado” (Gadotti, 2010:95). Essa foi a trilha para experimentar estratégias metodológicas baseadas nos pressupostos da transversalidade, da transdisciplinaridade que compuseram as oficinas ecopedagógicas. A Ecopedagogia instaura o espaço de aprendizagem em um sentido amplo e significativo, envolvendo o ato educativo em sua integralidade. Para tanto, necessitamos de intervenções pedagógicas efetivas. Necessitamos criar espaços para promover a aprendizagem de “envolver-nos no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo” e promover práticas educativas que “tornem possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (Gutiérrez; Prado, 2002:94).

Um roteiro para as oficinas foi criado, considerando os elementos: corporeidade; rodas de conversa; momento de criação/linguagem poética — envolvendo a abordagem conceitual, técnica e a expressão artística dos sujeitos envolvidos; ensaio poético — planejamento coletivo da ação para contemplar a participação das crianças. Trabalhamos o planejamento como um ato dialógico e humanizador, na perspectiva de integrar a escola à realidade local e construir sentido para o caminhar da comunidade escolar, reiterando a natureza plural e democrática da escola, conforme o olhar de Caria (2011:107 et. seq.). (Figura 4)

Os elementos foram articulados conforme o tema-conteúdo envolvido em cada encontro. Assim, pudemos experimentar uma diversidade de estratégias formativas ao conferir singularidade a cada encontro. O diferencial do curso de formação foi a participação das crianças. O aprendizado vivencial pela Car-



Figura 3 - Brincando com o elemento Terra.
Atividade com a participação do Coletivo Sete Saberes. Fotografia. Brasília, outono de 2014.
Fonte: própria.

Figura 4 - Espiral: cor e forma da natureza.
Experimento com suporte e materiais alternativos encontrados no ambiente ecolar. Obra coletiva criada por crianças com 4 anos de idade. Brasília, outono de 2014. Fonte: própria.

ta da Terra pode ser mobilizado pelo objetivo educacional que inclui o uso de “processos educacionais flexíveis e contextualizados”. Esses processos devem oferecer “experiências e reflexões que estejam fortemente relacionadas e enraizadas na realidade contextual dos alunos. Tais processos devem envolver diretamente os alunos e abordar suas prioridades o máximo possível” (Gadotti, 2010:95). Promover a participação da criança em uma ecoformação-pesquisa significa um aprendizado que coopera com as noções de ética e estética na escola, colaborando com o desenvolvimento da cidadania, agregando tais noções ao relacionamento do ser humano consigo mesmo, com outros seres e à indissociabilidade da relação natureza-cultura. Deste modo, trata-se de promover princípios fundamentais da ecoformação artística.

Circulações

O processo desenvolvido articulou a expressão criativa à uma estética compartilhada, em que o sujeito se autoriza a mostrar sua singularidade, a dimensão criativa que fortaleça a formação humana, pois esta habita entre o sujeito e suas camadas mais profundas de expressão, compreendendo a arte como expressão que pode ser vivida na vida cotidiana. O desafio foi pensar a escola, o professor, os estudantes e o conhecimento em arte, bem como, a partir da ecoformação artística instituir no ambiente escolar a perspectiva contemporânea das aprendizagens no/com o coletivo.

A experiência atravessou campos de conhecimento distintos, as expressões artísticas e os conhecimentos científicos e tradicionais. Considero que uma pesquisa ecoformativa no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade nos capacita a pensar materialidades simbólicas e seus estados de configuração na matéria. Os materiais expressivos disponíveis no ambiente escolar possibilitaram uma relação orgânica e rica em possibilidades expressivas, ampliando não só as habilidades técnicas, sobretudo, aprofundando as relações com o cotidiano na produção coletiva de conhecimento. As ações de intervenção no território da escola, de forma estética e ecológica, ressignificou a relação das crianças e das professoras com o ambiente escolar.

Referências

- Andrade, Fabrício. (2006). *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo. SP: Annablume editora, ISBN: 85-7419-609-6
- Ardoino, J. (1998). "Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e Formativas". In Barbosa, J.G. (org.), *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*, São Carlos: UFSCar, ISBN-13 978-8585173333
- Capra, Fritjof. (1996). *A teia da vida uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, ISBN 978-85-316-0556-7
- Caria, Alcir de Souza. (2011). *Projeto Político-Pedagógico: em Busca de Novos Sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, ISBN 978-85-61910-79-2
- Catalão, V.M.L (2011 jul/dez), "A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade". *Revista Terceiro Incluído*, NUPEAT-UFG, nº2 p. 74-81. ISSN 2237-079X
- Catalão, V. L. (2008). "Sustentabilidade e educação: uma relação polissêmica". *Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente*. In Pádua, José Augusto (Org.) São Paulo: Peirópolis,
- Gadotti, Moacir. (2010). *A Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, – (Educação Cidadã; 3). ISBN 978-85-61910-41-9
- Gutiérrez, Francisco; Prado, Cruz. 2002. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, ISBN: 9788524907104
- Maffesoli, Michel. (2010). *O Conhecimento Comum: introdução à sociologia compreensiva*. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, ISBN 978-85-205-0473-4
- Maffesoli, Michel. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, ISBN 85.326.2078-7
- Morin, Edgar. (1999). *O Método Vol. II: A Vida da Vida*. Lisboa: Publicações Europa-América, 3ª Edição ISBN 9789721028449
- Morin, Edgar. (1997). *O Método. Vol. I: A Natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América, 3ª Edição ISBN 972-1-01428-1
- Pineau, Gaston (Org.). (1992). *De l'air — essai sur l'écoformation*. Paris: Edition Paideia, ISBN 978-2-343-06814-5
- Silva, Rosana G. (2016). *Anelos ecopedagógicos entre a complexidade e a carta da terra: invenções criativas no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília — Faculdade de Educação.
- Torregrosa, Apolline. (2012). «Réversibilité de l'éducation: de la raison à la résonance.» *Sociétés Revue des sciences humaines et sociales*. Bruxelles -Belgique. Éditeur: De Boeck Supérieur. p. 17-25. ISSN 0765-3697. ISBN 978-2-8041-7592-4.

Visitar, sentir e experimentar a pintura de Pedro Calapez

Visit, feel and experience the painting by Pedro Calapez

JOANA DA CUNHA E COSTA CONSIGLIERI DE VILHENA*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Portugal, professora, investigadora e artista plástica. AFILIAÇÃO: Escola Superior de Educação João de Deus, Centro de Investigação João de Deus, Av. Álvares Cabral, 69, 1269-094 Lisboa, Portugal. E-mail: arjconsiglieri@gmail.com

Resumo: Neste artigo, pretende-se visitar, sentir e experimentar a pintura do artista português Pedro Calapez, na Educação Artística, no domínio das Artes Visuais, em Portugal, no Ensino Superior de Educação. Apresenta-se uma experiência artística a partir da sensação da pintura num espaço de uma galeria, em que os alunos sentem e experimentam o processo da criação como modo de “sensação da cor”. Esta atividade proporciona-lhes uma consciência mais profunda dos conhecimentos artísticos do Programa Nacional e em contexto escolar.

Palavras chave: Educação Artística / Artes Visuais / contacto com a galeria / sensação / produção plástica.

Abstract: *The main goal of this article is to feel and to experience the painting by the Portuguese visual artist Pedro Calapez, in Art Education, in particular Visual Arts, in Portugal, mainly, in teacher training college. It is a study about the artistic experience through the sensation of painting in space of a gallery. The students feel and experience the process of creation as way of ‘sensation of colour’. This activity might provide the students to have a deep conscience through the artistic knowledge of the National Curriculum and Classroom.*

Keywords: *Art and Aesthetic Education / Visual Arts / first-hand experience in gallery / sensation / art production.*

Introdução

Na Educação Estética e Artística, no Ensino Superior de Educação, a aprendizagem das práticas educativas artísticas tem-se orientado para que haja uma maior abordagem conceptual e de experimentação estética das Artes Visuais. Nas recentes práticas pedagógicas artísticas, valoriza-se uma maior abrangência da experiência estética percorrida tanto em contexto escolar, quanto no contacto com museus e outras instituições artísticas.

As práticas artísticas abraçam a experiência de ver, sentir e fazer como uma estratégia mais fluida e criativa em contexto escolar. Com a base experimental de explorar o sentir da obra de arte, foi possível chegar a outras abordagens que se podem criar e produzir a partir de um artista, de que é exemplo Pedro Calapez. Estas estratégias pedagógicas remontam a Perkins (1994) e Les Tickle (1996), os quais introduziram estas práticas junto das crianças o observar e o fazer através do contacto com a obra de arte e os museus.

O presente estudo debruça-se sobre a experiência estética de visitar e sentir a obra de arte no espaço de uma galeria, bem como sobre a compreensão da importância desta experiência como estratégia pedagógica no contexto escolar, aonde marca a diferença, sobretudo, na faixa etária dos mais novos, ajudando-os a entender melhor a obra de arte. Para tal, desenvolve-se a prática do "sentir" com os alunos do 1.º ano, do 1º semestre, do ano letivo 2017/2018, no Ensino Superior de Educação, no Curso da Licenciatura em Educação Básica.

Os alunos visitam um espaço de uma galeria, no caso, a Galeria Belo-Galsterer. Sentem e, posteriormente, produzem através da exploração da cor de um artista nacional contemporâneo Pedro Calapez, numa das suas exposições, intitulada *Tracção e Compressão simples entre limites elásticos*. Assim, compreendem os processos e conteúdos, bem como o que se entende por galeria e por local de exposição. Direccionando-os para a sua futura atividade educacional.

1. "Sensação da cor" no espaço da galeria

Aprofundar a experiência artística e estética leva-nos, enquanto docentes-investigadores, a aplicar novas estratégias, mais fluidas e criativas, na medida em que proporcionam aos estudantes, futuros professores, uma experiência visual rica e dinâmica em reflexão, conhecimentos e processos de criação, com o objetivo de que possam a ser realizadas em contexto escolar, na Educação Artística.

Esta experiência dinâmica sobre a pintura no espaço provém, de certo modo, de Perkins (1994), que contribuiu para uma mudança conceptual na pedagogia artística nos fins do século XX, o que está patente nas suas palavras:

Look for specific 'technical' dimensions. Ask yourself to notice colors and how they relate; the major shapes and how they balance or unbalance one another; the use of line, jagged, smooth, quick, careful. (Perkins,1994:55).

Levantar questões que nos façam pensar sobre arte foi uma mais-valia em Perkins, tornando-se uma das pedagogias mais eficazes na atualidade, visto que os alunos aprendem temas e adquirem conhecimentos a partir de uma abordagem experimental e, simultaneamente, conceptual, em contexto escolar. Aprender a observar, a sentir e a experimentar revelou-se um excelente instrumento de trabalho. Todavia, proximidade com a obra de arte no espaço de uma galeria, ou de outra instituição, é sempre uma experiência inovadora e de uma enorme aventura. Os alunos criam constantemente expectativas nas experiências *in loco* em galerias, ou de outra qualquer instituição, cuja dimensão e escala quase sempre lhes escapa, na medida em que não estão muito familiarizados com as conceções estéticas nos espaços artísticos. Acrescenta-se, assim, uma nova experiência e compreensão do que se entende por arte, nomeadamente, qual a intenção do artista na criação de uma obra de arte.

Percecionar uma obra no espaço obriga o aluno a desconstruir estruturalmente aquilo a que está habituado. Geralmente, a obra de arte é percecionada por meios digitais, ou então por reproduções bibliográficas, na melhor das hipóteses. Ora, desta forma, a obra de arte perde a sua “verdadeira” dimensão estética, a “aura”, tal como a designou Walter Benjamin (1992), por revelar a importância da obra no “aqui e agora”, isto é, no espaço e no tempo.

Embora Walter Benjamin (1999) esteja temporalmente longe da atualidade, bem como de algumas das vigentes questões, na medida em que a sua visão perante a reprodutividade da obra de arte teria um lugar mais otimista, o de aproximar a arte às massas, verificamos que tal não acontece. Todavia, há que salientar a relevância do seu pensamento por possibilitar a abertura de um novo caminho para a Educação Artística. Os alunos são constantemente bombardeados por imagens que refletem mais um aspeto viral e sufocante da sociedade do que propriamente a frescura da inovação, da criação e do processo que a obra de arte possa ter. Sendo, assim, crucial a interpretação, a exploração e a manipulação dos materiais para a criação e produção de aprendizagem das linguagens plásticas, tal como argumenta Queiroz:

A educação pela arte faz-se através dos materiais, da sua operação, da transformação das matérias em ideias novas, em novas coisas. No seu sucesso está implicada uma literacia, uma capacidade interpretativa, ou crítica, sobre a semiosfera cada vez mais povoada, saturada, de mensagens parasitárias. (Queiroz, 2015:14)

Todavia, trabalhar com os “originais” gera uma outra dimensão da obra de arte. Voltando a relembrar Walter Benjamin, a reprodução não tem o “aqui e agora”, destrói a experiência de sentir da obra de arte, tal como manifestara Day e Hurwitz:

How often we feel we know a work of art through a study of reproductions, only to be overwhelmed on first seeing the original! Colors, brushstrokes, textures, and sometimes the scale of the work are never adequately conveyed by a reproduction. (Day e Hurwitz, 2012:210-1).

A experiência de estar no espaço é sempre uma aventura e coloca os alunos a pensarem sobre as novas situações e a construir um juízo crítico sobre elas. A título de exemplo, a volumetria das formas que se deslocam num espaço e se revelam em “objetos-tridimensionais” (Judd, 1994); a escala das obras de arte e a forma como elas ocupam o espaço ou a parede; a mudança da luz e sombra numa obra de arte; e, por fim, as vibrações que as cores emanam de acordo com o seu suporte. Estabelecendo, assim, uma dinâmica entre o espectador, o aluno e a obra de arte, neste caso, a pintura de Pedro Calapez. O diálogo surge com a percepção, a interpretação e o sentimento estético.

Todavia, a galerista levanta algumas questões de modo a orientar a reflexão do que vêem. Oferecendo a informação, história e estilo da pintura através de pequenos detalhes, ou suscitando interesse e edificando pontes entre o título e a pintura do artista, incute uma maior atenção. Elucida sobre certos pormenores que habitualmente nos escapam. De certo modo, evidencia as conexões da pintura pós-moderna. É possível que a intenção do artista com a pintura seja tornar a cor sinónima de vibração e energia, e, para isso, revela também uma influência da Física, quando se usa a designação de «tracção» (cf. texto da galeria):

1. *Ação de uma força que desloca Objeto móvel* 2. *Ato de deslocar*
3. *Força mecânica que provoca um alongamento num corpo sólido* (Galsterer, 2017)

Relembramos, por isso, Les Tickle por anunciar a necessidade de estabelecer o significado, o tema ou valor na arte pós-moderna na Educação, na medida em que se revela uma das respostas para melhorar a contextualização do universo das artes: “(...) it is necessary I believe to ensure that pupils’ learning utilises their contact with art objects as inspiration, stimulus and resource.” (Les Tickle, 2004: 26)

2. Sentir e “fazer” segundo a “sensação da abstração”

O processo da cor e da abstração da forma como uma prática estética é adquirido segundo a “sensação” (Deleuze, 2003), enquanto a prática do fazer. Estão também aqui patentes as influências oriundas do “pensar em arte” (Perkins: 1994) de acordo com a vanguarda da pedagogia conceptual artística. Os alunos pensam na cor, na matéria, na técnica, na forma e no espaço, como ato e gesto artístico da produção e da criação. Através do “sentir”, descobrem a obra plástica de Pedro Calapez. Percecionam, sentem e produzem as suas obras consoante a “sensação” da abstração, tal como podemos ver na Figura 1. Recordamos, assim, as palavras da galerista, que expressam o ritmo da cor numa análoga dimensão do “sentir” através de um “concerto visual”:

Ao percorrer os vários espaços da galeria, o ritmo que emana das obras tornar-se-á mais denso e forte, como num concerto visual passamos de um allegro para um andante e voltamos, quando percorremos o espaço de uma sala para a outra. (Galsterer, 2017)

Surge, neste processo de descoberta da sensação, a experimentação estética, em que os alunos exploram a sua experiência com o discurso artístico, realizando as produções plásticas. Foram selecionados, do ano letivo 2017/2018, três exemplos relevantes de alunos (doravante, alunos A, B e C). Cada um executou de acordo com as vivências estéticas percecionadas no espaço. Primeiro veem e sentem e, depois, fazem as suas “sensações”.

O aluno A (Figura 1) explora as cores segundo as formas, os ritmos e o espaço. Cria a partir do “sensação do espaço” da galeria, elaborando uma ilusão de uma “miniatura-instalação”, como se fosse um pequeno jogo infantil ou uma brincadeira de crianças. Vivenciou o prazer de fazer como se a cor tivesse vida própria: a cor ganha uma espécie de movimento orgânico, nas formas geométricas, cujos ritmos produzem no espaço da folha de papel.

O ritmo, a abstração e a cor permitem uma abertura do olhar que se pode explorar e descobrir através da obra de arte.

Divergindo percursos e processos de criação. A forma estética ganha outros significados, abstratos e fluidos, numa expressão similar ao movimento abstrato da música. Os alunos compreendem a conceção do espaço e do tempo, bem como da cor e da forma, que emana das obras plásticas do artista. Sentem a luz e a sombra na obra de arte e no ambiente.

Com o artista plástico Pedro Calapez, os alunos brincam com as formas, já suas conhecidas, para concretizarem outras perceções inesperadas do “fazer”. Experimentam as formas geométricas e a cor como sensação e luz

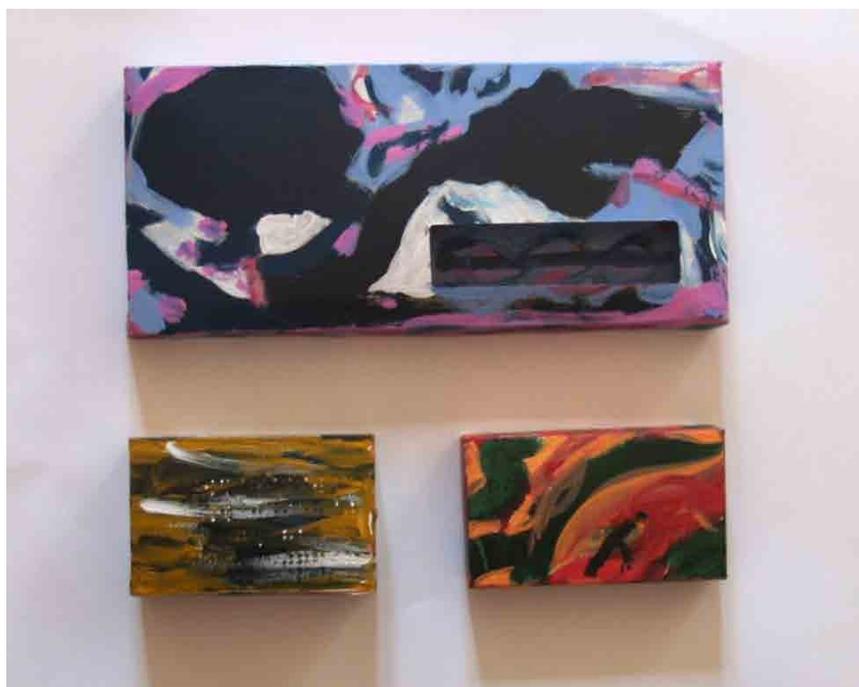


Figura 1 - Trabalho de aluna A (1.º ano do Curso de Licenciatura em Educação Básica, do Ano Letivo 2017/2018). Fonte própria.



Figura 2 · Trabalho de aluna B (1.º ano, do Curso de Licenciatura em Educação Básica, do Ano Letivo 2017/2018). Fonte própria.

Figura 3 · Trabalho de aluna C (1.º ano, do Curso de Licenciatura em Educação Básica, do Ano Letivo 2017/2018). Fonte própria.

(Figura 1, Figura 2 e Figura 3). Descobrem novos significados para a abstração da cor, isto é, ora como “sensação” (Figura 1 e Figura 3), ora como “expressão pura formalista” (Figura 2).

Conclusão

Algumas das recentes abordagens de investigação conjugam a experiência estética com as atividades artísticas em contexto escolar. Descobrem-se novas estratégias educativas, em que se valoriza o processo do “fazer” através do incentivo ao sentir a obra de arte. O aluno apreende melhor a sua aprendizagem artística, conseguindo superar as suas expectativas e dificuldades, de modo a elaborar as suas produções com mais ânimo e destreza. A possibilidade de explorar as matérias e materiais nos seus diversos significados e experiências advém da experiência *in loco*. A pintura evidencia a sua essência — escala, valor e significado. A cor desvela vibração e movimento. O objeto transmite luz e sombra.

Cada aluno executa a sua produção de acordo com o tempo e o espaço. Através da “sensação da cor”, explora a riqueza da experiência abstrata, na temática e na cor. Esta atividade artística estimula os alunos a serem mais criativos e flexíveis, bem como independentes e perseverantes. Sentem-se mais confiantes na descoberta das suas próprias soluções, sem lugar para a desmotivação com o erro ou o desconhecido.

Enquanto futuros educadores de Infância e professores do 1º e 2º Ciclos, esta experiência estética permite uma maior espontaneidade da aprendizagem e uma melhor compreensão das temáticas, matérias e conhecimentos. Por outro lado, faculta algumas noções que propiciam o encontro do seu próprio caminho. Desta forma, conseguem introduzir instrumentos educativos nas aulas e dar às crianças motivação, confiança e perseverança para ultrapassarem os obstáculos sentidos ao longo das diversas atividades das expressões visuais, levando-as, assim, a sentir o espaço, o tempo, a forma, a cor e a textura.

Em suma, na Educação Artística, enquanto professores-investigadores do Ensino Superior, fomentamos a perseverança na procura e na descoberta de atividades educativas de qualidade, que entusiasmam a compreensão do “pensar em arte”, de modo a sentirem e a entenderem a obra de arte contemporânea. Incentiva-se, desta forma, os alunos a experimentarem a criação e a solucionar novas formas imaginativas de fazer. Beneficiando, sobretudo, a capacidade criativa e a curiosidade pela investigação a partir do prazer de produzir arte.

Referências

- Benjamin, Walter (1992). "A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica", in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água. pp. 71-113.
- Benjamin, Walter (1999). "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction", in *Illuminations*. Londres: Pimlico. pp. 211-244
- Day, Michael & Hurwitz, Al (2012). *Children and Their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools*. International Edition: Wadsworth, Cengage Learning. ISBN-10: 1-111-34198-2
- Deleuze, Gilles (2003). *The Logic of Sensation*. London & NY: Continuum. ISBN 0-8264-6647-8
- Galsterer, Alda (2017). *Tracção e Compressão simples entre limites elásticos*. Lisboa: Galeria Belo-Galsterer.
- Judd, Donald (1994). "Specific Objects", in Harrison, Charles & Wood, Paul (ed.). *Art in Theory, 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas*. USA: Blackwell Publishers. pp. 809-810 ISBN 0-631-16575-4
- Les Tickle (ed.) (2004). *Understanding art, art in primary schools. Cases from teachers' research*. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-13031-X
- Perkins, David N. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to think by Looking at Art*. U.S.A.: Getty Publications. ISBN 978-0-89236-274-5.
- Queiroz, João Paulo (2015). "A educação pela arte faz-se através dos seus materiais", *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, Vol. 3, nº 2, julho-dezembro 2015, pp. 14-18 ISBN 978-989-8771-25-4

Arte contemporânea na escola: práticas "educriativas" com a poética do lambe-lambe

Contemporary art at school: "educriativas" practices with the poetics of stickers

LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA* & MARISE BERTA DE SOUZA**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Brasil, Artista Visual/ Arte-educadora. Afiliação: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: leidefausta@yahoo.com.br

**Brasil, Produtora e realizadora de cinema e audiovisual. Afiliação: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: marise.bertha@uol.com.br

Resumo: Este artigo relata e debate uma proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da educação artística, a qual teve como objetivo aproximar a arte contemporânea da cultura local. Documenta um processo de ensino-aprendizagem experimental que se deu por meio de práticas "educriativas" expostas em sala de aula e em espaços urbanos, constituídas em: conversa inicial, explanação participada, ação criadora, intervenção urbana e autoavaliação. Por fim, aborda considerações e impressões a respeito do trabalho.

Palavras chave: Arte contemporânea / Cultura local / Práticas "educriativas" / Intervenção urbana.

Abstract: *This article reports and discusses a pedagogical proposal developed in the field of artistic education, which aimed to bring contemporary art closer to the local culture. It documents a process of experimental teaching and learning that has occurred through "educative" practices exposed in the classroom and in urban spaces, constituted in: initial conversation, participatory explanation, creative action, urban intervention and self-assessment. Finally, it addresses considerations and impressions about work.*

Keywords: *Contemporary art / Local culture / "Educational" practices / Urban intervention.*

Introdução

As práticas abordadas neste artigo integram um projeto pedagógico de pesquisa construído ao longo do curso de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia em parceria com a UDESC/CAPES, desenvolvido em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal São Francisco, Praia do Forte, litoral norte baiano.

Esta comunicação procura relatar e analisar as práticas “educriativas”, termo cunhado como forma de reafirmar que o processo realizado seguiu o itinerário da educação e da criação e que não existe hierarquia entre elas, pois as mesmas operam em articulação e sem assimetrias entre si.

A prática experimental empreendida foi assente nas Artes Visuais sob a perspectiva da Arte Contemporânea, tendo como recorte a Arte Urbana, em especial na expressão Lambe-lambe. O Lambe-lambe consiste em uma ação de colagem em espaços públicos, de um cartaz artístico, no qual pode conter críticas sociais, ideias e sentimentos, concretizando-se a partir de materiais acessíveis e de baixo custo. Essa expressão se mostrou ser um meio adequado para promover a aproximação com a cultura local e de dar sentido aos conteúdos próprios das Artes Visuais previstos na matriz curricular.

A escola está inserida em uma comunidade de raízes tradicionais, advinda de uma antiga aldeia de pescadores estabelecida em torno da fortaleza construída a mando do português Garcia D’Ávila, por volta de 1551. Muitas famílias se abrigaram no território, atraídas pelo plantio e colheita de cocos, pela pesca e pelo trabalho de marinhaio, dedicando-se a travessia de pessoas e mercadorias. Hoje se constitui ainda pela pesca, artesanato e manifestações culturais, coexistindo com influências contemporâneas, além de outros motivos, por conta do viés turístico presente na região, o que agrega a convivência com diferentes culturas.

Para a realização desse trabalho, tivemos como disparador as Caretas, bloco de tradição cultural da Vila que sai durante o carnaval, festa mais popular do nosso país. O tema selecionado partiu dos(as) educandos(as), em virtude da pesquisa de interesse.

As práticas “educriativas” seguiram uma estratégia metodológica fincada na vivência dos conteúdos e no envolvimento das(os) educandas(os), em que se privilegiou o seguinte percurso: conversa inicial; a explanação participada sobre manifestações populares de lugares diversos; a leitura, interpretação e análise de obras de artistas que trabalham com a linguagem lambe-lambe; a ação criadora e intervenção no espaço público. Ao final da vivência foi feita uma conversa para compartilharmos nossas impressões, pontos de vista e avaliarmos a experiência como um todo.

No quadro teórico, o processo desenvolvido foi fundamentado nas ideias de Katia Canton, quando a autora trata das relações entre a arte contemporânea e a vida; de Ana Mae Barbosa, no que concerne à Abordagem Triangular e Fayga Ostrower, ao discorrer sobre o ato de criar; entre outros.

Com as práticas "educrriativas" as(os) educandas(os) perceberam que as manifestações artísticas e culturais fazem parte do cotidiano, estão presentes no dia a dia e que a arte está em todos os lugares, não é mais aquela que se encontra somente nos museus ou criadas por artistas reconhecidos, providos de um dom especial. Ela é trabalho, pesquisa, estudo. É um fazer e refazer constante e podemos aprender a fazê-la.

Práticas "educrriativas"

A proposta pedagógica buscou aproximar a arte contemporânea da cultura local, a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo para os(as) educandos(as) e fomentar a interação da escola com a comunidade.

O processo "educrriativo" se deu nas seguintes etapas: sensibilização para o tema, pesquisa de interesse, nutrição visual, análise de contexto, ato criador, intervenção urbana e auto avaliação. Para Ana Mae Barbosa, "o conhecimento das artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação" (Barbosa, 2012: 33), formando a tríade proposta por ela. Dessa maneira, o trabalho também consistiu em unir a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, sem necessariamente seguir essa sequência e sem hierarquizá-las, buscando constantemente articular a cultura dos(as) educandos(as), à cultura do outro e ao conhecimento sistematizado.

No primeiro momento, denominado de *provocação*, as práticas foram iniciadas com a sensibilização a partir de uma tempestade de ideias acerca do tema manifestações culturais, na qual todos falavam o que vinha à mente. Foram observadas imagens para a leitura e discussão de algumas manifestações presentes no catálogo da exposição "Patrimônio Imaterial Brasileiro: a celebração viva da cultura dos povos", realizada na Caixa Cultural, Salvador-Bahia em 2016. Nele contém exemplos da tradição e patrimônio cultural imaterial presentes na cultura brasileira. Discutimos, dentre os assuntos que surgiram, a respeito da conservação, preservação e tombamentos, pensando sob o viés da educação patrimonial.

Realizamos um mapeamento de interesses para descobrir o tema gerador sobre o qual a turma queria se debruçar. Cada um/uma respondeu um questionário sobre as manifestações populares que acontecem na sua comunidade, com as questões: Quais as manifestações culturais que conhecem? Já participa-

ram de alguma manifestação? Na sua cidade tem alguma festa popular? Como se dá essa festa (breve resumo)? Em que época do ano?

Ao serem questionados(as) se na sua cidade/comunidade ocorre alguma festa popular, majoritariamente citaram o São João e o Carnaval, desta forma, optamos trabalhar com esse último, trazendo como recorte o “bloco” das Caretas, uma vez que noventa por cento da turma citou tal manifestação na pesquisa de interesse.

A manifestação escolhida integra a cultura local, sua origem remete ao período da escravização, nessa região do país. A máscara é tida como elemento mais relevante desse acontecimento, desta forma decidimos enfatizá-la através do estudo de diferentes culturas que a tem como característica marcante. Para isso realizamos uma nutrição estética visual, que culminou na interpretação, análise e discussão sobre as semelhanças e diferenças existentes entre as máscaras de diversas regiões, fazendo um estudo da simbologia, dos estilos, materiais, suportes e modo de construção.

Katia Canton na publicação “Espaço e lugar” na qual discute sobre o mundo atual e os reflexos na arte contemporânea, menciona que de maneira simultânea a arte se nutre da subjetividade e de outra parte “que é constituída de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida, para que com esse material seja possível estabelecer um grande número de relações. Assim, a fim de contar essa história de modo potente, efetivo, a arte precisa ser repleta de verdade. Precisa conter espírito de tempo, refletir visão, pensamento, sentimento de pessoas, tempos e espaços.” (Canton, 2014:13)

Desta forma, as atividades desenvolvidas foram pertinentes ao campo da arte do nosso tempo, uma vez que ela possibilita a inclusão de diferentes materiais, espaços e tempos, na materialização dos processos artísticos. A arte da atualidade possibilita a liberdade de pensamento e ação, aproximando assim a arte da vida cotidiana.

Utilizamos o catálogo de roteiro do Museu Afro Brasil em São Paulo (Figura 1), na continuação da discussão, focando nas máscaras apresentadas, buscando assim entender as nuances de cada localidade. Lancei mão também da projeção de imagens, a partir da qual pudemos discutir sobre a utilização de máscaras em diversas culturas do Brasil e de outros países; partindo, nesse momento, do global para o local.

Refletimos sobre o intercâmbio cultural que ocorre quando entramos em contato com diferentes culturas. Moacir dos Anjos no livro “Local/global: arte em trânsito” analisa as questões identitárias a partir das mudanças que ocorrem com a interlocução e relações com o outro, afirmando: “por força dessas mudanças, a noção de identidade cultural é instada a mover-se do âmbito do

que parece ser espontâneo e territorializado para o campo aberto do que é constante (re)invenção.” (Anjos, 2005:14). Mostrando que na atualidade parece impossível se isolar do resto do mundo, seja pelo rompimento de barreiras geográficas ou simbólicas, pelas imigrações ou pelas informações decorrentes da era comunicacional e virtual. Cabe a aceitação da presença de construtos simbólicos de culturas distintas, entretanto não é um acolhimento passivo em que se assimila qualquer coisa, mas sim ativo ao selecionar e julgar o que não interferirá no elemento constituinte.

Com o objetivo de que os(as) educandos(as) expandissem seu repertório artístico-cultural e materializassem suas poéticas pessoais, exibimos obras na linguagem Lambe-lambe contextualizando-as com os conceitos da *street art*, intervenção urbana e espaços públicos e privados.

Seguidamente, partimos para a criação individual de um pôster, em papel jornal com imagem de uma máscara (Figura 2). Na produção cada um(a) pôde se expressar livremente, a qual foi motivada pelos conhecimentos que já tinham. Ainda nesta etapa, puderam ampliá-los e ressignificá-los a partir da apreciação das imagens e das discussões em sala de aula.

A criação das máscaras em pôsteres, proporcionou o aprendizado de procedimentos do fazer artístico, a experiência estética e o exercício do potencial criativo. Além disso, como salienta Fayga Ostrower, “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. (Ostrower, 2010:9).

Após criação do cartaz lambe-lambe partimos para a intervenção artística (Figura 3). Durante a colagem dos pôsteres na rua, foi possível refletir sobre o conceito de arte, onde ela está presente, onde é possível encontrá-la e quais os materiais que podem ser utilizados para a sua concretização (Figura 4, Figura 5 e Figura 6). Pensamos sobre a efemeridade da arte atual, e por conta disso como podemos “eternizá-la” se esse for o desejo do artista e do espectador; foi possível vivenciar elementos ligados aos espaços públicos e privados, ao serem provocados(as) a colar o pôster em espaços que tinham tais condições.

Fora da escola, entramos em território conhecido e simultaneamente desconhecido, por ter sido revisitado de modo diferente do habitual; é como se estivéssemos à deriva em mar familiar. Saímos da área de conforto para encarar o incomum. Estar à deriva no sentido de expansão, de diferentes horizontes e de alçar voos. Assim, nos aventuramos, mediados pela arte contemporânea, na gama de possibilidades que o ambiente e a comunidade permitiram. Ao estar na rua, conectamo-nos com a vida, com suas qualidades de espontaneidade e de não controle dos acontecimentos. Era a vida acontecendo, como versa



Figura 1 · Discussão a respeito das máscaras em diferentes culturas. Foto: Siane Salvador.

Fonte: própria.

Figura 2 · Educandos(as) criando seus pôsteres.

Fonte: própria.

Canton "a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e as percepções da vida, incorporando-a e comentando-a em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento, em suas banalidades e seus afetos". (Canton, 2007:23)

Neste cenário percebemos nitidamente aspectos da arte contemporânea, dentre outros, tivemos a rua como suporte; compreendemos as noções de tempo. A efemeridade e transitoriedade foram constatadas e apreendido que anteriormente as obras eram feitas para a eternidade e que hoje são transitórias, além de poderem ser concretizadas no mesmo instante em que o espectador a observa e não apenas depois de expostas.

Aconteceu um fato curioso, após começarem as colagens fomos por algum tempo vigiados por policiais que nos acompanharam. Então refletimos a respeito de como a arte de rua ainda é discriminada, e muitas vezes nosso direito de interferência artística em espaços públicos é coibido.

Percebemos que para eles(as) era importante afixar as suas criações próximos a lugares que tinham algum significado, como colar próximo a residência, na rua de casa, o que corrigiu uma percepção nossa feita *a priori* de que seria interessante colar em locais de fluxo intenso para que a maior quantidade de pessoas apreciasse as produções. Pensamos que essa demarcação de território pode ter origem na não representação deles(as) nos espaços da Vila. Uma vez que os espaços com maior visibilidade são permeados pelo comércio e vinculados ao turismo; pousadas, hotéis, lojas e vitrines que incentivam primordialmente o consumo.

Como todo o processo baseou-se no diálogo e na negociação tentamos não interferir nas suas escolhas, e isso possibilitou que se colocassem como protagonistas. Foi nítida a troca de saberes e a cooperação entre a turma desde o desenho das máscaras até à sua fixação. As pessoas que passavam pelas ruas, becos e vielas, paravam para observar a ação, as imagens; alguns interagiram através de comentários e perguntas aos(as) educandos(as). Ao final de cada experiência compartilhávamos oralmente nossas impressões, pontos de vista e os(as) educandos(as) avaliavam a própria participação nas vivências.

Analice Dutra Pillar, conforme as teorias de Piaget, acrescenta que "o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados." (Pillar, 2014:9). Não há leitura única para uma imagem, mas sim pluralidades de leituras. O que é representado não é a realidade absoluta do objeto, mas a interpretação do artista e também do receptor. Quando observamos algo o nosso olhar está permeado de referenciais, de vivências e conhecimentos, desta forma, é possível que um



Figura 3 · Turma com as máscaras prontas.
Fonte: própria.

Figura 4 · Intervenção urbana: colagem dos pôsteres pelas ruas. Fonte: própria.



Figura 5 · Espalhando imagens pela vila.
Fonte: própria.

Figura 6 · Educando colando pôster.
Fonte: própria.

mesmo objeto desperte pluralidades de interpretações tanto de uma mesma pessoa quanto de pessoas diferentes.

É fundamental dizer que ter trabalhado na perspectiva da arte contemporânea articulada à cultura local fez todo sentido, pois as experiências contemplaram o cotidiano vivido pelos(as) educandos(as), o que permitiu a reflexão e a compreensão da realidade e vivenciaram elementos estéticos que não estão submetidos unicamente às noções de perfeição e beleza, mas que são vinculados à narrativa e ao aspecto simbólico das representações visuais, permitida pela noção de “arte como produtora de sentido, e não apenas como criação estética” (Canton, 2009:25).

Segundo Jorge Larrosa Bondía a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002:21), e nos tocando nos forma e transforma. A experiência nesta direção está cada vez mais rara na escola. Estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais apressada, diariamente temos que lidar com muitas informações, com a rapidez dos acontecimentos, com a má utilização do tempo, desta maneira a experiência se faz necessária, Bondía aconselha que haja uma interrupção para que possamos: “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...]. Cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (Bondía, 2002:24). As práticas “educriativas” convergiram com o pensamento de Bondía ao propor que participássemos como sujeitos de experiência e que ao passarmos por ela pudéssemos nos formar e nos transformar. Ele amplia a reflexão ao afirmar que o saber da experiência faz a mediação entre o conhecimento e a vida humana.

Estávamos diante de experimentos reflexivos durante todo o processo, desde a leitura das imagens até a intervenção urbana. Ao mesmo tempo em que experimentávamos esteticamente cada instante “educriativo”, estávamos também numa atividade cognitiva, na tentativa de vivenciarmos uma “experiência real”, como menciona John Dewey em sua obra “Arte como experiência”, na qual enfatiza que “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (Dewey, 2010:114). Portanto, a definição de experiência estética defendida nas práticas relatadas é a que abarca o intelecto, a afetividade e a vida cotidiana.

Considerações Finais

A arte efêmera e seu discurso estão intimamente ligados à contemporaneidade. As práticas "educricativas" permitiram que as(os) educandas(os) percebessem a questão da temporalidade na arte e no cotidiano. Já o espectador teve a oportunidade de fazer a leitura e a interpretação das imagens expostas na Vila, a partir do repertório cultural, história de vida e também vivenciarem experiências estéticas.

As intervenções artísticas na rua nos levaram a questionar acerca do espaço urbano e público, como por exemplo, que lugar ocupo neste espaço? Como atuo no meu entorno? Foi possível ainda, refletir sobre aspectos da arte atual, por exemplo, o que é arte? Quem é o autor da obra? Onde podemos encontrar obras de arte?

Por fim, as práticas "educricativas" contribuíram para o fortalecimento da poética pessoal dos(as) educandos(as) a partir dos processos experimentados; provocaram o trabalho autoral, percebendo-se como produtores(as) de arte e não apenas consumidores(as) e estimularam encontros com diferentes percepções a respeito da cultura local e das manifestações artísticas e estéticas.

Referências

- Anjos, Moacir. (2005). *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Barbosa, Ana Mae. (2012). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Bondía, Jorge Larrosa. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Canton, Katia. (2009). *Espaço e lugar*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Dewey, John. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ostrower, Fayga. (2010). *Criatividade e Processos de Criação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes.
- Pillar, Analice Dutra. (2014). "Leitura e releitura." In: Pillar, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação.

Fluidez em Signos e Cores: O Ensino da Aquarela para Crianças Surdas

*Fluency in Signs and Colors:
The Watercolor Teaching for Deaf Children*

THALIS LOWCHINOVSCY* & JUREMA L. F. SAMPAIO**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Brasil, estudante de Artes Visuais. AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, Departamento de Artes Plásticas. Rua Elis Regina n° 50, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: t158446@dac.unicamp.br

**Brasil, artista visual. AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes; Faculdade Anhanguera de Campinas, curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Faculdade Anhanguera de Valinhos, curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Rua Elis Regina n° 50, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: jsampaio@unicamp.br

Resumo: Este artigo apresenta um projeto realizado em um Centro de Pesquisas em Reabilitação, projeto que propõe o ensino da técnica da aquarela para crianças surdas. As atividades realizadas trabalharam aspectos da técnica enfrentando a barreira da linguagem devido ao fato de não sermos fluentes em LIBRAS, havendo a oportunidade de propor e desenvolver uma atividade completa fazendo posteriormente uma reflexão.

Palavras chave: Arte/educação / reabilitação / formação de professores / pintura / aquarela.

Abstract: *This article shows a project developed in a Rehabilitation Research Center, a project which proposes the teaching of watercolor for deaf children. The activities had the aim to practice the technique main aspects, besides the difficulties of the communication between the students and the researcher due to the fact that we are not fluent LIBRAS (Brazilian Sign Language), what led to a challenge and an opportunity of proposing and developing a complete activity and a reflection.*

Keywords: *Art education / rehabilitation / teacher training / painting / watercolor.*

Introdução

Ao apresentar os resultados dessa proposta pedagógica desenvolvida em um centro de pesquisas em reabilitação, realizada por um aluno de Artes Visuais em um estágio de ordem obrigatória para a finalização da sua graduação, é necessário expor seu contexto de desenvolvimento.

A comunidade surda brasileira compõe uma minoria que luta dia após dia para se firmar diante de uma sociedade despreparada para atendê-la, e diante de dados como o fato de 80% dos surdos do mundo serem analfabetos nas línguas escritas, é visto que um centro de pesquisas que atenda a essa comunidade se torna 'um verdadeiro oásis em meio a um deserto de despreparo'.

A surdez é vista como uma característica que limita o portador de participar de atividades consideradas básicas pela sociedade, sendo algo que deve ser mudado não por ele, mas sim pela própria sociedade, pelos não-surdos, que deveriam ter a obrigação de aprender a lidar e atender às suas necessidades.

Nesse contexto atendemos à parcela dos surdos que está no início da jornada desafiadora de lidar com um mundo que não se encontra pronto para atender às suas demandas: as crianças. E, em meio a essas questões, encontra-se o Ensino da Arte, a expressão primordial do ser humano expor suas ideias, sentimentos e emoções. Como explicar conceitos tão subjetivos às pessoas que necessitam de explicações mais elaboradas, até mesmo para o que é objetivo? Como ensinar às crianças a se expressarem artisticamente numa fase onde ainda apresentam dificuldades em se expressar?

Esses se mostram como os inúmeros desafios a serem enfrentados no Ensino de Artes para alunos com necessidades especiais, mas que devem ser confrontados com ânimo e muita dedicação. É o mínimo que podemos fazer para constituirmos uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao iniciar essa proposta a expectativa era colaborar para a construção da prática profissional relacionando a experiência com crianças portadoras de necessidades especiais e experiências prévias com crianças sem necessidades especiais, pois as experiências em projetos anteriores não contemplava o total de crianças com essas necessidades, mostrando-se assim uma oportunidade valiosa de aprendizado.

Desafios ao ensinar pintura sem o uso da fala

O desafio foi notado desde o primeiro dia de aula, a começar pelos diferentes níveis e idades dos alunos. Por serem poucos alunos, e as estruturas do centro não estarem tão adequadas para dedicar-se a cada um deles, crianças de 6 a 12 anos participavam do mesmo projeto, das mesmas aulas. Esse era um fator li-

mitante, pois algumas crianças já apresentavam maior facilidade de comunicação, enquanto outras (principalmente as de idades mais baixas) apresentam dificuldade em manter a atenção no que estava sendo ensinado, pelo simples fato de não conseguirem ouvir e associar gestos à uma tentativa de comunicação.

Algumas das crianças integradas no projeto já estavam inseridas no mesmo desde anos anteriores, tendo realizado outras atividades nas aulas de educação artística com outros materiais, como desenho, pintura com guache, escultura, etc.

Para a realização das primeiras atividades foram utilizados livros destinados ao ensino da prática artística da aquarela para o público infantil (Figura 1 e Figura 2), elaborados por aquarelistas diversos, referência consistente no ensino de aquarela voltado para o público infantil e disseminadores das práticas em pintura entre crianças entre 6 e 11 anos. A apreciação é vista como o primeiro passo para a futura elaboração do trabalho artístico, visto que desperta a imaginação e instiga a realização, e, nesse contexto, entramos no método utilizado, o da Abordagem Triangular. Elaborada e proposta por Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular,

[...] revista recentemente em livro organizado pela própria, junto com Fernanda Cunha (Barbosa & Cunha, 2010), é reafirmado como uma visão (com seus três fundamentos: Fazer, ler e contextualizar a arte), e não uma metodologia. Pensada como um modo de o caminho do professor de arte e não de ser uma receita a ser seguida. (Barbosa, 2010 apud Sampaio, 2014: 95).

parte da premissa de que o Ensino da Arte é executado com maestria por meio de três pontos de ensino/aprendizagem: apreciação, contextualização e prática. O aluno constrói sua aprendizagem artística por meio do fazer artístico, da apreciação e da contextualização histórica.

Esta abordagem propõe que a composição do programa de ensino de Arte seja elaborada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com Arte. São elas: fazer arte, contextualizar: (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte. (Barbosa, 1998:337).

Atividades para a diferenciação da técnica da aquarela de outras técnicas de pintura que já eram familiares às crianças (guache, tinta acrílica) foram iniciadas, e também foram o foco para estimular o desenho de observação das mesmas. Com isso, pretendia-se expandir seu horizonte cultural além de proporcionar um contato com a técnica e com obras de artistas que são referência no uso da aquarela.

[...] a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, respectivamente; e desta “pequena” diferença resulta que os que são surdos não ouvem, logo não têm acesso à língua oral; se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão. (Amaral, 1993:27)

Enxerga-se como sendo de extrema importância a análise das obras apresentadas nos livros (Figura 1), por serem uma referência para o desenvolvimento das obras das crianças, sendo que professor e aluno devem relacionar os conceitos das obras analisadas com o que está sendo trabalhado em sala de aula, pois, como esclarece Barbosa:

o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la, esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (Barbosa, 2012:39)

Objetivos do estágio

Trabalhar técnicas como a dosagem de água, a textura sobre fundo e figura, a necessidade de secar a primeira camada antes de aplicar as seguintes e a pintura do fundo anterior à pintura da figura foram tomadas como base para a abordagem da prática da aquarela no projeto. Foram trabalhadas temáticas relacionadas à representação de céu e nuvens, objetos da natureza (conchas, cascas de árvore, sementes), brinquedos, flores etc. A questão desafiadora que se coloca diz respeito à relação figura e fundo, já que nas representações feitas pelas crianças surdas (e até mesmo pelas crianças que não são surdas), raramente o contexto da figura ganha destaque.

A partir disso, elaborou-se a ideia de desenvolver uma proposta que levasse em conta a leitura e as experiências subjetivas dos alunos. Aulas de Libras foram ministradas ao estagiário, pois o mesmo nunca havia tido contato com a comunidade surda e sua linguagem.

Resultados das atividades

A maior conquista que identificamos durante esse processo de aprendizado das crianças se dá pelo conjunto de dois fatores: a compreensão das técnicas a serem ensinadas e o exercício da criatividade de cada aluno.

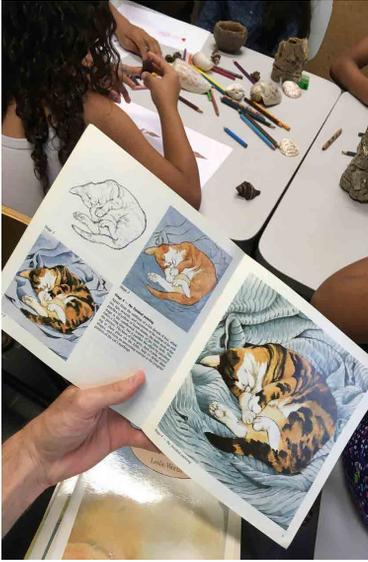


Figura 1 · Livro utilizado nas aulas enquanto as crianças pintam. Fonte: Própria.

Figura 2 · Alunos a trabalhar a aquarela. Fonte: própria.

A criança desenha, possuindo características básicas que correspondem ao seu desenvolvimento geral. Brinca e desenha com naturalidade. Possui fértil capacidade de imaginação, pois tem o dom de fantasiar e de unir o que conhece, de modo a ultrapassar os limites do possível e do impossível, conquistando, assim, uma criatividade aguçada. (Sans, 2005: 61-2)

Os resultados foram diversos, tanto pelas diferenças de idade dos alunos quanto por fatores externos e internos pertinentes a cada uma. Várias experimentações foram desenvolvidas, a fim de mostrar às crianças quais as diferentes interações entre a tinta da aquarela, a água e o papel (Figura 3 e Figura 4), e os diferentes efeitos gerados por diferentes manuseios do pincel ou até mesmo outros instrumentos, como escovas de dentes, conta-gotas etc.

A representação de elementos da natureza foi executada com êxito, dando maior ênfase às conchas e galhos, e, após sua representação, foram elaborados os fundos (praias, oceanos, florestas ou até mesmo o céu), o que resultou muito satisfatório.

Conclusão

Sendo uma experiência ainda em processo de desenvolvimento, a conclusão deve ser analisada por meio do progresso já observado, tanto dos alunos, quanto do pesquisador em questão. Em meses de oficinas e do processo em andamento, algumas das crianças já conseguem identificar aspectos que eram intimidadores para os envolvidos no ensino da aquarela para elas, mas os resultados desejados pela equipe estão sendo alcançados com êxito. As crianças, principalmente as mais velhas, já entendem o processo de elaboração primária do fundo da pintura, antes do desenvolvimento da figura principal, utilização do branco do papel como cor da composição, as diferentes diluições da tinta de acordo com a quantidade depositada na água, dentre outros aspectos.

A organização das oficinas de aquarela permitiu expor as crianças a uma técnica que impulsiona o seu desenvolvimento estético, enquanto o processo de como se desenvolve a criatividade nos alunos surdos foi observado, registrado e descrito. Cumpre esclarecer que o centro de estudos no qual foram desenvolvidas as atividades situa-se na própria universidade do estagiário, gerando uma ótima relação entre as Artes Visuais e Saúde.

O planejamento das aulas também deve ser levado em consideração, sendo uma das competências mais importantes para a formação de um professor e claramente a que exige mais aprofundamento por depender da execução da aulas (momento em que as propostas são colocadas em prática).



Figura 3 · Alunos a trabalharem a aquarela.
Fonte: Própria.

Figura 4 · Pintura realizada por aluno.
Fonte: própria.

A atividade permite aos alunos do projeto do centro de reabilitação o desenvolvimento de seu potencial artístico (contextualização), a análise da pintura no geral e especificamente da aquarela (apreciação) e a produção de trabalhos artísticos dentro dessa linha (prática), realizando a proposta da abordagem triangular.

A experiência tem se mostrado enriquecedora e tem proporcionado a evolução da prática profissional e a ampliação de perspectivas da atuação docente.

Referências

- Amaral, M.A. (1993). *Refletindo sobre a Reabilitação de Surdos*. Integrar, n° 2, Set. 93. Lisboa: IEFP/SNR.
- Barbosa, A.M.T.B. (2012). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A.M.T.B.. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte
- Sampaio, J.L.F. (2014). *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância*. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- Sans, P.T.C. (2005). *Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas*. Campinas: Alínea.

Questões Sociais: Arte e Contextos

Social questions: Art and Contexts

ANA CLAUDIA MONARI* & JANAINA SCHVAMBACH**

Artigo completo submetido a 02 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018

*Brasil, professora de arte. AFILIAÇÃO: EBM Anita Garibaldi e EBM Jardim do Lago. R. João Aurélio Turati, 742 E - Pres. Médici, Chapecó — SC, 89806-130 — Brasil. Rua Paulo Pasquali, 433 - Efapi, Chapecó — SC, 89809-822 — Brasil. Email: anamonari@unochapeco.edu.br

**Brasil, artista visual e professora. AFILIAÇÃO: Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Servidão Anjo da Guarda, 295-D — Efapi, Chapecó — SC, 89809-900 — Brasil. Email: artejanaina@unochapeco.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta ações desenvolvidas em uma escola pública municipal, situada na região Oeste Catarinense/Brasil. A prática visou propiciar debates envolvendo questões sociais do entorno do estudante, estabelecendo relações com a arte e artistas contemporâneos.

Palavras-chave: Arte / ensino / artistas, cultura visual.

Abstract: *This article presents actions developed in a municipal public school, located in the West region Catarinense / Brazil. The practice was aimed at fostering debates involving social issues in the students' environment, establishing relationships with contemporary Art and Artists.*

Keywords: *Art / teaching / artists / visual culture.*

Introdução

O presente relato apresenta uma proposta de ensino da arte que objetivou a discussão a partir da realidade dos alunos, proporcionando debates através dos produtos midiáticos que consomem diariamente, as músicas e as visualidades que estão em seu entorno. As ações foram desenvolvidas com alunos do 7º ano da Escola Básica Municipal Herbert de Souza, situada no bairro Efapi — Chapecó/SC, com o intuito de estabelecer relações entre as questões sociais, a arte e artistas contemporâneos. A prática contou com um bimestre de duração, sendo realizada uma aula semanal de 45 minutos.

As aulas foram divididas em momentos para que cada temática fosse trabalhada. As questões sociais discutidas tinham como objetivo fazer com que o aluno refletisse sobre alguns temas pontuais, possibilitando compreender as mais diversas formas de violência contra a mulher, machismo e abusos; entender como o racismo se constitui e discutir sobre os padrões de beleza e as imposições midiáticas.

Esses estudos são necessários, visto que, os alunos convivem com bens e meios da indústria cultural que, muitas vezes, ignora o sujeito e o vê como um objeto manipulável, passível a consumir, seja produto midiático, produção cultural, reprodução ideológica, ou imposições relacionadas a padrões e comportamentos (Horkheimer & Adorno, 2002).

1. Arte e questões sociais

A arte se faz presente desde os primórdios da humanidade, pois acompanha o desenvolvimento de cada sociedade, sendo utilizada como veículo de expressão e comunicação. A arte contemporânea, em específico, nos trás uma diversidade de linguagens, práticas e formas. Para Archer (1954:01) “quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas”. Assim, diversos artistas utilizam as mais variadas linguagens dentro da Arte para questionar, inclusive, os problemas da sociedade.

Uma das grandes influências na arte foi o impacto do feminismo nos anos 70, a ação da mulher como sujeito independente colocava em cheque a questão identitária. “A identificação e a compreensão de que alguém se diferencia dos outros englobam considerações sobre sexualidade, classe social, origem racial e cultural” (Archer, 1954:133).

Neste período, podemos citar algumas artistas mulheres que impactaram com seus trabalhos como Judy Chicago, com a sua instalação *O jantar* 1974-79; Monica Sjoö com sua pintura *Deus dando a luz*, 1968; Luise Bougeois, *Fillette*

1968; Adrian Piper, *Eu sou a localização* 1975; Nancy Spero, *Tortura de mulheres*, 1976; Mary Kelly, *documento pós-parto* 1978, entre tantas outras (Archer, 1954).

Dentro dessa poética e crítica social feminista, podemos citar também a artista norte americana Barbara Kruguer (1945), que em seu trabalho *Não seremos mais vistas nem ouvidas* (1985) organizou *layouts* para revistas, onde alterou as convenções midiáticas, inserido frases de impacto em imagens passíveis a novas interpretações e questionamentos (figura 1). As frases utilizadas no tom autoritário publicitário foi convertido da ordem do macho dominante se referindo a fêmea submissa. Assim, a voz feminina exprime ao homem as suas condições desiguais. A artista também combinou as palavras com traduções em língua de sinais, sugerindo a resistência das mulheres. (Heartney, 2002:56).

Lorna Simpson (1960), também discute questões sociais em seus trabalhos, mais especificamente falando sobre a mulher negra e como a mesma é percebida na sociedade em que está inserida (Heartney, 2002:70).

No Brasil, esses temas irão assumir diversas posturas políticas e sociais. A artista Cris Bierrenbach, nascida em 1954, na cidade de São Paulo, utiliza seu corpo como suporte para a produção artística. Em sua série de fotografias *Retrato íntimo* (2003), utiliza diversos objetos cortantes, os quais insere na vagina e posteriormente passa por um exame raio X (Figura 2). Esse trabalho permite a discussão entorno da invasão do corpo sofrida pelas mulheres em seus mais diversos formatos. (Chiodetto, 2004)

A artista brasileira Nazareth Pacheco (1961) também apresenta em seu trabalho fortes críticas sociais, mais especificamente sobre o corpo e as modificações realizadas para adequá-lo aos padrões. Os trabalhos são em sua maioria tridimensionais e confeccionados com objetos cortantes e agressivos, (Figura 3) apresentados como ferramentas de tortura.

As produções artísticas que trabalham com questões de cunho político e social devem ser inseridas na escola para discussão e debate, com o intuito de promover reflexões críticas desses acontecimentos no cotidiano. Esse embate em torno da cultura visual possibilita a compreensão das relações entre a história e os acontecimentos de seu meio. Para isso é necessário explorar diversas ferramentas, como “Nos vídeoclips, ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos. Explorar o que implica a presença de um cânone, de uma norma, de determinados autores e obras seria uma fase desse processo de compreensão” (Hernández, 2000:50).

Assim, discutir a cultura visual do aluno é fundamental para a compreensão dos fatos que acontecem na sociedade. Como exemplo, tratando-se das temáticas abordadas, a estatística sobre casos de feminicídio divulgados nas mídias



Figura 1 · Sem título (Não seremos mais vistas nem ouvidas, Bárbara Kruger, 1945 Fonte: <http://estudiomistura.blogspot.com.br/2009/08/arte-feminismo-pos-moderno.html>

Figura 2 · Retrato íntimo, Cris Bierrenbach, 2003 Fonte: <https://crisbierrenbach.com/pessoal/foto/retrato-intimo/>

Figura 3 · Sem título, Nazareth Pacheco, 1999 Fonte: <http://heloisamarra.com/index.php/blitz/38379-a-arte-cortante-de-nazareth-pacheco>

locais é preocupante, sendo que a média é de uma mulher assassinada a cada duas horas no Brasil. No Estado de Santa Catarina no ano de 2017 aconteceu praticamente um feminicídio por semana. Chapecó é considerada a terceira cidade mais violenta de Santa Catarina para as mulheres, contando com aproximadamente 1.300 boletins de ocorrência, 7 assassinatos caracterizados como feminicídio e 80 casos por estupro, esses dados somente no ano de 2017.

Uma pesquisa realizada no ano de 2017 também destaca que 45% dos brasileiros convivem com comentários preconceituosos, destacando especificamente comentários machistas (99%), racial (97%), LGBTQs (97%) e estéticos (92%). Podemos destacar comentários preconceituosos também sendo difundidos em letras musicais consumidas pelos adolescentes, principalmente no gênero musical *Funk*. O *Funk* é originário da música negra norte-americana ainda na década de 1960 e popularizou-se pela sua batida rítmica, frases repetidas e dançantes. O estilo foi muito utilizado para mostrar a vida na favela e, atualmente destaca-se pela conotação sexual.

Assim, discutir as mídias em sala de aula, possibilita ao aluno uma experiência próxima ao que vive diariamente. Conforme nos diz Ana Mae Barbosa,

a educação emocional dos jovens está entregue aos meios de comunicação de massa. Com eles aprendem sobre amor, sexo, ciúme, etc. Educam o sentir através das novelas, dos filmes e dos grandes shows musicais que criam uma comunidade de interesse entre eles, uma linguagem comum e uma solidariedade afetiva. (1985:148)

Portanto, as questões sociais abordadas, abrangem as ações que decorrem na sociedade e que prejudicam quem sofre com o preconceito, violência e exclusão. Essas questões são pertinentes a população como um todo, mas para serem evidenciadas e extintas é preciso a conscientização sobre as práticas que acarretam na sua formação.

2. Prática Docente

A necessidade de realizar esse projeto iniciou-se a partir da observação da realidade dos alunos, sendo que a comunidade escolar é próxima a regiões periféricas da cidade, com grande fluxo de imigrantes Haitianos e Senegaleses e com Agroindústrias nas proximidades, fonte de renda de algumas famílias. Os alunos possuem em suas residências acesso diversas mídias eletrônicas, televisão, rádio e principalmente *internet*.

Com o advento da tecnologia e mídias, torna-se visível a intolerância e discursos de ódio lançados nas redes sociais usadas muitas vezes como ferramen-

ta para opressão e para o reforço de preconceitos. É necessário considerar que o aluno é consumidor da indústria cultural, que faz com que necessite dela e assim torne-se um objeto do sistema. A publicidade é uma das grandes ferramentas dessa indústria que produz a mercadoria cultural de acordo com seus interesses e ideologias (Horkheimer & Adorno, 2000).

Os estudos sobre a arte contemporânea e as questões sociais iniciou-se a partir das músicas que os alunos ouviam e reproduziam no espaço escolar. Para primeira prática, os alunos foram instigados a trazê-las para a sala de aula para um diálogo e para que fosse possível entender qual a relação dos alunos com as letras.

Para organização, as aulas foram organizadas em três momentos:

- 1º — A mulher na sociedade e questões de gênero;
- 2º — Padrões de beleza;
- 3º — Preconceito racial;

No primeiro momento, utilizando-se das letras das músicas com conteúdo violento, machista e de objetificação da mulher, realizou-se uma contextualização histórica sobre a presença feminina na sociedade, para que pudessem compreender a forma como a mesma foi consolidada. Assim, foram utilizados dados estatísticos que computavam a violência contra a mulher, estupros e abusos. Em seguida, foram realizados questionamentos sobre os dados, instigando os alunos a refletirem sobre o porquê de tantos casos. Algumas falas presentes no discurso foram “as mulheres não sabem escolher o marido, apanham e depois ainda continuam com ele”, “algumas são estupraadas porque não se cuidam, saem sozinhas e mal vestidas”. Para entendimento, foi contextualizada a forma como analisamos essas situações, culpabilizando as vítimas e deixando de responsabilizar a ação masculina no ato. Foi abordado a forma como essas situações são naturalizadas, utilizando como exemplo algumas letras de músicas, como: “Vou abusar bem dessa mina. Toma pica tranqüilinha. Primeira vez foi covardia, não te conhecia, agora toma” (Mc Livinho — cantor brasileiro do gênero *Funk* — Covardia 2017) “Eu te amava no tempo da escola. Mas você não me dava atenção. Pedi uma chance, até duas mas você só me disse não (...) Vou marcar de te ver e não ir. Vou te comer e abandonar. Essa é a lei do retorno. E não adianta chorar” (Mc Don Juan — Cantor Brasileiro do gênero *Funk* — Lei do Retorno 2017). Ao refletir, perceberam a forma como alguns trechos são abusivos.

Para complementação das falas acerca da objetificação das mulheres, foram utilizadas, frases ditas por humoristas conhecidos pelos estudantes, como: “Mulheres feias deveriam agradecer caso fossem estupraadas, afinal os estupraadores estavam lhe fazendo um favor, uma caridade” (Rafinha Bastos — Humorista brasileiro), como também, anúncios publicitários (Figura 4).

Os alunos foram instigados a refletir sobre as imagens publicitárias, realizando um contraponto com o nu feminino na arte renascentista. O nu possui entonações diferentes, homens e mulheres possuem representatividades distintas. A mulher aparece como objeto de contemplação, específico para o olhar masculino (Heartney, 2002:52)

Para estabelecer relações com a arte, foram utilizados artistas contemporâneos que questionavam os temas trabalhados. Inicialmente, realizou-se uma conversa sobre a artista Barbara Kruguer (1945), promovendo leituras de imagem sobre o trabalho, *Não seremos mais vistas nem ouvidas*. Outra artista apresentada foi Cris Bierrenbach (1964) e seu trabalho “Retrato Íntimo” (2003). O trabalho em questão gerou vários debates em sala, pois através dele podem ser questionados vários tipos de violência sofridas pelas mulheres.

Durante as abordagens, surgiu também a questão da violência contra a comunidade LGBTQ (Lésbicas, gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Para debate sobre o assunto, apresentou-se notícias divulgadas nas mídias sobre ataques contra os LGBTQs, devido a sua opção sexual. Para contextualizar como a sociedade é responsável como um todo por esses ataques, simples ações do cotidiano foram citadas, incluindo os apelidos em sala, como: “veadinho”, “gay” etc.

No segundo momento do projeto, iniciou-se a fala sobre os padrões de beleza e suas influências. Inicialmente foram questionados sobre o que seria um padrão a ser seguido e a forma como isso se consolida. Para melhor compreensão, realizou-se uma abordagem sobre as mudanças nos padrões de beleza idealizados para cada época, incluindo na conversa a Vênus de Willendorf, que acredita-se ser uma idealização da mulher perfeita para a época em que foi esculpida.

Foram apresentadas imagens de revistas, jornais, programas televisivos e redes sociais, onde o padrão mais almejado gira em torno da pessoa magra, alta, e com traços europeus. Para contextualização, utilizou-se imagens de bailarinas de programas de auditório em que a grande maioria segue o padrão de beleza citado (Figura 5). Em contraponto, foi apresentada a bailarina *Thais Carla*, dançarina da cantora *Anitta*, e que recentemente foi alvo de ataques gordofóbicos na rede social *instagram* devido a postagens de fotografias suas.

Ao apresentar a imagem, (Figura 6) imediatamente alguns estudantes riram ou se referiram ao corpo de forma inconveniente. Então, foram questionados a refletir o porquê dessa reação ao ver a imagem. Um dos estudantes comentou *Ela deveria usar uma roupa mais longa!* Ao serem questionados sobre a roupa ser da mesma proporção que as demais, ficaram sem resposta. Assim, refletiram sobre a forma como somos induzidos a rejeitar quem foge do padrão estabele-



Figura 4 · Anúncio publicitário, 2007. Fonte: www.fatosdesconhecidos.com.br/6-propagandas-de-cerveja-que-causaram-maior-confusao/

Figura 5 · Bailarinas de programa de auditório brasileiro. Fonte: <https://rd1.com.br/atuais-bailarinas-do-faustao-podem-ser-substituidas/>

Figura 6 · Thais Carla, bailarina da cantora Anitta, 2017. Fonte: <https://mdmulher.abril.com.br/moda/thais-carla-bailarina-de-anitta-esta-linda-e-plena-nesse-ensaio/>

cido. Para contextualização, apresentou-se os trabalhos da artista Nazareth Pacheco (1961), para discutir a forma como buscamos nos enquadrar nos padrões, utilizando todos os métodos possíveis, incluindo cirurgias.

Na aula seguinte, um aluno trouxe para debate um caso de preconceito racial, no qual a filha adotiva de um casal de atores nacionais foi alvo de comentários feitos em um vídeo por uma *socialite* que chama a criança de “*macaco horrível com cabelo de pico de palha*”. Dentro desta temática, para o debate, foi apresentada a artista Lorna Simpson (1960), que questiona através do seu trabalho a presença das mulheres negras na sociedade e como as mesmas são percebidas.

Direcionando a aula para o contexto local, Chapecó recebeu nos últimos anos diversos imigrantes vindos do Haiti e Senegal, assim, para uma melhor contribuição, recebemos a visita do rapper Malko J. Joseph, natural do Haiti, para que o mesmo pudesse relatar casos de preconceito que já vivenciou na cidade.

Inicialmente, o rapper contou um pouco sobre a sua vida e as diversas formas de preconceito que já enfrentou, incluindo ser barrado em entrevistas de emprego, agressões físicas e verbais. Para integração dos alunos com o conteúdo trabalhado, Malko cantou com os alunos algumas de suas músicas que discutem questões sociais. Com o auxílio da mesa de som trazida pelo rapper, os alunos puderam fazer ensaios (Figura 7), assim como, escreveram frases de impacto a partir das temáticas discutidas.

Após captura das imagens, as mesmas foram reunidas e projetadas em sala para discussão das frases escolhidas e para que cada aluno pudesse falar sobre a sua.

Considerações

Foi possível observar a importância de englobar as situações cotidianas nos estudos em sala de aula. Questionar e discutir a realidade possibilita ao aluno pensar criticamente sobre os acontecimentos de seu meio, assim como, permite que o mesmo saiba analisar as imagens e símbolos que consome através das mídias que têm acesso e das visualidades de seu cotidiano.

Considerando o bombardeio de imagens e informações as quais os alunos são expostos diariamente, às práticas foram de grande valia para que consigam refletir sobre a indústria cultural que os rodeia, independentemente da forma como se manifesta.

A prática relatada ainda será concluída, sendo que o objetivo final é escrever uma letra completa de rap, realizando trocas entre a turma para a composição. Ao final, a letra será gravada com os alunos e a mesma será reproduzida no espaço escolar.



Figura 7 - Ensaios de Rap. 2017 Fonte: Arquivo pessoal. Como prática final, os estudantes deveriam analisar as frases rascunhadas durante os ensaios de rap para utilizá-las em pequenos cartazes, para que posteriormente fosse utilizado em uma fotografia (Figura 8, Figura 9 e Figura 10).

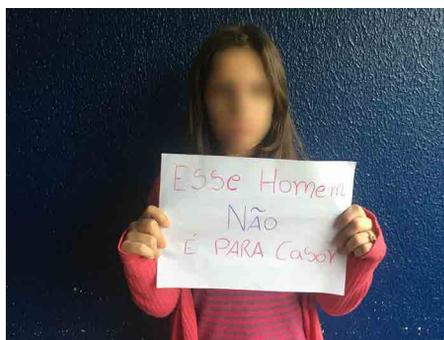


Figura 8 · Fotografias com frases de protesto. 2017
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 · Fotografias com frases de protesto. 2017
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 · Fotografias com frases de protesto.
2017 Fonte: Arquivo pessoal.

Referências

- Archer, Michael. 2001. *Arte contemporânea: Uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes,
- Barbosa, Ana Mae. 1985. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad,
- Hernández, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Heartney, Eleanor. 2002. *Pós-modernismo*. São paulo: Editora Cosac & Naify,
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor. 2002. *A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. In: Lima, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, Marra, Heloisa. *A Arte cortante de Nazareth Pacheco*. [Consulta em 2018-04-01] Disponível Em URL <http://heloisamarra.com/index.php/blitz/38379-a-arte-cortante-de-nazareth-pacheco>
- Chiodetto, Eder. *O feminino e os espelhos*. 2004. [Consulta em 2018-04-01] Disponível em URL <https://crisbierrenbach.com/textos/o-feminino-e-os-espelhos/>
- Itaú Cultural. *Nazareth Pacheco*. [Consulta em 2018-04-01]. Disponível em URL <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10018/nazareth-pacheco>

Projeto Anima Barretos: Tecnologia, Educação e Mediação Cultural

*Anima Barretos Projct: Technology,
Education and Cultural Mediation*

MARIA DE LOURDES SOUSA FABRO*
& THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA**

Artigo completo submetido a 02 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018

*Brasil, professora de artes. AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes (IdA). Campus Universitário Darcy Ribeiro, SG 01, Asa Norte - UNB - Brasília, DF, 70910-900 – Brasil. E-mail: mfabro@prof.educacao.sp.gov.br

**Brasil, professora Universitária. AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes (IdA). Campus Universitário Darcy Ribeiro, SG 01, Asa Norte - UNB - Brasília, DF, 70910-900 – Brasil. E-mail: luartefabro@yahoo.com.br

Resumo: No cenário contemporâneo o ensino de arte enfrenta amplas barreiras, para tanto, os objetivos deste estudo são as relações entre arte/educação, tecnologia e a mediação cultural, o foco principal é demonstrar o potencial da linguagem da animação e incentivar o seu uso como instrumento didático, e propiciar aos professores de Arte autossuficiência no uso das tecnologias. Para este propósito foi analisada a metodologia utilizada para a organização do Projeto Anima Barretos, festival de animação das escolas estaduais de Barretos e região.

Palavras chave: educação / tecnologia / mediação cultural / animação.

Abstract: *In the contemporary scenario, art education faces wide barriers; therefore, the objectives of this study are the relations between art / education, technology and cultural mediation, the main focus is to demonstrate the potential of the language of animation and to encourage its use as an instrument didactic and provide Art teachers with self-sufficiency in the use of technologies. For this purpose, the methodology used for the organization of the Anima Barretos Project, animation festival of the state schools of Barretos and region was analyzed.*

Keywords: *education / technology / cultural mediation / animation.*

1. Tecnologia e Educação

Hoje, sou feita de uma massa que mistura uma professora de arte, uma formadora de educadores e uma pesquisadora, e acredita em uma formação continuada para professores na qual, o sentimento de “grupo” é fundamental para que o conhecimento se construa, mas esta consciência necessita de tempo, encontros presenciais, comunicações virtuais e abertura institucional.

Desde 2006, conheci os professores de Arte de Barretos e região, através de uma autobiografia (um dos métodos utilizados em minha dissertação de mestrado) o grupo foi se solidificando e aprendendo que trocando experiências, os saberes e estratégias, estavam construindo conhecimento e transformando suas práticas em sala de aula.

Durante as trocas de experiências surgiram diversas questões, entre elas como utilizar a tecnologia na sala de aula, especificamente na aula da disciplina Arte? Após esse diagnóstico, e com o propósito de instigar os professores de Arte a utilizarem as tecnologias na sala de aula e a Linguagem Cinematográfica da Animação em sala de aula, em 2007 nasce o Projeto Anima Barretos.

As tecnologias, fazem parte da vida dos alunos do século XXI e estes precisam vivenciá-las também na escola (Figura 1). O objetivo desse festival, é demonstrar o potencial da linguagem da animação e incentivar o seu uso como instrumento didático, ampliando o conhecimento desta linguagem considerada complexa que envolve som, imagens em movimento e a tecnologia. Inserindo conteúdos inéditos a serem trabalhados em sala de aula, visa principalmente o desenvolvimento Cultural e Social dos alunos, sendo esses “[...] o aspecto da visualidade, que se refere a como nós olhamos o mundo e que é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento” (Dias, 2013:22).

Na medida que essas relações acontecem, os educandos deixam de ser consumidores passivos de animações para se transformarem em autores e criadores de imagens, no qual o trabalho colaborativo deve ser encorajado com a utilização das tecnologias digitais nas escolas, pois o mundo contemporâneo irá requerer essa característica dos Nativos Digitais. John Palfrey e Urs Gasser dizem que Nativos Digitais são os nascidos depois de 1980 (2011:11).

Hoje, os professores ressaltam que os alunos utilizam softwares e aplicativos diversos para a criação e edição das animações, eles são protagonistas de suas escolhas. Para que os educandos sejam instigados e questionados, o papel do professor de Arte na mediação cultural é fundamental, durante o processo de criação das animações articulando o processo criativo nas animações e as poéticas pessoais dos alunos.



Figura 1 · Imagem da animação “História do Menino Maluquinho”- Aluno Ítalo Conrado- Professora Silvia Ribeiro — E.E. Antônio Olympio — São Paulo — Anima Barretos 2017. Fonte: própria.

Figura 2 · Capacitação Projeto Anima Barretos-2007. Fonte: própria.

Durante todo processo, mas em especial na fase inicial do projeto, ressaltamos a importância do professor proponente e pesquisador, já que, seria necessário ousar e quebrar barreiras para a realização das animações nas escolas, estratégias para uma aprendizagem significativa e nova no âmbito escolar, e como diz Paulo Freire “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1996:32).

2. Aventura-desafio

O projeto Anima Barretos nasce como a “novidade” para o ano 2007, realizei uma Oficina de Animação nos dias 18 e 19 de abril de 2007, para os professores de Arte da Diretoria de Ensino – Região de Barretos. A oficina tinha por objetivo, possibilitar experiências aos professores de como criar uma animação, iniciando pelo roteiro, story board, utilizando técnicas diversas, tripés para as fotos e a edição no Programa Movie Maker (Figura 2).

Ao final da capacitação, os professores assistiram as animações criadas por eles, e se encantaram com o resultado, percebendo que era um trabalho com muitos detalhes, não apenas a tecnologia na sala de aula, mas a possibilidade de expressão do pensamento, através da linguagem da animação, ou seja o projeto Anima Barretos era um grande desafio, mas uma aventura que os professores de Arte de Barretos e região embarcaram. A experiência estética segundo Irene Tourinho faz com os projetos de arte:

[...] tornam-se projetos de liberdade e emancipação quando se aliam com e se desenrolam através da experiência estética e artística, pois é ela que faz mover nossa sensibilidade sensorial, afetiva e imaginativa para projetar transformações, mudanças, desafios. (Tourinho, 2013:64)

Os professores estavam livres para fazer as devidas adaptações ao projeto de acordo com a realidade da sua escola ou escolas. O festival Anima Barretos foi criado, apresentando um formato parecido com o Festival Anima Mundi, organizado por brasileiros e conhecido mundialmente, e pensando nas relações “entre tecnologia e processo de conhecimento; tecnologia e processo criador” (Barbosa, 2008:111).

Para a realização do Anima Barretos (Figura 3) foram realizadas adequações ao regulamento do Anima Mundi, apresento abaixo resumidamente o método e as fases do festival e suas alterações de 2007 a 2017.



Figura 3 · Espaço Anima Barretos-2008
Parque do Peãozinho — Barretos
— SP. Fonte: própria.

Figura 4 · Espaço Anima Barretos-2010
Parque do Peãozinho — Barretos
— SP. Fonte: própria.

Fases do Projeto Anima Barretos

Fase I -Reunião com os professores de Arte das 31 escolas jurisdicionadas pela Diretoria de Ensino — Região de Barretos, um total de aproximadamente 50 professores, para análise das animações realizadas pelos alunos no ano anterior.

Fase II — Acompanhamento com visitas às escolas para orientações aos professores e alunos com dúvidas técnicas. Criação das animações pelos alunos sob a orientação dos professores de Arte da Diretoria de Barretos, utilizando as salas de informática, sala de leitura e outros espaços das escolas, instigando a pesquisa e o trabalho colaborativo.

Fase III — Inscrição das animações pelas escolas e seleção das animações inscritas por uma comissão. Organização das animações em cédulas para a votação na urna eletrônica (formato de votação realizado até 2011).

Fase IV — O festival aconteceu: nas edições de 2007 a 2011 no Parque do Peãozinho — Recinto da Festa do Peão, vitrine de Barretos (Figura 4 e Figura 5), nesta época a cidade não tinha Cinema ou Teatro que pudesse abarcar a exibição das animações. Em 2012 e 2013 o festival foi realizado nas salas de cinema do Centerplex no North Shopping Barretos, devido à redução de verbas e encerramento das atividades do Programa “A escola sai da escola” da FDE — Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 o festival aconteceu somente online com votação pelo site www.animabarretos.com.br.

Fase V — Apuração dos votos online e Júri Técnico — Divulgação do resultado final.

Fase VI — Premiação para cada categoria no Ensino Fundamental e Médio (sugestão dos professores).

As animações estão organizadas, por temas: “Livre”, “Prevenção do Câncer de Mama”, Tema relevante cultural (2017-Anita Malfatti), que instigue a pesquisa para ampliação cultural dos alunos, e “Explorar ideias, questões e temas artisticamente origina maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente” (Irwin, 2013:29) e também por categorias: Mista, Desenho e Stop Motion, com votação no site www.animabarretos.com.br.

O projeto Anima Barretos é citado no e no Caderno do Professor — Arte do 2º Ensino Médio — 3º Bimestre (2009:21) como exemplo:

Muitos professores já têm oferecido oportunidades para que seus alunos criem desenhos de animação. Será interessante criar um festival para que esses resultados sejam apresentados. Para isso, é preciso elaborar regulamentos e planejar o próprio festival (...)

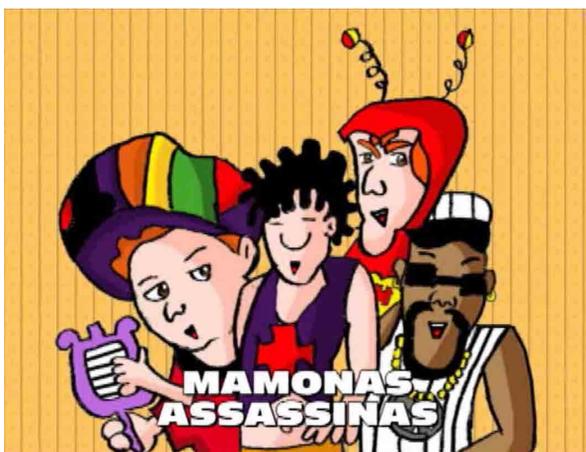


Figura 5 · Cartaz Anima Anita 2008.

Fonte: própria.

Figura 6 · Imagens da animação "Mamonas Assassinas" — Desenhos Danilo Pugim- E.E.

José Marcelino de Almeida Severínia — São Paulo

— Anima Barretos 2011. Fonte: própria

Na cidade de Olímpia — SP, os professores de Arte criaram festivais em suas escolas: Escola Estadual Dona Anita Costa “Anima Anita”, Escola Estadual Profª Alzira Tonelli Zaccarelli “Anima Alzira”, Escola Estadual Dr. Wilquem M. Neves “Anima Wilquem”.

A troca de experiência com os colegas, eram realizadas nas capacitações, percebo que, as contaminações ocorridas nesses onze anos de festival, a observação e análise técnica das animações do ano anterior, realizadas na Orientação técnica a cada início de ano, fez com que os docentes percebessem que era possível fazer algo significativo com seus alunos.

Essas análises fizeram com que professores que já trabalhavam com tecnologia se sentissem contemplados no currículo, mas por outro lado, instigou outros a se atualizarem e desmistificou o medo da tecnologia ou a possível dúvida que, o professor não seria necessário quando a tecnologia é utilizada, em concordância com Sogabe e Leote (2011: 14) “As observações de um especialista podem influenciar as observações de outro, e essas contaminações são necessárias para a ampliação do conhecimento”.

As animações criadas pelos alunos (Figura 6) alinham-se ao Caderno do Professor — Arte do Ensino Médio do Currículo do Estado de São Paulo, 2º bimestre, o qual ressalta que a

Poética pessoal é o modo singular de comunicar-se pela linguagem da arte. O aprendizado e o desvelar de uma poética pessoal só se dá por meio do fazer que vai acontecendo durante o processo de criação. (São Paulo, 2008:10).

Outra possibilidade do projeto, foi considerar o aluno um cineasta/artista que deixa sua marca na sua maneira de ver o mundo, as possibilidades de representar e expressar opiniões e olhares a respeito de temas recorrentes na mídia e ou pesquisados por eles, transformando e ressignificando as imagens por diferentes processos. Os alunos respondem a essas questões positivamente, refletindo sobre aspectos formais, conceituais, técnicos e estéticos.

Quanto à tecnologia, os professores ressaltam que os alunos surpreendem utilizando programas diversos. O aluno Danilo Pugim, criou a animação “Mamonas Assassinas” e “Gabi Herpes”, explicou sua técnica, faz os desenhos nos cadernos de desenho, escaneia a imagem, joga no programa Gimp para pintar e finaliza utilizando o programa de edição Pinnacle, ele passou por experiências fez testes e procurou o caminho para realizar as suas escolhas, ou seja, a autoaprendizagem.

A tecnologia é utilizada no Projeto Anima Barretos, através das escolhas que os alunos precisam fazer durante o processo de criação das animações. Utilizá-

-la ou não em determinados momentos, faz parte da técnica a ser empregada, nesses momentos o professor é um facilitador, apontando as possibilidades de confecção e edição das animações.

O educador deve ser um facilitador de descobertas, porque os alunos além de terem uma maior facilidade com as tecnologias querem interagir e colaborar com a produção do conhecimento dentro da sala de aula.

Ressaltamos principalmente a inversão de papéis proporcionada pelo protagonismo dos alunos: de passivos consumidores de imagens para autores e criadores de imagens, emergidas das instigantes leituras de imagens em movimento realizadas nas aulas de Arte, criação de storyboard (roteiro) e animação, contribuindo assim para o letramento e para a alfabetização visual dos alunos do século XXI.

3. Metodologia e Anima Barretos

O Projeto Anima Barretos, sempre foi carregado de subjetividade, poética e criação, ao longo desses onze anos de festival, aprendi a observar as mudanças que eram necessárias para que o festival continuasse “vivo”.

Neste percurso de pensar e rever a prática, em um movimento reflexivo com questionamentos, sempre me senti responsável pelas relações estabelecidas durante o processo de organização das capacitações e coordenação do festival, solicitava a colaboração dos docentes quanto às minhas observações e ou sugestão de algum professor, para compreendermos as particularidades do processo que estávamos construindo juntos.

Ao mesmo tempo em que o festival foi acontecendo durante os anos, eu e os professores fomos vivendo experiências repletas de sentido, nesta construção, eu e os professores, estávamos abertos a correr riscos, a resistir e existir.

Todas as inquietações desse processo resolvi transformar em uma pesquisa, reconhecendo que toda bagagem acumulada deve ser transformada em conhecimento, afinal são tantas histórias.

[...] nessa abordagem, a própria pessoa é, simultaneamente, narrador e tema da narrativa, produzindo conhecimento durante o trabalho autobiográfico, através da exploração da narrativa de suas experiências e de seus processos formativos. (Nogueira, 2010:189).

Neste percurso de formação dos professores, alunos, organização do festival, mudanças nas políticas públicas, me vejo no “movimento do vaivém” (Delory-Momberger, 2014: 299) para fazer essa reconstituição dos fatos, a qual

requer do pesquisador a interpretação dos escritos, contudo as histórias de vida resistem a “realidade” ou “ficção”, são histórias “únicas.”

Para investigar as ações realizadas no Projeto Anima Barretos, pretendo utilizar entre outras metodologias as Narrativas, (Auto)Biografia e História de Vida. O desafio agora é evocar as lembranças e remexer a gaveta de guardados para me transformar no “[...] narrador, este sujeito indócil, não se limita ao vivido, perscruta o real tomando-lhe representações e criando — sim, lembrar é criar — uma nova existência” (Souza & Souza, 2015: 182).

Essa metodologia, poderá abarcar as experiências e desafios vividos na construção das estratégias e métodos para que o festival Anima Barretos pudessem continuar “vivo”, proporcionando e possibilitando que o trabalho colaborativo, criativo e cultural, desenvolvido dentro das escolas pelos alunos nas escolas por isso, o “Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes” (Irwin, 2008:94).

Irene Tourinho, alerta sobre o caráter provisório das investigações:

[...] a pesquisa, a docência e as experiências estéticas são produtivas nesse sentido — está ameaçada, e potencializada, pela nossa capacidade de continuar indagando, investigando e criando outras verdades provisórias (Tourinho, 2013: 69).

Os questionamentos, sempre foram fundamentais para que o festival Anima Barretos fosse se transformando a cada ano, e principalmente para a sua continuidade nas mais variadas formas, tanto na organização, na escola e prossegua nesta pesquisa sobre suas histórias.

Conclusão

Sabendo que, não há caminhos seguros entre tecnologia e educação, os professores de Arte de Barretos e região, estão efetivando o trabalho de “escavador dos sentidos”, e flexibilização do pensamento, que se dá ampliando o campo da realidade e o repertório cultural, construindo histórias com seus alunos em uma aventura-desafio.

O educador com o decorrer dos anos, foi se efetivando como mediador cultural no projeto Anima Barretos potencializando experiências no encontro entre a arte, cultura e intermediando o processo de construção do conhecimento de seus alunos, com suas especificidades e repertórios pessoais e culturais singulares, requerem uma ação mediadora com estratégias de acesso à cultura do seu tempo.

Muitos questionamentos surgiram quanto ao trabalho dos professores, dos alunos e mesmo as mudanças na organização do festival Anima Barretos, im-

pulsionadas pelo crescimento estético, crítico e técnico dos professores e dos jovens, mudanças nas políticas públicas, os quais necessitam de aprofundamento nos estudos, mas a principal questão e que não se esgota neste trabalho é: Como diminuir o abismo entre educação e tecnologia no dia a dia da sala de aula, e em especial na aula de Arte?

Neste trabalho apresentei os métodos para a organização de um festival de animação, capacitação e mediação cultural dos professores, e a tecnologia na sala de aula, demonstrando que existem possibilidades de aulas que abordem estratégias que provoquem os adolescentes do século XXI.

Referências

- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2008). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Delory-Momberger, Christine (2014). *Perspectivas Contemporâneas: As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: UFRGN.
- Dias, Belidson; Irwin, Rita (2013) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM,.
- Irwin, Rita (2008). "A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica" In: *Interterritorialidade: mídia, contextos e educação*. São Paulo: SENAC/SESC, p. 87-104.
- Irwin, Rita. (2013) "A/R/Tografia", In: *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*, Santa Maria: UFSM.
- Nogueira, Eliane Greice Davanço, Prado, Guilherme, do Val Toledo (2010). "Revirando Quintais: em busca dos vestígios formativos", In: *Práticas de Formação, Memória e Pesquisa (Auto) Biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Palfrey, John; Gasser, Urs. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação (2008). "Proposta Curricular do Estado de São Paulo: arte." São Paulo: SEE.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação (2009). "Caderno do professor: arte, ensino médio — 2ª série, volume 3 / Secretaria da Educação"; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. — São Paulo : SEE.
- Sogabe, Milton & Leote, Rosangella (2011). "Módulo IV/Disciplina 8: Poéticas, linguagens e mídias". Tema 4-Arte e Tecnologia Tema e 5-Convergências e diálogos. Redefor.
- Souza, Rodrigo Matos & Souza, E. C. (2015). "O Fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas." In: *(Auto) Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Tourinho, Irene. (2013) "Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo?" In: *A/r/tografia*. Santa Maria: UFSM.

Cartografias Poéticas: trajetórias meio a Arte e a Cultura Visual

*Cartografias Poéticas: trajectories
through Art and Visual Culture*

ALDO VICTORIO FILHO* & VICTOR JUNGER**

Artigo completo submetido a 02 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio 2018

*Brasil, professor de artes. AFILIAÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular. Rua São Francisco Xavier, 224, 11 andar, sala 11025, Bairro Maracanã, 20550-900, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail (institucional): avictorio@gmail.com

**Brasil, performer. Afiliação: AFILIAÇÃO: Doutorando em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular. Rua São Francisco Xavier, 224, 11 andar, sala 11025, Bairro Maracanã, 20550-900, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: victorjunger@gmail.com

Resumo: Apresentamos nesse artigo parte das condições pelas quais desenvolvemos nossa pesquisa sobre o ensino das Artes Visuais, na cidade do Rio de Janeiro, com o trabalho de cartografias de processos de ensino e aprendizagem, acentuando-se sua prospecção poética como indispensável ao aprofundamento da experiência investigativa. Nesse sentido, oferecemos um esboço de cada uma das oficinas que nos permitiram iniciar o trabalho da pesquisa, num processo simultâneo de elaboração e produção cartográfica entre os espaços da universidade e do colégio estudado.

Palavras-chave: método cartográfico / ensino de artes / cultura visual / cotidiano escolar.

Abstract: *We present in this article part of the conditions by which we developed our research on the teaching of the Visual Arts, in the city of Rio de Janeiro, with the work of cartographies of teaching and learning processes, emphasizing their poetic exploration as indispensable for the deepening of the investigative experience. In this sense, we offer an outline of each one of the workshops that allowed us to start the research work, in a simultaneous process of cartographic elaboration and production between the spaces of the university and the college studied.*

Keywords: *cartographic method / art education / visual culture / school everyday life.*

Introdução

O presente artigo visa apresentar as condições pelas quais desenvolvemos nossa pesquisa sobre o ensino das Artes Visuais contemporâneo, na cidade no Rio de Janeiro, a partir das ações práticas comprometidas com a questão da Arte e Cultura Visual no campo do ensino.

Realizada em um colégio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa procurou explorar outras dimensões da prática docente que estivessem envolvidas com um processo significativo de elaboração poética, procedendo ela mesma como um exercício poético entre as propostas pedagógicas pensadas e vivenciadas com os estudantes secundaristas. Interessou-nos conduzi-la no âmbito do programa institucional PIBID Artes Visuais/UERJ — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — por oferecer condições de uma prática formativa que envolvesse processos complexos de elaboração, já que também os bolsistas se veriam sob a igual tarefa de pensar a sua própria formação (Alves, 2008), nesse movimento crucial à educação que é sempre considerar aquilo que se aprende quando se ensina algo a alguém.

Tais condições nos permitiram problematizar a Arte e Cultura Visual num processo compartilhado entre diferentes experiências de formação que, praticadas no espaço da universidade e do colégio, também possibilitaram um enriquecimento de nossa elaboração acerca das práticas de ensino e dos acontecimentos de aprendizagem. Desde o momento em que não se limita à percepção de um sujeito de conhecimento, mas toma como centralidade de sua realização o gesto compartilhado, a pesquisa não cessa de se fazer nos encontros que movem sua problemática por um campo de interrogações, expresso particularmente entre as produções visuais desenvolvidas pelos bolsistas e estudantes do colégio.

Nesse sentido, o seu desenvolvimento aconteceu a um só tempo pela produção artística e visual reconhecida como pertencente ao universo escolar e pelas investigações pessoais que estabelecemos a fim de mapear as perspectivas visuais e artísticas que nos constituem enquanto sujeitos do olhar. Um processo que exige de nossa parte a elaboração dos caminhos da pesquisa por uma expressividade eminentemente visual, como forma de posicionar suas reflexões no plano da visualidade, mobilizando exercícios que garantissem a densidade poética e sensível do elaborado sem afastá-lo dos efeitos a serem compartilhados. (Figura 1)

Acreditamos que, pelo esforço exploratório em nível expressivo e pessoal, a proposta metodológica capaz de nos oferecer um instrumental amplo e consistente a esses processos seria a proposta cartográfica, pela capacidade de atuar em diferentes planos da experiência investigativa sem minorar o papel



Figura 1 · Turma de estudantes produzindo suas cartografias, UERJ, 2017. Fonte: própria.

das imagens no curso da própria investigação e, como se verá, pelo recurso a problematização do sujeito do conhecimento como implicado pelas transformações da experiência.

1. Cartografia dos Processos e suas Poéticas

A metodologia cartográfica como ação investigativa possui dois sentidos combinados: a prospecção na atividade poética e a autoinvestigação em relação ao tema proposto, neste caso, o percurso de aproximações e afastamentos das artes e demais imagens de afeto.

Essa modalidade metodológica está longe de prescrever procedimentos que se ocupariam de validar a pertinência de um grupo de hipóteses, previamente determinado pelo campo discursivo de seu pertencimento, num regime de produção do conhecimento orientado pelo verdadeiro e falso. Ao contrário, a metodologia cartográfica pressupõe o primado do vivido em relação às expectativas do que se espera conhecer, elaborando o processo investigativo pelos desvios assumidos em seus percursos, a fim de acentuar o papel da experiência e seus efeitos no processo de produção do conhecimento.

Além disso, não é apenas o objeto na cartografia que estaria em constante modificação, em condições de ser descoberto e definido por um escopo metodológico, mas o próprio sujeito do conhecimento responsável pelo jogo de enunciações que, por sua vez, seria posto em questão, enquanto dimensão do processo investigativo submetida a transformações como ocorre em outros níveis. A orientação cartográfica trata tanto de um campo de produção dos objetos como dos sujeitos, onde experiência pode ser atravessada como um todo pelo processo de pesquisa, considerando a permanente transformação dos saberes envolvidos e dos traços imagéticos em realização.

Assim, os mapeamentos que procuramos desenvolver não dizem respeito apenas à Arte e Cultura Visual como objeto de investigação no ensino, mas também os sujeitos da investigação como estes que mobilizam um campo subjetivo comprometido com seus contextos de realização (Rolnik, 2014). As experiências cartografadas informam parte daquilo que é produzido no colégio acerca dos objetos de interesse, ao nos posicionar como sujeitos que percebem e compreendem os acontecimentos, como traços dos percursos que realizamos pelo universo artístico e visual de nosso pertencimento íntimo e coletivo.

Ao contrário de se concentrar no teor e objeto de investigação, a cartografia procura problematizar num mesmo gesto de pesquisa os sujeitos de enunciação e o modo como o trabalho investigativo acontece (Kastrup, Passos & Escócia, 2009), configurando um traçado que não cessa de confundir as diferentes di-

mensões da experiência num mapa de relações e tensionamentos. Como essa metodologia não pretende oferecer um ponto de referência exterior à análise e produção, interessa aqui pensar a experiência investigativa pelo modo como procede a sua realização com os meios e estratégias empregadas.

Sua expressividade também mobiliza um fazer poético que, longe de se limitar aos seus aspectos formais, procura aprofundar nossa compreensão do pertencimento de mundo presente entre as relações com o imagético. Nossos esforços concentraram-se nesse processo como modo de produção dos materiais e oficinas propostas, assim como a elaboração das experiências vividas no espaço escolar em um plano eminentemente visual, enquanto saberes da pesquisa que não poderiam ser negligenciados por justamente informar parte dos universos artístico e imagético acessados.

Para tanto, as ações da pesquisa foram deflagradas com oficinas que promoveram ações coletivas como estratégia de reconhecimento das referências visuais, praticadas tanto entre os estudantes do colégio quanto com os bolsistas no espaço da universidade. O desenvolvimento dessas oficinas ocorreu em pesquisa com os bolsistas do programa, numa investigação pessoal das aprendizagens e relações com a linguagem plástica, e, por outro lado, com os estudantes do colégio que foram introduzidos às propostas como forma de exploração do universo visual.

As cartografias foram desenvolvidas entre o grupo de bolsistas que, experimentando o processo a ser desenvolvido no colégio, moviam questões quanto ao modo com que aprendemos as coisas do mundo, à nossa íntima relação com os materiais, e à expressividade das composições que se dariam em mapas; e, ao mesmo tempo, desenvolvemos as cartografias com os estudantes do colégio como forma de reconhecer o universo visual e suas relações de pertencimento e, quando possível, convidá-los a arriscarem-se por novas vias expressivas não praticadas ou, mesmo, desconhecidas.

A seguir, procuramos esboçar as condições pelas quais as cartografias foram desenvolvidas na investigação das imagens, materiais e composições com que tentamos responder à problemática de nosso pertencimento aos universos artísticos e visuais, e, assim, procuramos nos aproximarmos dos desafios do ensino pelas relações cartografadas.

1.1 Oficina nº1 PIBID/Artes Visuais: no espaço da universidade

Iniciamos as cartografias com perguntas que, acreditamos, nos ajudariam a pensar os momentos de aprendizagem mais significativos em nossas vidas. Seria fundamental atentarmos para as marcas que, em nossos corpos, possível-

mente traduziriam parte das experiências formativas vivenciadas no colégio. Nossa conversa também se dirigiu para preocupações acerca do campo imagético e sua relação com os momentos de aprendizagem, de maneira que a tentativa de pensar essas relações com as imagens envolvia não somente sua relação com o lembrado, mas também os traços que gostaríamos de inscrever na superfície de nossos mapas pessoais. Procuramos explorar esse jogo de traduções entre aquilo que era retomado nesse pensar o aprendizado e o traço visual inscrito no plano cartográfico, formando um percurso com o passar do tempo que expunha a complexidade dos elementos em mútua relação. Por fim, apresentamos para o grupo o que havia sido realizado no processo, como resultado das reflexões e imagens que acreditávamos responder a questão do ensino numa dimensão eminentemente afetiva. (Figura 2)

1.2 Oficina nº 2 PIBID/Artes Visuais: no espaço da universidade

Nossa conversa inicial partiu de questões relacionadas ao espaço escolar, de vivências que poderiam nos informar os momentos aprendizagem passados e ainda presentes em nossa prática. Procuramos traçar no papel elementos visuais que pudessem nos auxiliar nessa investigação, sem necessariamente respondermos a questão das aprendizagens na escola com um fato rememorado. Conforme cobríamos a superfície com um traçado de imagens, recuperando elementos que nos informavam nossa relação pessoal com o ensino, também atentávamos para criar nesse momento um traçado que pudesse comunicar uma cartografia a outra cartografia. As composições seriam dispostas num conjunto mais amplo em que fosse possível dimensionar a complexidade de entendimentos acerca do espaço escolar, e perceber a maneira como essa complexidade se realizada no seu encontro com cada uma das cartografias.

1.3 Oficina nº 1 Ensino Médio: no espaço do colégio

Após apresentar algumas colagens aos estudantes, propusemos a leitura de um conto de Mia Couto que possuía como elemento central uma aldeia composta apenas por mulheres. Interessava-nos aqui atuar a um só tempo no campo da produção visual e do exercício da palavra, por uma ficcionalidade que permitisse a criação de um esgarçamento de suas possibilidades. Começamos em seguida a selecionar imagens entre o material disponível, que nos oferecessem um grupo de elementos a ser trabalhado, sem nos preocuparmos previamente com o sentido que as colagens poderiam assumir desde o momento inicial. Partimos de uma seleção de seis imagens encontradas nos materiais para compor as colagens com quatro delas e, por fim, procedemos



Figura 2 - Turma de estudantes produzindo suas cartografias, UERJ, 2017. Fonte: própria.
Figura 3 - Turma de estudantes reorganizando o mobiliário em uma instalação, colégio, 2017. Fonte: própria.

com o conto da mesma forma, selecionando frases ou palavras que pudessem fortalecer as composições já concluídas.

1.4 Oficina nº 2 Ensino Médio: no espaço do colégio

Na segunda oficina retomamos o trabalho das colagens a partir dos objetivos pedagógicos, para pensarmos as possibilidades de apreciação do material a partir de práticas institucionalizadas. Como interessava conhecermos outras formas de apresentação, propusemos o uso do mobiliário da sala de aula como possibilidade de elaboração de uma instalação que pudesse atender tais objetivos. Começamos a montagem com um jogo coletivo onde cada um deveria dispor qualquer peça da forma que mais lhe aprouvesse, sem perder de vista que isso também produziria efeitos quanto à forma como perceberíamos os trabalhos e suas composições. Cada estudante deveria posicionar suas colagens na instalação sabendo do jogo de visibilidades que sua posição envolveria, numa aproximação ou afastamento daqueles que veem a imagem como algo indispensável em suas escolhas. Por fim, pedimos que escrevessem a partir de uma colagem um grupo de quatro descrições do que poderia ser visto, incorporando as descrições à instalação como parte de todo o processo de elaboração das oficinas. (Figura 3)

As condições de realização das cartografias comunicam de alguma forma os movimentos praticados em sua elaboração, pelos problemas que são pensados em relação à imagem, o universo da Arte e a Cultura Visual, o que seria possível inscrever no percurso cartográfico com o tempo e materiais disponíveis. Aqui, a imagem inscrita na cartografia como resposta e tradução de uma ideia de aprendizagem tem íntima relação com os recursos disponíveis à sua realização e, por conseguinte, com seu compartilhamento entre os envolvidos na oficina.

E, a partir de tais condições, as cartografias se compunham das relações simbólicas e formais que, em cada uma delas, viriam a exprimir nossa relação com o ensino e, por outro lado, as formas de acesso e habitação dos universos artísticos e visuais, pela recorrência e intensidade com que surgiam enquanto inscrição dos traços imagéticos e do teor a ser elaborado. As cartografias de nossa aprendizagem também subsidiavam as interlocuções com o que vinha sendo praticado na oficina, amparando nosso dizer acerca do gesto de elaboração pelo que fora inscrito e, dessa maneira, retomando a visualidade do mapa como forma de expandir o praticado através de outras possibilidades visuais.

A medida que avançamos com o trabalho das oficinas outras formas de uso dos materiais, imagens e dos mapas eram experimentadas, imprimindo pequenos desvios aos percursos que vinham sendo produzidos e pensados. O que, acreditamos, estava longe de estabelecer para o gesto de ensinar e aprender um

limite estrito, podendo ser determinado dessa maneira por interesse, necessidade e desejo eminentemente pessoal, como também coletivo enquanto sujeito a ser compartilhado entre os seus pares. Um tempo de elaboração e aprendizagem que, no praticado das oficinas, ensinava a proceder com um universo de coisas intimamente relacionado ao nosso pertencimento de mundo, e a habitar um espaço de produção poética necessário às elaborações de um fazer visual e artístico.

Assim, constituímos as condições em que as cartografias puderem ser produzidas com a particularidade dos contextos de realização, pela exploração de um conjunto de práticas que nos permitiram conhecer a dimensão estética e afetiva da proposta em seu uso formativo. Experimentando o que nossos alunos vivenciariam nas oficinas, abrimo-nos para que nossas referências artísticas e visuais se comunicassem com as deles, não encerrando a prática de ensino entre aquilo que é determinado pelos papéis institucionais. Acreditamos que, com essa possibilidade de vivencia pela cartografia, a formação do gesto de ensinar e no gesto de ensinar termina por considerar a complexidade que lhe é constitutiva, aproximando-nos de sua densidade enquanto importante recurso ao nosso pertencimento de mundo.

Considerações Finais

A variedade de produções e recursos formais nas cartografias, bem como sua densidade simbólica no uso das imagens, indicia parte do envolvimento com a proposta que pode acontecer pelas condições estabelecidas. Esse envolvimento que permitiu nos aproximar de um substrato tão pessoal também possibilitou em parte a elaboração do modo como nos relacionamos com o mundo. O trabalho cartográfico ao mesmo tempo em que tocava em um universo pouco comunicado exigia no fazer expressivo a retomada de imagens do campo da Arte e Cultura Visual, como recurso sempre disponível ao falar, expressar e ao ver a respeito das nossas vidas. Acreditamos que, pelo envolvimento e densidade dos trabalhos, no processo de formação e ensino nos permitimos realizar um conjunto de poéticas, de alguma forma amparado por essa proposta que é cartografar os processos em que aprendemos no momento em que aprendemos. Um gesto de possibilidades para os ensinos, aprendizagens e as poéticas da Arte e Cultura Visual, prenhe de visadas e imagens com que se relacionar na alçada dos mundos.

Referências

- Alves, Nilda (2008). Decifrando o pergaminho — o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês Barbosa & Alves, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas — sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A: 15-38.
- Couto, Mia (2012). Lenda Namarói. In: Couto, Mia. *Estórias Abensonhadas*, São Paulo: Companhia das Letras: 115-119.
- Kastrup, Virgínia; Passos, Eduardo & Escócia, Líliliana de (2009). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Rolnik, Suely (2014). *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. 2.º ed., Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS.

Nas tramas negras da arte: transcrição poética da lei 10.639/03, um caminho possível?

*In the plot of black arte: a poetic transcription
of the law 10.639/03, is there a possible way?*

URUBATAN MIRANDA DA SILVA*

Artigo completo submetido em 02 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018

* Brasil, bailarino, artista visual, professor. AFILIAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Rua Borges Lagoa, 1230 Vila Clementino, CEP: 04038003, Brasil. E-mail: usilva29@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fazer a análise e transcrição poética da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, utilizando como foco da pesquisa os alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo, situada na zona norte do estado de São Paulo. A partir disso, propomos uma reflexão sobre mudanças, problemas e novas perspectivas para o ensino das artes visuais.

Palavras chave: Resistência / Ensino de Artes / Identidade / Racismo / Poética.

Abstract: *The purpose of this study is to analyse and to make a poetic transcription of the Law 10.639/03. This law is about the teaching of afro-brazilian history and culture and it emphasizes the importance of the Black culture in the formation of the Brazilian society. The subjects of the research for this study were the students of the elementary school in the Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo, at the north zone of São Paulo City (SP). We propose a reflection about changing ways of perception, problems and new perspectives to the teaching of visual arts.*

Keywords: Resistance / Art Teaching / Identity / Racism / Poetic.

Introdução

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN's Arte 1997:19). (NB: A Lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo uma nova orientação curricular).

Atualmente, as discussões sobre a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana no currículo, estão voltadas para o problema da formação do professor de arte, considerando que esse profissional docente dever ser necessariamente habilitado a lecionar todos os seguimentos artísticos. No entanto, o seguinte questionamento torna-se pertinente: Como habilitar esse profissional para compor essa nova especialização artístico-pedagógica, que abarca questões tão importantes presentes no dia a dia dos educandos, como o preconceito, racismo, identidade e até mesmo o *bullying*, para assim, atender as demandas educacionais em face do aparato disponibilizado inadequadamente pelas escolas públicas?

Diante da variedade de problemas existentes na escola, pensar em uma proposta de trabalho que busque a aproximação entre temas que envolvam a africanidade e ancestralidade no domínio das artes, estimula refletir sobre as possibilidades e dificuldades de efetivar inovações na estrutura educacional passíveis de incorporar o processo de formação dos educandos, como processo participativo cujo desdobramento seja a elaboração de uma proposta metodológica.

Ao analisarmos esses aspectos no ensino de arte tendo como referencial a Lei 10.639/03, é fortuito identificar quais seriam os prováveis condicionantes do seu aprimoramento. Desse modo, temos por objetivo sistematizar uma análise sobre a aproximação de artistas que constroem sua poética, ou seja, que propõem um processo artístico a partir de temas relacionados às questões que envolvem o negro.

Conforme esse objetivo, delimitamos como campo da pesquisa o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo. Durante esses encontros os educandos tiveram contato de forma prática e teórica com a história e obra desses artistas, assim como uma bibliografia especializada sobre identidade racial e sobre as questões que envolvem o negro dentro da história, possibilitando operar o exercício guiado da criatividade durante as aulas.

Percebemos a necessidade de explorar essas novas possibilidades atinentes à arte na escola, visto que ainda persistem dificuldades com o uso qualificado de novos conceitos artísticos. Esta pesquisa pretende avaliar os atributos dessa disciplina curricular no ensino fundamental frente aos problemas que emergem em suas atividades-aula. De maneira complementar, a pesquisa focaliza a importância da formação de educadores em artes na escola como suporte para uma experiência desenvolvida em sala de aula, promovendo, assim, a integração de práticas diferentes entre professores e alunos na interface da escola com o cotidiano extramuros.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral:

Analisar como o processo imersivo na vida e obra de artistas negros, aliado a um estudo do contexto histórico e social, pode interferir e ao mesmo tempo trazer transformações significativas na formação dos educandos como parâmetro dos limites e possibilidades de uma perspectiva crítico-prática do processo ensino-aprendizagem em arte.

2.2 Objetivo específico:

Desenvolver uma interação entre as obras de artistas negros, neste caso, Rosa-na Paulino, Cia de Dança Sansacroma, Solano Trindade, Cia de Teatro Os Crespos, Cia Cênica Nave Gris e As Capulanas, que possuem relevância no cenário cultural, enquanto sistematização de uma proposta metodológica de ensino que possibilite a inserção de temas relacionados à história da cultura afro-brasileira e africana.

Produção dos trabalhos artísticos dos alunos envolvidos neste trabalho, através de uma exposição na instituição de ensino.

3. Metodologia

As aulas ministradas na Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo com os 6º anos do ensino fundamental para a semana da Consciência Negra foi uma primeira aproximação da pesquisa, quando foi possível a coleta de dados que possibilitaram uma maior compreensão do que seria necessário para a realização da mesma. Entretanto, percebemos que cada educando trazia muitas questões, sobretudo envolvendo a identidade.

Como método de coleta de dados para esta pesquisa, realizamos observação participante, pois:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent,1985:14).

Ao ministrar a aula expositiva pude interagir como professor e participar como observador e pesquisador, neste caso a pesquisa-ação. As informações consideradas relevantes a respeito dos alunos foram anotadas no diário de campo.

A partir do exposto, chamamos a atenção para a dinâmica que envolve a arte educação e cultura negra, pois os educadores “não podem deixar de permanecer alertas aos efeitos transformadores que seus conceitos e teorias possam porventura produzir sobre aquilo que se propuseram analisar” (Giddens, 1999:113), sobretudo, quando suas reflexões oferecem subsídios para tematizar a (auto)compreensão da sociedade à qual estão logicamente referidas. Este é um desafio incontornável ao estudar, parcial ou integralmente, as relações que envolvem o fazer artístico em sala de aula.

A pesquisa de campo abrangeu como fontes primárias os livros, revistas, entrevistas e documentários. Para o tratamento desse material recorreremos à análise temática. Por meio desta, seguimos para a primeira etapa (leitura flutuante) de uma exploração dos documentos pela qual se define a unidade de registro em termos de palavras-chave: negro, arte, identidade, processo criativo, pensamento, formação.

Em síntese, as formas de coleta e análise de dados a serem empregadas foram as que seguem:

- 1) Sistematização dos discursos (livros, revistas, entrevistas, documentários) e levantamento do acervo documental pertinente à inserção da Lei 10.639/03;
- 2) Análise temática dos textos selecionados.
- 3) E o material coletado durante o processo com os educandos.

4. Descrição das etapas desenvolvidas

Na primeira etapa desenvolvemos uma observação sistematizada, no ambiente da escola participante do projeto, no que diz respeito ao espaço físico da instituição, número de alunos por sala, material didático disponível relacionado ao tema abordado, o comportamento dos educandos, para aferir o ensino da disciplina em atuação. Após a análise dos dados coletados em mais ou menos três meses, optamos por compartilhar os resultados dessa observação através de um projeto pedagógico, com os professores do segundo turno da escola no HTPC, que é um horário de trabalho pedagógico coletivo, ou seja, um tempo

estabelecido pelas escolas das redes estaduais de ensino, com intuito de reunir professores de todas as disciplinas e coordenadores para discussão e análise e propostas, que buscam sanar questões relacionadas a problemas que emergem diariamente na escola.

Sentimos certa insegurança durante apresentação do projeto, pois infelizmente temos pouco material adequado para auxiliar no trabalho com essa temática dentro da escola, e por perceber que não teríamos adesão dos outros professores de arte, mesmo sabendo que a Lei 10.639/10 existe há mais de dez anos. Fazer com o que o corpo docente compreendesse a importância da discussão e aplicação desse conteúdo em sala, tendo como fio condutor a arte, foi bem difícil, pois ainda existem muitos professores que se mostram resistentes a trabalhos interdisciplinares e mais ainda por acreditarem que atividades que envolvem questões relacionadas ao negro podem ser feitas em apenas algumas aulas, assim como ocorre com outros temas de extrema importância como, por exemplo, as comemorações sobre as comunidades indígenas. Neste sentido, Hernández acrescenta que:

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. Erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas (...). (Hernández, 2000:42).

Seguindo as sugestões dos professores e coordenadora, fizemos algumas adaptações no projeto para que pudéssemos materializá-lo entre os meses de outubro e novembro tendo sua culminância na Semana da Consciência Negra. Tais sugestões estavam relacionadas aos horários que o projeto seria aplicado, dessa forma os professores que ministravam suas aulas nos 6^o anos, em comum acordo cederam seus horários para que tivéssemos mais tempo para as proposições teóricas e assim seguir com tranquilidade para a prática. Assim, construímos uma tabela, para que pudéssemos organizar o nosso trabalho com datas e metas a serem alcançadas no percurso de aplicação do projeto com os educandos.

No princípio pensamos em um trabalho que envolvesse os alunos tendo o corpo docente somente como orientador, mas após essa reunião que ocorre semanalmente, percebemos que muitos dos professores tinham as mesmas angústias que nós, no que se referia à funcionalidade do projeto, nem tanto pela

teoria, mas pela prática, pois a aplicação com os alunos dependeria, sobretudo de auxílio e vontade de todos, ou seja, acompanhamento diário nas aulas que seriam ministradas por nós e principalmente na construção dos trabalhos artísticos. Então entendemos que esse trabalho que seria construído entre a teoria e prática teria que ser desenvolvido primeiro com os educadores para que pudessem se aproximar da temática que seria abordada durante as aulas.

Na segunda etapa de aplicação do projeto ocorreram aulas expositivas sobre artistas negros atuais que construíram seu trabalho a partir das temáticas que envolviam o negro, a identidade e racismo. Levamos em consideração não somente artistas ligados as Artes Visuais, mas efetuamos uma busca para que pudessemos agregar todas as linguagens, e desta forma construir um trabalho artístico-pedagógico que fosse permeado por diversas linguagens. Citamos aqui alguns artistas e grupos artísticos com obras utilizadas durante as aulas: Rosana Paulino, Cia de Dança Sansacroma, Solano Trindade, Cia de Teatro Os Crespos, Cia Cênica Nave Gris e As Capulanas.

Na terceira fase, optamos por exibir dois documentários e fragmentos espetáculos de dança que utilizavam esse referencial enquanto processo criativo. Nesse caso, as escolhas foram: *Chacinas nas periferias*, que narra a história de pessoas que perderam parentes especificamente por questões relacionadas ao preconceito e *Imagens de uma vida simples*, documentário de trinta minutos produzido pela Cia de Dança Sansacroma, que conta um pouco da vida do Poeta Solano Trindade através de uma série de entrevistas.

A última fase foi composta por uma revisão do material já abordado, para que dessa forma pudessemos seguir para materialização das obras. Deixamos os educandos livres para que pudessem escolher em que linguagem gostariam de trabalhar e se a proposta seria executada em grupo ou individualmente. Cada passo do caminho de produção artística dos educandos foi anotado nos diários de bordo — que é um caderno onde registramos todas as etapas de desenvolvimento do projeto com datas, locais, dificuldades, descobertas e indagações, servindo para nossa avaliação e dos outros professores com relação ao 3º bimestre.

Os croquis de trabalhos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, cuja materialização ocorrerá após a liberação da verba da Diretoria de Ensino Centro, seguem em arquivos anexos ao artigo. (Figura 1, Figura 2 e Figura 3).

Considerações finais

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, percebemos que os educandos demonstraram que é possível desenvolver a criatividade, a partir das obras



Figura 1 - Sem título. Nathália, 13 anos.
Fonte: própria.

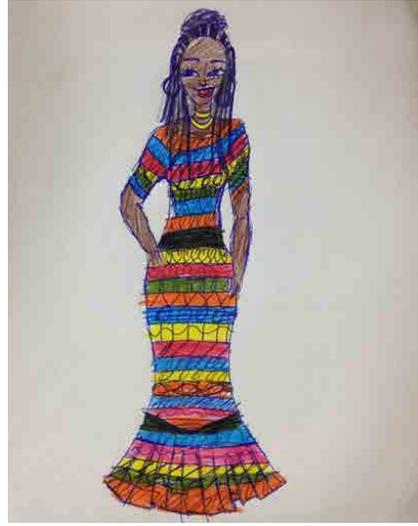
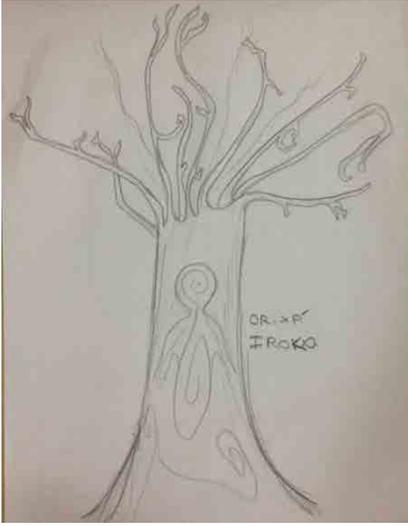


Figura 2 · Orisà Iroko. John Kevin, 13 anos.
Fonte: própria.

Figura 3 · Sem título. Maria Eduarda, 11 anos.
Fonte: própria.

de artistas negros, e compreender suas próprias produções artísticas, agregando outros materiais e utilizando a própria imaginação, histórias de vida como mola propulsora expressando, assim, de modo singular, seus sentimentos, suas imagens e representações internas do mundo e da vida.

O que se pretendeu até aqui foi apenas expor, de modo muito provisório, algumas ideias que resultaram de um diálogo entre a Lei 10.639/10 e o trabalho pedagógico com Arte na escola. Evidentemente não pretendemos esgotar a discussão de uma problemática de tamanha magnitude como a da Arte Negra na formação dos educandos no âmbito restrito de uma mesa redonda. Todavia, tentamos, a partir de uma delimitação inicial dos conceitos de Arte e Educação aliadas às propostas desses artistas, criar uma metodologia em Artes Visuais inspiradas em suas obras.

Buscamos estabelecer alguns elos do ensino de Arte com obras de arte maduras, desenvolvendo, junto à escola, atividades que puderam criar nos alunos o gosto por esse novo fazer artístico, trazendo um processo de reflexão do educando com relação as múltiplas formas de expressão artísticas existentes e também com relação as suas próprias condições de vida. A partir das experiências poéticas construídas por esses artistas aliadas a questões que envolvem, sobretudo a identidade do negro, podemos assumir uma ressignificação de métodos, procedimentos e técnicas para o ensino e a aprendizagem da Arte na escola.

Referências

Giddens, A. (2001) "O que é ciência social?"
In: Giddens, A. *Em defesa da sociologia*.
Ensaio, interpretações e réplicas. São
Paulo: UNESP, p.97-113.

Hernández, Fernando (2000) São Paulo: Artes
Médicas do Sul.

Thiollent, Michel (2009) Metodologia da
pesquisa-ação. 17ª edição. São Paulo:
Cortez.

3. Desafios da matéria-prima

The challenge of the raw material

Ética da revista

Journal ethics

Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

Autores

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

Editores

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

Pares acadêmicos

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

Instruções aos autores

Instructions to authors

Revisão por pares duplamente cega

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

Âmbito dos originais

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

Arbitragem

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprima@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “_a” e em “_b”.

Por exemplo:

- o arquivo “palavra_preliminar_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra_preliminar_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminará também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminará-também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra_completo_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “.jpg” nomeados por exemplo “palavra_completo_fig_01.jpg,” “palavra_completo_fig_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (*.doc ou *.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma participação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requer aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

Meta-artigo auto exemplificativo

Self explaining meta-paper

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

Resumo:

O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.

Palavras-chave: meta-artigo, conferência, normas de citação.

Abstract:

The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.

Keywords: meta-paper, conference, referencing.

Introdução

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos

dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorda-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos *Matéria-Prima* anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na *Revista Matéria-Prima* (Zanini & Schwambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



Figura 1. Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



Figura 2. Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20]
Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

Notas biográficas — Conselho editorial & pares académicos

*Editing committee & academic peers
— biographic notes*



ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na

Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.



ANA SOUSA (Portugal). Doutora em Belas-Artes Educação Artística (2016), mestre em Educação Artística (2007) e licenciada em Artes Plásticas Pintura (2003), pela Universidade de Lisboa. É assistente convidada na Faculdade de Belas-Artes desta universidade, onde leciona nas áreas de Educação Artística, Ciências da Arte e Tapeçaria. É investigadora integrada no CIEBA e membro da comissão científica das Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, desde o seu início. Foi bolsista de doutoramento e de mestrado pela FCT, lecionou em escolas básicas e secundárias da Grande Lisboa e desenvolveu igualmente atividade em contextos não formais de aprendizagem. A sua investigação mais recente centra-se na desconstrução-construção de relações entre concepções e práticas, no âmbito do desenvolvimento da identidade profissional dos professores de artes visuais.



ANALICE DUTRA PILLAR (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



ANTÓNIO TRINDADE (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA



em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte* e *Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.

ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



BELIDSON DIAS (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIACÕES — Educação e Visualidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



CATARINA SILVA MARTINS (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolseira de Doutorado da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Actualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes

da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimos a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



ELISABETE OLIVEIRA (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) exposto desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alínea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Bolseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



ERINALDO ALVES NASCIMENTO (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Bibliotecologia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de

vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com



FERNANDO MIRANDA (Montevideo, 1968). Profesor Titular del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” — asimilado a Facultad — (IENBA) de la Universidad de la República (UdelaR), en Montevideo, Uruguay. Director del IENBA por el período 2016-2020. Doctor en Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona); Licenciado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) en 1992. Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) — Uruguay desde 2011. Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional. Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás, Brasil e Investigador colaborador en el Grupo de Investigación Creación en arte y estéticas aplicadas para la ciudad, el paisaje y la comunidad. Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, España.



HELENA BARRANTA (Portugal). Formou-se em Arquitectura (FA-UTL, 1995), Mestrado em Gestão do Património Cultural (UALg, 2001) e Doutoramento em Arquitectura, com dissertação sobre Museus de Arte Contemporânea em Portugal (FAUP, 2008). Professora Auxiliar no Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa e Investigadora no Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, onde integra o grupo *Museum Studies*. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, em Lisboa, de 2009 a 2012, e coordenadora do projecto *unplace — um museu sem lugar* (<http://unplace.org/>), entre 2014 e 2015. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património cultural, na arquitectura de museus de arte contemporânea, nos museus virtuais e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações, tanto em Portugal como noutros países. Membro da Associação Acesso Cultura, do ICOM-Portugal e da Europeia Network Association.



HELENA CABELEIRA (Portugal). Torres Novas, 1978. Doutora em Educação, IEUL (2013), Mestre em Educação Artística, FBAUL (2007), licenciada em Artes Plásticas - Escultura, FBAUP (2002). Bolseira de Doutoramento da FCT (2008-11), investigadora visitante no Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira de pós-doutoramento IEUL (2014). Desde 2015, é Professora Auxiliar Convidada na FBAUL, onde lecciona unidades curriculares e orienta dissertações nos Mestrados de Educação Artística e Ensino das Artes Visuais. Desde 2008 é investigadora colaboradora da UIDEF (IEUL) e tem sido membro de diversas equipas de projectos de investigação (nacionais e internacionais), tendo publicado em jornais, revistas e monografias (peer-reviewed, scopus). Desde 2005, foi professora de Artes Visuais em escolas secundárias do Ministério da Educação, professora de Geometria Descritiva (em regime de trabalho independente), e trabalhou como artista plástica e coordenadora de projectos artísticos-educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico e científico (tese de doutoramento premiada em 2014). Principais áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação-acção em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais.



ILÍDIO SALTEIRO (Portugal). (Portugal). Licenciado em Artes Plásticas / Pintura na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1979), mestre em História da Arte na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987), doutor em Belas-Artes Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). Entre 1980 e 1982 realizou a Profissionalização em Exercício no Ensino Secundário. Entre 2000 e 2002 fez parte da equipa que elaborou o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — Educação Visual, (Lisboa, Ministério da Educação e Ciência), 2002. A partir de 2007 é Formador Certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Continua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



IRENE TOURINHO (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transviações, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



ISABELA NASCIMENTO FRAIDE (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/ UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



JOÃO CASTRO SILVA (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



JOÃO PAULO QUEIROZ (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



JOCIELE LAMPERT (Brasil). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Sites: www.jocielelampert.com.br e www.apothekeestudiodepintura.com



JORGE RAMOS DO Ó (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



JOSÉ CARLOS DE PAIVA (Portugal). Doutor em 'Pintura' Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura', pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e

atenções globalizantes. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo 'movimento intercultural — Identidades.



LUCIA GOUVÊA PIMENTEL (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



LEONARDO CHARRÉU (Portugal) É Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Formação de Professores de Artes Visuais, sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes.



LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE (Brasil). Licenciada em Educação Artística, Hab. Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre), atuando na graduação e na pós-graduação. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e coordenadora do GT 24 — Educação e Arte da ANPÉd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Pesquisa e tem vários artigos publicados em torno das seguintes temáticas: gênero, artes visuais e educação; formação docente em arte; formação estética; arte contemporânea e educação.



LUÍS JORGE GONÇALVES (Portugal). Doutorado pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em Ciências da Arte e do Património. A docência na Faculdade de Belas-Artes é entre a História da Arte, a Museologia e a Arqueologia e Património, nas licenciaturas, nos mestrados de Museologia e Museografia e de Património Público, Arte e Museologia e no curso de doutoramento. Tem desenvolvido a sua investigação nos domínios da Arte Pré-Histórica, da Escultura Romana e da Arqueologia Pública e da Paisagem. Desenvolve ainda projetos no domínio da ilustração reconstitutiva do património, da função da imagem no mundo antigo e dos interfaces plásticos entre arte pré-histórica e antiga e arte contemporânea.



É responsável por exposições monográficas sobre monumentos de vilas e cidades portuguesas. Tem desenvolvido projetos no âmbito da educação patrimonial e projetos de intervenção artística e pedagógica em espaços patrimoniais.

MARGARIDA CALADO (Portugal). Maria Margarida Teixeira Barradas Calado nasceu em Lisboa. Concluiu a licenciatura em História na Faculdade de Letras de Lisboa em 1973 e em 1971, o Curso de Ciências Pedagógicas. A partir do ano lectivo de 1973 / 1974, exerceu funções docentes na Escola Superior de Belas Artes, tendo realizado, em 1996, o doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese «Arte e Sociedade na Época de D. João V». Actualmente é professora associada na Faculdade de Belas Artes, no grupo de Ciências da Arte, e Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais. É autora, entre outras, das obras *Azeiãõ, O Convento de S. Francisco da Cidade e Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, este, em colaboração com Jorge Henrique Pais da Silva.



MARÍA ACASO (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



MARIA CRISTINA DA ROSA (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Actualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).



MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al

Grupo de investigación LITER21 “Investigacións literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi Contato: mjesus.agra@usc.es



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



MARTA DANTAS (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Fomação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS.



PALOMA CABELLO PÉREZ (Espanha). Vicedecana de Organización Académica de la Facultad de Bellas Artes de La Universidade de Vigo. Profesora y Coordinadora del Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el itinerario de Artes, en la Universidade de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidade de Vigo. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, (Madrid), viene publicando desde los años 80 sobre la didáctica de las artes plásticas en publicaciones como “La expresión plástica, diagnóstico como punto de partida” en la revista Adaxe, o “Percepción y concepción espacial” en Revista de estudios Provinciales. Con una prolífica actividad artística desde el año 1972, con exposiciones en centros de arte nacionales e internacionales, investiga y realiza obra en el área de la didáctica y



enseñanza de la expresión plástica, reflejado además en diversas comunicaciones en congresos especializados con trabajos como “Conclusiones de un encuentro de expresión plástica” en el III Congreso Nacional de la Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte, “La educación artística a través del museo” en el I Congreso Iberoamericano del Arte y Educación, o “La comprensión del espacio en los niños” en el III Encuentro Nacional de Didáctica de la Expresión Plástica en Galicia “EL ESPACIO.”

RAIMUNDO MARTINS (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



REJANE COUTINHO (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



RICARD HUERTA (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisterio (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres*, *Art i Educació*, *Cultura Visual a Ontinyent*, *Apaga-la!*, *Museo tipográfico urbano*, *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, *Ciudadana letra*, *Mujeres maestras*; *Identidades docentes en Iberoamérica*, *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*, *Paternidades creativas*, *Lletres de ciutats*, *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*, *Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



RICARDO MARÍN VIADEL (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. www.incantadas.com



RONALDO OLIVEIRA (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no período de 1992- 2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação, com ênfase em Currículo e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua principalmente nos seguintes temas: arte educação, artes visuais, ensino aprendizagem, Pedagogia.



SANDRA PALHARES (Portugal). Iniciou os seus estudos de Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, terminando-os na Byam Shaw School of Art/ CSM, University of the Arts London, UK, 1997. Em 2009 concluiu o Doutoramento Europeu em Pintura na Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, Bilbao, publicando de imediato a sua tese. Foi docente na ESAP, na Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada e colaborou, pontualmente, com a FBAUP. Atualmente é Professora Auxiliar no IE, Universidade do Minho. Entre 1994-1997 foi bolseira da Byam Shaw School of Art, University of the Arts London, UK e, entre 2000-2004 foi bolseira da FCT. Desde 1997 que tem participado em diversas exposições colectivas e individuais, tendo sido premiada em 1998 com o 2º Prémio Fidelidade de Pintura Fidelidade e, em 1999, com o 1º Prémio Jovens nas Artes.



SARA BAHIA (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



TERESA DE EÇA (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey-Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar ‘Cultura, Imaginación y Creación Artística’ da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: teresatorreseca@gmail.com



UMBELINA BARRETO (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br

Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:
8th Matéria-Prima International Congress*

**VIII Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Portugal, Lisboa, julho 2019

Chamada de trabalhos

Lança-se o desafio aos professores e investigadores em ensino das artes visuais de partilhar, no encontro “Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário,” perspectivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

Tema Ensino das artes, perspectivas e exemplos do terreno.

Escopo

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

Idiomas português, castelhano, inglês

Apreciação

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

Datas importantes

O VIII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2019.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2019
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2019

Publicações do Congresso

As comunicações aprovadas serão publicadas em volume de atas PDF dotado de ISBN. As comunicações mais apreciadas pela Comissão Científica poderão ser recomendadas para publicação no periódico académico “Matéria-Prima”.

Custos

Palestrantes (após aprovação): 180 euro (registo cedo) 360 euro (registo com atraso). Alimentação e dormidas não incluídas. Isenção de taxas para palestrantes vinculados à Comissão Científica, ao mestrado em Ensino da UL, ou professores cooperantes do mesmo mestrado.

Contactos

VII Congresso Matéria-Prima
CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes
FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,
1249-058 Lisboa, Portugal
congressomateriaprima@gmail.com
<http://congressomateria.fba.ul.pt>

Endereço

Para contactos e envio de comunicações: congressomateriaprima@gmail.com

Ficha de assinatura

Subscription notice

Aquisição e assinaturas

Preço de venda ao público:
10€ + portes de envio

Assinatura anual (três números):
Portugal: 27€
União europeia: 33€
Resto do mundo: 57€

Pode adquirir os exemplares da Revista *Matéria-Prima* na loja online Belas-Artes ULisboa — <http://loja.belasartes.ulisboa.pt/materia-prima>

Contactos

Loja da Faculdade de Belas-Artes
da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes
1249-058 Lisboa, Portugal
Telefone: +351 213 252 115
encomendas@belasartes.ulisboa.pt

As matérias-primas têm as marcas da sua origem, da sua localidade. Mas também é verdade que o centro de um processo educativo é não raramente desequilibrado pelas tensões hegemónicas e culturais. A reprodução do saber e da habilitação simbólica é uma das agências da hegemonia cultural.

Perante os discursos hegemónicos, pós colonizadores, há propostas de resistência: a contextualização, o valor cultural local, a identidade. Entre as expressões dos vários países o tema é tratado em alguns dos 17 artigos que se apresentam neste 15º número da revista *Matéria-Prima*.