

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | BIANUAL | ISSN 1647-0508

#9

AGOSTO
2016

*Educação Artística
socialmente comprometida:
Ativismo na Educação Artística*

*A Educación Artística Socialmente
comprometida: Activismo en
Educación Artística*



FICHA TÉCNICA

PRODUÇÃO EDITORIAL

Rede Ibero-Americana de Educação Artística

COMITÉ EDITORIAL

Teresa Torres de Eça | InSEA | IAPECV

Aldo Passarinho | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal

Mariane Blotta Abakerli Baptista | Faculdade Santa Marcelina, Brasil

Cristina Santos | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal

EDITORES #9

Teresa Torres de Eça

FOTOGRAFIA DA CAPA

Max Leví Frieder

A REVISTA INVISIBILIDADES ESTÁ INDEXADA EM:

Latindex (Sistema Regional de Informação em linha para revistas Científicas da América Latina, das Caraíbas, Espanha e Portugal)

EDIÇÃO

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Quinta da Cruz. Estrada de São Salvador

3510-784 São Salvador

Email: invisibilidades@apecv.pt

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS

Submissão de artigos: <http://invisibilidades.apecv.pt>

Visualizar e descarregar os números publicados:

<http://issuu.com/invisibilidades>

ISSN

1647-0508

DOI 10.24981.16470508.9

PERIODICIDADE

Bianual

DATA DE PUBLICAÇÃO

Agosto de 2016

MEMBROS DO CONSELHO CIENTÍFICO

Aida Sanchez de Serdio, Universidad de Barcelona, España

Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Universidade de São Paulo, Brasil

Ana María Barbero Franco, Professora. Artista. Investigadora, España

António Pereira, Escola Secundária de Peniche, Portugal

Ascensión Moreno González, Universidad de Barcelona, España

Belidson Dias, Universidade de Brasília, Brasil

Carmen Franco-Vázquez, Universidad de Santiago de Compostela, España

Catarina Martins, Universidade do Porto, Portugal

Cláudia Mariza Brandão, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Elisabete Oliveira, CIEBA-FBAUL, Portugal

Fábio Rodrigues da Costa, Universidade Regional do Cariri, Brasil

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, España

Fernando Miranda, Unviversidad de la Republica, Uruguay

Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, España

Isabel Granados Conejo, Fundación San Pablo Andalucía CEU, España

Isabel Maria Gonçalves, Universidade de Évora, Portugal

José Carlos Paiva, Universidade do Porto, Portugal

José Pedro Aznárez López, Universidad de Huelva, España

Jurema Sampaio | Universidade de São Paulo, Brasil

Juan Carlos Araño, Universidad de Sevilla, España

Leonardo Charréu, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Lia Raquel Oliveira, Universidade do Minho, Portugal

Lorena Sancho Querol, Universidade de Coimbra, Portugal

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Lucília Valente, Universidade de Évora, Portugal

Manuelina Duarte, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Maria Céu Melo, Universidade do Minho, Portugal

María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, España

María Eduarda Ferreira Coquet, Universidade do Minho, Portugal

María Helena Leal Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Maria Jesus Agra Pardiñas, Universidade de Santiago de Compostela, España

María Reyes González Vida, Universidad de Granada, España

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Mônica Medeiros Ribeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Olga Olaya Parra | AMBAR Corporación, Colombia

Paula Cristina Pina, Instituto Piaget, Portugal

Raimundo Martins, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Ricard Huerta, Universidad de València, España

Ricardo Marín Viadel, Universidad de Granada, España

Roberta Puccetti, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Teresinha Sueli Franz, Centro de Artes da UDESC, Brasil

DESIGN

Ana Velhinho

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

PAGINAÇÃO

Cristina Santos

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

EDIÇÃO ON-LINE

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

REVISÃO DE TEXTO

Aldo Passarinho

Teresa Torres de Eça

AUTORES NESTE NÚMERO

André Freitas Santos

Andreisa Damo

Camila Oliveira Sobreira

Carlos Barreira

Conceição Cordeiro

Denilson Rosa Denis

Elisabeth Brandão Schmidt

Frederico Monteiro

Gabriela Sotto Mayor

Graça Bidarra

Hugo Ferreira Cardoso Céu de Melo

Maria Betânia e Silva

Maria do Céu de Melo

Michelle Coelho Salort

Piedade Vaz-Rebelo

Ricard Huerta

Rosario García-Huidobro

Sabrina Soledad Gil Correio

Sara Carrasco Segovia

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES



<http://www.insea.org>

#9

AGOSTO
2016

04 | EDITORIAL

Teresa Torres de Eça

06 | ARTIGOS

- 07 | *Construction of an aesthetic hypothesis: from the individual to the collective*
André Freitas Santos
- 14 | *Arte e Educação Ambiental na poesia social de Carlos Drummond de Andrade*
Andreisa Damo / Elisabeth Brandão Schmidt /
Michelle Coelho Salort
- 27 | *Mediação em Galeria de Arte: possibilidades.*
Maria Betânia e Silva / Camila Oliveira Sobreira
- 37 | *“Arqueologia” da arte: documentos de uma revolução*
Conceição Cordeiro
- 50 | *Palavras e narrativas: uma investigação em arte partilhada e participativa*
Denilson Rosa Denis
- 63 | *Descrição das práticas curriculares de desenho no ensino superior:
Estudo de caso*
Frederico Monteiro / Carlos Barreira / Graça Bidarra / Piedade Vaz-Rebello
- 73 | *«Porque tem ovelhinhas na camisolinha!» - a predileção do destinatário
preferencial face às ilustrações dos livros premiados pelo prémio nacional de
ilustração [2000-2009]*
Gabriela Sotto Mayor
- 84 | *A apreciação estética na disciplina da História da Cultura e das Artes: Um
estudo com alunos portugueses do Ensino Secundário*
Hugo Ferreira Cardoso / Maria do Céu de Melo
- 97 | *Categorías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte reciente
con adultos mayores*
Sabrina Soledad Gil Correio
- 105 | *Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad*
Sara Carrasco Segovia / Rosario García-Huidobro

113 | ENTREVISTA

- 114 | *Narrando la vida en imágenes. Arte y diversidad sexual en el cine de Ventura
Pons.*
Ricard Huerta

123 | CHAMADA DE TRABALHOS

A Invisibilidades sobrevive com dificuldades. Manter esta revista, que celebra o seu número nove, tem sido um trabalho árduo. Passados oito anos da sua criação, esquecidos os entusiasmos dos primeiros anos sentimos os ânimos editoriais fraquejar. É tempo de repensar a necessidade de uma revista com esta singularidade no panorama ibero-americano e é também tempo de avaliar as publicações na área da educação artística em línguas ibéricas. Do ponto de vista dos autores são necessários espaços de publicação para validar e certificar carreiras, claro!! Mas essa nunca foi a justificação desta revista que se desenhou como espaço aberto, multidisciplinar, intercontinental e completamente independente de universidades. Hoje, é certo que existem mais revistas nesta área e neste espaço linguístico que se dedicam a tópicos similares, e ficamos muito felizes por isso.

Das dificuldades que temos enfrentado nos últimos anos, aprendemos bastante, perdemos companheiros; trabalhámos com colegas, editores convidados, que muito generosamente ofereceram o seu tempo para organizar números; revisores dedicados que avaliaram propostas e sugeriram revisões de textos. O barco tem agora menos tripulantes, mas as amarras que unem a equipa continuem fortes-novos colaboradores estão a aparecer e isso pode ser um bom sinal. Sinal que podemos continuar a navegar. Mas, os tempos mudaram e os contextos agora são outros.

Por isso acreditamos que a revista tem sentido, como plataforma de debate, de exposição de ideias e de experiências. A nossa rede, de profissionais ligados à arte e à educação necessita de espaços de diálogo, despretensiosos, que não sejam apenas espaços de publicação conveniente para investigadores mas sejam sobretudo espaços de partilha, de respeito e de curiosidade pelo que os outros pensam, experimentam e exploram nas suas comunidades. Queremos então continuar com todos aqueles que acreditam nesta necessidade de partilha, independentemente de créditos ou certificações de impacto.

Possivelmente os próximos números serão mais diversificados refletindo as tendências atuais da arte e da arte na educação nesta década. Este número não tem nenhum tema em especial, integra artigos muito dispares, mas sem, no entanto, deixarem de ter interesse. Conceição Cordeiro, no artigo “Arqueologia da arte: documentos de uma revolução” evoca memórias com uma revisitação aos tempos do pós 25 de Abril de 1974, e das manifestações artísticas que decorreram no Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC), o seus manifestos e a sua aproximação a figuras destacadas da arte e da cultura portuguesa como Ernesto de Sousa.

Denilson Rosa Denis em ‘Palavras e narrativas: uma investigação em arte partilhada e participativa’ fala sobre práticas artísticas realizadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas Pernambuco, Brasil verificando a possibilidade de uma educação artística assumindo uma posição política face ao



debate da intervenção artística em espaço público.

Gabriela Sotto Mayor traz o tema da ilustração, com um artigo baseado num estudo mais abrangente, este artigo pretende dar conta de como um determinado grupo de crianças expressou o seu agrado (ou desagrado) face às ilustrações dos livros distinguidos com o prémio máximo no Prémio Nacional de Ilustração, na primeira década do século XXI. (Portugal).

Frederico Monteiro, Carlos Barreira, Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebello debruçam-se sobre o ensino do desenho no ensino superior numa universidade Portuguesa , um tópico já várias vezes abordado na Invisibilidades. Sabrina Soledad Gil, da Argentina, fala sobre as tensões entre abordagens no ensino da história da arte.

Andreisa Damo, Elisabeth Brandão Schmidt, Michelle Coelho Salort , do Brasil, falam sobre Arte e Educação Ambiental na poesia social de Carlos Drummond de Andrade.

O investigador Português André Freitas Santos Correio debruça-se sobre questões ligadas à “experiência estética” e à relação das obras com o colectivo. Sara Carrasco Segovia e Rosario García-Huidobro debatem hipóteses na Educação artística entre marginalidade e precariedade a partir de reflexões sobre um seminário de educação artística que teve lugar durante o ano 2014 em Santiago do Chile.

Maria Betânia e Silva Correio e Camila Oliveira Sobreira, contam uma experiência de mediação na Galeria de Arte do SESC Casa Amarela na cidade do Recife, Brasil. Hugo Ferreira Cardoso e Maria do Céu de Melo apresentam resultados de um estudo com alunos portugueses do Ensino Secundário sobre apreciação estética na disciplina da História da Cultura e das Artes.

E finalmente na secção Entrevistas. Ricardo Huerta, fundador da revista Invisibilidades, revela o cinema de Ventura Pons a partir de questões sobre diversidade sexual.

Teresa Torres de Eça

APECV/I2ADS | teresatorreseca@gmail.com

SOBRE A IMAGEM DA CAPA DA INVISIBILIDADES Nº9

Artolution

The Artolution is a community-based public art network that seeks to ignite positive social change through creative, participatory and collaborative art making. We facilitate projects around the world that connect diverse peoples in order to address common social objectives. Our projects bring together children, youth, families, artists, educators and community groups. Our founding objective is to address critical issues related to armed conflict, trauma and social marginalization by cultivating sustainable global initiatives that promote reconciliation, healing and community empowerment.

The Artolution is a community-based public art network founded in participatory and collaborative art making. Our process empowers artists, youth and communities to be agents of positive social change, explore critical societal issues, and create opportunities for constructive dialogue.

We believe that the process of creating collaborative art is a powerful tool to bring diverse communities together in the face of conflict and social turmoil in order to address challenges that they face. Artolution projects engage youth and communities that have faced social exclusion and trauma, including refugees, street youth, the incarcerated, people with physical and mental disabilities, and young people living in areas of violent conflict or extreme poverty. These projects have been organized and facilitated in partnerships with local artists and educators, grass-roots community groups, schools, religious centers and international institutions in over 20 countries across Latin America, Africa, North America, the Middle East, Europe and South Asia.

We utilize visual public art mediums such as mural art and community sculpture, as well as street performance genres like dance, theatre and music. In our workshops, participants explore important community issues and collectively decide on the subject and content of the artistic production, culminating in the collaborative creation of works of public art. Through this process, we emphasize the building of positive relationships among participants, skill-building, the sharing of knowledge and the encouragement of community activism.

The Artolution began as a community-based public art initiative founded by US-based artist Max Frieder in 2009. In 2015, he and like-minded community artist Joel Bergner, whose work had followed a similar trajectory, joined forces as co-directors to launch the Artolution as an international organization that functions as a network of community-based artists, educators and institutions around the world.

Max Frieder

max.frieder@artolution.org

The Foundstrum Public Recycled Percussion Sculpture (Max Frieder)

The "Foundstrum Soundstrum," is a project in which participants collect durable trash and recycled materials, then use them to construct a large-scale sculpture that is designed and constructed as a long-term, public percussion instrument. Each piece of the Foundstrum is painted synaesthetically, meaning that participants are asked to decide what color

they think best represents the sound made by each object when it is hit with a drumstick. They will then participate in the construction of the piece, which will be assembled using wire, screws and zip-ties, with multiple sets of drumsticks attached with cables. This project is accompanied by educational percussion workshops, and the final sculpture is installed in the community as a permanent work of interactive and playable public art.



Construção de uma hipótese estética: do indivíduo ao colectivo

Construcción de una hipótesis estética: del individuo hacia lo colectivo

Construction of an aesthetic hypothesis: from the individual to the collective

André Freitas Santos

andrefreitas27@gmail.com / <http://www.freitassantos.yolasite.com>

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP- Portugal

Observatório da Vida nas Escolas / Centro de Investigação e Intervenção Educativas / FP-CEUP

Tipo de artigo: Original

RESUMO

O valor da “experiência estética” (Dewey, 1994) que apresento corresponde à vivência e à apreensão dos modos de relação da arte que o colectivo reconhece e possui. Interpretações e hipóteses estéticas individuais a partir de uma imagem (ilustração) de uma instalação artística (livro), centrando sobre quais as incidências críticas das hipóteses estéticas do colectivo face a uma ilustração; a expressão e implicação da experiência estética como autor da ilustração; como a relação de uma experiência individual define e coopera com o colectivo. Como é que surge e quais os seus impactos?

Palavras-chave: Educação Artística; Estética; Experiência; Interpretação.

RESUMEN

El valor de la “experiencia estética” (Dewey, 1994) que se presenta corresponde a la experiencia y la incautación de los modos de relación que el colectivo reconoce y posee. Interpretaciones y suposiciones estéticas individuales a partir de una imagen (la figura) de una instalación artística (libro), se centran sobre el impacto de los supuestos estéticos críticos de la cara colectiva de una ilustración; la expresión y la implicación de la experiencia estética como el autor de la ilustración; como la relación de una experiencia individual fija y coopera con el colectivo. ¿Cómo es que surge y cuáles son sus efectos?

Palabras Clave: La educación artística; Estética; Experiencia; Interpretación.

ABSTRACT

The value of the aesthetic experience (Dewey, 1994) that I present in this paper corresponds to the experience and the seizure of ways of relating art that have been recognized and featured by the collective. Interpretations and individual aesthetic assumptions from an image (illustration) of an artistic installation (book), focusing on what are the effects of the collective critical aesthetic assumptions about an illustration; the expression and implication of the aesthetic experience as author of an illustration; and the way a relationship of an individual experience sets and cooperates with the collective. How this experience arises and what are its impacts in the critical discourse?

Keywords: Artistic Education; Aesthetics; Experience; Interpretation.

Nota Introdutória

Num processo metodológico as hipóteses estéticas, segundo o jurista Dworkin (2005), não devem ser negadas, devem ser constantemente interpretadas. O subjectivismo das hipóteses carece sempre de reacções dispares, que confrontem e problematizem as e nas comunidades. Para Smyth (1989) a colaboração participativa resulta numa aprendizagem reflexiva crítica e assim com o estudo de caso artístico que aqui apresento novas hipóteses serão questionadas e interpretações serão tomadas.

A construção de uma hipótese estética, uma de muitas hipóteses, que surge do confronto de uma imagem ou de uma instalação artística, sobre a lógica de Bishop (2010), onde constata a necessidade da existência de critérios artísticos, para que na apresentação exista interesse, compaixão e boas intenções originando juízos de opinião nos participantes, cujo título é “Do Individual ao Colectivo”.

É necessário, portanto, questionar e intervir.

É necessário fazer a mostra da atividade, definir os critérios e apresentar os resultados. Carecemos de uma resposta pragmática, mecanizada e redutora, ignorando as múltiplas hipóteses estéticas que existem de um só problema. A hipótese, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, em nome de Torrinha (1999) é “uma suposição admissível de que se tira uma consequência sujeita a verificação.”, uma suposição que não deve ser desconsiderada. É necessário também explicitar ao que se vai assistir, esclarecer e desmistificar o que estará debaixo do lençol branco protector, perdendo-se a narrativa, a história e a utopia.

O que somos nós sem hipóteses utópicas? Quem pretendemos ser sem a narrativa numa procura constante de uma educação reguladora onde estejam definidas as estéticas existentes? Qual a compreensão e os valores da arte a serem considerados na contemporaneidade e nos processos educativos, sociais e comunitários?

Expressão Estética (reaccionária)

De uma apropriação, surgiu uma imagem. Da apreensão da leitura de pequenos textos de Miguel Esteves Cardoso, um apaixonado pela Maria João, de quem nunca se cansa de referir. A sua expressão “Para quem nunca escreveu um diário, é estranha a quantidade de coisas que nos acontecem” (Publico, 2014) é agora mote para o meu reagir, presente nas próximas páginas. Dos três dias exaustos e completos em volta de caneta preta e folha branca, para chegar a um personagem revoltado com o que encontra quando saí de casa e revolucionário quando abre a janela, surge a minha ilustração. Uma série de quatro contextos capazes de mostrar um homem livre e impregnado com medo e solidão.

A minha formação superior inicial, em artes visuais, complementa-se com este novo ciclo de estudos em ciências sociais. Esta oportunidade de reflectir sobre a minha expressão leva-me à conquista de novos saberes e de aprendizagens incutidas em mim, mas que não possuíam um título, nem um conceito. Não me poderei distanciar daquilo que faço, posso sim, abstrair-me daquilo que sei sobre o que construo. É esta relação reaccionária que permite a contínua aprendizagem e planeamento da experiência artística.

Ilustrar é escutar, mais do que ouvir o que existe em nossa volta, é sentir os diferentes pisos do terreno, é ver, entender e compreender as cores. É um espaço emocional para onde as nossas forças são transportadas e vivenciadas. Somos levados para um imaginário, já muito trabalhado por Malpique (1996), com uma estrutura própria evolutiva, como um universo «fantástico». O imaginário de Virel (apud Malpique, 1997) é a capacidade de “reproduzir, combinar, inventar, fora da percepção de momento da realidade sensível, mantém-se em ligação com o individual e colectivo, afectivo, cognitivo e motor” (p.8-10). Uma expressão é sempre estética. É entendível para o individual gerador, mas esta estética é uma percepção do colectivo? É possível definirmos uma estética reguladora e normativa para que

as expressões possam depois ser o termo diferenciado ou deverão ser as expressões criteriosas e editais públicos? É possível sequer definir uma expressão estética? Como é que a ilustração funciona como meio estético para a comunicação entre o individual e o colectivo? O que separa o individual do colectivo são as hipóteses estéticas?

A experiência surge da experimentação. A marcação da presença material em volta de tanta ideologia é uma necessidade. É necessária para que exista uma construção que possa ser entregue ao colectivo e para que ele a interprete, a questione e intervenha sobre ela. A ideologia que eles asseguram possuir, enquanto comunidade interpretativa, permite ao individual de cada um, consciencializar o material, pois esse é o único propósito do individual ideológico que o cria. A obra, enquanto objecto, foi pensada e processada para uma interpretação, quer seja alheia ao criador, quer seja do próprio. Esta é sempre vivenciada e organizada sobre critérios que reflectem o seu emocional. O propósito da ilustração, parte integrante de uma publicação, como caso de estudo, surgiu de um concurso público à procura de novos artistas portugueses e entre centenas, eis que o meu individual torna-se crítico do colectivo. O objectivo da ilustração era dar resposta a um conjunto de interpretações. Era perceber quais são as hipóteses e as estéticas existentes e caracterizar isso numa imagem. A pesquisa e a investigação são uma constante na construção de um produto. Não chamemos: criação de algo novo, pois nada é novo, tudo é um aglomerado de experiências existentes resultando num produto. Tudo é um *upgrade* e uma melhoria de uma existência. O significado de um novo movimento na arte é a expressão de algo novo na experiência humana (Dewey, 1994). A melhor definição para caracterizar a palavra “novo”, é a relação do sujeito como última interpretação.

A expressão pode ser dolorosa e angustiante, na tentativa que existam mais hipóteses. A estética pode ser absoluta, e emancipatória, e quando trabalhada com propósito, a expressão será sempre libertária. Quando é intenção dar a oportunidade à comunidade que construa interpretações,

o que magoa e cansa é subvalorizado e um fim maior é chamado. Entre o «prazer e o sofrer» é a dimensão do gozo que toma lugar e a problemática vai além do objecto. “Sem o desejo e sem o gozo, as noções de vida e de morte não teriam nenhum sentido” (Valas, 1998, p.18). É entusiasmante comunicar com os outros através de uma peça, de um objecto, de um texto, de uma imagem. É um desejo do procurar formas e meios para dar continuidade a este processo de relação com o colectivo. Sentimos-nos, portanto, como uns sortudos quando esta possibilidade existe. Quando a possibilidade de provocar uma problemática surge a um artista, a uma pessoa, é-se envolvido por uma satisfação que permitirá que a experiência vivida nesse momento desenrole acontecimentos futuros, estando deste modo em constante reflexão e confronto com a realidade e com as hipóteses estéticas. Assim, consegui formar e encontrar novas emoções.

III. Experiência Estética (implicada)

Diferentes reacções caracterizaram o trabalho e a intenção de o desenvolver e continuar. O valor que outros aplicam em algo nosso despoleta interesse e ambição. Aspiração a voltar a surpreender e a conquistar as hipóteses deles (colectivo). Segundo Eisner (2008) são as artes, ou seja, a produção artística, que valorizam a relação entre o pensamento e o material. Deixa-se de entender a nossa envolvência como meros objetos e formas, passam-se a assumir conceitos e projeções capazes de criar interpretações individuais no colectivo. O meu pensamento na inscrição do concurso com as minhas ilustrações para fazer parte da obra, inicialmente, não eram realmente apropriadas por mim, não estava verdadeiramente relacionado com o exercício, era mais um processo que estava a construir, não esperando que a força transformadora dessa experiência fosse agora contexto para este papel. O contemporâneo possui um espólio vastíssimo de ilustração. São centenas os que em Portugal, na Índia ou na Rússia, expressam as suas experiências. O que é incrível nos objetos são as singularidades da cultura, de cada um deles, representadas em pontos e relações. O espectador, que rapidamente passa a participante, ao julgar o objecto, está a formar-se! Está a contextualizar as linhas e

as cores que o criador usou. Está a investigar e a reflectir as diferentes propostas implicadas. É uma experiência ter uma ilustração na mão. É uma experiência estética.

O pensamento é uma variável e assim deve manter-se, estando atento às variáveis dos outros. É ao viver em contacto com os semelhantes e os díspares das nossas ideias que somos influenciados a reconhecer as práticas sociais e as relações entre culturas e mudanças. Rejeitando ou acedendo às indicações dos outros o papel das artes vai sendo experienciado, atendendo aos pressupostos das forças estéticas. Não são os intelectuais os inimigos do estético, mas sim os medíocres que se submetem às convenções e à abstinência, estando assim a desviar-se do grande propósito da ilustração, da obra, da instalação artística, da arte, que é a vivência da experiência (Dewey, 1994).

A experiência não tem um significado concreto e momentâneo, é uma apropriação que vai sendo construída e significada. Exprime os impactos e as apreensões que são organizadas em torno das reacções e das hipóteses dos que convivem comigo e dos que se identificam de alguma forma, com as respostas conceptuais e pedagógicas que são constituinte transformador das suas apreciações.

IV. Discurso Hermenêutico (estabelecido)

A compreensão e o credo, desqualificados pela ciência, estando inseridos no círculo hermenêutico, acabam por induzir a uma qualificação do pensamento (Carvalho, 2005). A cientificidade do discurso deve ser posse tomada por aqueles que a julgam, para que deste modo possam ser os autores das suas críticas e pensamentos dos juízos externos. Uma experiência é a possibilidade de deixar uma afirmação no sujeito, mas também um espaço aberto à interrogação, questionando-se a si mesmo. Para Ricoeur (1983) “é essencial a uma obra literária, a uma obra de arte em geral (...) que ela se abra, a uma sequência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos sócio-culturais diferentes” (p.53). Não é, portanto, preciso saber ler para compreender-se

uma obra literária, esta pode ser experienciada e vivida através do toque, da busca incessante de imagens entre os espaçamentos das palavras ou através do cheiro presente em cada uma das páginas do livro que vai diferenciado desde a capa, até às recomendações bibliográficas. Esta é a prática da estética. É através da relação do pensamento, quer seja científico e/ou hermenêutico, que nós conduzimos até à prática, que nos significa a própria experiência.

O desafio maior parece ocorrer quando a arte é a objectivação do discurso – quer isto dizer – a individualização do autor e a sua familiaridade com a obra, cria um distanciamento com a realidade. Esta autonomia que a arte parece possuir pode ser destruidora da relação necessária nas interpretações para alcançar um objectivo maior, o de criar novas questões e intervenções. A produção deve ser cuidadosamente construída e carece de ferramentas experimentadas pelo criador e pelo social, considerando assim uma coesão estabelecida entre os pares. A minha prática quotidiana não foi alterada, pois o objectivo a seguir era o de permitir a existência de mais significados da obra que produzira, além do meu entender sobre ela. A problemática de permitir que a escolha seja do público é o que torna fascinante a nossa vivência enquanto artista. Aproximamos o que já conhecemos e está já muito categoricamente engavetado com um belo rótulo com um manuscrito e um ícone para haver uma rápida associação do produto ao discurso, e assim não perdermos tempo, a novas oportunidades e reacções que ainda não estão estabelecidas em nós. Sentimo-nos como geradores de diferentes modos de ver, justificando assim, a permanência e a singularidade do contemporâneo.

Entre tanta exteriorização, sejamos realistas, é de considerar qual é a nossa capacidade de pertença ao local, qual é a posição a ser tomada e domada. Já ficou claro (esperando eu, nas páginas anteriores) que todos os que são capazes de se ligarem a uma obra, qualquer que ela seja, podemos então ser agentes promotores da arte e dos processos educativos subjacentes a ela, sendo que para isso não podemos ver a arte como uma disciplina, pois ela está já interiorizada em nós. A aprendizagem da arte deve ser um complemento

formativo e não categorizado como formação. Pois, assim como eu, apesar de estar a fazer mudanças nas minhas acções, ainda trabalho a arte em base e com fundamentos psicológicos, sociais e matemáticos, quando esta deve é ser entendida e compreendida através da experimentação, através da estética produzida pelo próprio. Deve ser permitido – um direito, não um dever – que a exploração de algo tão conflituoso como a arte esteja associada à captação dos interesses individuais do colectivo, surgindo assim a formação da mesma.

Face a uma imagem, as opiniões dispersam, as críticas são distintas, assim como as pessoas, mas é permanente em todas elas uma referência: eu. Quando se trata de uma apresentação de uma obra ou de um discurso, o foco de onde estas surgem, é sempre a explicitação dos manifestantes. Qual é portanto o equilíbrio que surge entre a problemática e o confronto? Nenhum. Não existe um meio-termo que defina as experiências dos outros face às nossas, e se existe não é um verdadeiro equilíbrio, estando assim, a interpretar o que já foi interpretando, transformando todo o discurso numa linguagem ordinária.

As definições de tudo são muitas e devem ser atentas, pois vejamos uma, das muitas armadilhas que consiste na ideologia por afirmação: “A ideologia é uma representação falsa cuja função é dissimular a pertença dos indivíduos, professada por um individuo ou por um grupo, e de que estes têm interesse em não reconhecer o facto” (Ricoeur, 1983, p 65). Mas qual é a verdadeira intenção de um facto? Este não ser questionado e continuamente publicado como modelo standardizado? Devemos questionar-nos sobre os problemas e sobre os modelos publicados. Assim, posso definir e categorizar dois fenómenos discursivos: a procura da relação; e a crítica distanciada ou confiança reflexiva.

A procura da relação é um campo subjectivo e crítico do contexto, permitindo assim uma aproximação objetiva. As interpretações são sugestões de acesso e relação dos factos às ideologias do individual, construindo assim uma

experiência capaz de fornecer informação íntima e científica.

Relacionando a procura de características identitárias constructo ecológicas, ou seja, o contexto cultural, organizacional e político (Lopes, 2009), com as perspectivas de raciocínio de Peirce (2003) apud Lopes, Marcos (2010), dedução, indução e abdução, importa julgar os intervenientes. Dedutivamente não necessitamos de verificar, contudo esta já é entendida das nossas teorias e fenómenos pelos quais já experienciamos, promovendo a abdução que “sugere simplesmente que alguma coisa pode ser” (ibid p.220). Deve existir um questionamento e uma intervenção face à identidade e à hipótese estética que chega até nós. Esta procura da relação é uma constante, conjugando sempre o nosso biográfico com o contexto. É uma apropriação que fazemos.

A crítica distanciada ou confiança reflexiva completa uma renuncia e a ignorância sobre a última interpretação do coletivo. O modo como a procura deixa de ser um meio e surge como um recurso dispensável, distancia o sujeito do autor de determinada peça, da sua mensagem e da sua história, contudo aproxima-o da obra.

Os critérios artísticos, recordando Bishop (2010), aqui são incontestáveis de tão objetivos e sem significado, para a restante comunidade interpretativa, de que são construídos. O sujeito que suporta a sua linguagem própria, opondo-se à gramática imposta, desenvolve a sua crítica num ambiente controlado por ele, resultando unicamente nos pontos pré-definidos, não existindo espaço para o diálogo e discussão com o coletivo. Encontra-se neste choque de leitor – obra uma interpretação condenada e perpétua à inexistência, contudo aventurada. Empiricamente é um trabalho absoluto e convoca a sua identidade à discussão individual, à sua reflexão e ao questionamento e intervenção sobre uma matéria. Trata-se de uma apropriação, como o discurso da procura da relação, posicionando-se numa das extremidades do sistema social, ou seja, esclarece-se a si, não permitindo a exploração do seu poder com outros. Uma prática

autônoma e consciente condicionando o desenvolvimento interpretativo comunitário contemporâneo.

Referencias Bibliográficas

BISHOP, C. (2010) Installation Art. Tate: England. London.

CARVALHO, Isabel (2005). Análise do Discurso e Hermenêutica: Reflexões sobre a relação estrutura-acontecimento e o conceito de interpretação. (p.201-2016). In GALLIAZO, M. e FREITAS, V. Metodologias emergentes de pesquisa em educação. Rio Grande: Editora Ijuí.

DEWEY, J. (1994). Art as Experience. State University of New York Press: Albany.

DWORKIN, R. (2005). Uma questão de princípio. São Paulo: Martins Fontes, (p. 175-251).

EISNER, Elliot (2008). "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação", Currículo sem fronteiras, vol. 8, 2.

LOPES, Amélia (Org.) (2013), Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes – Initial education of teachers and nurses: identities and environments. Porto: Mais Leituras.

LOPES, Marcos (2010). Umberto Eco: da "Obra Aberta" para "Os Limites da Interpretação". Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana. Ano 1, Número 4.

MALPIQUE, Manuela (1996). Na escola, o imaginário (dos alunos) é colonizado pela razão (dos professores)? Repensar a Escola, Primeiras Jornadas Pedagógicas (p. 7 – 17). Universidade Católica Portuguesa.

PEIRCE, S. (2003). Semiótica. São Paulo: Perspectiva (p.220) apud LOPES, Marcos (2010). Umberto Eco: da "Obra Aberta" para "Os Limites da Interpretação". Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana. Ano 1, Número 4.

PÚBLICO, Jornal (2014). Autor Miguel Esteves Cardoso. Retirado em Janeiro 6, 2014 de <http://www.publico.pt/autor/miguel-esteves-cardoso>

RICOUER, Paul (1990). A Função Hermenêutica do Distanciamento. In RICOUER, Paul (1990). Interpretação e Ideologias. (p.43-57). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.

RICOUER, Paul (1990). Crítica das Ideologias. In RICOUER, Paul (1990). Interpretação e Ideologias. (p.43-57). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.

SMYTH, J (1989). Developing and sustaining critical! Reflection in teacher education. Journal of Teacher Education.

TORRINHA, F. & CASANOVA, I. (1999) Dicionário de Língua Portuguesa.

Editorial Notícias: Lisboa.

VALAS, Patrick (1998). A noção de gozo em Freud. In VALAS, Patrick (1998), As dimensões do gozo: do mito da pulsão à deriva do gozo. (p.18). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

VIREL, André (1977) Vocabulaire des Psychothérapies. Paris: Fayard apud MALPIQUE, Manuela (1996). Na escola, o imaginário (dos alunos) é colonizado pela razão (dos professores)? (p.8-10). Repensar a Escola, Primeiras Jornadas Pedagógicas (p. 7 – 17). Universidade Católica Portuguesa.

Arte e Educação Ambiental na poesia social de Carlos Drummond de Andrade

Arte y Educación Ambiental en la poesía social de Carlos Drummond de Andrade

Arts and Environmental Education in Carlos Drummond de Andrade's social poetry

Andreisa Damo

andreisafdamo@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande – FURG Brasil

Elisabeth Brandão Schmidt

elisabethschmidt@furg.br

Universidade Federal do Rio Grande – FURG Brasil

Michelle Coelho Salort

michelle.tutoria@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande - FURG Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Neste artigo, tecemos algumas considerações acerca das inter-relações entre a obra artística, seu autor, o objeto artístico e o sujeito receptor, que caracterizam o diálogo perene da arte com o mundo. Apresentamos reflexões sobre uma das funções principais da arte: o desvelamento e a denúncia da realidade. Nessa perspectiva, a arte configura-se como potencializadora de processos de Educação Ambiental, pela possibilidade, também, de anunciar uma nova realidade, o emergir de contextos ambientais coerentes com o princípio da sustentabilidade. Nesse sentido é que articulamos Arte e Educação Ambiental, considerando a necessidade de uma consciência crítica de mundo, capaz de direcionar proativamente o pensar, sentir e agir humanos para as transformações urgentes e necessárias. O poema *A rosa do povo* de Carlos Drummond de Andrade ilustra a interlocução entre a arte e as questões ambientais, ao fazer emergir o *sentimento do mundo* do autor, despertado na consciência do contexto/ambiente degradante e da perda identitária vivenciada. Também a esperança, mesmo que utópica, da transformação deste contexto mostra a potência da Arte no enfrentamento das questões socioambientais, ao mesmo tempo em que denuncia a realidade opressora, prenuncia e anuncia sua transformação.

Palavras-chave: Arte; Educação Ambiental; Carlos Drummond de Andrade.

RESUMEN

En este artículo realizamos algunas consideraciones en torno a las interrelaciones entre una obra artística, su autor, el objeto artístico y el sujeto receptor, lo que caracteriza el diálogo perenne del arte con el mundo. Reflexionamos sobre una de las funciones principales del arte: el desvelamiento y la denuncia de la realidad. En esta perspectiva, defendemos la tesis de que el arte se configura como potencializadora de procesos en Educación Ambiental, lo que posibilita anunciar nuevas realidades y contextos ambientales coherentes con el principio de la sustentabilidad. Por ello articulamos el Arte con la Educación Ambiental, tras considerar la urgencia de fomentar una conciencia crítica del mundo, capaz de direccionar proactivamente el pensar, el sentir y el actuar humanos, en aras de transformaciones inmediatas y necesarias. El breve análisis, generado a partir de la intelección de la obra “A rosa do povo”, de Carlos Drummond de Andrade, coadyuvó a la interlocución entre el arte y las cuestiones ambientales, a través del surgimiento del sentimiento de mundo del autor, despertado en la conciencia de que existe un ambiente degradante y una pérdida identitaria, que contrasta con la esperanza utópica de la transformación de este contexto.

Palabras clave: Arte; Educación Ambiental; Carlos Drummond de Andrade.

ABSTRACT

This paper reports some remarks on interrelations among a piece of art, its author, the artistic object and the subject who gets it, i. e., the elements that characterize the eternal dialogue between Arts and the world. We have written about the reflections on one of the main roles Arts performs: to reveal and denounce reality. From this perspective, Arts may be able to promote Environmental Education processes since it may announce a new reality and trigger environmental contexts that are coherent with the principle of sustainability. Therefore, we have articulated Arts and Environmental Education while taking into account the need for critical awareness of the world so that it may guide human thinking, feeling and acting in order to carry out urgent and necessary transformations. The poem A ‘rosa do povo’, by Carlos Drummond de Andrade, enabled us to intertwine Arts and environmental issues through the author’s feeling of the world which was awakened by the awareness of a degrading context/environment and by the loss of identity. Even hope – though it may be utopian – that there is transformation

in this context shows the potential Arts has to denounce an oppressive reality and, at the same time, preview/announce transformation, while it faces socio environmental issues.

Keywords: Arts; Environmental Education; Carlos Drummond de Andrade.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: DIÁLOGOS ENTRE A ARTE E O MUNDO

A expressão da arte, o seu reconhecimento, dependem da relação que se estabelece entre quem a produz, o objeto artístico, e quem tem acesso a este objeto. Esse tripé é necessário para sustentar o objeto enquanto estatuto de arte.

A arte só existe no âmbito da intercomunicação entre o artista, o objeto artístico e o receptor. Quando o objeto artístico não tem significado para o sujeito receptor, não estabelece um diálogo com ele, dizendo-lhe algo sobre o mundo, deixa de ser arte. Nessa relação, autor e receptor são duas subjetividades que se intercomunicam por intermédio do objeto artístico. A arte surge de alguma indagação/necessidade do sujeito que a produz, porém, ela necessita da fruição do expectador, pois do contrário ela é só potencialmente arte. Assim,

as referências pessoais, fundadas nas experiências individuais, e as referências culturais, nascidas do convívio com a cultura de seu entorno, direcionam o poetizar/fruir/conhecer arte, levando-nos a fabricar sentidos, significações que atribuímos ao que estamos observando. Quanto mais referências tivermos, maiores e diferentes as possibilidades e perspectivas para análises e interpretações (Martins, Picosque, & Guerra, 2009, p. 19).

O sujeito receptor, a pessoa que entra em contato com o objeto artístico, analisa-o, interpreta-o e valoriza-o de acordo com um conjunto de referências que lhe é pessoal; ou seja, são as referências que o receptor possui, sua visão de mundo, que condicionam a representação do objeto artístico. Isso acontece independentemente do “olhar particular”, ou dos saberes técnicos, de conhecimentos específicos dos códigos das artes que possa ele ter.

O objeto artístico possui uma natureza multifacetada, o que permite abordá-lo por diversos sentidos, conferindo-lhe um enfoque técnico (do ponto de

vista dos códigos das artes), político, social, etc.

O sentido da arte, sempre se dá pelo *presente* da recepção, da fruição, pela representação do sujeito que o analisa no tempo presente. A produção de sentido no tempo presente pode se dar na fruição de obras de arte arquitetadas em um passado distante, que ainda hoje nos dizem muitas coisas. Aprendemos aspectos de nossas próprias vidas no fruir de uma obra de arte. Ela transcende o tempo/espaço e,

não fica restrita apenas à época e à data de sua produção, ela é intemporal porque nela encontramos parte de nós, daquilo que no artista é único e ao mesmo tempo universal [...]. A verdade é que a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas (Martins et al., 2009, p. 55).

Quando ganha o mundo, a arte emancipa-se do sujeito produtor, e pode granjear diferentes sentidos, independentemente da intencionalidade que teve o artista ao criá-la. Metaforicamente, a arte é como o filho que sai da casa de seus pais. Educado pelos pais com base em um conjunto específico de princípios morais e valores, “pertence” ao mundo; não obstante, são as condições reais do mundo que vão lhe possibilitar seguir por um caminho ou por outro, quando não há mais o controle, a condução e a segurança representadas pela figura dos pais. Quando a arte emancipa-se de seu criador, fala por si própria, e é então interpretada das mais diversas formas, apresentando significados distintos, em razão da abordagem que os sujeitos-receptores fazem dela.

A arte quer escapar daquilo que é circunstancial, daquilo que *deixa de ser*, para além de seu tempo-espaço de criação. Essa “fuga” é expressa nas inúmeras possibilidades de diálogo que, ainda hoje, uma obra de arte, cuja produção não é contemporânea, consegue estabelecer com o mundo, inspirando sentido ao ser fruída por quem a aprecia.

A arte, apesar de revelar também certas características

de seu tempo e lugar na História, está em permanente atualização, é viva, expressa sentido para além do simples registro; conversa com o mundo e é entendida de várias formas. Em outras palavras, as marcas do espaço e do tempo manifestam-se na obra de arte, mas não é somente isso que vai garantir o diálogo que ela estabelece com o mundo; o que vai fazê-lo é a correspondência da obra artística ao *horizonte de expectativas* do momento histórico com o qual dialoga, para além do tempo-espaço de sua criação. A arte é uma *provocação* (provoca - a - ação) para refletirmos sobre o universo das relações entre os seres humanos e o mundo.

O universo de existência da arte é a linguagem. Logo, a arte não é espelho, nem reflexo do mundo, mas, produto da reflexão do poetizar do artista e do fruir de espectador; faz-se como linguagem que pode ser reconhecida por diversas *leituras*. As linguagens reúnem um conjunto de *convenções*. Assim, há sempre um grau de *arbitrariedade* entre “a coisa”, e “o que define a coisa”. Pensemos em uma caneta, no objeto material *caneta*: o nome “caneta”, não é a própria caneta. Como na advertência de René Magritte: “isso não é um cachimbo” (“*Ceci n’est pas une pipe*”) em “A traição das imagens” (*La trahison des images, 1928*); a imagem do objeto não é o próprio objeto, mas uma representação dele. A linguagem não é o mundo, mas o define por meio de convenções humanamente produzidas.

Para Maturana e Verden-Zöllner (2004), nós, humanos, nos constituímos na linguagem. Não é possível entender o sujeito fora da linguagem e da interpretação, ou seja, o ser humano é um ser que se interpreta, e essa autointerpretação utiliza diferentes formas de linguagem.

Nessa direção de pensamento, podemos compreender que há, na linguagem, a possibilidade de atribuímos a algo uma série de sentidos, que não a literalidade do que é o próprio objeto. Isso é possível, no caso da arte, graças a um *estranhamento* que experimentamos frente a ela, quando se abre um “leque” de possibilidades de leitura do objeto artístico. Em relação à linguagem poética, Trevisan afirma que,

é certo que todas as atividades engendram signos,

formas de linguagem pelas quais o homem interpreta o mundo, e se situa em relação a ele. O signo mais corrente é a palavra. Contudo, existe uma diferença essencial entre o signo artístico e os demais signos, mesmo quando se usa um mesmo signo. Eis por que a palavra poética difere da palavra não-poética como um mapa diferente de um desenho artístico (1990, p. 78).

A arte *não é o mundo*, não o espelha, nem o reflete, mas diz algo sobre ele, justamente por que dele se originou. O processo de criação artística opera uma transfiguração do mundo concreto. Revestida de certa opacidade, a arte diz algo que não é familiar, e, com isso, provoca no sujeito receptor um estranhamento em razão do uso diferente que o autor dá aos códigos, um uso não convencional, mas arbitrário. O mundo na arte existe como *forma*, como linguagem, pela produção de sentidos.

A arte é um processo de intercomunicação humana que, estabelecido a partir de linguagens essencialmente simbólicas, é responsável pela constituição de um mundo autônomo e cujo sentido se faz no âmbito exclusivo da linguagem. Para Trevisan a arte é:

a realização de um projeto pessoal ou coletivo, que supõe um ou mais indivíduos - historicamente situados - como seus autores, indivíduos que, de algum modo, deixam suas impressões digitais naquilo que fazem (isto é, projetam na sua obra seu consciente e ou seu inconsciente). Além disso, a obra de arte é um produto específico, trabalhado segundo técnicas próprias, mediante instrumentos adequados, o que significa que o autor (ou autores) da obra necessitam possuir conhecimentos teóricos e práticos a respeito dela. A obra de arte, igualmente serve para ilustrar determinado programa iconográfico, o que a converte num sistema de imagens, destinado a valorizar ideias e mitos religiosos, políticos e culturais, sujeito a modificações ocasionadas por múltiplos fatores. Não se deve ignorar que a obra de arte constitui uma expressão, direta ou indireta, das concepções de vida e de mundo das sociedades às quais pertencem os artistas, expressão difícil de caracterizar-se em pormenor, porém presente no conjunto das obras de um artista, ou no conjunto das obras de um estilo. Finalmente, a obra de arte é

um objeto de prazer, que visa provocar determinada experiência gratificante, que consiste numa espécie de vivência sensorial-perceptivo-intelectual, onde são engajadas especialmente a memória e a imaginação (1990, p. 91).

Pode-se dizer, então, que a arte existe para suprir ou expressar certas necessidades humanas: arte como forma de produzir *prazer*; como *evasão*, possibilitando aos seres humanos fugir das aflições do mundo no qual vivemos; arte como catarse, que permite ao indivíduo “purificar” suas emoções, extravasando-as, possibilitando alívio às tensões originárias das condições reais de sua existência; arte como conhecimento do mundo; arte como transformação, algo que interfere no mundo.

Particularmente, essa última função atribuída à arte nos é de especial interesse, se considerarmos que, em toda e qualquer sociedade, há um *movimento*, uma resistência conservadora, no sentido de manter o conjunto de valores e princípios que a regem, dominando todas as instâncias da vida, o que torna difícil a superação das contradições, dos conflitos existentes. É, também, através da arte como meio de diálogo com o mundo - em função daquilo que sobre ele é dito, ou nele é “desmascarado” - que existe a possibilidade concreta de transformação de certas relações que têm se mostrado insuficientes, e até mesmo extremamente arbitrárias e degradantes no que tange às expectativas dos sujeitos no mundo vivido. A arte fornece um meio de intervir no mundo, na direção de torná-lo melhor, pois a “arte é feita para decorar: não o templo, o palácio real ou a casa dos senhores, e sim a vida dos homens” (Argan, 1992, p. 234).

O permanente diálogo com o mundo é a essência, o sentido da arte, independentemente de condições circunstanciais, como o tempo e o espaço no qual ela foi produzida. Sua potencialidade como meio de compreender, dialogar e intervir nas questões socioambientais é o que defendemos neste artigo, a partir de uma conversa com a poesia social de Carlos Drummond de Andrade. No próximo tópico abordaremos alguns pontos que possibilitam uma maior compreensão desta articulação com a obra do poeta.

ARTE COMO POTENCIALIZADORA DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: SENTIMENTO E CONSCIÊNCIA DO MUNDO NA POESIA SOCIAL DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da
tarde

e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em
pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o
ódio.

(Excerto de A Flor e a Náusea – A Rosa do Povo)

Um olhar mais atento revela a insustentabilidade do atual momento histórico-social, econômico e político que vivenciamos. O modo de produção capitalista tem delegado à modernidade os efeitos degradantes da distribuição desigual de bens e recursos, e da sobre-exploração da natureza e do trabalho humano. Mediado por uma extrema habilidade de persistir na história, debate-se em violentas contradições, no entanto, produzindo a si próprio terreno fértil à transformação social. Deste modo, é preciso que

estejamos atentos para compreender as implicações “do movimento social e (como um reflexo dele) do movimento das ideias em uma época de oposições e contrastes” (Estévez, 2009, p. 20).

A competitividade e o produtivismo, que marcam a modernidade, têm deteriorado as relações interpessoais, uma vez que os sujeitos vivem em função de saciar seus desejos individuais; encontram-se em constante busca pelo que ainda não possuem, condenados a conviver com a impossibilidade de se sentirem satisfeitos. Isso faz com que os sujeitos vivam em uma sucessão de projetos de curta duração, sem tempo para descontentamentos. Tudo é muito rápido, e por isso fluído, uma vez que os fluídos não conseguem manter a sua forma física por muito tempo; estão em constante transformação. “Em meio ao esforço diário para se manter à tona, não há espaço nem tempo para uma visão de ‘boa sociedade’” (Bauman, 2008, p. 41). Assim, nos tornamos cada vez mais sujeitos individualizados, que primam por suas realizações particulares. Encontramo-nos

num mundo em que poucas pessoas continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua; num mundo, em outras palavras, em que cada indivíduo é abandonado à própria sorte, enquanto a maioria das pessoas funciona como ferramenta para a promoção de terceiros (Bauman, 2007, p. 30).

Na ótica de Maturana, vivemos sob o domínio das emoções e são elas que guiam as nossas ações. Desse modo, são os desejos de poder que nos conduzem e, muitas vezes, nos levam a consequências das quais não nos orgulhamos, como nosso anseio de consumo. “Se não vemos nossos desejos, podemos viver sem nos sentirmos responsáveis pela maior parte das consequências do que fazemos” (2006, p. 196). É importante afirmar que,

vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na

apropriação e na manipulação mútua [...] e a menos que nosso emocionar mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros e da natureza (Maturana, 2006, p. 197).

Diante de tal situação, a arte manifesta-se como uma importante via para o desvelamento da realidade - por meio da exposição daquilo que nela é ocultado, mistificado ou codificado - para além do que é aparente.

Essa denúncia, fruto da inquietude de vivenciar a desumanização, também o fez o modernista Carlos Drummond de Andrade através de sua poesia social: expôs situações degradantes de sua época, permanecendo sempre atual no diálogo que sua obra continua a travar com o sujeito contemporâneo. Também nós lançamo-nos a compreender o mundo que nos permeia, e o problematizamos através da arte.

Os poemas que constituem o corpo da obra *A rosa do povo*, escrita entre os anos de 1943 e 1945, evocam-nos sintomas que dizem de seu tempo-espaço circunstancial de produção, durante o contexto da Segunda Guerra Mundial, e simultaneamente, no Brasil, o período da ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo). É possível perceber, nesses poemas, principalmente em se tratando da poesia social (povo), a expressão coletiva do sentimento moral que marcava o homem diante do contexto vivido. Outrossim, há também neles, obviamente, nuances do sentimento particular do autor, de sua visão de mundo e a percepção dos acontecimentos dramáticos sucedidos.

Na estrofe inicial do poema *A flor e a náusea*, Drummond faz uma crítica ao modo de produção capitalista, com sua ordem de classes, e suas mercadorias diversas. Não é novidade, na atual conjuntura da sociedade, que tudo pode se converter em mercadoria, de simples objetos de consumo - que alimentam o consumismo e contribuem para a degradação do ambiente em função da sobre-exploração dos recursos naturais, do desperdício, das poluições - a formas de pensar, comportar-se e até de sentir. Exemplo disso é a produção de artistas sob a marca pop, que por sua

vez também impulsionam o consumismo. Como constata Brandão (2007, p. 4) “é uma lástima que a lógica do mercado cada vez mais se apodera da arte, como também da vida, como outra mercadoria”. Em suas palavras,

Em uma era em que tudo o que há e se transforma pode transmutar-se em diferentes formas de coisas e de produtos, a cada dia mais incorporadas à lógica, à ética, à estética, à técnica e à economia de mercado, nós e o que há ao redor (próximo ou distante) de nossas vidas, perdemos, aos poucos sempre um pouco mais de nossa “aura” (Brandão, 2007, p. 5).

Brandão atenta-nos aqui para a existência de uma lógica, de uma ética, de uma estética, de uma técnica e de uma economia de mercado, voltadas à geração e acumulação de riquezas. Com isso, dá-se então o processo de *reificação*, onde a coisa substitui o valor humano. Substitui-se o “ser”, pelo “ter”. Com isso, numa condição de mundo em que tudo é mercadoria, perde-se também “o sentido ancestral do valor dos sujeitos, seres, cenários, coisas e gestos que valem ou deveriam valer por si mesmos, em si mesmos” (2007, p. 5).

“Os recursos ambientais são finitos e antagônicos com a produção de capital e consumo existentes” (Canotilho & Leite, 2011). Isso nos leva a refletir seriamente sobre a necessidade de repensarmos o modelo atual de produção da existência humana, transformando-o, por meio da prática e a partir da consciência crítica coletiva, em uma sociedade cujas relações dos seres humanos entre si e com a natureza sejam realmente sustentáveis, o uso dos bens seja igualitário, e onde o desenvolvimento humano (não puramente econômico) acompanhe a preservação da natureza. Esse processo, sem dúvida, deverá repensar o paradigma do individualismo competitivo imposto pela modernidade. Será mister desenvolver nos sujeitos o *sentimento do mundo* capaz de conduzir a relações ambientais pró-sustentabilidade e à melhoria das condições de vida.

Na estrofe primeira d’*A flor e a náusea*, o enjoo que sente o homem individual-coletivo diante da lógica imposta pelo

capitalismo, de certa forma confunde-se e exacerba o sentimento moral de desalento, desesperança e pessimismo que a Guerra instaurou, dissipando a identidade do homem e o sentido de viver, junto à burocratização nauseante da vida no contexto ditatorial brasileiro.

Nessa estrofe inicial, o enjoo - que surge como uma manifestação crítica à lógica do *sistema* - mescla-se ao desamparo, à agonia, ao sofrimento e à melancolia do momento histórico vivido, frente a um cenário de vidas desperdiçadas, de vazio, de ruas cinzentas. O branco (“[...] *vou de branco pela rua cinzenta.*”) simboliza a esperança ou a utopia, um anseio de paz frente aos horrores do contexto vivido, e a busca por igualdade de condições, se considerarmos a crítica feita ao modo de produção.

“*Posso, sem armas, revoltar-me?*”, questiona ao mundo o artista, diante do contexto devastador da Guerra, da demanda humana pela transformação de uma lógica social adversa e alienante, e da crise, não apenas econômica, mas de todas as instâncias da vida humana, que até hoje não engendramos superação.

A revolta sem armas indica a compreensão individual do autor (“*Posso, sem armas, revoltar-me?*”) do não sentido da Guerra (afinal, o que traz a guerra, a não ser destruição, morte e perdas?), ao mesmo tempo em que chama à ação coletiva (“*Podemos, sem armas, revoltar-nos?*”) contra a conjuntura adversa, para reivindicar condições melhores de vida.

Na segunda estrofe do poema, quando o artista constata que “[...] *o tempo não chegou de completa justiça*”, revela ele um fio de esperança, que é também o papel otimista da arte, de não apenas denunciar, desvelar e expor a realidade para além das aparências, mas também anunciar o surgimento de condições melhores para a humanidade, possibilitando a sua realização. A utopia de que “haverá um tempo de completa justiça”, ao mesmo tempo em que denuncia o contexto adverso, de crise, de conflito, de perdas e desesperanças, consegue manter o sentido da existência diante de uma conjuntura *ideal* desejada (“*O tempo é ainda [...] de espera*”).

No entanto, é possível crer que *a flor que nasce do asfalto*,

apesar das condições da realidade lhe serem totalmente adversas, representa o mundo novo, a nova realidade, a transformação do mundo posto, para um mundo outro, de justiça e de paz. O teor social desse poema, que também está contido no título - *A rosa do povo* - da obra drummondiana, atenta para a necessidade de produzirmos um mundo sustentável, feito por, e para todos, constituído de outras relações, que não aquelas criticadas pelo autor - como a lógica degradante do capitalismo por ele desprezada, em função do endeusamento da mercadoria, em um mundo cada vez mais individual e consumista em que o valor humano se perde. Os temas evocados pela obra de Carlos Drummond de Andrade mais do que nunca dialogam com a realidade contemporânea.

O autor expressa, em sua obra, um misto de pessimismo, em função do momento histórico-social vivenciado, e de esperança, revelada na utopia por um mundo diferente do que está posto. É preciso associar o espaço-tempo circunstancial da produção desta mesma obra, para entender o significado que perpassa a mera constituição técnica da arte poética. Arte é sentido.

Guerra e ditadura, opressão, violência, morte, perdas e desamparo moldaram um texto escrito de indignação, crítica, inconformismo e revolta, *sentimentos do mundo* que podem converter-se em motores para a revolução do povo (a rosa - “*Uma flor nasceu na rua!*” -, o mundo novo que rompe o *concreto* intransponível, a dura face do asfalto).

Ao mesmo tempo, porém, a obra está também impregnada de ceticismo, desesperança e pessimismo (próprio de um sentimento individual, que também é *sentimento do mundo*, de descrença na mudança, talvez em função dos sujeitos terem sido roubados de sua “fé nos homens”, tendo em vista o cenário aterrador, de extremo sofrimento e perda de sentido da vida). Um significado que ainda hoje consegue dialogar com homens que se encontram ainda em crise, uma crise instaurada pela modernidade, mas que nunca se resolveu. Não obstante, é preciso acreditar que do *impossível surge a transformação: do asfalto surge a flor, da terra-labirinto-beco surge a orquídea*.

A poesia social de Drummond ilustra-nos, assim, o papel transformador que tem a arte, ao potencializar o despertar

da criticidade nos sujeitos diante do mundo vivido. Esse papel tem início na produção do objeto artístico pelas mãos, com a sensibilidade e o intelecto do artista, para ser pelo receptor da arte percebido como flor-denúncia, que ao desabrochar na compreensão das pessoas por intermédio da arte - a qual nunca deixa de dizer algo necessário sobre o mundo - constitui-se no movimento sem o qual a transformação da realidade não encontra condições favoráveis. A arte, quando desvela a realidade, buscando nela escancarar o essencial, para além das aparências, ao ser fruída pelos sujeitos faz-se compreensão crítica de mundo, e então, possibilidade concreta de ação transformadora, para tornar melhor o mundo no qual os seres humanos se fazem, fazendo-o. Duarte nos diz que,

é preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive. Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sensível, antes de intelectual (2003, p. 186).

Duarte (2003) aposta em uma educação do sensível, que parte da arte, da educação estética e estésica¹, para potencializar a Educação Ambiental, despertando nos sujeitos um desejo por transformar a realidade em que vivem.

Neste sentido, a arte não é, obviamente, o único meio para o desvelamento da realidade e para as transformações que se mostram necessárias diante de contradições da sociedade, mas tem importante participação nesse processo, já que sua natureza dialógica possibilita-nos romper com a compreen-

1 Que valoriza a percepção sensorial, para educar o corpo, os seus sentidos e a sensibilidade, ou aguçá-los. Para o autor, os sentidos corporais são a porta imediata, primeira, de nossa relação com o mundo. A partir desse processo inicial, produzem-se operações mentais que constituem o pensamento, as reflexões. Paulo Freire, educador comprometido com a transformação social, chamaria esta educação de “emancipar os sentidos humanos”. Embora Freire entenda a vontade, o pensamento e a emoção como sentidos humanos espirituais, que permitem conhecer o mundo, assim como os sentidos corporais, inatos.

são de mundo que nos é imposta, na qual muitas vezes os conflitos reais são atenuados a fim de, com isso, manter a realidade inalterada. A arte não é fatalista, pelo fato também de que para ela o fatalismo é a morte. Seu anseio é sempre fugir ao espaço-tempo em que foi produzida, mantendo-se sempre em diálogo com o mundo *hoje*, mesmo, e principalmente, se esse mundo estiver estruturado e organizado por sociedades diferentes daquelas de sua origem, com seres humanos identitariamente distintos de “seu tempo”, e de “seu lugar” de produção.

O objeto artístico, embora revele um tempo-espaço que lhe é intrínseco, dizendo assim do contexto que o produziu, busca, dialeticamente e dialogicamente, uma interlocução permanente com o mundo, para sobre ele expressar algo, que será também, para este objeto artístico, o dizer de si mesmo, o sentido de sua existência. Arte que se perde no tempo-espaço, perde também o seu sentido, a propriedade de ser compreendida pelos sujeitos, reduz-se ao aspecto físico, torna-se “coisa”, quando esvaída sua “alma”.

Mudanças radicais, para além de meras reformas, podem ser desencadeadas por um processo de compreensão crítica coletiva da realidade que a arte possibilita aos sujeitos, ao dizer-nos do mundo, revelando demandas essenciais a serem por nós esquadrihadas em prol do desenvolvimento da humanidade e da qualidade ambiental.

É conveniente destacar, neste ponto, o imperativo teórico-prático de compreendermos o ambiente em sua definição mais ampliada, não a partir de uma visão dualística que separa a natureza dos seres humanos - da mesma forma que diversos outros dualismos radicais em diferentes épocas da história da humanidade dificultaram a *abertura* do pensamento, saber e agir humanos - como se estes dois elementos não coexistissem e não estabelecessem inter-relações essenciais.

Compreendido dialeticamente, o meio ambiente é um todo complexo, dinâmico e interativo, constituído de fenômenos, processos, objetos e seres vivos que estão ligados e/ou relacionados não podendo ser isolados do conjunto material que habitam nem abstratamente separados uns dos outros. A *habitação* do homem não se restringe ao lugar-natureza que este ocupa e de onde obtém recursos e meios para viver,

mas pode ser compreendida como a própria *cultura* (Castro, 1992), estando esta última não somente relacionada ao conjunto de valores socialmente produzidos e herdados, mas a tudo aquilo que foi, é, e será produzido pelo homem por meio de seu trabalho criativo, que o identifica.

A própria forma de estabelecer relações com a natureza faz parte da *cultura como habitação* do homem. Existem relações de causa-efeito que revelam muitos exemplos de insustentabilidade na interação entre homem e natureza, e que nos lembram, por ocorrências muitas vezes dramáticas e trágicas, que não podemos agir sem pensar (prática cega), assim como não podemos pensar sem agir (teoria inerte).

Entendemos que os fenômenos, processos, seres e objetos da realidade estão interligados e constituem um todo interativo e dinâmico, movido pelas leis da dialética. Há também um avanço, uma ampliação no sentido de compreender o meio ambiente como totalidade constituída pela sociedade, pela natureza e suas relações, em detrimento do dualismo entre os extremos natureza-objeto (meio ambiente como construção social na qual a natureza nada mais é que um bem, um recurso, matéria-prima para satisfazer necessidades humanas), e natureza-sujeito (meio ambiente reduzido ao aspecto ecológico, onde imperam as leis determinantes da biologia, o ser humano não se distingue da natureza e sua cultura se perde). Tal dualismo se expressa na perda dos *vínculos* e *limites* de nossa relação com a natureza.

A problemática socioambiental, expressa hoje na deterioração das relações entre a humanidade e a natureza, precisa ser compreendida como produto da “industrialização consubstancial a um modelo de vida consumista, irracional e insustentável inerente ao capitalismo contemporâneo” (Estévez, 2009, p. 60), que impossibilita a realização e o florescimento da vida, da beleza, e da consciência. O desafio para a sustentabilidade estética não pode prescindir de engendrar a

cura da “enfermidade da razão” propagada pelas políticas neoliberais que reproduzem as condições

socioeconômicas e ambientais instauradoras do desequilíbrio na biosfera e da deterioração das condições materiais de existência do homem. Isso pressupõe tanto a ação consciente contra os agentes físicos desestabilizadores da ordem natural (incluindo socialistas e outros), como o desenvolvimento de uma consciência ambiental inclusiva que promova a preservação da natureza (humana e não humana) e dos seus atributos estéticos (Estévez, 2009, p. 60).

Nessa direção, caminhamos para compreender que, essencial também como passo inicial das transformações sociais necessárias, junto ao resgate do princípio estético como processo educativo, é a conscientização coletiva dos integrantes da sociedade para a compreensão crítica dos fenômenos da realidade. A conscientização é o processo inverso, o antídoto da alienação, que é a forma de maior opressão que existe, pois poda os sujeitos do que lhes é mais essencial: a possibilidade de fazer a própria história, realizando o seu *ser mais*.

Enquanto os sujeitos não tomarem as rédeas de sua própria história, impulsionados pelo desenvolvimento da consciência crítica de mundo, superando a ingenuidade na compreensão dos problemas ambientais, os mecanismos de mercado continuarão com suas estratégias paliativas e superficiais para a “superação” da crise socioambiental, como forma de desviar a atenção dos conflitos essenciais e das causas reais, sendo sustentáveis apenas do ponto de vista de sua própria continuidade histórica.

Daí a importância de prepararmos terreno fértil para que *a rosa do povo* possa germinar e crescer. A poesia social de Drummond, a partir do poema *A flor e a náusea*, retrata o desenvolvimento, no artista-sujeito, de uma forma de consciência crítica a respeito do mundo vivido, a qual se confunde com os sentimentos, anseios e expectativas, até mesmo utopias, particulares ao autor que produziu a obra. Mas o sentimento individual do sujeito da produção foi e é reconhecido ainda hoje pelos leitores, principalmente em função do *sentimento do mundo*, expressão do sentir coletivo que o autor revela em sua obra literária.

A consciência crítica de mundo é um elemento

essencial para a superação de certas conjunturas que compreendemos não coerentes com o anseio humano de viver com qualidade em um ambiente saudável: ela é algo necessário para a transformação, a partir do desvelamento da realidade. Esse é o princípio essencial da arte, e deveria ser o de todo e qualquer saber humano.

O educador Paulo Freire (1980) desenvolveu, em sua prática cotidiana e teoria, o sentido da categoria *conscientização*, compreendendo-a como o processo que possibilita aos sujeitos usufruir os benefícios sociais, políticos e culturais de uma forma de pensar que desvela a realidade, assim como o faz o artista ao denunciar o mundo, ao *remover o véu* que oculta a visão da realidade para além das aparências.

Essa categoria é muito cara à Educação Ambiental, pois possibilita aos seres humanos pensarem e agirem do ponto de vista de quem é sujeito, não objeto do processo histórico da humanidade, e das transformações que ocorrem no decorrer deste processo. A História nos fornece exemplos acerca de formas de não retroceder, e também de como, a partir de uma compreensão otimista do processo da humanidade no mundo, buscar a melhoria das nossas condições reais de existência. E nisso, a arte tem uma função essencial que é desvelar o mundo, dizer o que não está dito, ou o que está dito nas *entrelinhas*, para que, então, possamos promover transformações para certas condições ambientais degradantes.

A conscientização, como desenvolvimento processual e não uma qualidade imediata, exige “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26).

A conscientização é uma categoria freireana que evidencia o processo de formação da consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade. Cabe ressaltar que a transformação social passa, necessariamente, pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua.

Freire (1980) denomina a conscientização de compromisso histórico, já que esse processo implica a empatia e a responsabilidade com o mundo e, portanto, também com os sujeitos que fazem e refazem o mundo e assim a sua própria história. Nessa perspectiva, a conscientização não se encontra somente na relação consciência/mundo, mas a ela transcende, convidando-nos a assumir uma posição utópica frente ao mundo.

Fundamental é saber que não apenas estamos no mundo, mas com o mundo e também pelo mundo; da mesma forma, que somos seres condicionados e não determinados, e que, portanto, é-nos possível superar a insustentabilidade nas relações entre os seres humanos, e destes com a natureza. Como a flor de Drummond, podemos “*romper o asfalto*”. Essa é a mesma possibilidade dialética que rege a história da humanidade e nos permite produzir novas formas de viver em sociedade.

A consciência crítica possibilita aos seres humanos programar a sua ação, criar instrumentos para melhor atuar sobre o objeto, ter finalidades, antecipar resultados, conforme Paulo Freire (2001) nos ensina em *Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos*.

Urge que, no processo de conscientização, os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo. Por isso, a alienação do indivíduo em razão do individualismo e da concorrência, que marcam o ideário da modernidade, afastando o sujeito dos outros e apartando-o do mundo, é objeto de análise e ação da Arte como potencializadora de processos de Educação Ambiental.

Na questão ambiental, a alienação é um empecilho que precisa ser removido, já que o autocentramento do sujeito, que o impede de identificar-se com o grupo, repercute na vida social como inatividade em relação às causas que dizem respeito a todos, como angariar condições para produzir e usufruir coletivamente de um ambiente de qualidade.

O sujeito autocentrado, alheio ao contexto que habita, e isolado dos demais, muitas vezes acaba permanecendo numa forma de consciência ingênua, que o impossibilita de pensar o ambiente como *bem coletivo*, já que sua preocupação, seu cuidado, seu tempo e seus recursos estão

voltados para a realização do projeto individual de vida.

Em *A rosa do povo*, Drummond vive um processo de alteridade que o faz perceber a condição dos seres humanos diante de um contexto limite, que é a guerra, evidenciando, nesse reconhecimento, o prejuízo maior que enfrenta o homem de seu tempo: a perda de identidade, num contexto de extrema incerteza, onde o sentido da vida está defasado pela situação real do conflito. Não há certeza de nada para as pessoas que vivem esse momento, a não ser a efemeridade da vida, que é facilmente destruída em meio às batalhas, arrastando famílias. O que há é uma conjuntura de instabilidade, desespero e desamparo em todos os sentidos.

Isso pode ser percebido em outro dos poemas d’*A rosa do povo*, intitulado *Nosso tempo*, quando Drummond reconhece a sua época como um *tempo de homens partidos*, de realidade nua e crua, de homens reais, que sofrem as mazelas da guerra e da situação econômica, política e moral de grande instabilidade e insegurança. *Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos*. Eles sequer têm o essencial para viver, que dirá, para serem *felizes*.

Isso nos faz pensar sobre a necessidade de estabelecermos vínculos, para que possamos desenvolver o sentido de pertencimento ao meio onde interagimos, a fim de que desejemos transformá-lo na direção de uma vida mais saudável e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como mostra o poeta Drummond por meio dos seus belos poemas, a denúncia do mundo exige de todos os sujeitos uma compreensão do real para além das aparências, o que só é possível por meio da consciência crítica. A busca essencial da arte é *explicar* o mundo, desvelando o que nele há de escondido, camuflado, transpor as aparências, transformar certas condições adversas à existência humana, por meio de seu manifesto, de sua denúncia.

As relações dos seres humanos com o mundo (homem/homem, homem/natureza) - assim como a relação do

artista com o mundo para produzir sua arte, bem como a relação da arte com o sujeito receptor - apresentam-se como um desafio ao qual precisamos responder de maneira original, pois não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas quantos são os desafios nas relações socioambientais. Logo, a resposta que cada um de nós dá a um desafio não transforma apenas a realidade com a qual nos confrontamos, mas a nós mesmos, cada vez mais e sempre de modo diferente.

Como em tudo, nas questões ambientais as ações precisam estar embasadas por uma teoria, que é a própria compreensão mais aprofundada possível do mundo em que vivemos, a fim de podermos interpretar os indicativos que estão na realidade, as demandas por transformação. Também a arte emerge como meio fundamental para compreendermos o mundo, fazendo aflorar a dimensão do fazer Educação Ambiental, a partir de compreensões que não são meramente simbólicas, abstratas, fragmentadas ou conservadoras, mas apoiadas pela consciência crítica, de forma a possibilitar o enfrentamento adequado aos problemas socioambientais que provocam, em nós, o *sentimento do mundo*, no tempo presente.

Referências

- ANDRADE, C. D. de (1999). A rosa do povo. Rio de Janeiro: Record.
- ARGAN, G. C. (1992). Arte moderna. São Paulo: Companhia das Letras.
- BAUMAN, Z. (2007). Tempos Líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. (2008). A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRANDÃO, C. R. Ainda há tempo? In: Ferraro, L. A., Jr. (Org.). (2007). Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. (Vol. 2, pp. 3-13). Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental.
- CANOTILHO, J. J. G. & Leite, J. R. M. (Orgs.). (2011). Direito constitucional ambiental brasileiro. 4. ed. rev. São Paulo: Saraiva.
- CASTRO, M. A. de. (1992). Ecologia: a cultura como habitação. In: Soares, A. (Org.). Ecologia e literatura. (pp. 13-33). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DUARTE, J-F., Jr. (2003). O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível. Curitiba: Criar.
- ESTÉVEZ, P. R. (2009). A alternativa estética na educação. (Reguffe, J. Trad.) Rio Grande: Editora da FURG.
- FREIRE, P. (1980). Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (3. ed.). São Paulo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, P. (2001). Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos. (9. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MATURANA, H., & Verden-Zöller, G. (2004). Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena.
- MATURANA, H. (2006). Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MARTINS, M. C.; Picosque, G. & Guerra, M. T. T. (2009). Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD.
- TREVISAN, A. (1990). Como apreciar a arte. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Mediação em Galeria de Arte: possibilidades

Mediación en Galería de Arte: posibilidades

Mediation in Art Gallery: possibilities

Maria Betânia e Silva

bet_arte@hotmail.com

Departamento Teoria da Arte e Expressão Artística -UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO Brasil

Camila Oliveira Sobreira

mila_sobreira@hotmail.com

Departamento Teoria da Arte e Expressão Artística -UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

A ideia central deste artigo diz respeito a possibilidades de mediação em Galerias de Arte baseadas na experiência de mediação realizada com um grupo de crianças entre seis e oito anos de idade da Educação Integral do SESC Casa Amarela. O texto apresenta algumas propostas de atividades e ações educativas realizadas com o grupo durante a mediação da exposição “Figura, paisagem e natureza-morta” da Galeria de Arte do SESC Casa Amarela na cidade do Recife.

Palavras-chave: Mediação; Galeria de Arte; Educação Integral

RESUMEN

La idea central de este artículo hace referencia a posibilidades de mediación en galerías de arte sobre la base de la mediación de una experiencia con un grupo de niños de entre seis y ocho años de Educación Integral SESC Casa Amarilla. El texto presenta algunas propuestas de actividades educativas y acciones realizadas con el grupo durante la exposición de mediación “Figura, paisaje y naturaleza muerta” e la Galería de SESC Casa Amarilla, ciudad de Recife.

Palabras Clave: Mediación; Galería de arte; Educación Integral

ABSTRACT

The central idea of this article concerns possibilities of mediation in art galleries based on the reported experience of classes for children from six to eight years old of integral education from SESC Yellow House. This paper discusses some proposed activities and educational activities with the group during mediation exposure Figure, landscape and still life Art Gallery of SESC Yellow House in the city of Recife.

Keywords: Mediation; Art Gallery; Integral Education.

1. Introdução

Este artigo reflete e problematiza a temática da mediação por meio de uma experiência realizada na Galeria de Arte do SESC/Casa Amarela, localizada no bairro de mesmo nome, na cidade do Recife.

O objetivo do texto está centrado nos desafios que têm sido constantemente apresentados no acesso, reflexão e compreensão da arte contemporânea por parte do público, em geral, e, particularmente, das crianças. Assim, algumas questões nos impulsionaram a desenvolver o trabalho que o leitor está acompanhando nesta narrativa: como podemos aproximar a arte contemporânea às crianças? Que tipos de atividades podemos realizar, a partir da observação de obras contemporâneas expostas, de modo que se torne uma aprendizagem significativa e prazerosa? É possível estimular o desenvolvimento dos sentidos em crianças por meio de experiências vivenciadas em galerias e espaços culturais? Experiências vivenciadas em galerias de arte contribuem para que as crianças construam sua compreensão do mundo? Apresentamos aqui os processos reflexivos e as ações que possibilitaram o desenvolvimento de atividades durante a exposição que aconteceu na Galeria do SESC/Casa Amarela, concentradas na vivência de oito encontros consecutivos com crianças entre seis e oito anos de idade.

2. Apropriando-se do contexto: o SESC e ações educativas, sua Galeria, a exposição em questão

O SESC, Serviço Social do Comércio, é uma instituição mantida por empresários do comércio de bens, serviços e turismo, que visa uma melhor qualidade de vida aos seus trabalhadores e famílias. Fundado em nível nacional no ano de 1946, instalou-se em Pernambuco no ano seguinte, atuando nas áreas de Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência para a população em geral, inclusive as de periferia e municípios do interior.

O SESC Casa amarela é uma das oito unidades do Estado de Pernambuco e possui uma escola desde o ano de 2006,

que atende alunos não-pagantes (filhos de funcionários) e pagantes (público em geral), sendo estes últimos, em sua maioria, moradores de baixa renda dos bairros mais próximos da localidade que fica situada, na região norte da cidade do Recife. E se a escola da instituição é nova, mais nova ainda é a prática da educação integral.

Com apenas nove anos de funcionamento a educação integral, exclusiva para o ensino fundamental, conta com aulas de Artes Visuais, Cinema, Esportes e Recreação, durante todos os dias da semana, sempre no turno da tarde. Cada estudante pode escolher suas atividades, aumentando a permanência e aprendizado na escola. Além disso, os estudantes são divididos por faixa etária e não por turma, como é o exemplo do grupo com o qual realizamos essa investigação e trabalho. Foram quinze alunos entre seis e oito anos de idade.

Não tão recente assim é o histórico da educação integral no Brasil, que desde o início do século XX visa a necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico, conforme o documento Educação Integral (BRASIL, 2011).

Foi um dos primeiros movimentos em prol da causa, liderado por Plínio Salgado na década de 30, do século XX, que junto com os militares, defendia uma educação político-conservadora, diferente dos anarquistas, que, na mesma época, traziam ideias político-emancipadoras.

Apenas em 1950, na cidade de Salvador, com Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propôs uma educação em que a escola possibilitasse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em

que vivia (BRASIL, 2011).

Na década seguinte, 1960, encontramos o modelo de educação integral no Plano Humano, criado pelo presidente Juscelino Kubitschek, tendo Anísio Teixeira como coordenador da comissão, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, entre outros. A partir de então, já na década de 80, foi feita a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, na cidade do Rio de Janeiro, com a Escola Integral em horário integral. Em contexto mais recente, vemos em 2000, na cidade de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Assim, essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracterizou pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (BRASIL, 2011).

No estado de Pernambuco a implantação do sistema integral de educação tomou um intenso impulso no governo de Eduardo Campos ao ampliar significativamente as instituições de ensino públicas dentro desse formato.

Partindo desses princípios, a escola do SESC/Casa Amarela introduziu a Educação Integral, tendo como uma das atividades, as aulas de Artes Visuais em sua Galeria de Arte. As aulas acontecem uma vez por semana, e, atualmente, são ministradas por estudantes estagiários do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Enquanto um/a acompanha crianças de 9 a 11 anos, outro/a acompanha a faixa etária de 6 a 8 anos.

As atividades em Artes Visuais, no SESC/Casa Amarela, em geral, estão relacionadas às exposições realizadas na própria Galeria e isso possibilita o desenvolvimento de processos de mediação mais prolongados; explorando ao máximo as obras, os artistas, as técnicas etc. No caso desse estudo, trabalhamos com a exposição fotográfica “*Figura, Paisagem*

e *Natureza-Morta*” dos artistas plásticos Gil Vicente, Manoel Veiga e Renato Valle, como mostra a imagem abaixo.



Figura 1 – Cartaz de divulgação da exposição. Acervo das autoras

As discussões desenvolvidas sobre a Proposta Triangular de Ensino proporcionaram a liberdade de contextualizar a exposição, fazer uma leitura das obras e propor atividades a partir dessas vivências. A própria abordagem metodológica foi elaborada no contexto de um museu e a mesma propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura das produções do campo da arte, sua produção e sua contextualização (BARBOSA, 2004).

Nosso objetivo maior era poder contribuir no processo de formação de um novo público fruidor da arte, desejando entender essa fruição como um processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos significativos, por meio de possíveis críticas artísticas.

3. Planejamento das ações e o exercício da prática

Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte (PILLAR, 2002, p.72). Essa reflexão abordada pela autora, que já desenvolveu várias pesquisas com e sobre o público infantil, contribuiu de forma

significativa para pensar as possibilidades de mediação adequadas à faixa etária do público de nosso estudo.

A atitude investigativa, inquieta e curiosa de um docente e um profissional que trabalha no campo da arte é fundamental, pois sem ela as ações podem permanecer estáticas e sem maiores contribuições no processo educacional dos sujeitos. A atitude investigativa permite uma abertura de todos os nossos sentidos e possibilita o entendimento mais amplo de que o ser humano é um todo interconectado e que não é possível pensa-lo em compartimentos estanques e independentes. Sem a atitude investigativa, inquieta e curiosa bloqueamos nossos sentidos.

Visitar um espaço cultural, uma galeria de arte pode possibilitar novos encontros estéticos. Estar em frente a obras originais de arte permite explorar a dimensão, a nitidez, as cores, as formas, as texturas, os sons, os cheiros etc. As surpresas, sensações e emoções podem ser estimuladas, despertadas, aprimoradas.

Com o nosso olhar sensível e pensante, com a pele antenada, com o corpo receptivo nos deixamos capturar para o diálogo com que o museu nos presenteia (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

4. Ver para ter consciência da participação no meio

Em nosso primeiro contato com o grupo de crianças fizemos a apresentação da exposição *“Figura, paisagem e natureza-morta”* numa roda de conversa onde procuramos dialogar sobre os artistas, alguns elementos da pintura e também várias curiosidades sobre as fotografias ali expostas.

Na sequência saímos pela galeria, onde acontecem também as aulas, observando cada fotografia. Ao todo eram quarenta e três. Não seria um quantitativo de imagens demasiado extenso para as crianças de seis a oitos anos? Porém, com o

diálogo estabelecido e provocando seus olhares e reflexões sobre o que viam abordamos questões relacionadas às cores, a forma como as imagens foram fotografadas pelos artistas etc. As reações foram variadas, sendo a maioria, de curiosidade e apresentação de várias hipóteses do como as obras foram realizadas. Martins e Picosque (2008) nos dizem que essa não é uma operação espontânea e ingênua, pois a arte se oferece como um campo de ação intrigante. A obra de arte só se oferece a quem conquista seu acesso e cada leitura é como um convite a releitura porque a obra de arte tem sempre algo novo a dizer.

Nas fotografias de Gil Vicente, que foram realizadas no decorrer da cidade, os estudantes criaram narrativas e procuramos aproveitar para ampliar o estímulo no processo de educação visual provocando-os com novas questões.

As fotografias de Renato Valle, por sua vez, foram feitas numa cidade do interior do estado de Pernambuco. Imagens que falam. Imagens que despertam o olhar sensível do artista provocando o espectador.

Já nas obras de Manoel Veiga tivemos a possibilidade de comentar sobre o abstracionismo e nesse momento o processo de imaginação aflorou significativamente, pois algumas crianças socializaram as imagens que viam nas fotos.

Ao imaginar, isto é, ao criar suas primeiras ficções a criança prepara-se para dialogar (RICHTER, 2003, p.195). O primeiro encontro do processo de mediação e investigação tinha chegado ao fim.

5. Ver: conhecer pela visão seres, coisas, cores e formas do mundo ao redor

No segundo encontro as crianças já estavam familiarizadas com as imagens visualizadas na exposição e a qualquer

pergunta elaborada as respostas eram imediatas. A atividade, naquele dia ensolarado, se referiu às fotografias de Renato Valle. Relembramos as crianças que o artista fez um registro pessoal da cidade de Cortês, interior do Estado. Uma imagem, porém, chamou muita atenção das crianças. Era um cachorro sem uma pata e um boi morto, e logo o questionamento despontou: como isso aconteceu?

No diálogo eles foram refletindo e produzindo narrativas. Levantamos várias questões, inclusive sobre o processo de registro das imagens quando ainda não existia a fotografia e, imediatamente, as crianças responderam: com a pintura! Abordamos também o desenho de observação, sua importância como registro em viagens do passado e de familiares. A autora Barbosa (2008) chama a atenção ao se decidir utilizar o desenho de observação como uma atividade de ensino de arte, particularmente, quando se refere às obras observadas e diz que o importante é que não se exija sua representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para as crianças copiarem.

Partimos, então, para duas opções de atividade: a primeira observar as fotografias, apenas de Renato Valle e escolher uma para desenhar; a segunda escolher um amigo também para observar e desenhar. O material fornecido às crianças foi cartolina para cada uma, lápis e borracha. Nesse momento as crianças ficaram bastante empolgadas e atentas para realizar a atividade, procurando alguma imagem ou um colega para retratar.

O olho não é um passivo captador biológico, perceptivo do real, há nele um fator cultural fundante do real. O meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social (RICHTER, 1999).

Ao final os trabalhos foram visualizados por todos. Podemos observar alguns desses momentos nas imagens a seguir.



Figura 2 e 3 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

6. A criança como produtora de um processo de comunicação

No terceiro encontro com o grupo de crianças pedimos que eles fizessem um paredão, sentados no chão, em frente a algumas fotos de Renato Valle (Ver fig.04). Relembramos mais uma vez nome e artistas da exposição, além das fotografias de Renato e como ele as tirou. Novamente, a maioria das crianças lembrou as informações. Nesse encontro optamos por trabalhar com a correspondência carta e ou cartão postal. Elas comentaram o que era e para que servia esse meio de comunicação.

Partimos, então, para a ação e cada criança recebeu um envelope contendo em seu interior um pedaço de cartolina, lápis, borracha e hidrocor. Cada criança escreveu na frente do envelope o seu respectivo nome e para quem iria enviar. Dentro do envelope, havia um pedaço de cartolina e colocaram em apenas um lado o nome da cidade que gostariam de desenhar. Do outro lado fizeram um quadrado para colocar o selo e algumas linhas para escrever o nome do destinatário. Eles se concentraram bastante e gostaram da atividade. Compartilharam o material com os colegas e durante a atividade trocaram experiências de viagens, pensaram em várias pessoas para enviar o cartão postal. Desenharam-se nas cidades que retratavam, e mostraram uns aos outros o resultado de seus trabalhos.

O valor da gratuidade, esse sentimento de festa, essa instantaneidade da invenção caracterizam a infância como

um momento de vida fundamentalmente poético (RICHTER, 2003, p. 193).

O que importa no processo artístico não é a incorporação de algo supra-sensório, mas, sim a transformação da realidade sensória (RICHTER, 1999). A autora também comenta que nas criações artísticas não importa o que é, mas, fundamentalmente, o que poderia ser; não o real e sim o real possível.

7. Ampliando o campo perceptivo

Como fazer para despertar um encontro sensível com a arte? Como tornar significativa uma visita a uma exposição? Essas questões ganham evidência na medida em que compreendemos que nós vivemos numa época na qual a arte apreça ser uma língua estrangeira (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

Com as fotografias de Manoel Veiga, as crianças foram convidadas a observar três das seis que ali estavam expostas. A escolha foi pelas coloridas. Abordamos o processo do como o artista as havia registrado, a partir de seus próprios quadros abstratos. Algumas crianças disseram que não tinham gostado, outras imaginaram imagens figurativas. Pedimos que elas observassem a quantidade de cores que as fotografias possuíam. As crianças falaram de cada cor que achavam. Voltamos à roda de diálogo e apresentamos três potes de tinta com as cores primárias. Começamos, então, a explicar a atividade. Falamos das cores primárias, que elas formam outras cores, das misturas que o artista fazia nas telas e, que nesse encontro, iríamos descobrir outras cores a partir delas.

Organizamos as crianças em quatro trios e uma dupla. Elas estavam muito empolgadas para dar início às atividades e colaboraram bastante no grupo. Um círculo de cartolina dividido em partes iguais e um pincel foram entregues para cada equipe. Como pintamos seis cores no círculo, cada

criança poderia pintar duas cores. Primeiro mostramos a cor ou fazíamos a mistura para todos verem e perguntamos as crianças onde poderíamos encontrar essas cores na rua, em casa, nas roupas etc. Pois, Derdyk (1994) já havia afirmado que quanto maior é o campo perceptivo, mais revelações gráficas se obtém. Pudemos perceber que as crianças interagiram muito bem. Surpreenderam-se com as cores descobertas e adoraram a atividade.

8. Investigando outras possibilidades do fazer artístico

A cada encontro com as crianças foi possível perceber o quanto cada atividade desenvolvida nos encontros anteriores tinha sido significativa. Suas memórias registravam os passos percorridos nessas ações e tanto a arte, pouco a pouco, se aproximava desse pequenino público, quanto o mesmo penetrava nesse mundo mágico da arte.

Na nova etapa de trabalho realizado durante a mediação com este grupo de crianças, a atividade teve uma conexão com a anterior. Ou seja, trabalhamos com a outra série de fotografias do artista Manoel Veiga, exposta também na Galeria. Colocamo-nos todos em frente às obras para podermos observá-las e conversar sobre as mesmas. Dialogamos sobre o processo de produção das obras. As obras foram produzidas a partir de fotos tiradas do espaço, que o artista pesquisou no site da NASA. Em seu computador ele inverteu as cores, ou seja, o que era branco ficou preto e o que era preto ficou branco. Baseado nisso, propusemos a atividade seguinte.

Cada criança recebeu uma folha de papel ofício e um pedaço de carvão, em seguida, desenharam como era o espaço para eles. O interesse das crianças crescia a cada encontro realizado e as mesmas expressavam grande empolgação com o uso do novo material. A maioria delas nunca havia trabalhado com o carvão. Alguns expressaram a sua insatisfação em usar o material e não gostaram. Mas, mesmo assim, aos poucos, foram experimentando, interagindo e explorando as possibilidades de uso do carvão.

De acordo com essas observações Derdyk (1994) nos ajudou a compreender que as crianças nascem sem percepção de figura-fundo, pois ainda não possuem a bagagem cultural e memorial para identificar as formas e a tridimensionalidade a que elas se sujeitam. No entanto, conforme a consciência de forma vai se desenvolvendo, a criança vai tentando reproduzi-la no papel.

Assim, o prazer em descobrir o efeito do carvão na própria pele possibilitou o uso de outro suporte: o próprio corpo e também do colega. Ao concluir essa nova experimentação outra folha de papel lês foi entregue e desta vez a atividade seria inversa: primeiro a pintura do fundo de carvão e em seguida o desenho com o dedo ou borracha para deixar as partes em branco. Todos fizeram as atividades e no final colocamos todos os desenhos no meio no círculo. Cada um, porém, quis mostrar o seu.



Figura 4 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

9. Transportando as imagens da memória

Faltava-nos trabalhar com as fotografias do artista Gil Vicente e foi o que fizemos no encontro seguinte. Inicialmente, observamos a série verde e levantamos questões sobre o uso da cor que já havíamos trabalhado nos encontros anteriores. Quais eram, então, as cores mais presentes em suas obras? As respostas imediatas foram verde e preto.

Para estimular o processo de observação, percepção e reflexão diante das imagens questionamos sobre onde aparecia o verde, em quais objetos e se os tons eram os mesmos. Em seguida uma série de imagens com cores foi apresentada às crianças, mas, predominantemente, com o verde. Uma era um personagem de desenho animado. Outra era um tênis, outra um animal e, por fim, uma fruta.

Ao observar o personagem de desenho animado a identificação foi imediata por parte de todos. Pillar (2002) comenta que ao ver, estamos entrelaçando informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. Então, cada criança queria falar de algum outro personagem da mesma cor e a proposta da atividade foi lançada. As crianças teriam que pensar agora que personagens, objetos, animais ou frutas eram predominantemente azuis, vermelhos ou amarelos.

Cada uma escolheu uma cor e recebeu metade de uma cartolina. Os meninos presentes escolheram azul e as meninas escolheram vermelho. As crianças adoraram a atividade e, enquanto faziam, conversavam sobre várias possibilidades de desenhos. Na roda final algumas crianças pediram para apresentar seus trabalhos aos colegas e assim fizemos com todos.

O saber e as informações que professores possuem valem muito. Mas, é importante a disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao pensar/sentir, levando a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

10. Reinventando imagens

Na outra série do artista Gil Vicente o foco do registro estava centrado em pernas. Então, ao observar as fotografias o diálogo foi iniciado e as crianças comentavam que o artista

tinha recortado a parte superior das pessoas. Durante o diálogo e as leituras que as crianças faziam das imagens aproveitamos aquele momento para contextualizar a história daquelas fotografias. Gil Vicente chegou numa manhã na casa de seus pais e se deparou com várias fotografias da sua família, molhadas e espalhadas pelo chão da sala. Sua mãe falou que elas molharam após uma chuva e as deixou no chão para secar. O artista, então, fotografou as fotos de sua família, mas se interessou apenas pelas pernas, pois queria sair da ideia comum das fotografias que as pessoas fazem do corpo todo ou do rosto.

Na continuação de nosso diálogo, as crianças começaram a comentar que aquelas pessoas estavam dançando na praia ou numa festa e desenvolveram narrativas com histórias e situações imaginárias. Essa postura dialoga com o que os autores Asp, Costa, Mello (2003) dizem ao colocar a imagem no centro da aprendizagem e considerar imprescindível o estudo e o entendimento dela para a realização de uma alfabetização visual, o ensino de arte encontra um elemento vitalizador na leitura da obra, trazendo para o fazer a reflexão sobre como isso acontece na produção plástica. Os autores comentam que ao aproximarmos as crianças de aspectos significativos do legado artístico-cultural da humanidade, proporcionando-lhes a oportunidade de reelaborar e transformar a vivência e ou conhecimento desse legado em sua própria vida, buscamos ampliar a sua visão de mundo e sua capacidade de interferência criadora na sociedade.

Logo após esse momento, a atividade proposta consistiu numa releitura. Assim, olhar o mundo ao nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na arte, na TV, enfim, tudo aquilo que nossa retina registra pode ser usado (BARBOSA, 2008).

Dividimos, então, a turma em três grupos. Distribuímos revista, tesoura, papel e cola. Em seguida cada criança deveria escolher uma perna/pé de uma imagem veiculada na revista e recortá-la. Após esta seleção deveriam colar essa figura no final do papel, na vertical. Quando todos já haviam

terminado, cada grupo recebeu hidrocor e a proposta feita foi a seguinte: eles iriam completar o desenho, criando um personagem diferente daquele apresentado na revista. Pensariam também num cenário para compor o desenho. Assim, como as atividades anteriores realizadas com o grupo, essa também foi muito participativa e suas expressões de satisfação podiam ser visualizadas. Novamente, ao fim da atividade os trabalhos foram socializados e todos puderam observar o de seus colegas.

Na produção associada às imagens, as crianças, pouco a pouco, foram exercitando, nos encontros desenvolvidos nesse processo de mediação, o ver, o observar, o expressar, além de interpretar e ampliar o conhecimento dos elementos visuais.

Ao concluirmos esse trabalho pudemos perceber que diversas são as possibilidades que podem ser utilizadas para proporcionar o acesso, a reflexão e compreensão da arte contemporânea, mesmo para crianças na faixa etária contemplada nesse estudo.

11. Considerações Finais

Ao concluir o processo de mediação sobre a exposição *“Figura, paisagem e natureza-morta”*, rememoramos com as crianças todas as etapas que tínhamos vivenciado com a arte contemporânea. As obras vistas e revistas, os artistas que as tinham produzido, as atividades e experiências que vivenciamos a partir daquelas obras. Cada criança recebeu uma pasta para guardar seus trabalhos.

A vivência desta experiência possibilitou desenvolver várias reflexões: a conexão entre a teoria e a prática, o desenvolvimento de ações que possibilitem a educação estética e a alfabetização visual dos sujeitos, o acesso à arte e suas múltiplas possibilidades de compreensão, investigação e produção, pois de acordo com Pillar (2002) a

educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de arte.

Com todo o bombardeio de imagens que recebemos diariamente, em publicidades, na tv, internet, nos livros etc. a necessidade de uma educação voltada para o alfabetismo visual se torna cada vez mais importante, pois conforme Dondis (2007) aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como vivemos, sem esforço. Se o mundo contemporâneo nos leva a esse apelo visual, como vamos ler e interpretar as imagens? Como ser visualmente críticos? A visão é natural, criar e compreender mensagens visuais é natural, até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo.

Encerramos nosso artigo, reiterando a importância do educador e de seu papel no percurso educativo do sujeito. Educação é a base? Não temos dúvida.



Figura 5 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

Referências

- ensinar com imagens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 143-149.
- BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2004, p. 13-23. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>
- BRASIL. Educação Integral, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> p.13-16
SESC. Disponível em: <<http://www.sesc-pe.com.br>>
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.
- PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte, In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e manobras no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.
- RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2003, p.181-198.
- ASP, Carlos A.B.; COSTA, Fabíola C.B.; MELLO, Yara R.B. In: CAMPOS, Neide P. de; COSTA, Fabíola C.B. (Orgs.). Artes Visuais e Escola: para aprender e

“Arqueologia” da arte: documentos de uma revolução

“Arqueología” del Arte: Documentar una revolución

“Archeology” of art: documents of a revolution

Conceição Cordeiro

ccordeiro@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre

Doutoranda em Belas-Artes, Pintura – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Propomos com este artigo uma revisitação aos tempos do pós 25 de Abril de 1974 e às manifestações artísticas que decorreram no Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC), os seus manifestos e a sua aproximação a figuras destacadas da arte e da cultura portuguesa como Ernesto de Sousa.

Nas manifestações artísticas do CAPC verificamos uma estreita ligação ao Movimento Fluxus e ao artista alemão Wolf Vostell, com atelier, agora Museu Vostell Malpartida, em Malpartida de Cáceres, Espanha.

Wolf Vostell não só transferiu o seu processo criativo ARTE-VIDA para a comunidade artística de Coimbra como se fez, por várias vezes, presente.

Este interesse de verificar dados e clarificar experiências por nós vividas, num momento, em 2014, em que se celebraram os 40 anos do 25 de Abril de 1974.

Palavras-chave: Arte-Vida; Manifesto; CAPC; Ernesto de Sousa; Wolf Vostell; Joseph Beuys.

RESUMEN

Nos proponemos en este artículo revisar los tiempos post 25 de de abril de 1974, y eventos artísticos que tuvieron lugar en el Círculo de Bellas Artes de Coimbra (CAPC), sus manifestos y su acercamiento a las principales figuras del arte y la cultura portuguesa como Ernesto de Sousa.

En las manifestaciones artísticas del CAPC verificado una estrecha relación con el movimiento Fluxus y el artista alemán Wolf Vostell, con estudio, ahora Museo Vostell Malpartida en Malpartida de Cáceres, España.

Wolf Vostell no sólo transfiere su proceso creativo ART-LIFE para comunidad artística de Coimbra sino que se hizo presente varias veces.

Hay un interés de comprobar los datos y aclarar las experiencias que vivimos en un tiempo en el año 2014 cuando se celebró el 40 aniversario de los 25 de abril de 1974.

Palabras Clave: ART-LIFE; Manifiesto; CAPC; Ernesto de Sousa; Wolf Vostell; Joseph Beuys.

ABSTRACT

With this article we pretend to revisit the times and the artistic work of Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC) after the revolution of April 25, 1974, with his manifestos and their approach to prominent figures of Portuguese art and culture as Ernesto de Sousa.

Along with artistic production of CAPC we see a close influence of Fluxus Movement and the german artista Wolf Vostell, with a working place in Malpartida de Cáceres, now Museu Vostell Malpartida, Spain.

Wolf Vostell not only had a great influence in a artistic community of Coimbra taking ART- LIFE concept, as himself visited the city for a few times.

This interest in check data and clarify our own experiences in a pós revolution time, when we celebrate, in 2014, the 40 th anniversary of the April 25 Revolution.

Keywords: Art-Life; Manifest; CAPC; Ernesto de Sousa; Wolf Vostell; Joseph Beuys.

Introdução

Do espaço temporal entre o presente (a preto) e a memória de uma revolução (a verde) não podemos evitar a inquietação, como bem ilustra o cartaz de Júlio Pomar e Henrique Cayatte (Fig.1), que assombra a atualidade (2014), face ao panorama político português. Pretendemos revisitar um processo de mudança na consciência artística/política de finais dos anos 70 do séc. XX, na cidade de Coimbra. A consciência política acompanha os programas artísticos e os programas artísticos refletem uma consciência estética/política.



Fig. 1 – Cartaz Comemorativo dos 40 anos do 25 de abril
Autores: Júlio Pomar e Henrique Cayatte
Associação 25 de Abril

1 - Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (C.A.P.C.) - Semana da Arte (da) na Rua (1976)

O 25 de Abril de 1974 torna a arte como parceira nas suas manifestações de rua:

O 25 de Abril tinha acontecido, a palavra é preenchida pelo discurso político que, por sua vez, num contexto revolucionário, ocupa as ruas e as rotinas do dia-a-dia ¹.

A estas palavras poderemos acrescentar: se a palavra preencheu o discurso político ocupando as ruas e as rotinas diárias, também, a arte ocupou a rua e contribuiu para um enriquecimento das nossas rotinas.

Assim foram os tempos do-pós 25 de Abril, em Coimbra, como tão bem caracteriza Ernesto de Sousa:

O exagero. Por exemplo viver em Coimbra, ser de Coimbra, «a cidade nossa deles» e ousar uma atividade (visual) que excede todas as medidas (da Cidade, da rua) devolvendo as pessoas à dimensão perdida (ao paraíso Perdido)...à Festa – eis o exemplo de um total exagero, de uma clara modernidade ².

O exagero referido diz respeito ao evento artístico/cultural promovido pelo Círculo de Artes Plásticas de Coimbra ³, entre 30 de Maio e 10 de Junho de 1976, na Praça da República e no Jardim da Sereia, em Coimbra, intitulada Semana da Arte (da) na Rua (Fig.2).

A origem deste evento surge pela discordância de alguns membros do C.A.P.C. quanto à função da Arte, expondo no Manifesto ⁴, as suas linhas de força: uma arte para todos e com a colaboração de todos.

2 Ernesto de Sousa (1976). Arte na Rua in *Colóquio artes*, nº 29, 2ª série/18º ANO, Outubro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Este artigo refere-se à *Semana da Arte (da) na Rua*.

3 O Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC), fundado em 1958 como organismo da Associação Académica foi um elemento central na programação de alguns eventos que se devem inscrever numa cronologia da performatividade em Portugal, na década de 70. São de destacar a programação *A Minha Nossa Coimbra Deles*, em 1973, a celebração do *1.000.011º Aniversário da Arte*, em 1974 e a *Semana de Arte na (da) Rua*, em 1976. No âmbito do *1.000.011º Aniversário da Arte*, dinamizado por Ernesto de Sousa, Albuquerque Mendes realiza a sua primeira intervenção performativa: a distribuição ao longo do percurso entre Porto e Coimbra de centenas de flores de papel com a inscrição 'a arte é bela tudo é belo', seguida da colocação, à entrada do edifício do CAPC, de um conjunto de panos com padrões florais. É também de assinalar, em torno do CAPC, a criação do Grupo de Intervenção do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (GICAPC), cujos elementos eram essencialmente os do Grupo Cores. Em 1977 constituíam o *Grupo Cores*: Túlia Saldanha, Rui Orfão, Teresa Loft, António Barros e Armando Azevedo.

Metello (s/d) in

<https://baldiohabitado.wordpress.com/arte-da-performance-performance-art-05-06-2014>.

4 Documento de arquivo pessoal (A4) em anexo.

1 <http://www.ernestodesousa.com/?p=210> (05-06-2014)



Fig. 2 Documento de divulgação da
Semana da Arte (da) na Rua



Fig. 3 - Instalação *Labirinto*
Semana da Arte (da) na Rua, Coimbra,
Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, 1976.

O Manifesto é fisicamente um documento dactilografado, de agravo enferrujado e papel amarelecido, testemunho de um tempo, testemunho da ação e do pensamento dos artistas, da vanguarda vistelliana, predominantemente sociológica.

É assim que se encontram em simultâneo, durante uma semana, as artes de vanguarda: *Luís Vaz 73 - Envolvimento Audiovisual*⁵ com poema de Luís de Camões, música eletrónica de Jorge Peixinho, diapositivos de Ernesto de Sousa e improvisação instrumental do Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha; *Anar Band* com Jorge de Lima Barreto; ranchos folclóricos, bandas filarmónicas, mostras de artesanato, projeção de filmes, representação de uma peça de teatro pelo CITAC, entre outras manifestações artísticas⁶.

Na Praça da República foi construído o *Labirinto* (Fig.3) que poderia ser ocupado com trabalhos de intervenção plástica.

Segundo o Manifesto:

Na Praça da República o CAPC construirá um enorme Labirinto que ocupará totalmente a praça. Esse labirinto terá clareiras (espaços dentro do próprio

labirinto) com trabalhos de sócios e clareiras deixadas à disposição de outros intervenientes, de quem quiser intervir.

A construção desta instalação contou com a participação de membros do CAPC, que na altura aí frequentavam cursos lecionados por artistas/professores da Escola Superior de Belas Artes do Porto, Alberto Carneiro e João Dixo:

Na década de 70 do século XX, as alterações políticas vão repercutir-se no campo das artes plásticas, surgindo a ideia, em 1976, da transformação do Círculo numa nova Escola de Artes, mas tal não se concretizará, mantendo-se assim a mesma linha de orientação, numa época em que Alberto Carneiro e Tília Saldanha terão um papel fundamental, a par com ações didáticas viradas também para um público infantil, e a opção pela organização de mais ciclos de cinema, sempre a par dos cursos práticos, ateliers de pintura e cursos teóricos de História da Arte e crítica, e de colóquios, como, em 1978, "O Panorama Artístico Português"⁷.

5 Documentos de arquivo pessoal: anexos II e III.

6 Frias (2010), p. 88.

7 Direção Regional de Cultura do Centro, nº Proc.º 13/ 06-03-25 (XV), Parecer / Inf. Nº 1272 – DRCC/2013.

Ernesto de Sousa, *operador estético*⁸, crítico da modernidade portuguesa, organizador da exposição *Alternativa Zero* em 1977, na Galeria Nacional de Arte Moderna, Lisboa, assumirá um papel preponderante na dinâmica do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, dando sequência às suas ideias de conceptualização artística, fortemente influenciadas pelo movimento Fluxus e pela Documenta 5⁹.

A importância do CAPC e a sua colaboração com Ernesto de Sousa é-nos documentada por Isabel Nogueira:

Na verdade, instituiu-se um espaço de trabalho conjunto profícuo [9], entre Ernesto de Sousa, Alberto Carneiro, António Barros, Armando Azevedo, João Dixó, Rui Órfão, Tília Saldanha, entre outros operadores estéticos. As atividades do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra estenderam-se a exposições, intervenções/operações estéticas, performances, cursos livres, convívios, conversas, de que se podem destacar *A Floresta* (Porto, Galeria Alvarez, 1973; Lisboa, Galeria Nacional de Arte Moderna, 1977), *Homenagem a Josefa de Óbidos* (Óbidos, Galeria Ogiva, 1973), *Minha (Tua, Dele, Nossa, Vossa) Coimbra Deles* (Coimbra, Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, 1973), *1 000 011.º Aniversário da Arte e Arte na Rua* (Coimbra, Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, 1974) [10], *Semana da Arte (da) na Rua* (Coimbra, Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, 1976), *Cores* (pelo “Grupo de Intervenção do CAPC”, Coimbra, Caldas da Rainha, Lisboa, 1977-1978) [11].

Na opinião de Ernesto de Sousa (1976), o agrupamento seria a “(...) única ‘sociedade artística’ deste país que mantém um espírito de ‘workshop’” [12]. Esta ideia aparece também espelhada num escrito do mesmo autor, a propósito da atividade *Guerra das Tintas*, intitulado “A vanguarda está em Coimbra, a vanguarda está em ti” (1974): *CAP ou C.AP. eis as letras a fixar, se o leitor for um dia a Coimbra, e quiser falar ‘a pretexto da arte’ com gente*

das ‘artes’. Artes de acção, belas-artes, malas-artes de liberdade: de encontro consigo próprio. E com os outros. (...) O que interessa não é toda essa pasmaceira de técnicas e alienação, beleza labirinticamente pré-constituída e pré-estabelecida; esse caminho para todas as Academias (e para a economia do mercado, bem entendido). O que interessa é a tal descoberta, a qual só pode ser conseguida num exercício total do corpo e do espírito, das mãos e da cabeça. Esse exercício é a prática quotidiana do CAP. Sim o CAP, ali em Coimbra, à Rua Castro Matoso, mesmo em frente da Clépsidra. O leitor vá lá, beba um café na Clépsidra e pergunte. (...) Pergunte pelo Dixó, ou pela Tília Saldanha. Ou pelo Alberto Carneiro, que nesse dia talvez tenha vindo do Porto. Ou pelo Armando Azevedo, se já acabou a ‘tropa’ [13]¹⁰.

É com António Barros, membro e diretor do CAPC na década de 70¹¹ do séc. XX que revisitamos esse tempo e esse espaço:

1- Semana da Arte da (na) Rua:

É também no vigor dos 70, no Círculo, pontuando a ocorrência das então denominadas assemblages, que surge na procura de uma divinização da matéria iconicamente comprometida que, quando sacralizada, resulta emprestando ao sentido uma nova razão semântica [Mitologias Locais, SNBA, Lisboa, (1977)], enquanto que em Enfo(r)camento [Semana de Arte da(na) Rua, Coimbra, (1976)], impera o tempo de então reformular os objectos do social residual para a condição de trash, para um rebaixamento irónico das normas estéticas e qualitativas¹².

2- Arte-Vida e Vida-Arte com os artistas Fluxus - Joseph Beuys e Wolf Vostell-, e sua *contaminação em Ernesto de Sousa*:

(...) uma nova identidade para afirmar os anos 70 logo é ganha, ou seja: um vivenciar em que, no Teatro, é tempo de ser Actuante (Grotowski) e

8 Pinto dos Santos (2007), p. 169. Esta designação, substituindo a de artista, trouxe-a Ernesto de Sousa do evento *Undici Giorni di Arte Colletiva*, em Pejo, Itália no final da década de 60.

9 Albuquerque (2001), p. 76.

10 Nogueira (2012) in <http://www.artecapital.net/perspetiva-147-isabel-nogueira-os-40-anos-da-documenta-5-1972-reflexo-e-reflexoes-sobre-a-arte-portuguesa-dos-anos-70> (2014-06-05). As notas de [9] a [13] correspondem ao texto original.

11 Barros (2015). Podemos verificar a vasta e diversificada atividade artística e cultural de António Barros na Academia da cidade de Coimbra.

12 Barros (2010).

não Actor, e nas Plásticas, é tempo de ser Artor (Rauschenberg) e não Artista – tudo em vigor para uma nova atitude de conjugação da Arte-Vida com a Vida-Arte (Beuys/Vostell > Fluxus), princípios que passam a nutrir plurais segmentos do CAPC e CITAC. É a partir desta “contaminação”, que José Ernesto de Sousa segue a ousadia de Apollinaire: “J’ai enfin le droit de saluer des êtres que je ne connais pas”, e depois de apertar a mão a Joseph Beuys em terras germânicas, não mais contrariou os impulsos oriundos da filosofia Fluxus¹³.

- 3- Malpartida de Cáceres, Museu Vostell e participação do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra:

No Lavadero, uma antiga fábrica de lavagem de lãs nos Barruecos, em Malpartida (Cáceres), Wolf Vostell (para quem, em Fluxus, ser artista é ser um educador), começa por criar, homenageando Maciunas (na II SACOM, 1979), um original museu para a memória Fluxus: o Museu Vostell Malpartida (MVM), ao qual fez integrar uma representação portuguesa com forte sinal do CAPC [AB, AC, ÇP, TS]*¹⁴.

- 4- O Círculo de Artes Plásticas e a Semana da Arte da (na) Rua:

Assim, com uma actividade multimoda, a comunidade artística do CAPC é, segundo enuncia ainda JES, a única nos anos 70, no país, que desenvolveu um espírito de “work-shop”, e é nele que surgem projectos como a Semana de Arte da (na) Rua, (1976)¹⁵.

Estes foram os documentos, os testemunhos reunidos numa tentativa de reivindicar os tempos, as pessoas que com a sua vida e com a sua obra marcaram a liberdade vivida.

2 - O Manifesto C.A.P.C., o Movimento Fluxus e Vostell

Segundo Schechner:

Manifestos are optimistic and aggressive; uplifting and raging.

They ring out with truth, like a clanging church bell; or with alarm, danger, and catastrophe like the blaring sirens of fire engines, police cars, and ambulances. People are either attracted to manifestos or repelled: rarely neutral. Manifestos are not subtle; they lack nuance and usually do not fiddle with irony or parody. They are very religious, in the sense that their authors believe they are delivering the Word from on High (themselves, their causes, God, history, the future...). And, these days, the opening decades of the twenty-first century, manifestos sound and read...as nostalgia, but of a very special kind. More on that later.

Traditionally, manifestos are writing intend to provoke actions. They are bold performatives¹⁶.

Numa longa tradição de manifestos poder-se-á, segundo Schechner, tomar como modelos a *American Declaration of Independence* (1776), a *Déclaration des droits de l’Homme et du Citoyen* (1789) e o *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels (1848). A origem política destes manifestos, a vontade de fazer valer os seus valores e intenções é transportada para o campo artístico, com a mesma função: dar voz a consciências lúcidas.

Se considerados em seu conjunto, afirma Richard Schechner, “os manifestos emitidos por artistas-chave da *avant garde* e teóricos influentes, reiterados por mais de um século, clamam pela destruição da ordem vigente e criação de uma nova ordem” (2010, p. 312). Segundo o autor, considerando-se que a maior parte dos artistas que escrevem manifestos não comete a violência que advogam, há que se reconhecer que os limites entre o ‘real’ e o ‘virtual’ estão se dissolvendo e o performativo se atualizando. Para Schechner, o grande gesto dos manifestos, e seu sentido de utopia e justiça universal, em sido realocado, na contemporaneidade, para ações mais locais e pontuais de inclusão artístico-cultural¹⁷.

Neste sentido, o Manifesto defendido por alguns membros¹⁸ do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, como foi referido

13 Barros (2010).

14 Barros (2010). Os membros do CAPC : António Barros, Alberto Carneiro, Çao Pestana, Tília Saldanha.

15 Barros (2010). JES: José Ernesto de Sousa.

16 Schechner (2010), p. 309.

17 Cabral (2011), p. 22.

18 Não foi possível confirmar os autores do Manifesto.

anteriormente, demonstra uma voz ativa acerca do momento político que decorria, 1976, associado a uma consciência política/artística/sociológica, evocando nele os motivos para as ações da Semana da Arte na (da) Rua.

Das exigências humanas como “*A ARTE pode ser possibilidade de prazer contra o sofrimento, da personalidade contra o número, do voluntário contra o obrigatório, do agradável contra o necessário, da vida contra a sobrevivência*” à “*A Arte pode ser usufruição total e autêntica da VIDA*” somos remetidos para o Manifesto escrito por George Maciunas, fundador do FLuxus, em 1963:

PROMOTE A REVOLUTIONARY FLOOD

AND TIDE IN ART.

Promote living art, anti-art, promote NON ART REALITY to be

fully grasped by all people, not only

critics, dilettantes and professionals¹⁹

Através da leitura do Manifesto do CAPC são claras as linhas de pensamento que seguem os pressupostos do Manifesto Fluxus.

Em ambos os manifestos, as palavras, as frases acompanham ideias contra a arte burguesa, contra a arte da elite, contra os seus meios de comercialização e os seus profissionais.

Se numa primeira parte o Manifesto CAPC confere à ARTE - *tem vivido e tem sido* – um papel de sacralização, de mercantilização, própria das classes dominantes, numa segunda parte propõe – *A ARTE pode ser* – libertadora do homem, próxima da vida. Uma arte de ação política.

Sendo uma das máximas do movimento Fluxus *tudo é arte e qualquer pessoa pode fazê-la* (George Maciunas) verificamos que o sentido dos membros do CAPC era próximo: fazer a

arte na rua para a rua, com a participação de todos como aconteceu em Coimbra.

O membro do movimento Fluxus mais próximo da ação política/artística portuguesa foi Wolf Vostell (Colónia, 1932 - Berlim, 1998). Cabe a Ernesto de Sousa a elaboração dos textos para o catálogo da exposição *Wolf Vostell (1958-1979)*, em Lisboa, em 1979 (Fig. 4), assim como um documento com textos de apoio.



Fig. 4 – Capa dos textos de apoio à exposição *Wolf Vostell (1958-1979)* 1979, Lisboa

3 – Ernesto de Sousa e a Documenta 5 - “100 Days of Inquiry into Reality -- Today’s Imagery,”

A Documenta 5 decorreu entre 30 de Junho e 8 de Outubro de 1972, em vários pontos da cidade de Kassel, Alemanha: Museum Fridericianum, Friedrichsplatz e Neue Galerie²⁰, cujo catálogo é apresentado pela Fig. 5 e respetiva serigrafia pela Fig.6.

Organizada pelo curador suíço Harald Szeemann foi considerada como um ponto de rotura e controvérsia. Em 1972 vários são os críticos americanos e ingleses que sobre ela se manifestam como Hilton Kramer, Michael Gibson, Henry J. Seldis, John Russel, Barbara Rose e Lawrence Alloway:

19 Manifesto Fluxus por George Maciunas, Fevereiro 1963. Consultar em <http://georgemaciunas.com/essays-2/fluxus-magazines-manifestos-multum-in-parvo-by-clive-phillapot/> (10-06-2014).

Existe uma versão deste mesmo manifesto por Joseph Beuys (1970), onde Beuys substitui a frase de Maciunas - *Purge th world of “Europanism”* por *Purge the world of “Americanism”* a consultar em <https://historyofourworld.wordpress.com/2009/12/02/fluxus-fluxus-1995/> (10-06-2014).

20 http://www.kassel.de/miniwebs/documentaarchiv_e/08200/index.html (11-06-2014).



Fig. 5 – Catálogo Documenta 5, 1972

http://www.nytimes.com/2007/09/07/arts/design/07gall.html?_r=0.
(11-06-2014).

Vídeo com a apresentação das páginas de todo o catálogo (10:30) em <https://youtu.be/0p5km5Ca3yM>, galeria Specific Object, Nova Iorque em <http://www.specificobject.com/> (11-06-2014).



Fig. 6 – Serigrafia
Edward Ruscha
Documenta 5, 1972

http://www.kassel.de/miniwebs/documentaarchiv_e/08200/index.html
(11-06-2014).

“ ... nastier ... unending and unendurable ... bizarre ... vulgar ...
sadistic ... ”

-- Hilton Kramer, *The New York Times*, July 1, 1972

“ ... painful ... crazy ... very little art ... but a lot of paradox ”

-- Michael Gibson, *International Herald Tribune*, July 8-9, 1972

“ ... chaotic ... quagmire ... hermetic ... troublesome ...
disappointingly unviable ... ”

-- Henry J. Seldis, *The Los Angeles Times*, July 9, 1972

“ ... circumambient silliness ... ”

-- John Russell, *The Sunday Times* (London), July 16, 1972

“ ... monstrous ... overtly deranged ... ”

-- Barbara Rose, *New York Magazine*, August 14, 1972

“There is some reason to think that Szeemann, for all his thematic planning, misjudged New York artists socially. He antagonized women artists as a group ... [then] he perfunctorily rejected them all.”

-- Lawrence Alloway, *Artforum*, October 1972²¹

No New York Times, Roberta Smith comenta em 2007:

“Documenta 5” is also remembered as being an early example of exhibition as spectacle and for being wildly over budget and widely hated. The curators’ vision — to reflect social and cultural realities beyond contemporary art — roiled the art world before the show even opened²².

(...) catalog for “Documenta 5,” the mother of all overblown art extravaganzas, staged in Kassel, Germany, in 1972. The orange vinyl cover, designed by Ed Ruscha, features a “5” made up of scurrying black ants, which seems fitting for the hysteria that usually accompanies these events²³.

Para a apresentação da exposição *Documenta 5: 30 Juni bis 8 Oktober 1972*, em 2007, na galeria Specific Object/David Platzker, Nova Iorque, fazemos nota:

Documenta 5, subtitled “100 Days of Inquiry into Reality -- Today’s Imagery,” curated by the team of Harald Szeemann, Jean-Christophe Ammann and Arnold Bode, followed a lineage of comprehensive shows documenting conceptually and minimally charged artworks curated by Szeemann including *Live in Your Head* (Kunsthalle Bern, 1969), *Happenings and Fluxus* (Kunstverein, Köln), 1970 as well as the exhibitions *Konzeption / Conception* (curated by Rolf Wedewer and Konrad Fischer at Stadtischen Museum, Leverkusen, 1969), *Information* (curated by Kynaston McShine at The Museum of Modern Art, New York, 1970), *Software* (curated by Jack Burnham at The Jewish Museum, 1970), and the *Guggenheim International Exhibition* (curated by Diane Waldman and Edward F.

21 http://specificobject.com/projects/documenta_5/#.VQHvKXysUgs(11-06-2014).

22 http://www.nytimes.com/2007/09/07/arts/design/07gall.html?_r=0
(11-06-2014).

23 http://www.nytimes.com/2007/09/07/arts/design/07gall.html?_r=0
(11-06-2014).

Fry at the Solomon R. Guggenheim Museum, 1971)²⁴.

Em 2012, a exposição *Harald Szeemann: Documenta 5* acontece na OCAD University, Toronto, Canada onde David Platzker pondera as análises críticas de 1972:

This legacy is the point of “Harald Szeemann: Documenta 5.” Harald Szeemann was the legendary curator under whose stewardship this sprawling exhibition was organized. True to his wide-ranging interests, Szeemann expanded documenta to include performances and happenings along with painting and sculpture, effacing the boundary between art and everything else (“100 Days of Inquiry into Reality -- Today’s Imagery” was his subtitle) and re-imagining documenta as a cultural and informational spectacle: a 100-day “process of mutually interrelated events.” Merging an expansive understanding of art with a belief that anything and everything could be relevant to art’s context, Szeemann’s curatorial vision remains influential today²⁵.

Na Documenta 5 salienta-se a presença de Joseph Beuys, cuja proposta artística irá fortemente influenciar a vanguarda portuguesa com Ernesto de Sousa.

Joseph Beuys durante os cem dias de duração da Documenta 5 apresenta as ideias políticas sobre arte e *escultura social* representativas da ação performativa denominada Oficina de Informação para a Democracia Direta, no Museum Fridericianum, levando a arte a uma participação na vida pública, ultrapassando qualquer categoria estética²⁶. Os diálogos estabelecidos com o público ficaram registados no livro *Cada Homem um Artista*,²⁷ transcrições feitas por Clara Bodenmann-Ritter, jornalista, galerista e editora. Nele foram debatidos temas como: o ser humano; educação; escola e universidade; arte: conceito ampliado de arte;

cristianismo; situação política, o capitalismo privado no ocidente e o capitalismo de estado de leste; a hegemonia dos partidos; manipulação; trabalho: o sentido do trabalho; salário doméstico; planos de energia atômica; tripla divisão do organismo social (segundo Rudolf Steiner)²⁸.

Numa aproximação entre a influência de Ernesto de Sousa pela Documenta 5 pensamos serem as figuras de Joseph Beuys e Wolf Vostell /Movimento Fluxus que mais força impregnaram aos conceitos e às ações, que decorreram em 1976 no Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, com destaque para a *Semana da Arte (da) na Rua*.

Considerações Finais

Se a educação formal para as artes se reveste de uma importância fulcral para a construção dos indivíduos, a experiência vivenciada num tempo e num local onde a vontade de agir, de criar, de participar com a consciência de que tudo era possível, estabelece um caminho determinante para o futuro.

Tratámos aqui de um esquisso, de um desvendar de origens, na tentativa de arquitetar a compreensão acerca dos *operadores estéticos* e das ações que marcaram os meses de Maio e Junho de 1976 em Coimbra.

Indiscutível a ligação dos membros do CAPC a Ernesto de Sousa, que por sua vez transpôs o espírito das vanguardas internacionais para um contexto português, num processo de *reciclagem*, com figuras como Joseph Beuys e Wolf Vostell.

Vostell deslocou-se pessoalmente a Coimbra no contexto das atividades do CAPC, reforçando a necessidade de uma liberdade política e artística que à altura se encontrava

24 http://specificobject.com/projects/documenta_5/#.VQHvKXysUgs. (11-06-2014).

25 <http://www.ocadu.ca/exhibitions/onsite/past-exhibitions/documenta-5.htm> (15-06-2014).

26 <http://artnews.org/documenta/?exi=18081> (15-06-2014).

27 Este livro encontra-se editado em Portugal pela Editora 7 nós, Porto, 2010.

28 Beuys, Joseph (2010). *Cada Homem um Artista*. Porto: Editora 7 nós, p. 61. Consultar artigo sobre o evento de Joseph Beuys Oficina de Informação para a Democracia Direta, Documenta 5, 1972 com fotografia documental em http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/24/joseph_beuys_organization_for_direct_democracy_by_referendum (15-06-2014).

indissociável da sua componente social.

Referências

ALBUQUERQUE, I. (2001). Alternativa Zero. In *Arte Teoria*, Revista do Mestrado em Teorias de Arte da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, nº 2, Ano 2011, pp. 72-82.

BARROS, A. (2010). Geração Black Cube. In *Revista Rua Larga*, Universidade de Coimbra, nº 26, Outubro 2010, pp. 30-35. Acedido Junho 7, 2014 em http://www.uc.pt/rualarga/antiores/26/26_13

BARROS, A. (2015). Anos 80 - Em modo Testemunho. In *Projeto – Arquivo Digital da PO.EX. Acedido Março 13, 2015 em* <http://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-autografas/antonio-barros-anos-80-testemunho>

CABRAL, B. A. V. (2011). O que nos move: manifestos em performance. In *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, nº 17, Setembro, pp. 21-27. Acedido Junho 5, 2014 em http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/index_17.html

ERNESTO DE SOUSA, J. (1976). Arte na Rua. In *Colóquio artes*, nº 29, 2ª série / 18º ANO, Outubro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ERNESTO DE SOUSA, J. (1974). O Mural de 10 de Junho ou a Passagem ao Acto. In *Colóquio Artes*, nº 19, 2ª série / 16º ANO, Outubro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 44-47.

FRIAS, H. M. de (2009). As artes plásticas em Coimbra. In *Idearte – Revista de Teorias e Ciências da Arte*, nº 5 (Nov. 2009).

FRIAS, H. M. de (2010). *50 anos de CAPC. Uma faceta das Artes Plásticas em Coimbra*. Coimbra: Mar da Palavra Edições.

BEUYS, J. (2010). *Cada Homem um Artista*. Porto: Editora 7 nós.

METELLO, V. (s/d). Na arte da performance em Portugal: uma cronologia. In *Baldio, Estudos de Performance*. Acedido Junho 5, 2014, em <https://baldiohabitado.wordpress.com/arte-da-performance-performance>

POLICARPO, I. (2013). *Pedido de abertura do procedimento de eventual classificação do edifício do Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (CAPC), sito em Coimbra, na rua Castro Matoso, nº 18, freguesia da Sé Nova, concelho e distrito de Coimbra*. Direcção Regional de Cultura do Centro, nº Procº 13/ 06-03-25 (XV), Parecer / Inf. Nº 1272 – DRCC/2013.

NOGUEIRA, I. (2005). O Círculo de Artes Plásticas de Coimbra nos anos setenta: “A vanguarda está em Coimbra, a vanguarda está em ti” . In *Arquivo Coimbrão: Boletim da Biblioteca Municipal*. Coimbra: Câmara Municipal. Nº 38 (2005), pp. 169-182.

NOGUEIRA, I. (2010). *Artes plásticas e pensamento crítico em Portugal nos anos setenta e oitenta: problemáticas da operacionalidade dos conceitos de vanguarda e de pós-modernismo*. Tese de Doutoramento, Belas-Artes (Ciências da Arte), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Portugal.

NOGUEIRA, I. (2012). Os 40 anos da “Documenta 5” (1972): Reflexos e Reflexões sobre a Arte Portuguesa dos anos 70. Acedido Junho 5, 2014, em <http://www.artecapital.net/perspetiva-147-isabel-nogueira-os-40-anos-da-documenta-5-1972-reflexo-e-reflexoes-sobre-a-arte-portuguesa-dos-anos-70>

PINTO DOS SANTOS, M. (2007). *Vanguarda & Outras Loas, percurso teórico de Ernesto de Sousa*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SCHNECHNER, R. (2010). Points and Practices: Manifestos, future nostalgias. In *RiDE – Research in Drama Education – The Journal of Applied Theatre and Performance*. Vol. 15, nº 3, August 2010, p. 309-315, Londres: Routledge.

ANEXOS

ANEXO I - Manifesto Semana da Arte (da) na Rua, C.A.P.C., 1976

http://www.kassel.de/miniwebs/documentaarchiv_e/08200/index.html (11-06-2014).

O CÍRCULO DE ARTES PLÁSTICAS DE COIMBRA realizará e sobretudo promoverá de 30 de Maio a 6 de Junho uma SEMANA DE ARTE (DA) NA RUA.

A ARTE tem vivido fechada nos sacralizados templos dedicados ao seu culto.

A ARTE religião da mercadoria, adoração dos bens de consumo mais supérfluos, tantos sacrifícios da força de trabalho de "predestinados", milagroso engano dos que crêem na sua aparente criação libertadora. - A ARTE é (torna-se) uma mercadoria sujeita às leis de produção. O artista submetido a essas leis entra na contabilização do produto ao lado das matérias primas, capitais fixos, ...

A ARTE é (tem sido) uma mercadoria modelo de uma sociedade de consumo.

A ARTE é (tem sido) a mercadoria eleita pela classe dominante. Eleita porque produto susceptível de uma mercantilização acelerada. Eleita porque diviniza a mercadoria. Eleita porque dogmatiza a obrigatoriedade de veneração do supérfluo. Eleita porque cria a vitória da propriedade contra a usufruição, a vitória do ter contra o ser. Eleita porque venera uma classe, santifica-a, idolatram-na, coloca-a nos altares, faz dessa classe de crentes militantes uma classe de santos intocáveis por súbditos do profano divinizado. Eleita sobretudo porque veicula os mandamentos dessa classe dominante, impondo a sua linguagem, os seus princípios, as suas regras, as suas falsas necessidades, a sua moda, os seus costumes, as suas leis, a sua força. Eleita, pois, por que submete o Homem ao obrigatório padrão de vida da classe dominante.

2

Trazer esta ARTE para a rua, democratizar esta ARTE, é incrementar a imbecilização do Homem, a sua alienação, a sua subjugação a essa idolatria. Esta ARTE deve morrer nos (e com os) templos dedicados ao seu culto.

Mas a ARTE pode aparecer como luta contra o trabalho em série, em luta contra o trabalho obrigatório, em luta contra o trabalho forçado, em luta contra o trabalho alienado, em luta contra a prostituição do Homem, em luta contra a falta de felicidade da mecanização do Progresso.

A ARTE pode ser a possibilidade do prazer contra o sofrimento, da personalidade contra o número, do voluntário contra o obrigatório, do agradável contra o necessário, da vida contra a sobrevivência.

A ARTE pode desdogmatizar preconceitos e tabus.

A ARTE pode-nos mostrar a VIDA sem os obstáculos opacos que nos impingiram.

A ARTE pode lutar contra o trabalho-mercadoria, fugindo às regras de produção.

A ARTE pode ser usufruição total e autêntica da VIDA.

A ARTE pode aproximar-nos da VIDA que queremos viver e afastar-nos da vida que nos obrigam a aguentar.

A ARTE pode ser a desmistificação dos consumos supérfluos, da vida supérflua.

A ARTE pode ser o acabar de falsos juízos de valor.

A ARTE pode ser o reinado da imaginação. A ARTE pode ser o acabar de pesadelos. A ARTE pode transformar os sonhos em realidade.

A ARTE pode desocisificar o Homem.
Pode ser uma autêntica criação libertadora.

3

A ARTE pode ser A VIDA. Total.

Esta ARTE não vive em templos sacralizados. Esta ARTE vive mais ou menos abafada em cada um de nós.

Descobrir esta ARTE é descobriremo-nos a nós próprios.

Descobrir esta ARTE é libertar a nossa imaginação criadora.

Descobrir esta ARTE é acabar com todas as Artes alienantes, desalienando o Homem.

Cada um de nós deve trazer esta nossa ARTE para a rua. Cada um de nós encontrará esta ARTE na rua. Cada um de nós construirá esta ARTE na rua. Cada um de nós descobrir-se-á a si próprio e começará a ver autenticamente a VIDA que nos rodeia em cada esquina da rua. Os "Artistas" desaparecerão.

Cada um de nós será artista. Cada um de nós construirá artisticamente a sua VIDA. Cada uma das nossas VIDAS será uma Obra-Prima.

Falar em ARTE será falar em VIDA.

Cada um de nós compreenderá o significado de ARTE quando compreender o significado de VIDA.

O CÍRCULO DE ARTES PLÁSTICAS DE COIMBRA realizará e sobretudo promoverá uma SEMANA DE ARTE (DA) NA RUA de 30 de Maio a 6 de Junho.

Será uma semana preenchida com todas as manifestações artísticas. A rua será inundada de teatro, música, pintura... e estará completamente aberta a todo o tipo de intervenções. A rua

4

estará, sobretudo, à espera da intervenção de cada um de nós.

Essa FESTA DE RUA acontecerá sobretudo na Praça da República e Jardim da Sereia.

Na Praça da República o CAPC construirá um enorme LABIRINTO que ocupará totalmente a praça. Esse labirinto terá clareiras (espaços dentro do próprio labirinto) com trabalhos de sôcos e clareiras deixadas à disposição de outros intervenientes, de quem quiser intervir.

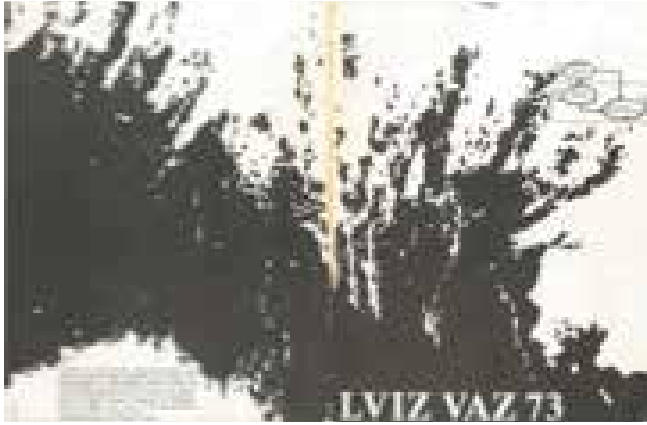
O Jardim da Sereia será preparado para servir de palco a toda e qualquer intervenção artística - teatral, musical, plástica...

O CAPC conta com a colaboração-participação de todas as pessoas e colectividades.

O CAPC CONTA CONTIGO.

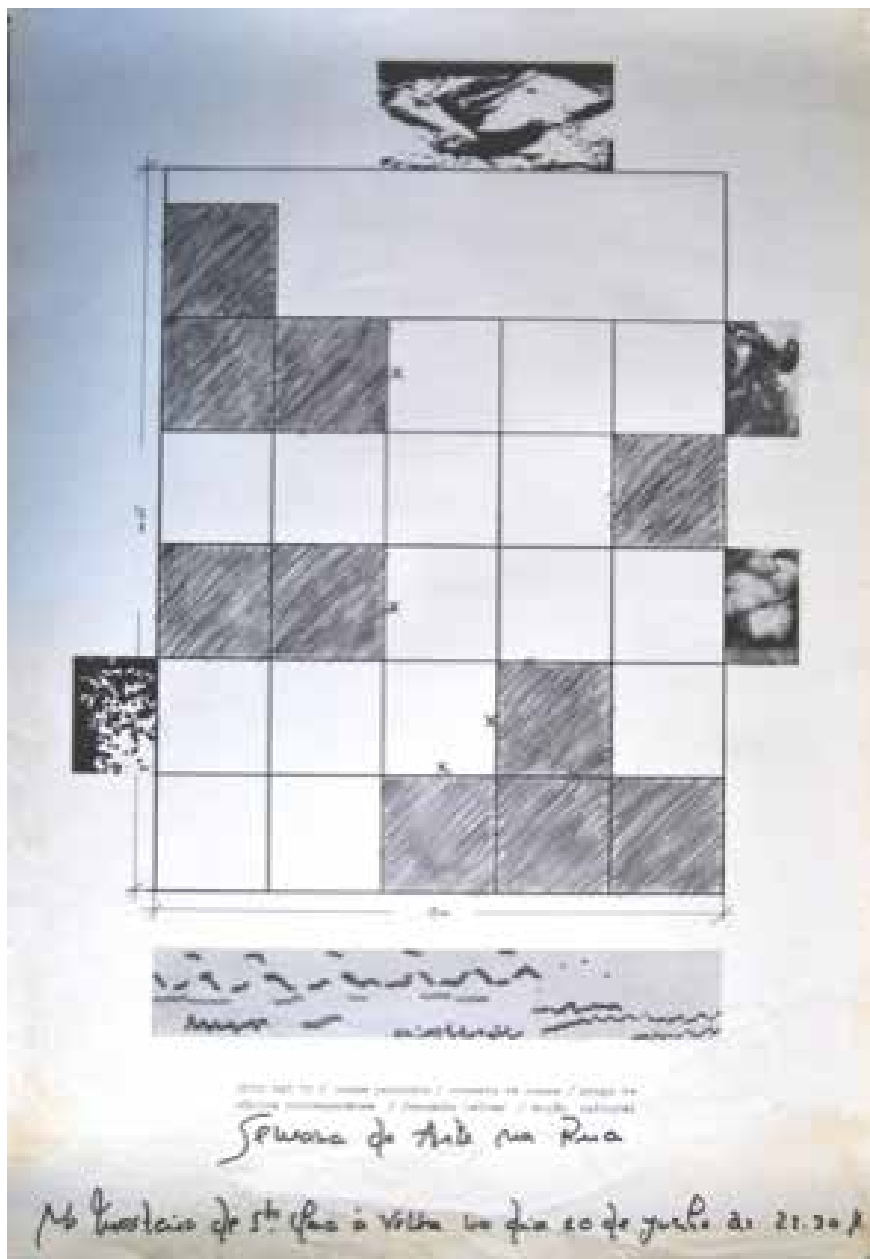
CÍRCULO DE ARTES PLÁSTICAS DE COIMBRA

ANEXO II - *Luís Vaz 73 - Envolvimento Audiovisual*, 1976
Colaboração plástica de Fernando Calhau



Dimensões: 37x23,6cm
Impressor: Mirandela & C^a

ANEXO III – Cartaz Luís Vaz 73 - *Envolvimento Audiovisual*, 1976



Dimensões: 69x48,5 cm

Palavras e narrativas: uma investigação em arte partilhada e participativa

Palabras y narraciones: una investigación en el arte compartido y participativo

Words and narratives: research about shared practices and participatory art

Denilson Rosa Denis

denilsonprosa@gmail.com

Graduado em Design de Moda pela Universidade Federal de Goiás e Licenciado em Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás, Especialista em História Cultural - Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação – Universidade Federal de Goiás e Doutorando em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal.

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Procura-se neste artigo investigar em arte e através da polissemia das palavras, refletir sobre o processo da intervenção artística, realizado na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas Pernambuco, Brasil. A intervenção que se defende na investigação partiu da utopia de se estabelecer uma consciência perante as ideias hegemônicas na sociedade e, ainda, verificar a possibilidade de uma educação artística que seja diferente da reprodutora dos valores da arte ao serviço do mercado, do dispositivo de poder instituído pela arte canonizada que reina em absoluto nos museus e nas galerias de arte contemporânea, assumindo em simultâneo uma posição política face ao debate da intervenção artística em espaço público.

Palavras-chave: Arte em espaço público. Intervenção artística. Narrativa oral.

RESUMEN

Se busca investigar en este artículo el arte a través de la polisemia de las palabras, reflexionar sobre el proceso de intervención artística, realizado en la comunidad quilombola Conceição de las Crioulas, Pernambuco, Brasil. La intervención defendida en la investigación partió de la fantasía para crear: una conciencia delante de las ideas hegemónicas de la sociedad y también sugieren una educación artística que es diferente de la de los valores artísticos reproductivos al servicio del dispositivo de poder de mercado establecido en el art canonizado que reina absoluto en museos y galerías de arte contemporáneo, y también tomar una posición política sobre la intervención artística en el espacio público.

Palabras Clave: Arte en el espacio público. Intervención artística. Narrativa oral.

ABSTRACT

Wanted this article investigate in art and through the polysemy of words, reflection the artistic intervention process, carried out in the quilombola community of Conceição das Crioulas, Pernambuco, Brazil. The advocated intervention in there search came from fantasy to create: a conscience in front of hegemonic ideas of society and also suggest an artistic education which is different from there production values of an art that serves the market, a power device set in canonized art that reigns supreme in museums and in contemporary galleries, and also take a political position on the artistic intervention debate on the public space.

Keywords: Art on public space. Artistic intervention. Oral narrative.

Introdução

Este artigo apresenta e discute uma experiência educativa e de intervenção artística em uma escola rural, localizada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no nordeste brasileiro, através de uma escrita onde os pressupostos educativos e artísticos abarcados reforçam o crucial papel da narrativa oral, e assumem a valorização de uma pedagogia baseada na comunidade e na arte entendida como cultura no contexto do espaço público.

Os conceitos de narrativa oral e pedagogia baseada na comunidade foram mobilizados para o trabalho de educação e intervenção artística, considerando o contexto de uma comunidade tradicional quilombola, onde o objetivo principal se centrou na escuta atenta dos estudantes, dos moradores da comunidade e das estruturas educativas da sua escola, em volta das questões da cultura, da arte e da realidade do povo afro-brasileiro.

O artigo se inscreve no campo da educação artística, com recorte específico na arte em espaço público e discute uma experiência em uma comunidade negra rural, com presunção de ancestralidade africana, para que se pense o ensino da arte e também a pesquisa em arte na atualidade. Demarca posição política ao enfrentar questões étnicas e o mito da democracia racial.

Neste artigo descrevo o procedimento da ação, a partir da intervenção artística realizada na Escola Bevenuto Simão de Oliveira¹, com morada no Sítio Paula em Conceição das Crioulas, município de Salgueiro em Pernambuco – Brasil. Tratava-se de um experimento inicial em uma turma de Educação Infantil, Ensino Fundamental, onde o mais importante dessa experiência foi o processo, nunca os resultados e não apenas o relato.

O processo

O processo é a forma como a ação foi realizada, para Vesta Daniel *“uma característica do processo de ação comunitária é que ele talvez pareça desprovido de regras ou diretrizes claras”* (DANIEL, 2009, p.135). No trabalho realizado na

1 A escola com salas multisseriadas recebe crianças de 04 a 13 anos, com 87 estudantes matriculados em 2013, 87 em 2014 e 86 em 2015.

escola quilombola, o processo consistiu no desenvolvimento de um conjunto de intervenções partilhadas, voltadas para um objetivo específico, onde pretendia desenvolver o conceito de narrativa oral para a partir de ele se propiciarem as aprendizagens do fazer artístico e da vinculação dos alunos aos dilemas da sua comunidade, não era, portanto, criar obras ou produzir em sala de aula, pintura, gravura ou desenhos para uma qualquer exposição.

A ação foi uma ideia, uma atitude cidadã e política, onde a intenção esteve claramente delimitada, onde se pretendeu explorar o inacabamento do ato. Arte como cultura e arte invisível foram os conceitos evocados para me deslocar a esta comunidade e depois à sua escola, “o processo poderá consistir numa série de ações, que pode ou não ser formalizada. O processo é a geratriz do produto” (DANIEL, 2009, p.135). A produção não é palpável, não estava materializada em uma escultura, em uma pintura ou performance, era a configuração da arte invisível.

Priorizar o processo e não o produto fazia parte de uma estratégia, de visão da arte, e da intervenção artística no espaço público e, em simultâneo, atender às aprendizagens que a presença da oralidade possibilitam dentro de uma comunidade educativa. Daniel (2009) escreve sobre os aspectos evolutivos do processo “à medida que o processo evolui, também evoluem o pensamento e a compreensão por parte dos membros da comunidade” (DANIEL, 2009, p.135). Em Conceição das Crioulas, as ideias, objetivos da ação estavam previamente estabelecidos por acordo comum.

Procurei através de reflexões sobre a ação na escola quilombola, apropriar-me de questões envoltas da polissemia das palavras, expressadas, escritas, sugeridas e desenhadas pelos estudantes, e interpretar a possibilidade de ensinar artes visuais, não dependendo necessariamente do desenho e da pintura, mas de palavras e narrativas, apelando à interiorização nos alunos das questões abordadas.

Com esse trabalho tinha a fantasia de inventar ou encontrar, com a professora da disciplina de arte e com os estudantes, novas perspectivas de abordagens das artes visuais na escola rural, ou ainda, criar uma consciência crítica diante

das representações hegemônicas da sociedade majoritária e, também, sugerir uma proposta de arte e educação que fosse diferente daquela reprodutora dos valores da arte a serviço do mercado.

A ideia principal que motivou a ação na escola foi a de identificar o conhecimento sobre a arte que os estudantes traziam para as aulas e entender a arte a partir daí, dos novos confrontos provocados. Intencionava experimentar e discutir com eles a arte como cultura e não como dispositivo de poder e distinção social, presente na história da arte hegemônica, canonizada e absoluta nos museus e nas galerias contemporâneas e também, provocar uma discussão política diante do debate da intervenção artística em espaço público. Promover aprendizagens do artístico no entendimento que a abordagem da arte não implica um olhar para uma exterioridade, que nas comunidades há saberes significativos a partir de onde a arte pode ser desenvolvida e experienciada.

As fontes de conhecimento e as formas de adquirir conhecimento não podem se limitar a um cânone determinado pela presunção de uma classe média eurocêntrica e machista, que se julga dona de um conhecimento superior e intérprete do pensamento (DANIEL, 2009, p.131-132).

Os alunos, a professora e a comunidade foram às fontes de informação e conhecimento, para pensar e aplicar em sala de aula atividades de artes visuais, numa proposta que pretendia fugir dos cânones produzidos para serem replicado, em contexto muito diferente do original, onde se pretendia encontrar e desenvolver os problemas e as possíveis reflexões no campo do ensino e da pesquisa em arte.

Os estudantes e a professora foram ouvidos, com o objetivo de obter informações sobre seus respectivos conhecimentos sobre as artes visuais. A prioridade da ação foi trazer para a realidade da escola quilombola, o conceito de narrativa oral, tendo como fonte de saber os próprios envolvidos e participantes da escola.

O trabalho iniciado nesta intervenção em uma turma multisseriada de Educação Infantil, por sugestão da coordenação da instituição, deverá ser futuramente

ampliado para quatro turmas das séries iniciais da mesma escola, para aprofundar a investigação que resultou na tese de doutoramento realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

O conceito de educação infantil, no Brasil, está consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com a lei, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

A proposta de ouvir aqueles que foram educados para silenciar diante de assuntos de adultos, era um desafio. Nesse sentido, procurei saber e perceber qual a atividade que poderia ser pertinente para a realidade das crianças que moram e estudam em uma escola rural quilombola. Esta atenção evidenciou as questões mais relevantes para aplicar nas aulas práticas: exercícios e atividades que considerassem e valorizassem a realidade étnica, cultural e social da comunidade e presentes nos jovens.

A interação buscou descobrir e criar com os estudantes miúdos, docentes, trabalhadores e vizinhos da escola, temas submersos no ensino, na aprendizagem do saber tradicional da comunidade, para enfatizar a intervenção artística, como atividade importante para constituir em epistemologia e ontologia da arte em espaço público, procurando-se novas questões da arte e da pedagogia alcançada na comunidade.

Refletir sobre as questões da educação artística, precisamente da investigação em arte, resulta de ter como principal motivação esse chamamento para criar “um modelo de investigação participativa, implicada na ação” (PAIVA, 2012, p.170). O trabalho no Sítio Paula em Conceição das Crioulas priorizou a criação de uma relação duradoura com os seus moradores, sendo que um dos objetivos da ação foi estender da escola para as casas e para o território.

A intervenção procurou encontrar com os estudantes crianças de quatro a seis anos, com os professores e trabalhadores

da escola e com toda a população do Sítio Paula, pontes de diálogo, envolvendo o ensino, a aprendizagem e a comunidade, destacando a possibilidade do exercício da educação artística e da intervenção suscitada, não como atividades inócuas, mas sim significativas no contexto, para levantar ou criar em seu campo epistemológico e ontológico, velhas e novas questões desta área do conhecimento.

A consideração dos métodos comunitários de identificação e utilização do conhecimento é um aspecto da pedagogia baseada na comunidade. Ela pode contribuir para que a educação seja mais estreitamente vinculada tanto aos professores como aos estudantes. Pode também transformar a sociedade, contribuindo para a consecução do ideal de igualdade (DANIEL, 2009, p.132).

O mais importante a destacar nesta citação é que estava também presente na intervenção intercultural na escola quilombola é precisamente a vinculação da atividade de educação artística, aos conhecimentos da professora da disciplina e aos saberes dos estudantes miúdos. A proposta foi a de identificar e utilizar o saber da comunidade, em uma pedagogia implicada na ação e participação coletiva.

Com a ideia de partilha e de reconhecimento mútuo, meu principal objetivo foi interagir com as crianças, com a coordenação, com as professoras e com as demais trabalhadoras da escola e não interferir no planejamento das aulas; acompanhei-as e quando possível procurei contribuir com as atividades das aulas, ou com o que eles falavam em sala visando:

Um campo de implicação, não a constituição de uma 'classe especializada' distanciada, mas envolvida com os 'participantes na ação', constituídos por entidades singulares com voz e presença agonística (PAIVA, 2012, p.170).

Diferente de uma ação centrada na criação ou contemplação de objetos artísticos consagrados na história da arte, valorizados em exposição de bienais, galerias, museus ou centros culturais, a ação na escola quilombola, estabeleceu uma relação partilhada de respeito entre investigador e comunidade, onde a intervenção buscava investigar em sala de aula e fora dela os problemas teóricos e metodológicos da arte em espaço público, através do envolvimento de

todos num fazer artístico a partir das referências culturais singulares em cada um e da valorização do conhecimento que a oralidade transporta.

O trabalho de intervenção na escola quilombola de Conceição das Crioulas aproxima-se da ideia de pedagogia fundamentada na comunidade, formulada por Daniel (2009), que tem como objetivo levar os estudantes "a experiência da educação artística baseada na comunidade e de seu potencial para identificar as correlações entre grupos díspares e a associar-se à comunidade como fonte pedagógica" (DANIEL, 2009, p.131).

Trabalhei a intervenção baseada em duas ideias principais: não interferir no conteúdo e no planejamento da professora; e ao desenvolver durante as aulas o conceito de narrativa oral, valorizar a fala dos alunos. Selecionei e organizei alguns saberes presentes na poesia de Manoel de Barros (2010), com a experiência da arte/educadora Vesta Daniel (2009) que sugere para trabalhos em comunidades tradicionais o conceito de narrativa oral.

Narrativa oral e poesia de Manuel de Barros

Manoel de Barros, em "Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada" (BARROS, 2010, p.263), escreve sobre a palavra e a imagem, na fantasia do poeta, a palavra com seus diferentes significados contempla o universo do encanto, do ser e das pessoas, pensamento que me pareceu fazer sentido para ligar as suas imaginações verbais com o conceito de narrativas orais utilizado na intervenção artística na escola quilombola.

Não tenho bens de acontecimentos.

O que não sei fazer desconto nas palavras.

Entesouro frases por exemplo:

- Imagens são palavras que nos faltam.

- Poesia é a ocupação da palavra pela imagem.

- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.

(...)

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos,

Retratos.

Outras de palavras.

Poetas e tontos se compõem com palavras.

(BARROS, 2010, p.263).

Na classe de educação infantil valorizei a palavra e não a imagem, embora o exercício do desenho estivesse presente em todas as aulas, a intenção foi ouvir, entendê-los em suas próprias narrativas. Esclareço logo de início que não estava a rivalizar a palavra com a imagem, mas sim experimentando outra possibilidade de ensinar arte para criança explorando suas falas e não exclusivamente o desenho. A experiência da intervenção intercultural na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas será narrada em pequenos tópicos e algumas reflexões. A intervenção se inscreveu no campo da educação artística, não como a busca de um discurso da salvação, mas assumindo uma posição política diante do debate da investigação em arte.

Um ponto evidente na proposta de investigação e na intervenção foi a consciência que possuía da riqueza e da importância da palavra e da narrativa oral, materializada na sabedoria local, no saber tradicional arraigada nas crianças, nos adolescente, adultos e idosos da comunidade negra rural, que poderia tornar-se pedagogia da arte e da educação.

Além de uma fonte de conhecimento que influi na pedagogia, a comunidade pode funcionar como um local de resistência, propiciando matéria e comportamentos que suscitam um diálogo crítico (DANIEL, 2009, p.132).

A interação na escola quilombola partia da utopia da arte como cultura e ainda, da história de Conceição das Crioulas como locus de resistência à escravidão no passado e ao racismo no presente. Conviver na comunidade e interagir na escola possibilitou-me perceber que a luta por viver com dignidade, ter acesso a educação básica, secundária e superior, no seio de uma sociedade intolerante, faziam parte do contexto e da luta diária do quilombo.

Tópico que despertou meu pensamento crítico foi entender que o mito da democracia racial tornou invisível a resistência do negro, desprovendo-o de ação e mobilização política.

Diante desta máscara de uma sociedade cordial, pacífica e justa que contempla todas as diferenças sem conflito étnico, religioso, social e de interesses, que o racismo se torna camuflado e/ou velado.

Ir ao quilombo, ouvir crianças, adultos e professores possibilitou encontrar a história dos negros que não aceitaram o jugo da escravidão, a ideologia racista do embranquecimento e o mito da democracia racial, interagir com a realidade simbólica e material daquela gente, foi além da ação, da residência artística uma experiência de vida.

O mito da democracia racial popularizou a invisibilidade do negro na sociedade brasileira, questão que sofreu no final do século vinte profundos exames, e que ainda faz parte de uma justificativa ideológica, utilizada para restringir direitos do negro, apoiado na ideia pacífica, democrática, tolerante e amigável da sociedade hegemônica com os negros do passado e do presente, o que naturalmente merece na atualidade severas críticas.

Pensada para esconder a opressão e exclusão do negro na sociedade brasileira, o mito de uma democracia racial, foi ficando insustentável diante da realidade em que viveram e vivem o negro, na opinião de Abdias do Nascimento “a elaboração da chamada democracia racial obedeceu à intenção de disfarçar os privilégios do segmento minoritário, detentor exclusivo da renda do país e do poder político nacional” (NASCIMENTO, 2002, p.278). Essa ideia prestou útil e eficaz colaboração para dissimular a realidade do povo negro.

Todo negro ou mulato (afro-brasileiro) que aceita a democracia racial como uma realidade, e a miscigenação na forma vigente como positiva, estão traíndo a si mesmo, e se considerando um ser inferior (NASCIMENTO, 2002, p.283).

Desconstruída em inúmeros trabalhos acadêmicos o mito da democracia racial, e da miscigenação não conseguiu apagar da memória e da história brasileira a barbárie da escravidão. A miscigenação em termos de encontro natural, espontâneo e livre fusão do europeu, do indígena e do negro, não foram encontradas na bibliografia acessada e na realidade quilombola investigada neste trabalho. A história é feita do conflito e da procura do poder e da propriedade.

Ouvir os principais envolvidos na interação teve a intenção de encontrar palavras e ideias que fossem pertinentes, para desenvolver como atividade de educação artística. Trabalhar em sala de aula sobre o que escutava dos participantes desafiava-me a responder às questões reais, como a de sobrevivência das pessoas como, por exemplo, a questão da escassez de água no Sítio Paula.

Tudo que produzimos em sala de aula, foi pensando no território quilombola, tornava-me também integrante da mesma sociedade, neste sentido, temas como: racismo e intolerância não poderiam ser negligenciados. A arte é sempre história, assim como também a educação não está afastada do seu tempo, sendo assim, essas questões de violência ao negro, estavam presentes na interação com a comunidade.

Intolerâncias religiosas, ou étnicas estão ainda vivas na coletividade brasileira, e que pode ser caracterizada na forma em que a sociedade trata a religião de matriz africana, a maneira de arrumar o cabelo, de andar, de se vestir e se divertir do negro. A intolerância e violência naturalizada, camuflada no discurso de uma sociedade homogênea, compreensiva, sincrética e pacificada sob a égide de uma democracia racial reproduz a narrativa do poder.

Discriminar é encarar o outro, o diferente como ameaça, inferiorizando-o na escala social e cultural. A intervenção se configura neste contexto como um diálogo crítico sobre questões étnicas e raciais, e a arte na escola quilombola que estava a sugerir, era uma possibilidade/necessidade de pensar/criar artefatos ou ações artísticas de natureza crítica e até oposta a arte alienada, que também exerce um papel político, no cenário da construção simbólica da sociedade.

Na dimensão específica da intervenção artística em espaço público, procurava não perder de vista o discurso politizado e articulado com as reivindicações pontuais da comunidade de Conceição das Crioulas: a luta pela posse da terra, e a conquista da dignidade quilombola, o que me levou também a dizer que “é na digestão da angústia e na narrativa da indignação que me posiciono” (PAIVA, 2009, p.35). Neste sentido, a intervenção realizada incluiu a fantasia de ser uma ação solidária e de respeito cívico.

A discussão da intolerância, instigada na fala, na palavra, e na narrativa da própria comunidade, partiu do seguinte princípio: “uma educação que prestigie o microcosmo social da educação baseada na comunidade prepara o estudante para o macrocosmo da comunidade mundial” (DANIEL, 2009, p.132). Os estudantes e a comunidade negra rural de Conceição falavam com legitimidade de causa, sobre esse tema, e da resistência de parte da sociedade brasileira em reconhecer e aceitar o outro.

Para realizar a intervenção na escola quilombola, considerei duas ideias principais: a palavra circunscrita ao campo específico dos conceitos, e como expressão da imagem Manoel de Barros (2010) e narrativa oral, histórias narradas pelos estudantes Vesta Daniel (2009). Ao valorizar a expressão oral, a fala, as histórias contadas e inventadas pelas crianças, não pretendia desprezar o desenho e a pintura, mas sim explorar essa possibilidade da oralidade para a discussão de conteúdos de educação artística.

Alfama é uma palavra escura e de olhos baixos.

Ela pode ser o germe de uma apagada existência.

Só trolhas e andarilhos poderão achá-la.

Palavras têm espessuras várias: vou-lhes ao nu, ao fóssil,

ao ouro que trazem da boca do chão.

(BARROS, 2010, p.264)

Ouvir crianças de quatro a seis anos de idade sobre artes visuais e acompanhar suas viagens pela poesia de Manoel de Barros, fazia parte do incrível processo de imersão na comunidade. Elas imaginavam e diziam que a arte poderia ser outra coisa, que não necessariamente aquela distante do contexto rural. Neste sentido, concordo com Daniel (2009), sobretudo quando ela sugere a narrativa oral como fonte de inspiração para pensar a educação e a arte:

Muitos estudantes têm histórias para contar, que podem ajudar a estabelecer um vínculo entre eles e seus professores e até mesmo inspirar e influenciar o currículo e o ambiente da sala de aula (DANIEL, 2009, p.140).

Para o trabalho de intervenção intercultural na escola quilombola, a experiência desta autora sinalizou uma das possibilidades de investigar em arte em comunidade tradicional, o trabalho de educação artística em sala de aula, que estava configurado na ação política, social e cidadã realizada na Escola Bevenuto Simão de Oliveira.

A ação-coletiva partiu da esperança, de encontrar na fala, na escrita, na narrativa oral dos estudantes as questões pertinentes da educação artística, não como narrativa de salvação, mas como crítica da contemporaneidade e da arte alienada: com o seu discurso redentor que se configura como tecnologia de disciplina, controle e poder.

A grande questão da investigação e da intervenção na escola rural, foi precisamente tornar visíveis outros pontos de partida, assumindo conscientemente a pesquisa e as possibilidades de intervenção artística como profanação de um único discurso sobre arte em espaço público.

Investigação partilhada e interligada na luta quilombola

Sugiro no presente artigo uma reflexão sobre narrativa oral, através de uma experiência de investigação partilhada e participativa, onde o objetivo era continuar em Conceição das Crioulas o trabalho de intercâmbio artístico iniciado pelo movimento 'intercultural IDENTIDADES², que "experimenta produzir uma intervenção artística no território, participada pela população e interligada com a sua luta" (PAIVA, 2009, p.147). Os participantes deste movimento são em sua maioria estudantes, artistas, investigadores e professores de diferentes nacionalidades.

A existência das comunidades tradicionais atravessa um dos difíceis problemas da contemporaneidade, que é o fim do campesinato e o surgimento dos grandes aglomerados urbanos. Foi precisamente neste contexto complexo que imaginei o papel social, político, estético e poético das artes visuais, em comunidades quilombolas não como dispositivo para orientar, controlar, modelar e disciplinar os seus habitantes, mas sim promover uma práxis baseada no diálogo e na colaboração entre investigador e a sociedade.

2 Coletivo de ação intercultural com sede na cidade do Porto – Portugal, atuando em Cabo Verde, Moçambique e Brasil.

No âmbito da pesquisa desenvolvida retornei às terras das Crioulas em setembro de 2013. Precisamente às 09h00 da manhã, estava em Conceição, no sertão central pernambucano. Cada morador conhecido da comunidade que encontrava me oferecia uma ação sempre repetida: abraços fortes, sorrisos, sentimentos abertos, emoção 'da cor da pele', troca, partilha, união de pessoas eu e eles. Comigo a curiosidade, a expectativa do trabalho por vir e a alegria de mais um reencontro.

Reflexão: não existe a entidade, categoria conceito comunidade tradicional – quilombola em abstrato, mas sim materializada nas gentes: crianças, jovens, adultos e sábios anciões. Gente que contagiou, inspirou e mobilizou-me, a buscar e a inventar 'o algo mais' em uma investigação de tese, onde o mais importante neste trabalho de educação artística foi a permanente e duradoura relação/interação/intervenção que estou a construir.

A experiência de educação e intervenção artística para que se pense o ensino da arte e também a pesquisa em arte na contemporaneidade, partiu das cinco ações pontuais realizada na escola e na comunidade quilombola.

Primeira ação

Atividade na Escola Bevenuto Simão de Oliveira, Sítio Paula, Conceição das Crioulas. Na sala multisseriada de educação infantil estavam a professora Graça Gomes, o investigador e treze crianças matriculadas: seis meninos e sete meninas. A narrativa seguinte representa o esforço de pelo menos sinalizar o processo da ação desenvolvida neste encontro.

Após apresentação e boas-vindas, em seguida já estava envolvido nas brincadeiras com os miúdos: finalizamos as atividades em roda e de mãos dadas, cantamos uma música, no final não podíamos nos mexer.

A participação de professor e alunos na experiência bidirecional de cada um, como pessoas de lugares diferentes, é outro aspecto da pedagogia baseada na comunidade. Professores procedentes da cultura majoritária precisam, eles próprios, participar dessa experiência, para que possam merecer confiança e ser eficientes em contextos cultural, racial e etnicamente

diferentes (DANIEL, 2009, p.133).

Antes de iniciar a aula conversei com a professora responsável pela turma, sobre o conceito de narrativa oral e da minha intenção em não atrapalhar o seu planejamento de aula, mas auxiliá-la quando possível. Narrativa oral é uma história contada. O problema que enfrentei foi o seguinte: não pretendia entrevistar as crianças, mas perceber as suas histórias, suas preferências nas atividades de educação artística.

Neste encontro ocorreu a união das duas linguagens, a das imagens e a das narrativas. Os desenhos realizados foram importantes para pensar a segunda intervenção em arte, aproveitando o projeto em andamento e continuar o tema: a casa da vovó. Minha intenção: ouvir narrativas sobre a casa das crianças, por ser o lugar da família, da morada, espaço privado e lugar de abrigo.

Procurei abrir o diálogo com os alunos e a recepção foi calorosa mas com desconfiança, indiferente e às vezes hostil, principalmente a aluna *M. E.* Ela expressou as seguintes palavras: “você não é nosso professor, é homem e grande”, a minha presença causava estranhamento para as crianças, comumente habituadas a professoras, mas isso me dava a possibilidade de perceber suas reações sinceras e emotivas, e/ou uma narrativa poética e emocional.

Aproximei das crianças durante as brincadeiras e toda a atividade de desenho interessou-me sobremaneira as suas palavras, impressões, expressões e narrativas, na opinião de Daniel “muitos estudantes têm histórias para contar” (Idem, 2009, p.140); estava a procurar na fala e nas notas das crianças questões da educação artística, mesmo não trazendo um questionário estruturado, de forma espontânea as crianças davam pistas e falavam.

Meu interesse de investigação com a intervenção, além de abrir novas perspectivas da pesquisa em arte, foi interagir com a comunidade escolar, participar da experiência e conquistar meu espaço e respeito no quilombo. Na conjuntura cultural investigada estavam questões étnicas, sociais e raciais, e estava consciente e interessado na realidade e no contexto pessoal de cada aluno.

No término da aula, a professora pediu para todas as crianças

trazerem na aula seguinte garrafas de plástico usadas, para a segunda intervenção e continuarem a trabalhar o tema da casa. A lição que aprendi nesta interação de duas realidades diferentes, o investigador homem e crianças negras, estudantes de uma escola rural quilombola, foi que eles com suas narrativas orais e desenhos tinham muito a ensinar como elaborar atividades artísticas pertinentes as suas respectivas realidades.

Segunda ação

Interação entre investigador, escola e comunidade que realizamos na Escola Bevenuto Simão. Com uma turma de educação infantil, contendo vinte crianças matriculadas a frequentar e um adulto na sala e uma criança a visitar. Gostaria de apresentar alguns pontos que me parecem importantes para pensar a arte na escola de forma pertinente para os estudantes.

Se professores e alunos não se conectarem com o etos, práticas, objetivos, estratégias para a solução de problemas, experiências e histórias que caracterizam a comunidade, a experiência baseada na comunidade não passará de um exercício sem propósito (DANIEL, 2009, p.133).

As crianças se aproximaram e demonstraram aceitar-me com eles, mesmo antes da aula começar. Aqui destaco esse ponto importante para os desígnios da intervenção que era a interação entre investigador, aluno, escola e comunidade conectada intrinsecamente nos mesmos propósitos e estratégias para reflexão de questões relacionadas a comunidade negra.

Após esse encontro, foram frequentes nas aulas crianças e adultos a visitar-nos, imagino que seja por ter falado com a coordenação e com as professoras sobre a intenção de levar para as famílias da comunidade a discussão sobre o tema da casa: uma vez que a casa está na escola e a escola está nas casas. As duas se encontram. O conhecimento da casa tem espaço na escola e queria ouvir narrativas sobre essas questões.

Preparado para interagir com pais, avós e familiares dos estudantes com foco no tema: a casa. O ponto de partida

envolveu as seguintes questões: ver a educação artística a partir do micro - a casa, para o macro; a escola e a comunidade; “a experiência tanto dos professores como dos alunos é fonte de conhecimento prévio proveniente de conexão com a comunidade” (Idem, 2009, p.133). Com essa ação coletiva envolvendo diferentes atores e instituições como a escola, a casa e a comunidade, buscava a arte como cultura.

Na interação com os estudantes na escola e com os pais nas casas, procurei identificar o conhecimento que eles traziam sobre a arte e sobre os saberes artísticos da comunidade, e quais necessidades ou curiosidades que eles descreveriam. Os saberes da casa estavam na escola. A escola não baseava seu conhecimento exclusivamente nos livros, e na história oficial hegemônica e isso configurava a pedagogia baseada na comunidade.

A experiência de luta e de resistência ao regime escravocrata dos desbravadores da liberdade de Conceição das Crioulas estava na narrativa oral e não nos livros didáticos, mas isso não impedia os miúdos de acessar esse conhecimento, uma vez que a educação escolar quilombola específica, diferenciada e intercultural valoriza a sua própria cultura e homenageavam seus antepassados. As representações artesanais da comunidade evidenciavam os seus saberes.

As histórias de personalidades de Conceição das Crioulas, trabalhada em sala de aula, por não existir ainda nos livros, poderão desconstruir aquilo que Daniel chama de conhecimento prévio incorreto, ou seja, “um conhecimento prévio preciso pode ajudar os leitores a extrair informação de um texto, um conhecimento prévio inexato pode até mesmo interferir com o aprendizado” (Idem, 2009, p.133). Os saberes locais são fontes imprescindíveis para corrigir o que a história hegemônica sonega da população quilombola.

Com a ação de ouvir atentamente as narrativas pessoais e individuais de estudantes e familiares, a intenção foi observar e desconstruir, possíveis conceitos e ideias incorretas, construídas social e historicamente sobre o negro, opinião errada baseada em intolerância, preconceito, e estereótipo que inferioriza o outro e não reconhece o outro nem como diferente, e muito menos como igual.

Os professores que pelem no sentido de corrigir conceitos errôneos baseados em preconceitos, estereótipos, medos infundados de pessoas, culturas e comunidades desconhecidas, esforçam para corrigir conhecimentos inexatos (Idem, 2009, p.134).

Os estudos de Daniel mostram “que é mais difícil de corrigir um conhecimento prévio incorreto durante o processo de aprendizagem do que assimilar uma informação desconhecida” (Idem, 2009, p.133). A intervenção que foi realizada percebeu a casa, a família e a comunidade como fonte de conhecimento prévio da cultura e da história de resistência à escravidão: as narrativas orais das crianças e da comunidade permitiram-me pensar a educação artística partilhada com os saberes locais.

A professora instruiu a atividade com as garrafas: cortar a ‘boca’ e o fundo e depois cortar em tiras, para em seguida construirmos trabalhos usando colas, cartolinas, folhas e o que pudéssemos imaginar. Durante a atividade de amassar cortar, ajudar os pequenos e também a criar e a conversar com eles, tive aquela rara sensação de estar partilhando algo, a interação estava a acontecer, o envolvimento enfim nascia.

O inesperado: as tiras de plástico cortadas em diferentes tamanhos para construção de uma casa, com colagem em cartolina, não colavam com a cola de água existente, tentaram de diferentes maneiras: apertando junto a cartolina as tiras por muitos minutos, prensando as tiras com livros, tijolos e pedras, e nada de colar o plástico no papel. Encantou-me nesta atividade o envolvimento das crianças com os materiais descartáveis.

Durante a oficina com garrafas descartáveis ocorreu-me a ideia de mostrar e discutir com os estudantes e seus familiares o filme: *Lixo extraordinário*, (Lucy Walker, 99 min, Downtown Filmes) sobre o artista plástico brasileiro Vick Muniz, e repetir a experiência do documentário, fazendo a casa e outros desenhos usando o material descartável, agora desenhando no chão, seguido de fotografias tiradas por todos nós.

As narrativas orais como conteúdo de educação artística, descritas por Daniel tinham as seguintes características: “ora em estilo livre e extemporâneo, ora meticulosamente

preparado” (Idem, 2009, p.139). O que estava a procurar na segunda intervenção era um misto de trabalho livre com programado, o objetivo era auxiliar no desenvolvimento do tema a casa, usando material plástico e anotar as suas falas, dúvidas e inquietações sobre a atividade proposta.

Intervenção – três

Continuando o trabalho de interação intercultural na escola quilombola, com a mesma turma de educação infantil, tendo vinte e duas crianças matriculadas a frequentar e dois adultos homens na sala e várias crianças a visitar. Antes da aula, conversei com os alunos sucintamente sobre algumas questões da oficina anterior onde se usaram garrafas plásticas.

Um dos homens a visitar a sala na companhia do filho, falou-me durante a aula, justamente da questão da água, ‘que o Sítio Paula em tempo de seca recebe abastecimento em caminhão ‘pipa’, tem um poço, mas que mantê-lo em condições de uso é muito difícil e não é sempre que isso ocorre’. Como estava a familiarizar-me com a vida dos alunos e com a realidade da comunidade, identifiquei essa narrativa, como tema pertinente para trabalhar em aula.

O conhecimento que posso identificar como resultado de meu envolvimento com ações comunitárias permite-me identificar alguns dos objetivos que os grupos comunitários parecem compartilhar (Idem, 2009, p.134).

Ao compartilhar a dificuldade, de acesso à água potável para uso doméstico, essa narrativa, sinalizava ou configurava como uma iniciativa do próprio morador, buscando melhoria nas condições de tratamento do reservatório de água, de vida, no quilombo, e essa era precisamente a materialização da ideia que tenho da arte invisível, a qual não existe como produto para exposição, mas está presente, real e evidente na melhoria de vida da comunidade.

Água foi a primeira narrativa oral espontânea que recebi de moradores da comunidade. Estava a trabalhar em sala de aula e surgiu essa situação, que se relaciona diretamente com a condição de sobrevivência na comunidade. A educação artística, a arte como cultura, a arte invisível foram

evocadas para refletir e sugerir resposta a essa importante necessidade da população do sertão nordestino.

Grandes narrativas da história da arte foram substituídas durante a intervenção na escola quilombola, por narrativas pessoais, “a narrativa é uma história contada. Ela requer um contexto compreensível, um pano de fundo, pormenores descritivos e marcadores cronológicos” (Idem, 2009, p.140). Narrativas deste gênero são: as grandes narrativas da história dos trabalhadores, das guerras, e das religiões que possuem características peculiares.

Voltar para a narrativa local, tradicional, pessoal, individual e micro do quilombo, contraria o costume de privilegiar o clássico, o canônico, o hegemônico, a classe dominante. A ação na escola, inscrita no campo da educação artística foi uma atitude de rebelião e crítica da arte alienada, que é também política, ideológica e faz parte de uma estrutura de poder para manter as coisas como estão.

Nenhum ato de violência é natural, não ter água potável para consumo doméstico é uma violência, que o sertanejo enfrenta, e não é natural, faz parte de opções políticas, daqueles que são beneficiados com a indústria da seca. Ao falar sobre o problema da seca e da falta de água, este senhor mencionado anteriormente no texto estava partindo de uma situação real, e de um recorte temporal concreto, o tempo presente do quilombo.

Pensava a palavra falada, as interrogações ouvidas, o conhecimento partilhado, a experiência vivida, a narrativa oral como pedagogia baseada na comunidade. Fundido na história de vida de cada pessoa da comunidade e de cada estudante da escola, estava também, outra macro narrativa, da escravidão do negro no Brasil, questão que permanecia na intervenção e atravessa toda tese.

Trabalhamos em sala de aula neste dia o desenho de criação, imaginação e observação de uma maçã. Integrado na comunidade e na turma de estudantes, ouvi-os atentamente, procurando sinais de como uma fruta que não é nativa da região, poderia suscitar dúvidas e questões na fala dos estudantes e durante o desenvolvimento da atividade proposta.

Um miúdo desenhou seis maçãs e uma casa, outra miúda

desenhou uma casa e descreveu uma história fantástica e imaginativa sobre os moradores da casa que tinha desenhado. No conhecimento de Daniel “a natureza da narrativa pode ser realista, confessional ou impressionista, ou todas essas coisas ao mesmo tempo” (Idem, 2009, p.139). Não tenho a intenção de fazer uma análise dos trabalhos de imagens ou narrados, só ressalto que o tema da casa estava presente, sem nenhuma sugestão nesse sentido ou constrangimento.

Intervenção – quatro

Neste trabalho de natureza artística realizado na escola quilombola, a riqueza de informação, de sabedoria estava nas pessoas que a cada dia aumentavam. Na sala de aula, as palavras e narrativas pessoais ou coletivas, foi meu banco de dados, meus documentos, minha fonte de investigação, “os dados submetidos à análise são a experiência vivida” (Idem, 2009, p.139). Uma dificuldade enfrentada nestas ações foi exatamente como avaliar, selecionar e organizar as experiências e transformá-las em texto.

Quando planejei a ação na escola, comuniquei à coordenação a intenção de envolver nas aulas e oficinas, os pais, parentes, e vizinhos da escola nas atividades. Pensava tão somente em contemplar nestes momentos todos interessados em atividades de arte e educação, admito que a curiosidade ou mesmo interesse da comunidade na intervenção me surpreendeu e fez-me repensar em como envolvê-los, não prejudicando o planejamento da professora.

Como atividade: a professora leu uma história sobre uma bota, em seguida passamos a desenhá-la, tive o cuidado de ir a todas as cadeiras, olhei todos os desenhos, dialoguei com todos os alunos, elogiei, incentivei, ajudei. Falei com a professora sobre a ideia da virgindade criativa existente na criança, defendida por muito tempo nas aulas de arte, da não interferência do professor para preservar essa pureza.

Fiz dois desenhos um de uma bota observando meu pé esquerdo, e outro fazendo da bota uma casa, dei o trabalho para uma miúda que me pediu, ela os pintou. Nesta altura da ação se misturavam as narrativas orais, as afetividades, as emoções, os sentimentos, os desenhos. O trabalho, a

ação, o processo se mostrava na aceitação que conquistava com a interação com os estudantes e com os moradores da comunidade.

Os professores que não estão interessados na história de seus alunos, inclusive no impacto da raça, poderão ter dificuldades em utilizar o conteúdo curricular de maneira atraente e significativa (Idem, 2009, p.141).

Enquanto trabalhava e ouvia as narrativas dos estudantes e da comunidade presente na aula, procurei-me outra professora para me mostrar um livro de desenhos feito com barbantes e fitas, disse-me que começaria a trabalhá-lo com seus alunos. Uma lição possível de tirar até essa altura da ação: a proposta de escutar funcionava como um encontro inesperado, porém alimentado de afinidades e emoções.

Observei a curiosidade dos miúdos, e dos adultos que me olhavam desconfiados, enquanto desenhava. O que estava a fazer era estimulá-los a também arriscar em traços, rabiscos e borrões por meio de pontos, e linhas, curvas, retas, tortas; e inventava riscos e manchas, com ênfase na forma, volume, equilíbrio, desequilíbrio, movimento, ritmo, etc. Procurei uma abordagem do desenho, como atividade lúdica, afetiva, humorística, vigorosa, pungente e pertinente para eles e seu contexto rural.

Conclusão

Finalizei essa etapa de intervenção na escola quilombola, novamente com vários adultos na sala. Encontrei mais uma vez os estudantes da escola rural, a sala de aula estava com todos os alunos matriculados presente, e muitas pessoas da comunidade, foi um encontro de confraternização de abraços e narrativas cruzadas. Ao mesmo tempo um espaço de reflexão sobre a escola formal, essa instituição conservadora, que repele a novidade, surpreendeu-me com a prática de ensino adotado.

Coordenação, professores e demais colaboradores voltados para uma educação diferenciada, onde a participação de pessoas não matriculadas na sala de educação infantil, não era impedimento da aula, muitas pessoas participavam e interagiam sem nenhuma restrição.

Ao sugerir a ação, estava a indicar aos estudantes

quilombolas o conceito de narrativa oral e as possibilidades aí contidas: falarem, narrarem, descreverem suas respectivas experiências de vidas. O acolhimento da comunidade, a adesão dos estudantes de outras séries da escola, a interação com eles, nas aulas/oficinas. Todos estavam a procurar na escola: educação, arte e conhecimento.

Contrariar as narrativas de hegemonia, supremacia, poder e privilégio, através da ação na comunidade e na escola quilombola, pretendeu tornar visíveis outros pontos de partida, como por exemplo, ter na escola, brasileira pública e privada, outra narrativa diferente da oficial eurocêntrica. A ação na escola quilombola permitiu-me repensar a educação artística e a arte numa perspectiva interdisciplinar e com impacto na comunidade.

Procurei trazer para o trabalho de intervenção o diálogo entre professor, aluno, escola e comunidade. A investigação realizada na escola quilombola teve preferência para as vozes, histórias e experiências dos moradores do quilombo, como forma de rebeldia política, onde o verbal, o intuitivo, as imaginações foram a palavra, a expressão e a voz dos quilombolas.

A intervenção artística foi assim percebida: “arte como processo predisposto ao político, como produção social e cultural” (PAIVA, 2009, p.205). Pretendia com o trabalho na escola quilombola, não repetir os valores canônicos da educação artística, da arte contemporânea e da escola formal, mas interferir de maneira agonística e transgressora na prática que subverte a própria prática do ensino da arte na escola.

A pedagogia baseada na comunidade, apresentada nessa experiência de educação e intervenção artística, que foi uma ação partilhada com a comunidade promoveu o agonístico e não o hegemônico, fazer das narrativas infantis, dos moradores da comunidade e dos professores envolvidos na intervenção, um discurso de resistência e não de salvação, esse foi o principal impacto da ação. Fui a procura de histórias de vidas e de narrativas pessoais, com plena consciência de que pessoas negras, sempre foram omitidas da historiografia oficial brasileira.

Referências Bibliográficas

- BARROS, M. (2010) **Poesia completa**. 6. Reimpressão. São Paulo: Leya.
- DANIEL A.H.V. (2009) Componentes da Ação Comunitária como fontes Pedagógicas. In. RIBEIRO José Mauro Barbosa. (org). **Trajatória e políticas para o ensino das artes no Brasil**: anais da XV CONFAEB – Brasília: Ministério da Educação.
- NASCIMENTO, A. (2002) **O quilombismo**. 2. Ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, FCP/OR Editor.
- PAIVA, J.C. (2012) **Ação/Investigação em Educação Artística**: em busca de uma narrativa renovada, implicada na construção pertinaz de uma democracia agonística. In. Revista Invisibilidades setembro.
- PAIVA, J.C. (2009) **ARTE/desEnvolvimento**. Tese de Doutorado em Pintura, defendida na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

Descrição das práticas curriculares de desenho no ensino superior: Estudo de caso

Descripción de las prácticas curriculares de dibujo en la educación superior: Un estudio de caso

Description of drawing curriculum practices in higher education: A case study

Frederico Monteiro

fisfmonteiro@gmail.com

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Carlos Barreira

cabarreira@fpce.uc.pt

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Graça Bidarra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Piedade Vaz-Rebelo

p vaz@mat.uc.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Este artigo consiste na descrição das práticas curriculares de uma unidade curricular de desenho, de um curso de licenciatura numa instituição de ensino superior em Portugal. O processo de recolha de dados foi concretizado através de 20 horas de observação de aulas, uma entrevista à respetiva docente e um *focus group* com a participação de 5 alunos. A organização e os princípios orientadores para a elaboração desta narrativa fundamentam-se na caracterização dos domínios do ensino, da avaliação e da aprendizagem, de acordo com a matriz de investigação desenvolvida.

Relativamente ao domínio do ensino procura-se detalhar a informação sobre a sua organização, os recursos e materiais utilizados, as tarefas concretizadas e a sua natureza, as dinâmicas existentes na sala de aula, o papel e a perceção dos intervenientes, a natureza, frequência e distribuição de feedback e o ambiente na sala de aula.

Quanto ao domínio da avaliação, destaca-se a sua natureza, função e utilidade,

as tarefas de avaliação mais utilizadas, o papel e as percepções dos intervenientes sobre a avaliação, a integração e a articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem e a natureza, frequência e distribuição de feedback.

Sobre o domínio da aprendizagem, o texto centra-se nas estratégias utilizadas, na participação dos alunos, nas percepções dos intervenientes sobre os contributos para a aprendizagem, na relação entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação, na relação pedagógica entre os intervenientes e na sua satisfação.

Palavras-chave: Ensino, avaliação, aprendizagem, ensino superior, aulas de desenho.

RESUMEN

Este artículo es una descripción de las prácticas curriculares de las clases de dibujo, de un curso de grado en una institución de educación superior en Portugal. El proceso de recolección de datos se realizó a través de 20 horas de observación en el aula, una entrevista con el respectivo profesor y un grupo de discusión con la participación de 5 alumnos. La organización y los principios rectores para el desarrollo de esta narración se basan en la caracterización de las áreas de enseñanza, evaluación y aprendizaje, de acuerdo con las directrices de la investigación.

Cuanto el campo de la enseñanza se pretende detallar la información sobre su organización, recursos y materiales utilizados, las tareas realizadas y su naturaleza, las dinámicas existentes en el aula, el papel y la percepción de las partes interesadas, la naturaleza, la frecuencia y la distribución de *feedback* y el ambiente en el aula.

Sobre el campo de la evaluación se pretende detallar su naturaleza, función y utilidad, las tareas de evaluación más utilizados, el papel y las percepciones de las partes interesadas, la integración y la coordinación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y la naturaleza, frecuencia y distribución de *feedback*.

Sobre el dominio de la educación, el texto se centra en las estrategias utilizadas, la participación de los estudiantes, las percepciones de las partes interesadas, la

relación entre el aprendizaje desarrollado y enseñanza y evaluación, y la relación pedagógica entre los actores y su satisfacción.

Palabras Clave: Enseñanza, evaluación, aprendizaje, educación superior, clases de dibujo.

ABSTRACT

This paper describes the curriculum practices that occurred in a design course, in a bachelor degree program in a higher education institution in Portugal. The data collection process was achieved through 20 hours of classroom observation, an interview with the teacher and a focus group with 5 students. The organization and guiding principles of this paper are based on the characterization of teaching, assessment and learning domains, according developed research matrix.

The teaching domain presents detailed information about class organization, resources and materials used in classes, tasks and respective nature, classroom dynamics, role and perception of stakeholders, frequency and distribution of feedback and classroom environment.

The assessment domain displays information about assessment nature, function and utility of assessment, assessment tasks, role and perception of stakeholder, integration and coordination between teaching, learning and assessment and frequency and distribution of feedback.

The learning domain focuses on information about strategies, participation, perception and satisfaction of stakeholders, relationship between learning, teaching and assessment and pedagogical relationship between teacher and students.

Keywords: Teaching, assessment, learning, higher education, design course.

Introdução

De acordo com os princípios do Processo de Bolonha, no ensino superior, perspectiva-se uma educação centrada nos processos de aprendizagem dos alunos. Os docentes organizam e orientam o ensino e a avaliação para a aquisição de competências por parte dos alunos (Corral-García, 2010; Ureña-Ortín, Valles-Rapp & Ruiz-Lara, 2009). Este paradigma está associado às exigências da atual sociedade do conhecimento e de mercado de trabalho, destacando-se a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e das estratégias necessárias para uma educação ao longo da vida (Cepillo-Galvín, 2010; Corral-García, 2010; López-Pastor, 2009a).

Neste contexto, os parâmetros da docência devem incluir uma reflexão sobre a sua prática, o trabalho em equipa e a cooperação, a dimensão ética da profissão e o ensino pensado desde a aprendizagem. As orientações para a melhoria da qualidade da docência requerem a organização do ensino, de modo a que os alunos possam aceder ao conhecimento, desenvolvendo guias pedagógicos que os ajudem a orientar as suas próprias aprendizagens. Os docentes devem passar de “especialistas da disciplina” a “didatas da disciplina”, relevando o processo formativo, os contextos e os recursos disponíveis (Zabalza, 2007), e a investigação sobre as próprias práticas curriculares (Stenhouse, 1996).

Esta passagem de transmissor de conteúdos para criador de situações de aprendizagem (Perrenoud, 1999), inclui a utilização de metodologias de ensino e de avaliação mais ativas, participativas e colaborativas, que incidam sobre os interesses e necessidades dos alunos, incentivando a autonomia na aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas (Barreira, 2001; Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Cepillo-Galvín, 2010; Cervilla-Garzón, 2010; Corral-García, 2010; Fernandes, 2006; López-Pastor, 2009a; 2009b; Pérez-Pueyo, Julián-Clemente & López-Pastor, 2009; Ureña-

Ortín et al., 2009).

Este artigo, concretizado no âmbito do projeto de investigação *Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – PTDC/CPE-CED/114318/2009), procura descrever as aulas de uma unidade curricular de desenho, de um curso de licenciatura, numa instituição de ensino superior em Portugal. O processo de recolha de dados compreendeu: (a) a observação de 20 horas de aulas (um semestre letivo) da unidade curricular em análise, (b) uma entrevista semiestruturada à docente da unidade curricular, e (c) um *focus group* que contou com a participação de 5 alunos (também da unidade curricular em análise). Este processo de interação direta com a docente e com os alunos em contexto real, possibilita uma perspetiva prática sobre as ações e interações que ocorreram na sala de aula, favorecendo a reflexão em torno dos fatores preponderantes para a aprendizagem (Barreira, Monteiro, Bidarra & Vaz-Rebello, 2014; Fernandes, Rodrigues & Nunes, 2012).

Esta narrativa centra-se numa “análise temática” (Amado & Oliveira, 2013: 253), privilegiando a descrição dos fenómenos em detrimento da sua explicação. Ao longo do texto, a descrição é exposta a partir da perspetiva do observador (com base nas respetivas notas de campo), incluindo informações adicionais recolhidas a partir da entrevista realizada à docente (recorrendo à seleção de transcrições) e do *focus group* realizado com os alunos (recorrendo também à seleção de transcrições). A organização do texto segue a sistematização realizada pela equipa do projeto, com base no referencial teórico, crítico e analítico construído para orientar a investigação. Esta matriz conceptual agrega três objetos de análise: (a) o ensino, (b) a avaliação e (c) a aprendizagem. Cada objeto de análise inclui várias dimensões. O *ensino* integra a organização da unidade curricular, os recursos e materiais utilizados, as dinâmicas de sala de aula, a natureza das tarefas e o papel dos docentes e dos alunos. A *avaliação* inclui essencialmente as modalidades utilizadas e as funções e natureza de feedback,

enquanto a *aprendizagem* integra fundamentalmente as estratégias utilizadas e a participação dos alunos, a relação pedagógica e o ambiente de sala de aula.

1. Descrição das práticas curriculares

1.1. Ensino

A planificação e organização do ensino da unidade curricular emanáliseerafortementecaracterizadapelasuacomponente prática. A natureza das atividades e metodologia de ensino estavam associadas ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos e acompanhamento sistemático por parte da docente. Numa perspetiva mais administrativa, as aulas teórico-práticas eram frequentadas por cerca de 45 alunos e as aulas práticas por cerca de 25 (i.e. duas aulas práticas, cada uma com cerca de metade da turma). A este respeito importa esclarecer que a metodologia das aulas teórico-práticas e das aulas práticas era semelhante e que, com exceção do número de alunos, não se verificaram diferenças no processo de ensino-aprendizagem. A docente fazia a chamada em voz alta no início de todas as aulas, registando a assiduidade da turma (elemento que contava para a classificação final).

A apresentação da unidade curricular decorreu durante a primeira aula, na qual a docente procurou contextualizar e fundamentar a organização do programa, dos objetivos de aprendizagem e das metodologias de ensino e avaliação, introduzindo de forma genérica as temáticas a abordar e enquadrando a turma quanto ao trabalho a desenvolver ao longo do semestre. Ainda na primeira aula e recorrendo à projeção de imagens, a docente realizou uma perspetiva histórica sobre arte visual.

Ao longo do semestre foi notória a ausência de momentos de exposição teórica de conteúdos. Durante a entrevista, a docente acentuou que as aulas eram “práticas, de laboratório e de (...) experimentação”, e que se centravam “na prática do desenho e na observação de objetos reais”

(entrevista docente).

Relativamente aos recursos e materiais utilizados, destacam-se os seguintes: *drawing pen*, marcador grosso preto, lápis de grafite, grafite em barra, borracha, bloco de desenho, lápis de cor e x-ato. Todo o material necessário foi listado na primeira aula pela docente, identificando igualmente as respetivas referências, dada a especificidade e utilidade de cada um. Durante a entrevista, a docente afirmou que os materiais mais utilizados pelos alunos eram o “grafite e (...) as canetas a preto e branco”, uma vez que estes materiais eram considerados apropriados para a realização de todas as atividades práticas (entrevista docente).

Como objeto de observação de desenho, os alunos utilizavam frequentemente folhas de papel amarrotadas, as suas mãos, o espaço exterior da sala de aula, caracterizado por claustros e por um espaço amplo com algumas árvores, um jardim botânico e um museu zoológico, variando consoante a planificação das aulas e as indicações da docente.

A docente recorreu ao *PowerPoint* na primeira aula durante a apresentação da unidade curricular e para projetar uma breve perspetiva histórica sobre arte visual (20 a 30 minutos). Ao longo do semestre, de forma ocasional, utilizou o *PowerPoint*, como recurso auxiliar, para explicar, muito sucintamente e apenas por breves instantes (3 a 5 minutos), em que consistiam algumas das técnicas a utilizar, evidenciando alguns exemplos.

A docente recorreu ainda à plataforma *online* de apoio aos alunos, disponibilizando informação de caráter geral sobre a unidade curricular, designadamente sobre os conteúdos programáticos e a metodologia de avaliação.

Sobre as dinâmicas de sala de aula, as tarefas e a natureza das mesmas, salienta-se que os alunos passavam a maior parte do tempo a observar e a desenhar objetos e imagens,

enquanto a docente circulava pelo espaço acompanhando cada aluno individualmente, debatendo e sugerindo estratégias de desenvolvimento de técnicas de desenho e de desempenho na concretização dos mesmos. A docente, sempre que considerava pertinente, partilhava ideias e esclarecia dúvidas comuns com a turma na globalidade, optando algumas vezes por fazê-lo por grupos de alunos, dependendo da sua localização e da dimensão do espaço onde decorria cada aula. “A prática do desenho exige muito trabalho diário e é isso que esta aula lhes permite, concede-lhes esta prática. Há (...) poucas aulas expositivas, muitas aulas práticas e muito acompanhamento particular de cada aluno” (entrevista docente).

Relativamente à gestão do tempo e estruturação da aula, destacaram-se várias fases, nomeadamente: (a) um momento inicial, em que a docente explicava o que se iria fazer ao longo da aula, descrevendo sucintamente as técnicas pretendidas e os procedimentos a adotar, (b) um momento intermédio, caracterizado pela observação e desenho por parte dos alunos e respetivo acompanhamento individual por parte da docente, e (c) um momento final, em que a docente referia as técnicas que iriam ser desenvolvidas e utilizadas na aula seguinte, assim como os materiais necessários.

O papel da docente, de um modo geral, passou pelo desenvolvimento da autonomia e das competências dos alunos, através de um processo de acompanhamento e motivação. “Quero que eles desenvolvam a sua gramática própria e que se encontrem a si próprios porque o desenho neste curso serve, muitas vezes, para registo de ideias” (entrevista docente).

Quanto à natureza, frequência e distribuição de *feedback*, ao longo de cada aula e à medida que os alunos realizavam os seus trabalhos de observação e desenho, a docente apreciava a técnica individual de cada um, conversando com os mesmos sobre os aspetos técnicos relevantes e que poderiam ser melhorados ou aperfeiçoados. Esta

prática de supervisão, acompanhamento e correção era frequentemente solicitada pelos alunos que questionavam a docente sobre a forma como estavam a desenvolver o seu trabalho. “O desenho é também um registo de pensamento e isto é uma prática muito particular e individual sendo necessário acompanhar individualmente cada aluno, dando a minha opinião acerca do tipo de registo que eles estão a desenvolver” (entrevista docente).

Relativamente à perceção da docente sobre o ensino, a docente, durante a entrevista, considerou que a participação dos alunos é fundamental para o desenvolvimento das aulas e sucesso das aprendizagens.

Normalmente os alunos cumprem todo o programa e conseguem atingir os seus objetivos. Os que não cumprem são aqueles que não vêm a todas as aulas, só aparecem esporadicamente e esses, à partida, não conseguem fazer a disciplina. A participação dos alunos nas aulas é fundamental. (entrevista docente)

Quanto à perceção dos alunos sobre o ensino, a partir do *focus group*, verifica-se que a interação proporcionada pela docente, nomeadamente o acompanhamento sistemático e individual, foi fundamental para o sentimento de satisfação geral relativamente à unidade curricular. “Depois de algumas aulas e de a professora falar e dar a opinião, nós já sabemos o que se pretende e já começamos a fazer as coisas sozinhos, a experimentar e a entrar na cadeira” (*focus group* alunos).

De um modo geral, o ambiente de sala de aula caracterizava-se por ser calmo e descontraído, onde, inclusivamente, os alunos podiam ouvir música (individualmente, com recurso a auscultadores). Este ambiente permitia a partilha de ideias, não só com a docente, mas também com os colegas mais próximos, adotando uma postura concentrada e de respeito pela turma (mantendo o silêncio durante a realização dos trabalhos).

Quando as aulas decorriam em espaços exteriores à sala de aula, os alunos acomodavam-se como podiam para poder desenhar confortavelmente, transportando cadeiras da sala para o exterior, quando estas decorriam nas proximidades da sala, ou sentando-se nos espaços disponíveis, quando iam para locais mais distantes (e.g. museu).

1.2. Avaliação

Embora tenha existido um momento de avaliação sumativa, sob a forma de um trabalho biográfico sobre um artista conceituado, a avaliação da unidade curricular foi essencialmente de natureza formativa, destacando-se a interação entre a docente e a turma, nomeadamente a partir do *feedback* dado ao longo do desenvolvimento dos trabalhos.

A avaliação era contínua, sem exame ou frequências, e consistia: (a) num trabalho teórico (20%), (b) em vários trabalhos práticos (60%), e (c) na assiduidade e participação dos alunos (20%).

O trabalho teórico consistia num texto sobre um artista e respetivas obras, com o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade de adquirir referências de cultura visual, apelando à criatividade individual, com indicações expressas de não ser entregue em formato académico tradicional. O trabalho podia ser entregue até à última semana de aulas do semestre e incluía um formato de apresentação breve, de cerca de 3 minutos. Os trabalhos práticos compreendiam os desenhos realizados nas aulas, que deviam ser todos entregues de uma só vez, ou em blocos, quando solicitados pela docente.

Existe uma avaliação contínua que é feita na observação às aulas, à assiduidade dos alunos e à reação destes face às tarefas propostas. Também existe avaliação periódica, (...) neste semestre (...) há dois momentos, um no final do mês de Outubro que respeita aos dois

primeiros meses e depois existe outro no final do semestre com todos os trabalhos. (entrevista docente)

Relativamente à função e utilidade da avaliação, tanto a docente (durante a entrevista) como os alunos (durante o *focus group*), afirmaram que a avaliação está relacionada com o alcançar dos objetivos traçados.

Na perspetiva dos alunos, serve para terem algum medidor das suas competências e como estão a construir e a desenvolvê-las e se estão ou não a atingir os objetivos. Para mim, serve para verificar quais os processos que funcionam melhor do que outros, e serve, também, para que possa alterar algumas unidades de trabalho de um ano para o outro. (entrevista docente)

Serve para verificar se nos trabalhos desenvolvidos ao longo desta unidade curricular a professora teve o retorno ou não que esperava por parte dos alunos, e se conseguiu atingir os objetivos que esperava. Um professor tem de ter sempre isto em conta, não só ao longo do ano mas ao longo da sua carreira. (*focus group* alunos)

Os alunos acrescentaram ainda que, “A avaliação intermédia (...) deu para ver em que ponto de situação me encontro e em que ponto de situação é que posso corrigir algumas áreas. A avaliação é sempre proveitosa nesta situação de ensino” (*focus group* alunos).

A integração e a articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem estavam estruturadas, planificadas e organizadas de acordo com o modo de transmissão de conhecimentos e o consequente desenvolvimento de competências associadas à perspetiva profissional da respetiva área. Esta análise inclui a metodologia de avaliação observada e associada à aplicação prática dos conhecimentos considerados relevantes para o desenvolvimento de determinadas competências.

Tal como a avaliação é contínua, o meu tipo de ensino também o é: (...) Nas aulas em que a turma está dividida em metade disso é muito mais fácil, permitindo assim o meu acompanhamento individual a cada aluno porque o desenho também é um registo muito pessoal e eu não os quero formatar todos ao mesmo tipo de desenho. (entrevista docente)

Segundo a perspectiva da docente, os alunos “aceitam bem e captam aquilo que lhes quero transmitir” (entrevista docente). Para os alunos, “A professora não nos pede para desenhar bem, pede-nos que empreguemos as técnicas da melhor forma, mas pela avaliação intermédia podemos verificar que os objetivos estão a ser conseguidos pela maioria” (*focus group* alunos).

1.3. Aprendizagem

Tendo em conta a natureza dos objetivos estabelecidos e a planificação das aulas, a presença e a participação dos alunos era essencial para o desenrolar das atividades. A participação dos alunos nas aulas caracterizava-se pela observação e desenho de objetos reais, com o intuito de desenvolver as suas competências técnicas, nomeadamente a partir do apoio individual proporcionado pela docente.

As aulas tinham um carácter maioritariamente prático, orientado para o desenvolvimento de competências específicas na área do desenho, o que desencadeava uma aprendizagem baseada na aquisição de conceitos, desenvolvidos pela docente de forma personalizada, e posterior aplicação nos trabalhos realizados.

Relativamente à perceção da docente e dos alunos sobre a aprendizagem, os intervenientes (entrevista e *focus group*) realçaram e afirmaram que alguns alunos sentem mais dificuldades na realização de desenhos, devido à ausência de preparação no ensino secundário. “As dificuldades respeitam à heterogeneidade da turma, ou seja, os alunos

não vêm todos das artes. Há muitos alunos que vêm da área das ciências e (...) muitos destes alunos não têm prática nenhuma de desenho” (entrevista docente). “Os alunos que vêm de artes estão mais preparados porque já tem bases de anos anteriores. Os alunos que vêm de ciências sentem mais dificuldades (...) em relação aos de artes” (*focus group* alunos).

Relativamente à responsabilidade dos alunos na aprendizagem, a docente considerou que estes “têm que desenvolver as suas próprias competências” (entrevista docente), fomentando uma perspectiva de ensino orientada para a autonomia.

Quanto ao sucesso da unidade curricular e respetivo desenvolvimento das aprendizagens, tanto a docente como os alunos perceberam a importância da participação dos alunos. “Sendo esta cadeira tão prática não há outra forma de a fazer. Só vindo às aulas, praticando e realizando os trabalhos que a professora nos dá é que conseguimos obter algum sucesso e alguma aprendizagem” (*focus group* alunos).

A relação pedagógica entre a docente e os alunos pautava-se pela cordialidade e pelo respeito entre os intervenientes. “É uma relação de professor-aluno, mas no geral é sempre positiva e acho que deve ser assim para todos os docentes” (entrevista docente).

Ao longo das aulas e de cada aula, a docente, de forma sistemática, manifestou a sua disponibilidade para esclarecer e ajudar os alunos, explicando diversas técnicas de desenho adequadas aos trabalhos a realizar, incentivando cada aluno a aprimorar o seu desempenho. A comunicação e o apoio individual proporcionados pela docente potenciaram uma relação de proximidade que permitia que cada aluno esclarecesse as suas dúvidas, obtendo toda a atenção durante alguns instantes.

O endereço de correio eletrónico da docente foi disponibilizado na primeira aula, com o objetivo de proporcionar um meio de contacto permanentemente ao dispor dos alunos para o esclarecimento de dúvidas. De acordo com a docente, este meio de comunicação foi amplamente utilizado ao longo do semestre: “funcionamos muito por *e-mail*” (entrevista docente).

A relação entre alunos era de grande proximidade, caracterizada por momentos de conversa durante os trabalhos, assim como de partilha de ideias, desenhos e explicações técnicas. Mesmo quando as aulas decorriam noutros espaços, a turma andava sempre em grupo ou grupos, conversando uns com os outros. “Entre colegas existe muita interajuda e motivamo-nos uns aos outros. Isso ajuda muito” (*focus group* alunos). De acordo com a docente, esta relação entre pares beneficiava as aulas e a aprendizagem: “Os alunos emprestam os materiais uns aos outros e há entreajuda entre eles, não é nada competitivo” (entrevista docente).

Relativamente à satisfação dos intervenientes, destaca-se a perspetiva da docente e dos alunos. “Os alunos cumprem todo o programa e conseguem atingir os seus objetivos” (entrevista docente).

No ensino superior, as aulas tem mais duração e assim temos a possibilidade de treinar a técnica durante mais tempo. (...) Quando as pessoas vêm para um curso destes já sabem para o que vêm e já vivem aquilo que vêm fazer. Isso dá-nos uma motivação extra para vir para às aulas. (*focus group* alunos).

Conclusão

As aulas da unidade curricular em análise caracterizaram-se pela realização de muitos exercícios de observação e desenho de objetos reais. Ao longo do semestre, durante

todas aulas observadas, destacou-se o acompanhamento individual da docente, marcado pela utilização sistemática do *feedback*. O acompanhamento individual proporcionado pela docente caracterizava-se pela explicação de diversas técnicas de desenho, incentivando cada aluno a aprimorar o seu desempenho. A comunicação e o apoio individual proporcionados permitiram criar um ambiente de satisfação geral e propício para a aprendizagem, uma vez que cada aluno expunha as suas dúvidas, obtendo *feedback* imediato por parte da docente.

Tanto a docente como os alunos consideraram fundamental, para o sucesso das aprendizagens, o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas. O ambiente existente na sala de aula, pautado pela partilha de ideias, assim como a metodologia de ensino adotada pela docente, caracterizada por um acompanhamento constante e *feedback* adequado, potenciaram o desenvolvimento da autonomia dos alunos e das competências ponderadas. A relação pedagógica existente entre a docente e a turma era “positiva”, verificando-se uma grande proximidade e espírito de entreajuda entre os alunos.

Relativamente aos recursos e materiais utilizados destacam-se a plataforma *online* de apoio aos alunos, como repositório de informação útil sobre a unidade curricular, e o *email*, como meio de comunicação permanente para esclarecimento de dúvidas. Destaca-se também a variedade de locais visitados, sugerindo novas perspetivas motivadoras para as práticas habituais de observação e desenho (ainda que recorrendo a técnicas distintas).

Quanto à avaliação, como momento final da unidade curricular, os alunos concretizaram um trabalho biográfico sobre um artista, contudo, as aulas ficaram marcadas pela interação com a turma, a partir de uma avaliação marcadamente formativa, que se pautava pelo *feedback* da docente. De um modo geral, a avaliação tinha um caráter contínuo e interativo, sem testes ou frequências, que se caracterizava pela realização de trabalhos práticos, incluindo

o registo de assiduidade dos alunos.

A unidade curricular em análise está explicitamente associada à avaliação formativa e a uma aprendizagem centrada nos interesses e desenvolvimento de competências dos alunos, apresentando um alinhamento com as orientações do Processo de Bolonha. O ambiente marcado pela positiva e ampla possibilidade de exposição de dúvidas e de verificação dos trabalhos desenvolvidos, ou seja, as práticas de ensino e de avaliação verificadas, assim como os processos de aprendizagem descritos, operacionalizaram-se através da utilização de metodologias ativas e participativas, de natureza interativa, associadas a um *feedback* regular, possibilitando uma reflexão, tanto para a docente, como para os alunos, sobre o desempenho e desenvolvimento dos trabalhos.

Referências Bibliográficas

- AMADO, J., & OLIVEIRA, A. (2013) Análise das narrativas: Estórias ou episódios. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 251-261). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BARREIRA, C. (2001) Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 3-33.
- BARREIRA, C., MONTEIRO, F., BIDARRA, G., & VAZ-REBELO, P. (2014). Recursos e materiais pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos processos de aprendizagem no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 6(1), 201-218.
- BARREIRA, C., BOAVIDA, J., & ARAÚJO, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- CEPILLO-GALVÍN, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas (APB). In M.P. Sánchez-González (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 31-36). Madrid: Narcea.
- CERVILLA-GARZÓN, M.D. (2010). Elaboración de supuestos prácticos. In M.P. Sánchez-González (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- CORRAL-GARCÍA, E. (2010). La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. In M.P. Sánchez-González (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 95-99). Madrid: Narcea.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- FERNANDES, D., RODRIGUES, P., & NUNES, C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 932-944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- LÓPEZ-PASTOR, V. (2009a). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. In V. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V. (2009b). Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. In V. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 93-103). Madrid: Narcea.
- PÉREZ-PUEYO, A., Julián-Clemente, J., & López-Pastor, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). In V. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, P. (1999). Avaliação: *Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- STENHOUSE, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- UREÑA-ORTÍN, N., Valles-Rapp, C., & Ruiz-Lara, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In V. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* (3ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

«Porque tem ovelhinhas na camisolinha!» - a predileção do destinatário preferencial face às ilustrações dos livros premiados pelo prémio nacional de ilustração [2000-2009]

«Porque hay una ovejita en el camisolón!» – la predilección del destinatario preferencial sobre las ilustraciones de los libros galardonados con el premio nacional de ilustración [2000-2009]

«Because there is a little sheep on the jumper!» - reader preferences in relation to illustrations in children's books awarded the prémio nacional de ilustração [2000-2009]

Gabriela Sotto Mayor

gabrielasottomayor@gmail.com

Instituto da Educação - Universidade do Minho

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Todos os referentes que acolhemos, após várias comparações, processamentos e refinamentos, resultam na nossa estética, aquilo pelo qual temos uma predileção e a que, mais vulgarmente, chamamos de gosto. Ter um ou outro gosto dependerá da quantidade e, principalmente, da qualidade do que vamos vendo e arquivando em jeito de enciclopédia de memórias de experiências estéticas. Como parte integrante de um estudo mais abrangente, este artigo pretende dar conta de como um determinado grupo de crianças expressou o seu agrado (ou desagrado) face às ilustrações dos livros distinguidos com o prémio máximo no Prémio Nacional de Ilustração, na primeira década do século XXI. Numa abordagem de carácter qualitativo, as preferências, das crianças de 5, 8 e 11 anos que tivemos a oportunidade de escutar, estiveram mais frequentemente relacionadas com questões de cor, presença de animais, proporção/desproporção e identificação pessoal.

Palavras-chave: Receção leitora; ilustração de literatura infantojuvenil; Prémio Nacional de Ilustração; Portugal; século XXI

RESUMEN

Todos los referentes que acogemos, después de ser comparados, procesados y filtrados, dan lugar en nuestra estética, aquello por lo que tenemos una predilección y que, por lo general, llamamos de gusto. La diferencia de gustos dependerá de la cantidad y, sobre todo, de la calidad de lo que estamos viendo y lo archivamos en forma de enciclopedia de recuerdos de experiencias estéticas. Como parte de un estudio más amplio, este artículo pretende mostrar cómo un grupo de niños en particular, expresaron su agrado (o desagrado) en relación a las

ilustraciones de los libros galardonados con el primer premio del Premio Nacional de Ilustración en la primera década del siglo XXI. Un enfoque de naturaleza cualitativa, las preferencias de los niños de 5, 8 y 11 años y que tuvimos la oportunidad de escuchar, fueron frecuentemente las más relacionadas con temas de color, presencia de animales, proporción /desproporción e identificación personal.

Palabras Clave: Respuesta lectora; ilustración de literatura infantil y juvenil; Premio Nacional de Ilustración; Portugal; siglo XXI

ABSTRACT

All the referents we take in, once compared, processed and refined, result in a personal aesthetics, that for which we have a preference and to what we commonly call taste. Having this or that taste will depend on the quantity and, especially, the quality of what we see and archive, a sort of encyclopaedia of memories resulting from our aesthetic experiences. As part of a broader study, this article aims to enlighten on how a particular group of children expressed their appreciation (or disgust) in relation to illustrations in children's books awarded the Prémio Nacional de Ilustração in the first decade of this century. Using a qualitative analysis approach, preferences, of 5-, 8- and 11-year-old children who we had the opportunity to listen, were most often related to color issues, presence of animals, proportion / disproportion and personal identification.

Keywords: Reader response; illustrations for Children's and young adult literature; Portuguese National Illustration Prize; Portugal; 21st century

Do refinamento interpretativo

Uma ilustração é mais do que uma simples imagem. Enquanto «representação de pessoa ou coisa»¹ a ilustração é uma imagem que tem em comum com as restantes artes plásticas as técnicas de produção e manipulação de materiais assim como a organização compositiva. Muitos ilustradores mantêm em paralelo criações no âmbito das artes plásticas produzindo, naturalmente, ilustrações fortemente influenciadas pela(s) corrente(s) estética(s) que privilegiam. Com efeito, o contacto precoce do público-alvo preferencial com obras ilustradas de qualidade seria uma primeira oportunidade de familiarização com linguagens e registos técnicos diversificados.

Tudo o que nos rodeia é comunicação. Todos os referentes que acolhemos, após várias comparações, processamentos e refinamentos, resultam na nossa estética, aquilo a que, mais vulgarmente, chamamos de gosto. Ter um ou outro gosto dependerá da quantidade e, principalmente, da qualidade do que vamos vendo e arquivando em jeito de enciclopédia de memórias de experiências estéticas. O que caracteriza este arquivo visual é a sua contínua transformação, fruto do diálogo entre imagens que se reequacionam em outras conceções e juízos estéticos. A experiência estética infantil, no que à prática literária diz respeito, ajuda a construir a própria identidade da criança, e a leitura de dois códigos em simultâneo (Colomer, 1996), resultando numa leitura dupla, enriquece a afetividade e a imaginação do leitor, assim como a sua capacidade de juízo crítico (Escarpit, 1996). Para Freitas (2006, p. 113), «os textos de literatura infantil e juvenil são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, estimulando e enriquecendo a sua imaginação através da fantasia».

As imagens que a criança tem a oportunidade de ver durante o seu processo de crescimento são cruciais para a sua formação interior e para todo o seu percurso vivencial. Assim, a criança, em contacto com os textos verbal e visual da literatura infantojuvenil ilustrada, encontra-se, à semelhança do próprio leitor adulto, num processo de aprendizagem constante e de desenvolvimento da sua capacidade

1 "imagem", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2010, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=imagem> [consultado em 25-07-2012].

estética. Neste sentido, acreditamos que ela deve ter a possibilidade de conhecer obras literárias de qualidade, como o livro ilustrado ou o livro-álbum, que lhe permitam alargar os horizontes do seu imaginário, experimentando o saber/fazer necessário para poder dialogar com o mundo de forma mais consciente e livre. A construção da nossa consciência perante os outros e o mundo é moldada desde cedo.

Com a premissa de que não existe uma única interpretação para trabalhos literários, mas muitas, fruto das experiências anteriores do leitor que este devolve ao texto que está a ser lido, as suas respostas deveriam poder ser partilhadas; o confronto com pontos de vista distintos potenciará a análise das suas respostas e posterior refinamento interpretativo. Mais, em razão do desconhecimento da verdadeira intenção do(s) autor(es), cada oportunidade que o leitor tem de visitar um livro dá-lhe essa possibilidade, não só de confirmar e manter as suas prévias interpretações, mas também de produzir novo significado. Até porque, num dado momento, só são selecionados alguns pormenores para ser lidos como significado e é o referencial de cada um que o determinará. Com o tempo, ou com as informações dos colegas de partilha, a criança leitora descobrirá outros pormenores que a levarão ao equilíbrio das suas múltiplas interpretações.

Desde os anos 90 do século XX que a resposta leitora à componente visual tem sido o foco de atenção de alguns investigadores internacionais (Arizpe, E. & Styles, 2003; Kiefer, 1993; Nikolajeva, 2009; Sipe & Brightman, 2009; Sipe, 2008), no entanto, em Portugal, os estudos que contemplam a opinião e o envolvimento da criança na fruição de livros de literatura infantojuvenil (LIJ), ainda são raros (Mourão, 2012; Rodrigues, 2013; Sotto Mayor, 2012, 2015). E é precisamente neste nicho que o nosso estudo se insere.

Investigação participativa com crianças

Este artigo, uma pequena parte de uma investigação mais ampla que contribuiu para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea no contexto da literatura

Infantojuvenil na primeira década do século XXI (Sotto Mayor, 2015), pretende dar conta de como um determinado grupo de crianças expressou o seu agrado ou desagrado em relação aos livros premiados entre 2000 e 2009 com o Prémio Nacional de Ilustração (PNI).

Adotando uma metodologia de investigação participativa com crianças², inserida no paradigma qualitativo, pretendemos, dando oportunidade às crianças de se pronunciar (Ferreira & Sarmiento, 2008), que elas se tornassem vozes participantes, ativas e críticas sobre algo que lhes diz respeito, que é a produção de livros a elas destinados. A ingenuidade testemunhada no artigo de Coquet (2004, p. 12), intitulado «Eu gosto desta porque tem uma menina com neve na cabeça» - ensaio que analisa de forma mais ou menos aprofundada a produção artística de Manuela Bacelar - veio confirmar o nosso desejo de abraçar uma metodologia participativa com crianças.

Perfeitamente convencidos de que «o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), deslocamos ao terreno para poder melhor compreender as (re)ações geradas pelas crianças no seu ambiente natural em contexto de sala de aula.

Com uma amostragem por conveniência (Hill & Hill, 2005, p. 49), por questões de facilidade de acesso e proximidade geográfica em relação ao local, a população deste estudo é um grupo de alunos do ensino público, do concelho do Porto e outro do ensino particular, do concelho de Santa Maria da Feira.

A opção por uma amostra pequena, de apenas seis elementos, permitiu a audição individual de todas as crianças, mesmo se, ou quando, as suas intervenções aconteceram em simultâneo. Como os livros que analisamos têm como destinatário preferencial a infância, foi este o universo selecionado. Participaram no estudo 35 crianças, repartidas praticamente de modo equitativo por cada agrupamento escolar. Participaram 17 crianças do ensino público e 18 do ensino particular. Assim, as idades escolhidas

2 Dentro dos princípios da ética deste tipo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994), foi solicitada, por escrito, a autorização do estabelecimento de ensino e de todos os participantes, incluindo dos respetivos encarregados de educação.

foram os cinco anos - nível etário mínimo para se poder dialogar, onde os conceitos são absolutos e a sua perceção é dominada pela pregnância -, os oito anos - nível intermédio em que a concreção impera, mas há abertura para hipóteses mais abstratas - e os onze - nível etário de transição para a adolescência, em que já consideram diferentes perspetivas (Faw, 1981). Deste modo, percorremos 3 ciclos de ensino - pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos. A representatividade de género desejou-se igual em número para ambos os sexos³.

As sessões de entrevista, conduzidas com cada faixa etária separadamente, foram registadas em formato vídeo (áudio e imagem), o que permitiu apreender e associar respostas verbais a comportamentos não-verbais, assim como combinar as perceções do investigador com as dos sujeitos. Embora apoiado num guião⁴, o investigador não limitou as intervenções das crianças e estas puderam falar livremente e emitir as suas opiniões sobre os livros observados, sempre que o desejaram. A técnica de investigação adotada no desenvolvimento deste estudo foi a análise de conteúdo.

Foram conduzidas 2 sessões de entrevista por cada grupo etário onde se apresentaram 5 livros premiados de cada vez. Na primeira sessão apresentaram-se os livros vencedores da primeira metade da década - *Estranhões & Bizarrocos*⁵ (PNI em 2000); *A maior flor do mundo*⁶ (PNI em 2001); *Contos e lendas de Macau*⁷ (PNI em 2002); *O sonho de Mariana*⁸ (PNI em 2003) e *Come a sopa, Marta!*⁹ (PNI em 2004). E na segunda sessão apresentaram-se os livros vencedores da segunda metade do período temporal em apreço - *O quê*

3 O grupo de 5 anos foi a exceção, contando apenas com 5 elementos, por motivo de doença de uma das crianças a meio do processo.

4 A entrevista semiestruturada seguiu algumas questões orientadoras: «Qual é a capa de que gostas mais? E porquê?»; «Qual é a capa de que gostas menos? E porquê?»; «Gostas mais quando os livros têm muitas ilustrações ou quando os livros têm poucas ilustrações?»; «Sabem o que são guardas?»; «Como é que esta personagem se está a sentir?», entre outras.

5 *Estranhões & Bizarrocos [e outros seres sem exemplo]*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustração de Henrique Cayatte, edição Dom Quixote, vencedor do PNI em 2000.

6 *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustração de João Caetano, edição Caminho, vencedor do PNI em 2001.

7 *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho, vencedor do PNI em 2002.

8 *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Caminho, vencedor do PNI em 2003.

9 *Come a sopa, Marta!* com texto e ilustração de Marta Torrão, edição O Bichinho de Conto, vencedor do PNI em 2004.

que quem¹⁰ (PNI em 2005); *Histórias de Animais*¹¹ (PNI em 2006); *O rapaz que sabia acordar a Primavera*¹² (PNI em 2007); *A charada da bicharada*¹³ (PNI em 2008) e *Depressa, Devagar*¹⁴ (PNI em 2009). Este procedimento foi igual para todos os grupos etários, independentemente do agrupamento escolar a que pertenciam.

«Porque tem ovelhinhas na camisolinha!» - o conceito estético em formação

Com o intuito de perceber o ponto de vista recetivo e crítico do grupo de crianças participante daremos conta de algumas das razões que favoreceram a manifestação de preferências por parte das crianças em relação a algumas ilustrações, presentes nos livros do *corpus*.

Em resultado não só da sua natureza, mas também das perguntas orientadoras do investigador, que incidiram sobre gostarem ou não do que estavam a observar, as respostas das crianças tiveram muito de «identifying something the child liked in the picture» (House & Rule, 2005, p. 290).

Cor

Um das vezes o importante era apenas a presença de cor, outras vezes era a presença de certas cores que determinava a predileção por um livro ou página. Para a Kitty¹⁵ (5 anos), para a Mafalda e para o Bernardo (5 anos), a mera presença



Imagem 1 - Décima segunda página dupla do livro *A Charada da Bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

de cor já era um fator promotor de gosto. A Kitty comentou que gostava de uma determinada página dupla (onde a zebra se encontrava escondida) (ver Imagem 1), do livro *A charada da bicharada*, «porque tem muitos carros com cor» e o Bernardo também referiu gostar do mesmo livro «porque é às cores».

Para o Pépe e para a Renata (8 anos) ser «colorido» também foi a razão para gostarem mais da capa daquele livro. A Márcia (11 anos) também gostou «deste porque tem muitas cores [...]».

A Manuela (8 anos) preferiu o livro *A charada da bicharada* não só «porque tem mais cores», mas também «porque tem muito mais cor e mais alegria e está com mais cores alegres, cores giras, essas coisas».

Já para o Ivo (8 anos), a contracapa do *Depressa, Devagar* era a sua preferida, porque achou «engraçado o cão vermelho. Acho engraçado e... acho só isso, só isso».

Para a Inês (11 anos) a capa predileta foi a do livro *Estranhões & Bizarrocos* «porque tem uma junção de cores que parece que combinam mesmo, tanto a ilustração como a pintura», mas a contracapa desse mesmo livro foi a que menos lhe agradou porque «tem muito pouca cor. Aliás, não é pouca cor. Na parte da frente era mais escuro e aqui é mais claro...»

10 *O quê que quem* - notas de rodapé e de corrimão, com texto de Eugénio Roda e ilustração de Gémeo Luís, edições Eterogémeas, vencedor do PNI em 2005.

11 *Histórias de Animais de Rudyard Kipling*, com texto de Rudyard Kipling e ilustração de Teresa Lima, edição Ambar, vencedor do PNI em 2006.

12 *O rapaz que sabia acordar a Primavera*, com texto de Luísa Dacosta e ilustração de Cristina Valadas, edições Asa, vencedor do PNI em 2007.

13 *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Madalena Matoso, Texto Editores, vencedor do PNI em 2008.

14 *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina, vencedor do PNI em 2009.

15 Os nomes que aqui aparecem não são os nomes próprios das crianças mas sim aqueles por elas escolhidos. Previsivelmente, alguns nomes surgiram menos convencionais que outros.

(ver Imagem 2). O facto de a contracapa, em oposição à capa toda ilustrada, ser em fundo branco digital com o texto da sinopse grafado a preto pareceu-lhe insuficiente, «pois, não tem nada. Só tem isto [as letras da sinopse]». A sua colega Diana (11 anos) reforça esta opinião dizendo que «se está o fundo branco... ponto número um: não devia estar o fundo branco, nem que fosse o fundo - ruído - mas branco não». O Daniel (11 anos), do mesmo grupo, sugere que, como «a cor não é muito apelativa, devia ter uma cor escura conforme a parte da frente e devia ter imagens». Mais um reforço para a estranheza que sentiram entre a capa e a contracapa do livro *Estranhões & Bizarrocos*.



Imagem 2 - Capa e contracapa de *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote,

O exemplo que se segue vem confirmar que o mesmo livro pode provocar reações diferentes nos seus leitores. Com 5 anos, a Mafalda disse gostar mais do livro *Depressa, Devagar* «porque tem muitas cores», no entanto, a Mariana, de 8 anos, diz não gostar deste livro porque «este não tem cores alegres» (ver Imagem 3). Mas para o JP (8 anos) a contracapa daquele livro é do seu agrado «porque tem umas cores bonitas».

A Diana (11 anos) também gosta do livro *Depressa, Devagar* porque, «além de ter uma combinação de cores muito bonita [na capa], os desenhos [do miolo] são do género... têm cores diferentes na sombra [...]».

Foi interessante notar que as respostas da Mafalda (5 anos) se mantiveram fiéis ao seu fascínio pela cor, e pelo livro *Depressa, Devagar*, especificando, em outros comentários,



Imagem 3 - Capa de *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

quais as cores que a cativavam. Gostava mais da contracapa daquele livro «porque tem as cores do arco-íris, o verde e o azul...» e, quando levada a escolher, entre todos os livros do *corpus*, manteve a sua preferência «porque tem o vermelho, o cor-de-rosa e o branco...», referindo-se ao miolo. A contracapa d'*A charada da bicharada* foi do agrado da Jéssica e da Manuela (8 anos), do mesmo grupo, ora «porque tem a cor azul e o rabo vermelho», ora porque tem a cor de que mais gosta, o «azul», respetivamente. Em concordância com esta última afirmação, a Manuela também preferiu a contracapa do livro *Contos e lendas de Macau* porque «gost[a] da cor do azul [do fundo]».

Uma mesma cor no mesmo livro pode suscitar comentários antagónicos em crianças diferentes. O livro *O quê que quem*, com desenhos a preto sobre fundo branco (ver Imagem 4), é o que (tem a contracapa que) mais agrada à Catarina (5 anos). Ela comenta que gosta de «um assim com coisas pretas - usa os dedos para percorrer as linhas finas do desenho - e com esta coisa branca [o fundo] (...)» e, para a Inês (11 anos), este é o seu livro favorito, porque é «quase sem cor, [e] o desenho é todo preto».

Mas, a maioria responsabiliza a cor pelo seu desagrado, apontando o livro *O quê que quem* como o menos favorito: «Porque [o livro] tem coisas escuras» já não é do agrado do Bernardo (5 anos). O mesmo acontece com todo o grupo de 8 anos da escola pública e com muitos alunos do grupo de 11



Imagem 4 - Capa de *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

anos do mesmo estabelecimento de ensino. Salientando os comentários mais relevantes deste último grupo (11 anos), enquanto a Lara e a Joana ansiavam por «mais cor», para a Joana e para o Tiago, este livro «não tem cor nenhuma» e «o preto e o branco não é cor. Tem pouquinha cor». No grupo de 8 anos, é curioso frisar que, para a Renata, numa primeira resposta, ser «quase tudo preto» era o equivalente a «não t[er] imagens» e quando o investigador lhe pediu para elaborar a resposta percebemos que existiam imagens «mas são todas pretas», impossibilitando-lhe a percepção de «caras», o que para ela pareceu ser primordial. Também para o JP (8 anos) e para a Manuela (8 anos) «só t[er] branco e preto» era uma razão negativa mas, «não t[er] as cores mais alegres», também aumentou o seu desagrado, remetendo para a qualidade da cor.

A capa de que a Manuela (8 anos) gostou menos foi a do livro *A maior flor do mundo*, porque «tem assim uma cor castanha, uma cor castanha estranha [...]». O livro *Histórias de animais* também faz uso da cor castanha, desta vez nas guardas, com uma aplicação sólida e plana mas, embora o Daniel (11 anos) tenha dito gostar deste livro, a cor das guardas não lhe agradou e até sugeriu que «(...) tinha de ser um azul».

«Porque tem um cão vermelho» foi a resposta que a Catarina (5 anos) deu para não gostar da contracapa do *Depressa, Devagar* e como o investigador perguntou «E

o que tem, ter um cão vermelho? Explica-me» a colega Mafalda (5 anos) ajudou explicando que a Catarina «não gosta da cor vermelha».

É relevante destacar que parece importar tanto a quantidade (e.g. ter muitas cores) como a qualidade da cor (e.g. cores alegres, bonitas, ser vermelho, etc.).

Animais

Principalmente nos alunos mais novos houve alguma dificuldade na expressão do gosto, já que poucos

foram os que explicaram a razão da sua preferência. As poucas explicações dadas foram muito simples e curtas, e, para a Beatriz (5 anos), a presença de animais foi um fator promotor de gosto. Comentou que gostava do livro *O sonho de Mariana* «porque tem ovelhinhas na camisolinha [da Mariana]» - na primeira dupla - e a colega Mariana (5 anos) contribuiu alegando que «as ovelhinhas são fofas!» (ver Imagem 5). O seu fascínio por animais continuou a ser razão para gostar do livro *Come a sopa, Marta!*, desta vez «porque tem borboletas» numa determinada página e «um gatinho» noutra.



Imagem 5 - Primeira dupla do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003.

A Sofia (8 anos) escolhe o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera* «porque isto» - pássaro/peixe na capa - «parece uma baleia a voar. (...)» e «isto» - na primeira dupla azul - «parece um polvo».

Representação anatómica

Foram muitos os comentários sobre a proporção das personagens e todos, sem exceção, independentemente do grupo etário ou do estabelecimento de ensino a que pertenciam, recaíram sobre o livro *Come a sopa, Marta!*

A desproporção da personagem principal desta publicação foi muito debatida. Anatomicamente falando, as ilustrações em questão não estão perfeitas, «instead they capture the personality so crucial to creating believable characters» (Evans, 2008, p. 16).

Começamos pelos exemplos das crianças que disseram gostar desta publicação, precisamente porque a personagem apresentava características físicas tão distintas.

O Daniel (11 anos) diz gostar mais da capa deste livro porque «é mais engraçado» (ver Imagem 6). Com um certo nervosismo na forma de se expressar, enumera as razões do seu agrado: «Porque os dentes estão todos tortos, os olhos (...). Os pés são muito pequenos...» e, nesta altura, o colega Marcelo (11 anos) interrompeu-o para o informar de que «é uma caricatura». Mas nem isso o demoveu, e o Daniel continua: «as mãos são muito pequenas, os braços estão encostados à cabeça, o cabelo é muito pequeno». Concordando plenamente, o seu colega J. P. (11 anos) continua dizendo que «ele tem uma cabeça grande. O que ela está a comer parece que está fora do prazo. Tem uns olhos gigantes, uma boca pequenina e um nariz que vem desde...» - tenta exemplificar levando a mão à testa - «quase do cabelo até ao sítio certo do nariz».

Para outras crianças estas mesmas características foram responsáveis pelo seu desagrado.

O Tiago (11 anos) escolheu a capa deste livro como a de que menos gosta e até encarou esta falta de proporção como uma ilustração mal conseguida: «porque o desenho podia ser melhor feito, bem feitinho, melhor. A cara mais

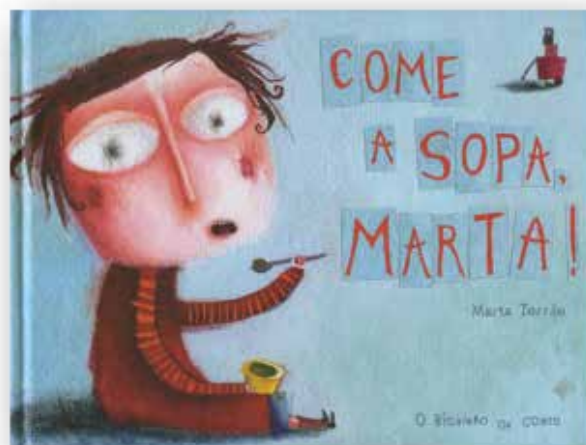


Imagem 6 - Capa do livro *Come a sopa, Marta!* com texto e ilustrações de Marta Torrão, O Bichinho de Conto, 2004..

pequenina, a colher, o corpo. Olha para os pezinhos». O Pépe (9 anos) também não gostou desta capa porque a personagem não correspondeu aos seus cânones de beleza: «porque a menina é feia. Tem os dentes pequenos, os olhos grandes e o nariz grande».

Os próximos exemplos são todos de crianças com 8 anos do agrupamento escolar particular. O Ganicho (8 anos) não gostou da capa «porque tem a cabeça maior que o corpo e o corpo devia ser maior que a cabeça...»; o PJ (8 anos) «porque ela tem o nariz muito comprido, porque ela tem as pernas muito pequeninas, as mãos muito pequeninas e o nariz parece... e os olhos muito grandes»; a Sara (8 anos) também não gostou deste último traço fisionómico apontado «porque tem os olhos muito grandes...»; para a Sofia (8 anos) ter «a boca muito pequenina e a cara (...) gigante» não corresponde aos seus ideais de beleza e, portanto, «ela é feia».

Na ótica da evolução do desenho da criança, a representação de Marta Torrão corresponde à fase do realismo intelectual/subjetivo (3/4 - 6/7 anos), ou seja, a percepção subjetiva que as crianças têm daquilo que querem representar nas suas produções gráficas sobrepõe-se ao aspeto real da pessoa ou do objeto em causa (Lowenfeld, 1977). Para os leitores de imagens da nossa amostra a relação entre as várias partes do corpo, e entre cada parte e o corpo da personagem, não era harmoniosa. O aluno que

advertiu os colegas para a possibilidade de estarem perante uma caricatura foi, talvez, dos poucos cuja interpretação mais abstrata e sensível da ilustradora não apresentou problema. No período seguinte do desenvolvimento gráfico, o do realismo visual/objetivo (8/9 - 12 anos), fase em que as crianças do nosso estudo que manifestaram o desagrado pela desproporção se encontram, a criança evidencia grande necessidade de ser fiel ao que vê e aproximar-se das representações realistas aceites pelos adultos (Lowenfeld, 1977). Com efeito, nestas idades é muito comum preferir-se aquilo que mais se assemelha ao real, com as medidas e proporções correspondentes. Por vezes, a sua expectativa em relação ao que o ilustrador, um adulto, cria parece só permitir imitações da realidade objetiva. Tudo o que se desviar desta premissa poderá, como se confirmou, *estar mal feito* ou *parecer feito por crianças*, quando desenhadas por um adulto de quem as crianças pensam dever esperar conhecimentos mais aferidos.

Identificação pessoal

Reiteramos que a nossa apreensão e posterior compreensão de algo novo encontra-se sempre contaminada pelos nossos referentes, sendo estes os responsáveis pelos juízos de valor que fazemos a todo o instante (Sotto Mayor, 2012). Um pouco à semelhança do impulso pessoal de Sipe (2000), segundo o qual o leitor se liga à estória por via de experiências pessoais, o mesmo acontece neste critério de gosto. Concretamente, nesta secção apresentamos exemplos em que as crianças exprimiram o seu agrado, ou não, influenciadas por experiências pessoais passadas.

A Mafalda (5 anos) escolheu como capa preferida a do livro *O sonho de Mariana*, «porque eu e a minha irmã Mariana, um dia, quando o meu pai tinha o carro fomos ver animais e havia um pássaro que tinha um bico amarelo» e naquela capa figurava um pássaro com aquelas características (ver Imagem 7).

Já a Lara (11 anos), do mesmo estabelecimento de ensino, escolheu a contracapa desta publicação como a sua preferida porque lhe faz «lembrar quando (...) era pequenina e quando brincava àqueles brinquedos mais infantis». Em sintonia,



Imagem 7 - Capa do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003.

e reforçando a opinião da Lara, a colega Joana (11 anos), escolhe a mesma contracapa dizendo que «o livro que eu escolhi foi este porque como [o Ricardo (11 anos)] disse, ele falou há bocado em canalhada e ele também já foi criança, pronto, e ele de certeza que brincava com os carros e isso. E nós também já fomos, por isso como a Lara disse também faz-me lembrar quando éramos pequenos». O Miguel (11 anos), do mesmo grupo, não só está influenciado pelo seu passado como prevê influenciar as gerações vindouras. Ele prefere a contracapa do livro *Come a sopa, Marta!* «por duas coisas, quando era bebé comia a sopa, isto fez-me lembrar antigamente. E gerações futuras dos meus filhos, dos meus netos, dos meus bisnetos, dos meus trisnetos... Comerão. Se existirem».

A presença de animais e/ou de (muita ou pouca) cor, a representação anatómica não realista e a identificação por via de experiências pessoais passadas foram os motivos mais frequentes para as crianças participantes expressarem o seu apreço, ou não, por uma ou outra ilustração, das várias

que tiveram oportunidade de conhecer.

Em menor número, questões de sentimentos (e.g. Joana (11 anos): «Porque me faz lembrar algo tipo felicidade... [...] vê-se que ele está a correr e está feliz»), o conceito estético (e.g. Sofia (8 anos): «Porque ela é bonita»), a constatação da diferença (e.g. Mariana (8 anos): «Eu também gosto deste, e acho piada, porque eu acho que nunca vi uma, é raro ver meninas a brincar com carrinhos»), a presença de olhos verdes (e.g. Bernardo (5 anos): «porque tem aqui...porque tem os olhos cor da relva»), a percepção de movimento (e.g. Tomás (5 anos): «Porque ele vai a escorregar...»), são alguns, outros, motivos apontados.

Conclusão

Perceber e interpretar os indícios disponíveis nas linguagens verbal e visual depende de quem somos, de onde estamos, do que conhecemos, do que os códigos têm que precisamos, e como nos relacionamos com todas essas variáveis numa determinada circunstância temporal. Com efeito, as experiências multisensoriais pré-adquiridas influenciaram o gosto de algumas crianças, assim como o estágio de desenvolvimento em que se encontravam moldou as suas opiniões.

A falta de vocabulário específico na área das artes como consequência, por exemplo, da falta de familiaridade com obras ilustradas, deu origem a respostas pouco desenvolvidas e aprofundadas, dotadas de uma certa ingenuidade. A preferência das crianças manifestou-se por coisas simples, elementos soltos que se podem encontrar em qualquer livro de LIJ, independentemente do modo como as imagens lhes foram apresentadas. A diversidade plástica foi identificada por alguns, comentada por vezes, mas nunca foi referida como razão para (des)agrado. A própria originalidade do ilustrador - a forma como respondeu ao estímulo da componente verbal - não foi sequer reconhecida. Com efeito, o traço ou marca autoral de cada ilustrador não interferiu nas escolhas estéticas das crianças.

No geral, a cor, a identificação por via das vivências pessoais passadas de cada um, a presença de animais e a

representação anatómica não realista orientaram, mais frequentemente, as preferências das crianças.

Em particular, a cor revelou-se um fator deveras relevante, uma vez que a maioria dos comentários de apreço ou desagrado aconteceram, precisamente, em relação direta com esta dimensão. A quantidade (e.g. ter um jogo cromático plural ou, ao invés, apresentar uma paleta minimal) e/ou a qualidade das cores (e.g. a sua natureza intensa ou, em oposição, a sua falta de vigor) de cada página contribuiu de sobremaneira para as diferentes apreciações.

Na generalidade, apesar de nem todas as publicações analisadas terem as suas personagens com características físicas aproximadas da realidade objetiva, a representação anatómica não realista - em que há desproporção exacerbada de determinadas partes do corpo - não foi do agrado das crianças participantes, independentemente do grupo etário ou do estabelecimento de ensino a que pertenciam.

Este artigo aflorou uma pequena parte do estudado sobre receção leitora com crianças face a livros ilustrados de LIJ. A temática tampouco se esgota aqui. É importante perceber de que forma o público preferencial responde às publicações a si destinadas e a relevância do impacto na sua formação estética. Esperamos, deste modo, ter contribuído, humildemente, para alertar a comunidade de especialistas e não-especialistas, mediadores de leitura e demais interessados em ilustrações de literatura infantojuvenil sobre esta questão.

Referências Bibliográficas

- ARIZPE, E. & STYLES, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: RoutledgeFalmer.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- COLOMER, T. (1996). El Álbum y el Texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 39, 27–31. Retrieved from http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_25.htm.
- COQUET, E. (2004). Eu gosto desta porque tem uma menina com neve na cabeça. *Solta Palavra*, 6, 12–16. Retrieved from <http://www.criij.com/>

Solta-Palavra/soltapalavra6.html#/2/

ESCARPIT, D. (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 14–21. Retrieved from <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505054325249274754491/ima0010.htm>

EVANS, D. (2008). *Show & Tell: exploring the fine art of children's book illustration*. San Francisco: Chronicle Books.

FAW, T. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Mcgraw-Hill.

FERREIRA, M., & Sarmento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Electrónica de Pesquisa*, 2(2). Retrieved from http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=50

FREITAS, E. R. S. S. (2006). O verosímil e o fantástico no texto dramático. In A. Mesquita (Ed.), *Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil* (pp. 113–120). V.N.Gaia: Gailivro.

HILL, M. M., & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

HOUSE, C. a., & RULE, A. C. (2005). Preschoolers' Ideas of What Makes a Picture Book Illustration Beautiful. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 283–290. doi:10.1007/s10643-004-1022-7.

KIEFER, B. (1993). Children's responses to picture books: a developmental perspective. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: children responding to literature* (pp. 267–283). Portsmouth: NH., Heinemann.

LOWENFELD, V. (1977). *A criança e sua arte (um guia para os pais)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

MOURÃO, S. (2012). *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

NIKOLAJEVA, M. (2009). Visual Literacy and the Implied Readers of Children's Picturebooks. In M. H. Borges (Ed.), *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 57–64). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retrieved from <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>

RODRIGUES, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas: A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

SIPE, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.

SIPE, L. (2008). Young children's visual meaning making in response to picturebooks. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of*

research on teaching literacy through the communicative and visual arts. New York: Lawrence Earlbaum Associates.

SIPE, L., & Brightman, A. (2009). Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41, 68–103. doi:10.1080/10862960802695214.

SOTTO MAYOR, G. (2012). «Soup Isn't Like That, Soup's Yellow» - Children's Responses to Illustrations as a Result of their Visual References. In *Conferência Internacional em Ilustração e Animação* (IPCA., pp. 347–358). Ofir.

SOTTO MAYOR, G. (2015). *Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

A apreciação estética na disciplina da História da Cultura e das Artes: Um estudo com alunos portugueses do Ensino Secundário

La apreciación estética en la clase de la Historia de la Cultura y de Las artes: una investigación con estudiantes portugueses de la enseñanza secundaria

Aesthetic appreciation: A study of high school Portuguese students in the Cultural and Art History subject

Hugo Ferreira Cardoso

cardoso.hugo@gmail.com

Mestre em Ensino da História e Geografia (UM); Bolseiro de Investigação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Maria do Céu de Melo

mariaceumelo@gmail.com

Professora Associada, Investigadora, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Tipo de artigo: Original

Artigo baseado na tese de Mestrado “A apreciação estética na História da cultura e das artes e a construção de gráficos – Um estudo com aluno do ensino Secundário, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

RESUMO

Este texto¹ apresenta um estudo realizado no domínio da literacia visual com alunos do ensino secundário inscritos na disciplina de História da Cultura e das Artes. A pergunta que o norteou foi a seguinte “Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte sobre a temática - A Cultura do Palácio – a pintura renascentista enquanto exercício intelectual? o que nos permitirá compreender o processo de análise, interpretação e fruição estética. Foi proposto aos alunos que seleccionassem uma pintura entre três, tendo que explicar as razões da sua escolha. Depois, foi proposto um exercício de empatia histórica, onde os alunos teriam que se colocar na pele de algumas figuras presentes na obra escolhida. A primeira tarefa foi realizada em pares (9), e a segunda foi feita individualmente (15). A análise dos dados para a primeira tarefa foram sustentadas pelas propostas de Housen (2002), Hernández (2000) e Melo (2008). Para a segunda tarefa, teve-se em consideração estudos feitos em empatia histórica (Melo, 2003; Ferreira, 2005). A análise dos dados denuncia, entre outras, a presença de dificuldades dos alunos na análise e interpretação de obras artísticas e na apropriação da linguagem da arte, e expressa uma empatia histórica revestida de ideias tácitas marcadas por vivências contemporâneas.

1 Este estudo insere-se no âmbito do Projeto LiDEs – a literacia das disciplinas escolares: Características e desafios para mais *engagement* e aprendizagem (FCOMP-01-0124-FEDER-041405 (Refª. FCT, EXPL/MHC-CED/0645/2013)), apoiado financeiramente por fundos nacionais através da FCT– Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal.

Palavras-chave: Literacia visual; apreciação estética; ensino secundário.

RESUMEN

Este texto presenta un estudio realizado en el dominio de la literacia visual con alumnos de la enseñanza secundaria matriculados en la asignatura de Historia de la Cultura y de las Artes. La cuestión orientadora fue la siguiente “¿Cuáles son los tipos de argumentos que preparan a los estudiantes después de leer las obras de arte sobre el tema - El Palacio de la Cultura - una pintura del Renacimiento como un ejercicio intelectual? lo que nos permitirá entender el proceso de análisis, la interpretación y el disfrute estético. Se pidió a los alumnos que seleccionasen una pintura de tres, teniendo que explicar las razones de su elección. Posteriormente, se propuso un ejercicio de empatía histórica donde los alumnos tendrían que colocarse en la piel de algunas figuras presentes en la obra escogida. La primera tarea se realizó en pares (9), y el segundo se llevó a cabo de forma individual (15). El análisis de los datos para la primera tarea fueron sostenidas por las propuestas de Housen (2002), Hernández (2000) y Melo (2008). Para la segunda tarea, se hubo en consideración estudios hechos en empatía histórica (Melo, 2003; Ferreira, 2005). El análisis de los datos denuncia, entre otras, la presencia de dificultades de los alumnos en el análisis e interpretación de obras artísticas y en la apropiación del lenguaje del arte, y expresa una empatía histórica revestida de ideas tácitas marcadas por vivencias contemporáneas.

Palabras Clave: Literacia visual; apreciación estética; educación secundaria.

ABSTRACT

This text presents a study in the field of visual literacy done with high school students enrolled in the subject of History of Culture and Arts. The main question was -Which types of arguments students use after reading artworks on the theme -The Palace of Culture - the Renaissance painting as an intellectual exercise,” in order to understand the process of analysis, interpretation and aesthetic appreciation. Students were asked to select one painting of three, having to explain the reasons for their choice. Afterwards, it was proposed a historical empathy exercise where students would have to put on the shoes of one of the figures present in the chosen artwork. The first task was performed in pairs (9), and the second was done individually (15). Data analysis was sustained by Housen (2002), Hernandez (2000) and Melo (2008) proposals. Concerning the second,

it was considered studies on historical empathy (Melo, 2003; Ferreira, 2005). Data analysis denounces, among other conclusions: the presence of students' difficulties in the analysis and interpretation of the artworks, and in the use of artist language appropriation. Their historical empathy is marked by tacit ideas of unspoken ideas sourced on contemporary experiences.

Keywords: Visual literacy; aesthetic appreciation; secondary education.

1. Introdução

A natureza do programa de História da Cultura e das Artes (HCA) e a objectividade do seu instrumento de análise - a Arte - definem e justificam em si a criação de uma disciplina com esta denominação (M.E. Programa de HCA, 2004). Trata-se de uma disciplina onde

“a cultura e as artes se estudam em confronto permitirá avançar também para um pressuposto em certo sentido mais radical: o de que é a própria História da Cultura que adquire uma nova dimensão se analisada em permanente interação com os objectos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo” (Op. Cit., 2004, p.3).

Este perfil só pode ser edificado através da construção de um processo de conhecimento que exige a desmontagem dos discursos aceites como legitimadores dos objetos de arte² (Almeida, 1996). Por outro lado, projetam significados implícitos que acabam por enriquecer os atos de apreciação e fruição da obra de arte. Em cada uma, os alunos devem reconhecer a linguagem, resultante da cultura artística da época e dos fatores sociais, culturais e morais que concorreram para a sua produção. Na HCA, a compreensão da obra de arte deve ser realizada através da leitura e interpretação da sua composição formal e dos seus elementos plásticos, a análise dos temas representados e do seu significado no contexto histórico e cultural da época. Os alunos devem ser envolvidos em estratégias metodológicas que permitam desenvolver a percepção, a sensibilidade e a fruição estética que são o meio de acederem à arte, ou seja, a forma de os alunos ‘lerem’ a obra que possui uma linguagem própria que a individualiza. Este envolvimento deve ter em conta os valores ideológicos, económicos e sociais do período histórico em que foi criada, tendo o professor que mobilizar para tal outras fontes sejam elas

2 Participam na tipologia de categorias discursivas legitimadoras dos objetos artísticos, a História da Arte, a Estética, a Sociologia, a Antropologia e a Crítica de Arte.

literárias, iconográficas, musicais. Pretende-se, pois, que se desenvolva o conhecimento histórico e artístico das obras de arte, de forma a resgatar a sua singularidade e especificidade construindo novos significados e saberes.

Melo et al. (2008, p.19) consideram que “a utilização de fontes icónicas, nomeadamente as de teor artístico, leva-nos necessariamente a pensar na educação estética e nas capacidades de apreciação artística dos sujeitos”. Leontiev, citado por Melo et al. (Ibidem), “coloca as funções da arte e da educação estética numa preocupação pela capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral”, que o leva a interrogar-se: O que é a arte e porque é que as pessoas precisam dela?. Assim, estes autores realçam a importância da arte para/e no processo de desenvolvimento pessoal dos indivíduos, daí valorizarem o processo de apreciação estética. Entrar em contacto com o mundo e a visão que as obras desencadeiam no sujeito observador uma atitude empática que lhe permite ir mais longe -da imagem do mundo para o mundo em si, o que lhe possibilita adquirir novos significados pessoais, sendo “um individuo [que] torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas, no sentido mais lato do termo” (Op. Cit, p.19). Autores como Funch (2000), Housen (2000), Leontiev (2000) realçam o modo como os alunos constroem os seus significados sobre/e do mundo, valorizando as interações realizadas entre estas e os outros em contextos e experiências diferenciadas.

Housen (2000, p. 149), nos seus estudos procura entender como os não especialistas em arte processam a compreensão da experiência estética e que modalidades distintas mobilizam nessa compreensão, explicando: “A minha abordagem para compreender a experiência estética tem sido perguntar como é que uma pessoa elabora o significado, quais os pensamentos momento a momento na experiência estética?.” Deste modo, no que concerne à educação e na procura de uma categorização das respostas estéticas e do seu desenvolvimento, a autora desenvolveu uma teoria de Estádios Estéticos, fruto da aplicação de entrevistas abertas, (Aesthetic Development Interview (ADI) /Entrevista de Desenvolvimento estético) e que consistia

essencialmente num tipo de entrevista que apelava ao fluxo da consciência dos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão. Da aplicação e análise deste método surgiu a definição de cinco estádios em que cada um deles representa diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte. Por exemplo, “... enquanto um observador principiante falará sobre o que o quadro lhe faz lembrar, um observador um pouco mais experiente debaterá como o quadro foi feito” (Housen, 2000, p. 153). Segundo Hernández (2000, p.123)

“Trata-se de um modelo que permite ordenar as apreciações dos indivíduos em torno das obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento e de orientação cognitiva tem abordado a sua relação com o conhecimento artístico e estético. Estes projectos são um ponto de partida para outras investigações que põem ênfase nas estratégias de compreensão que os indivíduos levam a cabo diante das obras de arte e representações da cultura visual”.

A escolha da teoria de Estádios Estéticos prende-se pela proeminência que alcançaram no campo do estudo do conhecimento estético e artístico. Ao colocar a ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos perante as obras de arte, constitui-se como ponto de referência para investigações posteriores e para trabalho dos professores (Op.Cit., p.123).

Na Educação reconhece-se que uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos (Fróis et al., 2000). A educação estética e artística deve, pois, promover a aquisição de competências ligadas à descoberta de um objeto artístico a partir de uma discriminação em relação às formas e cores, ao sentir da composição de uma pintura e ao tornar-se capaz de identificar o que está representado (Ibidem). Por sua vez, a compreensão do sentido de cada obra de arte envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico determinado. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem

as conceções dos artistas e convocam a sensibilidade dos públicos passados e presentes. Nestes termos, a percepção surge como elemento organizador e identificador das obras, mediadores semióticos, identificando-as, categorizando-as, constituindo uma teia de significados do mundo dos sujeitos.

Reconhece-se que estes pressupostos não cobrem todos as posições teóricas, mas cremos que são contributos ainda hoje válidos para a investigação e educação que naturalmente deverão ser construídas e complementadas com outras fontes teóricas e práticas. É de reconhecer (e mobilizar) também a importância das discussões sobre a educação artística que têm ultimamente centrado mais as suas preocupações nos processos de criação, disseminação e fruição das obras /objetos de arte contemporâneas que nos apresentam desafios novos.

2. O Estudo

Este estudo foi implementado numa escola do Norte de Portugal, em uma turma composta por 17 alunos inscritos no 1º ano do Curso Profissional - Artes e Interpretação, durante a leção do módulo 5, «A Cultura do Palácio», do programa da disciplina de HCA, e no conteúdo programático “A pintura renascentista enquanto exercício intelectual”. Procurou-se encontrar respostas à seguinte pergunta: *Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte?*

O primeiro momento consistiu na análise intencional de obras artísticas que resultaram da resolução de uma tarefa (T1) realizada em pares (Par) no total de 9 (TP9), que pedia o seguinte: *“Das pinturas que vos apresentamos, escolham uma. Observa com atenção todos os pormenores: personagens, ações, elementos, paisagens, objetos... Apresenta as razões da vossa escolha”.* As obras propostas foram: A Anunciação”, de Fra Angélico (1438-47); “Festa de casamento camponês” Pieter Bruegel, o Velho (1566-1569), “Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse”, Albrecht Dürer (1497- 1498) (xilografia)³. Pretendia-se que os

3 Khan Academy (2015). Renaissance and Reformation [em linha].

alunos expressassem a apropriação dos conhecimentos específicos de como analisar os aspetos formais e estilísticos das obras e no ato da sua fruição estética. A análise destas respostas foram sustentadas pelas reflexões de Hernández (2000) e das propostas de Housen (2002) que propõe os seguintes estádios /perfis: a) Observadores Narrativos: b) Observadores Construtivos: c) Observadores Classificadores: d) Observadores Interpretativos; e) Observadores Recreadores⁴.



Figura 1 - "A Anunciação", de Fra Angélico (1438-1447).
Fonte: Wikipédia.



Figura 2 - "Festa de casamento camponês" Pieter Bruegel, o Velho (1566-1569). Fonte:Wikipédia

Acedido fevereiro 7, 2015 em <https://www.khanacademy.org/>

4 Visual Thinking Strategies (2015). Aesthetic Development [em linha]. Acedido em 7, 2015 em <http://www.vtshome.org/research/aesthetic-development>; Doravante, usar-se-á a terminologia de perfis já que permite pensar que as propostas de estádios não implicam necessariamente que sejam mutuamente exclusivos, ou seja, que um mesmo sujeito, pode ser alocado em diferentes 'estádios' dependendo das obras, da sua familiaridade com elas, os seus conhecimentos prévios e tácitos, etc. Para procedimento de análise, eles foram consideradas como categorias.



Figura 3 - "Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse", Albrecht Dürer (1497- 1498). Fonte: Wikipédia.

Num segundo momento, os alunos responderam por escrito individualmente a uma ficha de trabalho (T2) no total de 15 s (TAls15) que pedia o seguinte: *"Depois, coloca-te na pele de uma das figuras presentes. Descreve o que pensaste e sentiste como testemunha daquela cena"*. Para a análise das respostas teve-se em consideração os contributos de investigações sobre a empatia histórica, que envolve simultaneamente o nível do nosso desenvolvimento cognitivo e da nossa capacidade de diferenciar o 'Outro' de 'Nós'. Melo (2008, p. 14) considera:

"As artes têm um papel importante no contributo do desenvolvimento da empatia histórica, na medida em que traz à colação a necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico. A disposição empática, neste caso, centra-se em sujeitos específicos com um nome, uma 'história' e evidências produzidas em '1ª mão' (obras), logo trazendo a dimensão pessoal (personificada) ao estudo da História, que ainda hoje se focaliza muito mais em entidades coletivas anónimas. Por outro lado, como os criadores são pessoas que oferecem obras que são evidências primárias a ser fruídas no seu tempo e em tempos vindouros, esta empatia contempla necessariamente a compreensão do conceito

operatório de multiperspectivismo, pois envolve as reações dos atores históricos do passado (o público contemporâneo aos artistas), e a dos atores históricos do presente que são os próprios alunos”.

No que diz respeito aos procedimentos de análise, a seleção dos conteúdos expressos nas tarefas foi determinada pela atribuição de relevância que os alunos deram a certos valores e sentimentos, bem como a factos de natureza quotidiana, religiosa e social. De modo a evitar a perda de informação relevante, a definição de unidade de análise teve como critério a especificidade do conteúdo substantivo dos enunciados. Essa unidade de análise traduziu-se, em termos de dimensão na aceitação da resposta total (una) ou em frases desta (compostas), sendo estas então alocadas em perfis distintos⁵.

3. A escolha das obras de arte e os argumentos dos alunos

O primeiro momento de análise centrou-se nas escolhas das obras de arte apresentadas (T1) e nas razões apresentadas para as escolhas feitos em pares. Das suas preferências dos alunos destacamos “A Anunciação” como aquela que recolhe um maior número de preferências (TP9/6), seguida de “Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse” (TP9 /3). A pintura “Festa de casamento camponês” não constituiu a preferência de nenhum grupo, apesar de ser importante pelo seu registo realista e detalhado da realidade social do séc. XVI. Destarte, Bruegel desenvolve uma sociologia pictórica abrangente das atividades humanas do qual esta pintura traduz esse aforismo visual. cremos, pois, que esta rejeição pode ter sido resultante de uma não familiaridade com obras de arte que representem ambientes mundanos e rurais.

A categorização das respostas ao pedido permitiu a construção do seguinte quadro:

Pares nº unidades (U)	Observadores				
	Narrativos	Construtivos	Classificadores	Interpretativos	Recreadores
Par1 /3					
Par2 /1					
Par3 /1					
Par4 /1					
Par5 /2					
Par6 /1					
Par7 /1					
Par8 /2					
Par9 /2					
Total	1	6	4	3	

Legenda: Unidades de análise unas - sombreado em diagonal; Unidades de análise compostas - sombreado simples; Ler definição de unidade de análise no último parágrafo da seção 2.

Quadro 1: Distribuição das respostas pelos perfis de Housen /T1 (TP9)

A sua leitura permitiu constatar 6 ocorrências no perfil dos *observadores construtivos*, cujos enunciados denunciam já uma certa estrutura no olhar para as obras de arte, usando como ferramentas explicativas, as suas próprias perceções, os seus conhecimentos e os valores do seu mundo. Dos exemplos que apresentamos é de referir que todos, exceto o último, são narrativas unas:

“ Eu escolhi os quatro cavaleiros porque estive a tentar perceber qual dos quatro representava a morte, fome, guerra, etc. Eu penso que o primeiro cavaleiro representa a fome porque esta muito magro, tanto o cavaleiro como o cavalo, o segundo a morte porque e o que se destaca mais e tem uma balança que podia pesar os pecados e as boas ações das pessoas, e o cavalo não tem pele no focinho. O terceiro a guerra porque tem uma espada. A quarta só pode ser a peste mas não sei qual o simbolismo.”, T1Par2/Os Quatro Cavaleiros

“ O quadro que escolhemos foi: “os quatro cavaleiros” porque nos chamou mais a atenção. O facto de estarem implementados várias ações num só quadro como: a guerra; a fome; a peste; e a morte, o rigor da realidade e a naturalidade. O clima de destruição apresentado.”, T1Par4/Os Quatro Cavaleiros

“[As cores das asas do anjo são bastantes coloridas e tem um significado, as suas aurélias estão do lado esquerdo das suas faces, as mãos estão cruzadas (a do anjo e da Maria) mas estão exatamente iguais, e a forma como se debruçam parecem que se estão a cumprimentar.”, T1Par5-U1/A Anunciação

⁵ Nestes casos, e aquando a citação, aparece (por exemplo) a sigla U1, significando que haverá uma outra unidade de análise na resposta desse par alocada em outra categoria.

O perfil dos *observadores classificadores* teve 4 ocorrências, contemplando todos os enunciados que adotam a atitude analítica próximas das do historiador de arte, ou seja, os pares apresentaram informação que permite a identificação da obra (o lugar de produção, a escola, o estilo, o tempo, e a proveniência). Estas ocorrências versam a mesma pintura, existindo uma resposta una (Par3) sendo as restantes compostas (Par 6, e 9):

“ Decidimos escolher a figura “A Anunciação” devido as cores da figura, do realismo e da naturalidade, a Natureza e a arquitetura (colunas e arco de volta perfeita) ”, T1Par3/A Anunciação

“ [Escolhemos a 1ª imagem devido a sua clareza em expressar a sua acção. Na imagem está presente o anjo Gabriel que enviado por Deus, anuncia a virgem Maria que carrega uma criança por obra do Espírito Santo. Na imagem estão presentes arcos, pilares de ordem renascentista. Tem também um jardim o que ajuda a dar harmonia a pintura como todas as cores apresentam, são cores quentes mas claras]”, T1Par6-U1/A Anunciação

“ [Reparamos também facilidade em detectar em monumentos característicos da cultura e arte da época, como por exemplo, os arcos de volta perfeita] ”, T1Par9-U2/A Anunciação

Em terceiro lugar, encontra-se o perfil dos *observadores interpretativos* com 3 ocorrências, onde estes alunos exploram os elementos das obras (análise sintática). As capacidades críticas são colocadas ao serviço dos sentimentos e intuições, à medida que constroem o significado da obra. Uma é uma resposta una (Par 7) e a outra é composta (Par 8):

“ Nós escolhemos este quadro porque muito gostamos do facto de ser pormenorizado, a primeira vista parece ser uma grande confusão, mas se olharmos uma segunda vez vemos claramente o que ele representa,

ou seja, a morte, a peste, a fome e a guerra que são apelidados como “os quatro cavaleiros, e depois o facto de as cores serem a branco e preto/escuros enquadram-se no contexto do quadro, a desgraça.”, T1P7/Os Quatro Cavaleiros

“ [Nó s escolhemos a “Anunciação” de Fra Angélico porque de facto foi o quadro que nos chamou mais a atenção, porque nos transmite vida e tranquilidade pelas cores que o envolve] ”, T1Par8-U1/A Anunciação

O perfil dos *observadores narrativos* regista apenas uma ocorrência, incluindo-se os enunciados onde os fruidores utilizam as suas próprias associações, e fazem observações de modo a criarem uma narrativa sobre a obra de arte. Os juízos baseiam-se no que o observador sabe e gosta. As emoções estão presentes na narrativa que constroem:

“Nós escolhemos a primeira pintura que é a Anunciação, porque sabemos que o que aquela imagem descreve que é o anjo Gabriel a anunciar a Maria que ela vai ter um filho e que se vai chamar Jesus.”, T1Par1/A Anunciação.

Esta resposta apresenta uma organização sintática simples e meramente descritiva, daí ter alocada neste perfil.

4. “Coloca-te na pele de uma das figuras presentes...”

Este momento consistiu na análise das respostas dadas pelos alunos à tarefa de natureza empática (T2) como expressa o título. É de lembrar que nenhum par escolheu a obra de Brughel “Festa de casamento camponês”, e que esta tarefa foi feita individualmente, cobrindo assim o número total de 15 (TAIs 15).

O quadro seguinte (V. Quadro 2) mostra a distribuição das escolhas dos alunos, pelo quadro e pela xilogravura, e pelas personagens neles presentes.

Vejamos agora em pormenor as escolhas dos alunos e suas

A Anunciação (T12)		Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse (T3)		
Virgem Maria	Anjo Gabriel	Povo	Cavaleiro da Fome	'Anjo'
7	5	1	1	1

Quadro 2: Distribuição das escolhas pelos quadros e personagens (TAls15)

explicações. Dentro do grupo que elegeram a Virgem Maria (7), eis alguns exemplos:

“Colocando-me na pele de Maria no quadro acima escrito, como testemunha, sentir-me-ia fascinada e admirada pela anunciação de que iria ser mãe, mesmo sendo virgem, T2-AI5

“Maria deve ter sentido preocupação já que era virgem e comprometida e ao mesmo tempo honrada porque um anjo foi lhe anunciar que ia ter um filho de Deus e ter-se perguntado porque deus me escolheu. Com medo do que o marido iria pensar dela e só depois no que as outras pessoas pensariam. Mas no início pensaria que estava a ficar maluca.”, T2-AI2

“Se eu fosse Maria, ao receber o anjo ficaria surpreendida, e ao ouvir a sua notícia, ficaria confusa e de certeza que começava a acreditar em milagres, porque sendo virgem como estaria grávida? Ao mesmo tempo sentia-me bem por saber que esperava um filho. A partir daí, ia-me sentir muito feliz por poder sonhar com uma família e também me alegrava a escolher um nome para o meu filho. Se fosse menina chamar-lhe-ia Tamara, se fosse menino chamar-lhe-ia Ricardo.”, T2-AI6

“No momento em que visse um anjo, pensaria que estava num sonho. Não me acreditaria que estava a frente de um ser um ser que não existe. Mas aos poucos e poucos ia acreditando no que o anjo me estava a dizer, mas o choque foi dizer-me que estou grávida e ser virgem, Sentir-me-ia num pesadelo e o mais provável era eu começar a estar no estado de choque.”, T2-AI7

“Coloquei-me na pele da Virgem...De repente ouvi uma

voz que me dizia: estas grávida, e pensava para mim que de certeza estava louca, mas de resto foi uma boa experiencia saber que estava grávida e ia trazer uma criancinha ao mundo.”, T2-AI9

Destas respostas podemos inferir que o mistério de Maria, a Mãe do Filho de Deus, exerceu sobre este grupo um fascínio que assenta no mistério virginal e materno de Maria. Algumas respostas apresentam marcas de contemporaneidade denunciando concepções e ‘perplexidades’ sobre o fenómeno da gravidez e da (im)possibilidade de se ser grávida e virgem. Estas ideias mostram também algum desconhecimento científico sobre a fisiologia humana, e particularmente sobre o que significa ‘ser virgem’, e em geral, sobre o processo da reprodução humana. Outras respostas tentam apresentar argumentos dentro da simbologia cristã. No entanto, como a formação religiosa dos alunos é parca não possuindo bases para focar ou aprofundar este tema, realçam apenas os seus receios e dúvidas e até estranheza quanto à gravidez de Maria vs Virgem, deixando-se ficar pela contradição do acontecimento e o espanto. Aproximam-se assim das ideias dos outros colegas. Para uma melhor reflexão sobre a simbologia cristã desta ‘situação’, seria necessário ter conhecimentos sobre a atribuição à mulher da responsabilidade do pecado original presente nos textos (interpretações) do Antigo Testamento, e na discussão sobre o dogma da ‘Imaculada Conceição’ e da ‘Maternidade Divina’ (Pio XII, 1854), que defende o seguinte: ‘Maria, enquanto mãe de Deus, nunca poderia ter ‘concebido com pecado’.

No que se refere à personagem do Anjo Gabriel (5), detetámos nas respostas destes alunos marcas de teor contemporâneo, religioso ou mesmo fantasioso. Vejamos a resposta do aluno 1, que apresentaremos dividida, respetivamente, por todas estas marcas:

“ [Eu coloquei-me na pele do anjo Gabriel, eu sentia um bocado de receio ao anunciar a Maria que ela ia ter um filho porque tinha medo da reação dela e tinha de ter cuidado ao dizer-lhe porque ainda era virgem].

[Eu sentia-me honrada por ter uma missão tão

importante,]

[por outro lado ficava muito contente porque podia voar e ia dar uma notícia boa e ser eu a dar os recados as pessoas]”.

Outras respostas referem, apenas, argumentos de teor fantasioso:

“ Adorei voar, poder passar por pessoas e elas não me verem”, T2/A1.4

“ A minha figura é o anjo na medida em que era uma personagem fantástica, adorava aparecer e desaparecer, a fazer maldades as minhas inimigas e poder vingar-me de tudo”, T2/A10

Outras ainda apresentam apenas marcas de natureza religiosa:

“A imagem transmite que o anjo Gabriel foi enviado por Deus. Representa que estou abençoado com as mãos juntas, parece que está a pedir um favor.”, T2/A18

“ Colocando-me na pele do anjo Gabriel, noto sentimento de paz, satisfação, alegria pois iria anunciar uma vinda ao mundo muito importante: o filho do altíssimo.”, T2/A12

Deste conjunto de respostas podemos inferir que os alunos não compreenderam qual seria a missão do Anjo Gabriel, possivelmente devido a uma formação católica pouco aprofundada, convocando ideias fantásticas e mágicas sobre alguém que possui um par de asas e poderes sobrenaturais. Poder-se-á inferir a presença de leituras de filmes e banda-desenhadas do género do realismo mágico.

Debrucemo-nos agora sobre as respostas dos alunos (3) que elegeram a xilogravura de Albercht Dürer ‘Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse’, tendo-se colocado cada um,

respetivamente, no papel do povo, do cavaleiro da Fome, e num ‘anjo’.

A primeira que adota a voz do ‘povo’ apresenta a sua reação plena de indícios de sentimentos e pensamentos contemporâneos, mas que se aproximam também das intenções do pintor em provocar uma forte reacção de medo e temor, expresso pelo movimento diagonal da ação:

“Eu acho que me punha na pele do “povo” porque como cavaleiro era muito mau a criar destruição. Acho que eram tempos de terror, medo, desconfiança, duvida, tristeza. Senti uma grande fome, senti que não tinha defesas nenhuma, e ai, os cavaleiros aproveitaram-se para nos matar, senti um medo da guerra, senti realmente o que é a peste, e também que não tinha hipótese e que teria mesmo que morrer.”, T2/A13

Um segundo aluno optou por personificar o ‘cavaleiro da fome’, figura malévola desta ilustração, justificando a sua opção apenas com uma breve descrição, e um argumento de natureza pessoal quase infantil (v. sublinhado).

“ O cavaleiro que escolhi penso que representa a fome, devido ao seu estado extremamente magro. Escolhi-o porque eu neste momento estou a sentir fome porque não almocei e porque esta a cavalgar e eu gosto de cavalos.”, T2/A15

O último aluno colocou-se no papel no papel do ‘anjo’ presente no topo superior quadro, argumentando com expressões e juízos de valor de forte marca contemporânea (v. sublinhado):

“ A personagem que eu escolhi foi o anjo que está no céu. Eu ao ser um anjo fiquei aterrorizada com a violência que os meus estavam a observar e pensei como e que os seres humanos podem ser tão cruéis uns com os outros ao ponto de causar tremenda catástrofe com mortes e violência extrema. Eu que sou do bem sinto que isto é completamente desnatural.”, T2/A14

Esta última resposta revela que o aluno foi incapaz de compreender a obra, as intenções do autor e perceber quais eram as personagens principais da ilustração e o que elas representavam. Apenas apresenta uma breve narrativa dos acontecimentos trágicos que se revelam na ilustração, mas sem compreender a sua natureza. É interessante a adjetivação de “desnatural” à existência de violência e ou da presença do ‘mal’ no perfil humano.

Este quadro teve um impacto visual forte, ainda que os alunos não tenham sido capazes de se colocarem na época histórica em que a xilogravura foi criada ou de aprofundarem uma vez mais a simbologia cristã do Apocalipse.

5. Reflexões finais

Neste momento final procurar-se-á encontrar *respostas* à nossa pergunta: *Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte?* É de realçar previamente alguns dos constrangimentos que influenciaram necessariamente os resultados: os conteúdos programáticos da disciplina História da Cultura e das Artes (HCA), os manuais escolares, o perfil do curso destes alunos (técnico-profissional), o tempo semanal que é atribuído à sua leccionação.

Considerando a apreciação estética das obras dos artistas em estudo, verificámos que a escolha dos alunos das obras pendeu claramente para o quadro “A Anunciação” de Fra Angelico. Uma explicação emerge que pode ser plausível, e que consiste na ‘familiaridade’ com o tema religioso, e com algumas características medievais que nele ainda persistem, elementos que foram estudados no módulo programático anterior.

No que concerne às categorias adotadas nos estudos de Housen (2002), é de salientar que o perfil que ocorreu com maior incidência foi o de observadores construtivos, mesmo considerando que metade deste tipo de respostas serem apenas unidades de análise compostas, confirmando que a resposta de um aluno pode ser alocada em diferentes perfis. Os enunciados produzidos expressam a descoberta, o desenredar de um mundo próprio, distinto, usando as

suas percepções, os seus conhecimentos do mundo natural, social, convencional e moral. É manifesto um sentido de descoberta que se abre aos olhos dos fruidores alicerçados num discurso coerente. As categorias de observadores narrativos, classificadores e interpretativos apresentam uma menor incidência. Este último perfil não cobre metade do número de ocorrências do perfil construtivo. A presença diminuta de enunciados do tipo interpretativo denuncia que há um trabalho a fazer com os alunos no sentido de dotá-los de saberes que possibilitem a leitura e compreensão de uma imagem artística e os seus múltiplos significados que a obra pode gerar. A categoria de observadores recreadores não apresenta nenhum enunciado, o que indicia que é necessário construir uma ‘história do olhar’ no sentido de que as obras artísticas ganham uma maior pluralidade de sentidos quando entram em diálogo com os conhecimentos e as experiências de quem as olha, que assume crítica e sustentadamente a autoria das suas interpretações. De um modo geral, os alunos foram capazes de analisar cada obra nos seus aspetos técnicos e estilísticos.

Tratando-se de um estudo que pretendia analisar os argumentos que sustentam as apreciações estéticas que os alunos formulam sobre as obras de arte, pode-se aferir que as respostas dos alunos foram positivas já que responderam ao desafio que pediam que se envolvessem numa nova forma de observar, ‘olhar’, compreender e construir múltiplas significâncias sobre as obras artísticas. Os alunos tentaram genuinamente empatizar com os sujeitos do passado e conseqüentemente projetaram-se em sujeitos e/ou situações do passado, vivenciando o papel de viajantes no tempo, apesar de serem manifestas algumas dificuldades como já referido, dadas a presença de ideias tácitas marcadamente idiossincráticas e contemporâneas. Consideramos ser necessária reforçar uma prática pedagógica que promova uma interpretação das obras artísticas num quadro histórico mais amplo, que não se limite apenas à enumeração das suas características formais, a datas e fatos a elas adstritos. Só aquele poderá evitar a extrapolação de sentimentos e raciocínios contemporâneos a sujeitos e situações do passado. No entanto, reconhecemos que na tarefa de empatia histórica (Coloca-te na pele de ...), os alunos mobilizaram algumas estratégias argumentativas

que lhes permitiram fazer coexistir certos aspetos do passado que entravam em conflito com os seus valores. Com algum sucesso, conseguiram contornar os obstáculos sentidos em distinguir o passado do presente, e 'olhar' a imagem artística enquanto artefacto histórico.

Consideramos também importante partilhar algumas *limitações*, retomando alguns dos constrangimentos referidos no início desta seção. A primeira refere-se ao fato dos alunos envolvidos estarem muito pouco familiarizados com a interpretação de obras de arte, apesar da temática da história de arte estar presente em módulos na disciplina de História nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico⁶. Esta situação foi visível no decorrer da implementação do estudo e nas respostas escritas às tarefas propostas. Neste sentido, devem ser promovidos trabalhos na sala de aula que proporcionem um contacto mais íntimo com as obras de arte, devendo os alunos ser mobilizados para se confrontarem com novos 'olhares' que são desencadeados por quem explora o objeto artístico, revelando novos significados. Leontiev (2000) afirmava que o esforço mental da atividade da percepção artística afasta muitas pessoas do exercício de leitura e interpretação das obras de arte. Segundo este investigador, quando o fruidor não se sente com vontade de fazer este esforço, os seus esquemas primitivos de percepção reduzem o esforço exigido, indo buscar os estratos mais simples, o enredo e o trajeto emocional que a obra de arte despoleta. Uma segunda limitação atém-se com um nível pouco sofisticado da literacia escrita. Defende-se a necessidade de um esforço maior de todos os professores (e não apenas o da língua 'materna') no desenvolvimento de competências de literacia através de estratégias que mobilizem o confronto de ideias feitas oralmente ou por escrito, uma prática continuada de leituras e produção de textos verbais escritos, de modo a que os alunos sejam capazes de expressarem e defenderem de uma forma mais eficaz e crítica as suas opiniões e escolhas face à realidade, e neste caso, face à produção artística do passado e do

6 Sistema Educativo Português: Pré-escolar (Creche, Jardim de Infância: 3 meses a 6 anos); Ensino Básico (1º ciclo, 4 anos de escolaridade, 6-10 anos; 2º ciclo, 2 anos de escolaridade, 10-12 anos; 3º ciclo, 3 anos de escolaridade, 12-15 anos); Ensino Secundário: 3 anos de escolaridade, 15-18 anos) (idades + -).

presente.

Partiu-se da assunção de que as obras artísticas são *per se*, e simultaneamente, evidências históricas e fontes para a construção do conhecimento histórico e artístico, daí a defesa da necessidade de as olhar como artefactos que nos oferecem representações do Mundo. A História e a História da Arte contemplam uma multiplicidade e diversidade de olhares e sentires que apresentam uma visão polifónica não apenas das representações sociais e mentais das sociedades, mas também um quadro das condições económicas, políticas e científicas. Ambos configuram não apenas o contexto de produção das obras artísticas, os seus trajetos e estratégias de divulgação e proteção, mas também os modos como elas foram sendo lidas ao longo do tempo e do espaço pelos seus fruidores enquanto sujeitos também eles históricos. Esta assunção marcou não apenas este estudo como orientou as nossas práticas de professores e de investigadores.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Bernardo Pinto (1996). *O Plano da Imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- BELL, J. (2009). *O Espelho do Mundo – Uma Nova História da Arte*. Lisboa: Orfeu Negro.
- FRÓIS, J.P., MARQUES, E., GONÇALVES, R.M. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- FERREIRA, Clarisse (2005). *Concepções de empatia histórica em alunos do 9º ano do Ensino Básico*, Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão em Ensino da História, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- FUNCH, B. S. (2000). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicabilidade na Educação do Museu. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- HERNANDÉZ, Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HOUSEN, A. (2000). *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*.

In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

LEONTIEV, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

MELO, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu (2008). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes. Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas e de Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Categorías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte reciente con adultos mayores

Categorias para o ensino e a aprendizagem da história da arte recente com idosos

Categories for the teaching and learning of recent art history with older adults

Sabrina Soledad Gil

sgilmdp@gmail.com

Consejo Nacional de Investigación científica y técnica (CONICET) - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Tipo de artículo: Original

RESUMEN

La enseñanza de la historia del arte reciente con adultos mayores, demanda categorías de análisis que tiendan puentes entre historia y memoria, para evitar que la discordancia entre ellas obstaculice el proceso educativo y, al contrario, que su unión sea un motor del aprendizaje. En este artículo proponemos las categorías cultura histórica (Rüsen) y cultura visual (Mitchell) como vehículos para que el adulto establezca una relación compleja con los objetos de estudio, potenciada por la tensión entre la autoreconstrucción de su pasado y los relatos artísticos y críticos que lo interpretan.

Palabras Clave: Historia del arte, educación, adultos mayores, cultura histórica, cultura visual.

RESUMO

O ensino da história da arte recente para idosos exige a definição de categorias que permitam ligar a história à memória a fim de evitar discordâncias que obstruam o processo educativo, e pelo contrário possam facilitar esse mesmo processo educativo. Com este artigo propomos utilizar as categorias de cultura histórica (Rusen) e de cultura visual (Mitchell) como meios para que o adulto estabeleça uma relação completa com os objetos de estudo, potenciada pela tensão entre a auto-reconstrução do seu passado e os relatos artísticos e críticos que o interpretam.

Palavras-chave: Historia da arte, educação, idosos, cultura histórica, cultura visual.

ABSTRACT

The teaching of recent history art with older adults demand categories to bond history and memory, in order to avoid discordances among them wich obstruct the education process. On the contrary, join them could be a learning engine. In this article we offer “historical culture” (Rüsen) and “visual culture” (Mitchell) categories as vehicles for the older adults to develop complex relations with their object under study. This is powered by the tension between the self-reconstruction of their past and the artistic and critical stories that interpret it.

Keywords: Art history, education, visual culture, historical culture

La difícil tarea de la educación es transmitir las palabras recreando los sentidos (López, 2008). Esto implica una apropiación de los saberes socialmente producidos y reproducidos no como algo que se posee, sino como fuerzas que se desenvuelven. En este marco la educación en la vejez, lejos de concebirse como una actividad compensatoria, orientada por la pérdida, puede centrarse en el desarrollo del sujeto y potenciar el crecimiento y la adquisición de competencias (Villar, 2004). Dicha concepción vincula las prácticas educativas con la identidad, pues permite dar sentido a las experiencias vividas y valorar el lugar en que se está. Así, el recuerdo y la re-elaboración de historias personales adquieren un lugar central en los aprendizajes.

Desde esta perspectiva educativa, procuramos desarrollar apreciaciones conceptuales sobre las especificidades de enseñar historia del arte del pasado cercano en contextos de educación no formal con adultos mayores. Las preguntas y reflexiones que originan el presente artículo surgen de la experiencia como docente de talleres de historia del arte en el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).¹ En el mismo se dictan talleres orientados tanto a la educación permanente como a la promoción de la salud. El PUAM se desarrolla en la tensión que suponen las propuestas educativas de extensión universitaria: entre la producción científica de conocimiento y su reelaboración en marcos de educación no formal. Dado que al mismo asisten personas que transitan la mediana edad y la vejez y que no exige formaciones o titulaciones previas, uno de los rasgos fundamentales de sus grupos educativos es la heterogeneidad, con edades, niveles educativos, profesiones, oficios y extracción social diversos.

Esperamos interrogar situaciones de enseñanza y aprendizaje que implican maneras de *mirar* el arte del pasado reciente, en ocasiones coincidente en tiempo y

espacio con la vida de los participantes (en nuestro caso, arte argentino y latinoamericano de los siglos XX y XXI). Para ello, desarrollamos dos ejes, a efectos de vincularlos en una propuesta pedagógica: los desafíos que supone el estudio del pasado histórico vivido y la enseñanza y aprendizaje del arte que nos es contemporáneo.

De modo general aspiramos a que los participantes desarrollemos (docente incluida) una vinculación dinámica con los objetos de estudio y una disposición a que estos nos modifiquen y se modifiquen, generando saberes propios. Dicho objetivo genera una doble tensión: por un lado con la educación formal que los participantes han recibido, en promedio hace treinta o cuarenta años, cuando se esperaba que el docente brinde respuestas y no preguntas y que la historia clausure las dudas sobre el pasado en lugar de abrirlas. Por otro lado porque se abre el espacio del taller para que se superpongan apropiaciones y experiencias diversas y a veces en conflicto.

La pedagogía tradicional, en cuyo marco transitaban la escolarización formal (tanto completa como incompleta) los participantes de los talleres, se funda en la transmisión lineal de conocimientos y concibe al “alumno” (sin luz) como un receptor pasivo, dispuesto a acumular información de corte enciclopedista (Pérez Gómez, 1996). Entendemos que por esta perspectiva impresa a su educación formal, muchos participantes esperan una lectura de la historia del arte como *totalidad* y se encuentran en el taller con un abordaje de ésta como *problema*, que demanda interpretaciones personales y tomas de posición. Como es de esperarse, esta tensión suscita resistencias y conflictos interpersonales, intrapersonales y generacionales.

Como anécdota reveladora de la situación, valga narrar la resistencia inicial de varios participantes de un taller a leer textos críticos y literarios que abordaban procesos políticos recientes, en especial vinculados al Peronismo, desde perspectivas diferentes a las propias. Los argumentos se centraban en “yo lo viví, yo sé cómo fue”, anteponiendo la memoria personal a los relatos históricos y artísticos que no coincidieran con esa construcción. Dadas las resistencias, algunos llegaron a sugerir que obviara ciertos textos y obras del programa para evitar el desarrollo

1 El PUAM es un Programa de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la UNMDP. Fundado en 1992, tiene una oferta educativa organizada en siete áreas: humanística y social, lenguas extranjeras, artes visuales, promoción de la salud, informática, actividad corporal, expresión artística y musical. En 2015 se dictan ochenta y seis cursos/talleres coordinados por treinta y nueve docentes, a los que asisten adultos desde cuarenta y cinco años en adelante, con un promedio anual de mil quinientos inscriptos. La autora es docente en el mismo desde 2006.

de conflictos. Precisamente para lo contrario, hacerlos evidentes y aprender desde ellos, abrimos el espacio áulico a la pregunta que se imponía en silencio: ¿cómo pensamos la historia? Y en relación con ella ¿cómo se articulan la historia y la memoria? Esta configuración permitió reflexionar grupalmente sobre la naturaleza interpretativa y discursiva de la historia, el lugar subjetivo del historiador y principalmente las vinculaciones entre historia y memoria. Una clave para generar una disposición al diálogo con materiales que contradicen la memoria personal se funda, entonces, en la reflexión compartida sobre el modo como nuestros propios relatos intervienen en la relación que efectuamos con el conocimiento histórico, así como el carácter construido del recuerdo.

Permitir que los temas del taller sean medios para reflexionar sobre las vinculaciones entre los relatos históricos y la memoria configura una práctica educativa con adultos mayores (centrada en la historia del arte) que posiciona la pregunta, el problema y la interpretación personal como fines y no como complementos o puntos de partida del aprendizaje. Las palabras de Pierre Vidal-Naquet pueden echar más luz sobre estas reflexiones:

Cada uno posee una memoria, y es precisamente por la memoria que uno es un individuo. A los veinte años, a los sesenta, a los ochenta, uno se identifica consigo mismo al tomar como referencia su pasado, un pasado del cual es el único poseedor por más que exista también en la memoria de los otros. ¿Cómo se pasa de esa intensa subjetividad a la historia? Existe una historia que se construye contra la memoria (Vidal-Naquet, 1996,15).

Para potenciar esta dinámica acudimos a la categoría de cultura histórica desarrollada por Jörn Rüsen (1994) que permite, entre otras cosas, combinar la memoria personal y la memoria colectiva. Brevemente diremos que la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Señala al sujeto una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le da dirección a la actuación y la autocomprensión de sí mismo. Es el modo en que cada sociedad organiza la memoria y se relaciona con su

pasado. Esto despliega tensiones entre los datos empíricos que remiten a lo acontecido, la dotación de significados y sentidos valorativos culturales y personales y la experiencia subjetiva a través de la cual se lee el pasado en tanto vivencia propia.

Encontramos operativa esta categoría para trabajarla como piso de referencia, pues otorga valor a la relación entre la conciencia histórica y la memoria histórica personal, generacional y cultural. Las vivencias y los relatos de experiencias que los participantes han acumulado a lo largo de sus vidas se posicionan como claves para acceder a la historia y no como frenos. De esta manera el discurso historiográfico se expande y se integra a una trama de relatos, que no sólo provienen de las disciplinas académicas, sino también del arte, los museos, la escuela, los medios de comunicación, las políticas públicas y privadas, etc. Potencia, en definitiva, una apertura del concepto de historia que tiende a movilizar el pensamiento y la reflexión.

Hasta aquí hemos reflexionado brevemente sobre un enfoque general, plausible de ser desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte, para lo cual intentamos potenciar las relaciones entre historia y memoria a través de la “cultura histórica”. Puntualicemos ahora estas reflexiones en torno a las especificidades de “enseñar a mirar” obras contemporáneas, que en el taller de historia del arte, son entendidas como “superficies de discursos” (Altamirano, 2005) que hablan sobre el pasado.

La búsqueda artística del siglo XX recorre un camino de abandono y/o crítica de aspectos nodales de las configuraciones de la Modernidad: las nociones de “genio”, “belleza” y “obra maestra” como criterios valorativos y la meta de duplicar ópticamente el mundo real. Su desarrollo es incomprensible en los términos de la “historia progresiva del arte”, pues el acento no está puesto ya en el *objeto* de la representación, sino en el *sujeto* que representa y en las *condiciones* de representación. Este quiebre demanda identificar nuevas narrativas y nuevos modelos interpretativos propios del siglo XX. Lo que podría equivaler a preguntarse qué es el arte hoy en occidente o mejor, como se pregunta José Jiménez, cuál es la línea divisoria entre los productos humanos artísticos y los no artísticos

(1986, 81) y cómo se constituyen (si es que aún lo hacen) las instituciones que establecen dichos límites.

Los artistas de la segunda mitad del siglo XX, se han apartado del Realismo, modelo de representación que supo ser dominante desde el Renacimiento (en términos de Schnaith: código de códigos de occidente). Pero también se han apartado del concepto mismo de arte fundado en aquel periodo (Danto, 1999). Se produce entonces, un doble estallido: el abandono de la narrativa implica desistir del objetivo de fidelidad óptica y, en consecuencia, de los modos de producir y de ver que esto determina. La puesta en crisis del concepto de arte vigente desde el siglo XVI es más profunda. Conlleva el cuestionamiento de toda la trama institucional en que se desarrolla el arte: el rol y la noción del artista, el circuito artístico y las condiciones de producción y consumo. Se transforman las concepciones mismas de artista y espectador, ocupando éste un rol cada vez más activo, desde el cual no sólo interpreta y resignifica según sus experiencias, sino que además y establece una relación con la obra que lo habilita a decidir de qué lado de la línea divisoria la ubica.

Como puede apreciarse, el desplazamiento de los ejes por los que circula la experiencia artística a lo largo del siglo XX impone desnaturalizar el acto de mirar y aprender a hacerlo de nuevo. Cuando abordamos en los talleres experiencias artísticas en el arco temporal que va desde las postvanguardias al momento presente (o incluso desde las vanguardias históricas en algunos casos) se plantea una distancia entre lo que Nelly Schnaith caracteriza como códigos de percepción, saber y representación en los que los participantes fueron educados y los implicados en las propuestas artísticas del último siglo. Por ello, pensamos en la caracterización del concepto de cultura visual que realiza la filósofa argentina, como la trama que estos conjuntos de códigos forman en cada contexto social. Dicha trama configura los modos de vinculación de los sujetos con la visualidad que los rodea, a partir de la dinámica de relación entre tres planos de significación: perceptivo, representativo y cognitivo (Schnaith, 1987). Es decir, condiciona el modo en que *vemos*, con un fuerte acento en la interpretación de la imagen.

Cuando un participante del taller afirma que un retrato de Tiziano representa mejor, más fielmente, a una persona que un retrato de Picasso o un autorretrato de Van Gogh se ponen en juego procesos de interpretación fundados en el realismo, que de modo implícito funcionan como parámetro de la representación. De la misma manera, frente a propuestas contemporáneas pictóricas o gráficas, los códigos de interpretación asociados a la figura del genio que domina una técnica de modo virtuoso, impulsan a algunos participantes a desacreditarlas con argumentos tales como que podría hacerlas un niño o uno mismo en un rato. Del mismo modo, suele ocurrir que el comentario sobre pinturas históricas y/o políticas gire en torno a su veracidad, confrontadas con el recuerdo y la experiencia personal. Verdad, belleza, genio aparecen como criterios valorativos de la obra de arte, naturalizados al punto de parecer absolutos, por lo que se pierde de vista su carácter histórico y situado culturalmente. Entendemos que hacer explícitas estas configuraciones significativas y convertirlas en objeto de reflexión crítica en el aula, puede ser un punto de partida para fomentar aproximaciones al arte contemporáneo y, a su vez, facilitar la superación de relatos estancados en el discurso propio y ajeno.

Pérez Gómez afirma que en los procesos educativos se presenta un dilema clásico: “¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad? (1996, 22). Sus análisis se limitan al aprendizaje de niños y adolescentes, no obstante, en la práctica pedagógica con adultos mayores, el dilema se invierte, pues los estudiantes poseen una fuerte carga cultural, que incluye conocimientos implícitos del mundo no sistemáticos, fuertemente arraigados (como podría ser la asunción de que una imagen realista es más fiel a la realidad que una cubista). Los aprendizajes culturales son recreados constantemente sobre el sustrato adquirido en la escolarización y las primeras etapas de socialización. De modo que cuando los objetos de estudio entran en contradicción con aquel sedimento, en lugar de favorecer una relación dinámica con el conocimiento, la entorpecen.

Por tanto, entendemos que si los adultos mayores demandan una mirada tradicional del arte como representación de

“lo real”, esto no se debe a su edad, sino a su formación en una “cultura visual” fundada en ese criterio (así como en los lindes de la pedagogía tradicional, como señalamos antes). Sostener esta premisa los sitúa en el lugar de sujeto que aprende y se desarrolla a través de la educación, removiéndolos (en su propia mirada de sí mismos y en la del docente) del lugar común que indicaría que “los mayores no entienden el arte contemporáneo porque son mayores.” En este sentido, asumimos con Mitchell que “mi tarea como profesor es mostrar la visión misma, ponerla al descubierto, y hacerla accesible al análisis. Yo llamo a esto “mostrar la mirada” (2003,18).

En este proceso, proponemos un trabajo sobre el reemplazo de la pregunta ¿qué es el arte? por ¿qué hace el arte? ¿cuáles son sus efectos? Al menos, ¿cuáles son los efectos que cada uno de nosotros espera de la experiencia artística y con cuáles nos encontramos? A través de las propuestas de artistas contemporáneos en las que la obra se constituye en la experiencia del espectador/participante intentamos movilizar la reflexión crítica sobre los interrogantes precedentes. Puesto que los criterios valorativos de la Modernidad (destreza técnica, uso correcto de materiales, belleza visual, verdad referencial, etc.) desde el primer acercamiento se muestran inadecuados, resulta evidente que ya no sólo hay que cambiar la respuesta a la pregunta sobre qué es el arte, sino reformular los interrogantes y entonces, proponer activamente nuevas y plurales respuestas (que inauguren nuevas preguntas).

Como ejemplo, mencionaremos la visita a la muestra *Migrantes* de Christian Boltanski presentada en el MUNTREF en 2012.² La misma es una instalación en sitio específico, montada en el Hotel de Inmigrantes de la capital argentina.³ Una de las propuestas centrales de la instalación propone un recorrido por un pasillo del hotel en el que se escuchan murmullos de voces que dicen datos de inmigrantes registrados al ingresar al país. Luces rasantes ubicadas en los extremos hacen que las figuras de las personas que

2 Periódicamente organizamos visitas a exhibiciones de obras que por su naturaleza contingente y participativa, no pueden ser reproducidas en la experiencia áulica.

3 Durante las primeras décadas del siglo XX el hotel recibió a la inmensa población emigrante de Europa que llegaba al país, desde el desembarco y posterior ingreso, ofrecía alojamiento, servicios médicos y comida por un plazo máximo de cinco días.

caminan alrededor se vean a contraluz y, casi en penumbra, se divisen los sobretodos colgados en el fondo. Previo a la visita, ubicar la obra dentro de los lindes del arte produjo un intenso debate, puesto que su descripción no permitía una caracterización acorde a los criterios propuestos para la definición del arte. El recorrido por la instalación, no obstante, permitió reflexionar sobre los efectos poéticos, emotivos y afectivos que produjo en los estudiantes (en su mayoría familiares directos de inmigrantes). Efectos que la reintrodujeron en el terreno artístico, gracias a la reformulación de la pregunta inicial y la revisión de las respuestas automatizadas que supone.

El relato de la experiencia personal y familiar en torno a la inmigración emergió revalorizado, en tanto fomentó modos de mirar que dotaron de sentidos la experiencia artística en torno a *Migrantes*. A tal punto que muchos se manifestaron en desacuerdo con la interpretación ofrecida por la guía del museo. Situación que revela la asunción de que la propia lectura de la obra puede ser diferir con la ofrecida por la institución legitimadora de su carácter artístico, sin ser por ello menos válida. Los sobretodos al final del pasillo, que traen la imagen fantasmagórica de aquellos viajeros, se cargaron, a su vez, de otra memoria, de otro pasado, pues remitieron a una imagen icónica para nuestra configuración político-visual: la silueta de los desaparecidos. El dato relevante para reflexionar con los estudiantes sobre los modos como la historización de la cultura está vinculada a la construcción de identidades y subjetividades es que la puesta en escena de esta memoria no se desprende tanto de la intención del artista o la materialidad de la obra, sino de la configuración de pasados que se produce en la experiencia con la obra en el presente del espectador, en el contexto argentino (o latinoamericano) postdictatorial.

Como puede verse, así como pensamos en la “cultura histórica” para abordar el modo como nos relacionamos con el pasado, apelamos también al concepto de “cultura visual” para hacer visible la artificialidad de nuestros modos de mirar y consumir arte. Del vasto desarrollo de los estudios de cultura visual, nos resultan más pertinentes para la perspectiva del taller, aquellos orientados a una redefinición de los objetos de la historia del arte, en lugar de los que

aspiran a reemplazarlos, desde una ampliación de la obra de arte a la imagen. En beneficio del proceso educativo sobre el que nos interesa reflexionar, destacamos la historización de la mirada como lugar de interacción social, que apunta a la dinámica de configuración de la cultura visual en los diferentes contextos sociales en los que cobra forma y sobre los que interviene. En este sentido, resultan operativos los análisis de Mitchell que suponen que:

la visión es una construcción cultural, que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza; que, por consiguiente, tendría una historia relacionada – en algún modo todavía por determinar- con la historia de las artes, las tecnologías, los *media* y las prácticas sociales de representación y recepción; y (finalmente) que se halla profundamente entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y las políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y ser visto. (2003, 19)

Asumimos que la visión es inseparable de la construcción histórica de la subjetividad. Por tanto, proponer una vinculación con obras de arte del pasado reciente en una tensión entre la cultura visual dominante en los contextos de producción (en sus planos cognitivo, perceptivo y representativo) y el reconocimiento de la propia, en diálogo con la experiencia personal y generacional, es condición de posibilidad para contemplar nuevas formas de ver, interpretar y relacionarnos con el arte del pasado, así como renovar las relaciones de los sujetos con los relatos incorporados sobre esos mismos pasados.

A modo de ejemplo -entre otros posibles- señalamos un trabajo realizado en torno a los retratos del general San Martín, figura crucial de la independencia argentina, pintados en diferentes momentos de los siglos XIX y XX (Gil de Castro, 1817; Gericault, 1819; Navez, 1825; Drexler, 1827; Madou, 1829; Gómez, 1940; Ziani, 1972; Breccia, 1982; Hallez, 1998; Roux, 2000⁴). Su confrontación permitió observar las diversas significaciones sociales impresas en la imagen del *libertador* -héroe simbólico y militar, diplomático, hombre corriente, anciano, niño esperanzado, etc.- en diálogo con

diferentes configuraciones contextuales (construcción del estado-nación, dictadura, auge del nacionalismo, crisis económica, etc.). Las preguntas disparadoras del análisis se orientaron, por una parte, a los vínculos de las imágenes con los procesos históricos en los que se produjeron y con la construcción de la identidad nacional. Ello, a partir de la reflexión sobre los diferentes sentidos que los estudiantes consideraron que se traman en cada retrato. Por otra parte y de modo central, se orientaron a la mirada de los estudiantes: ¿cómo se relacionan los retratos con nuestra *imagen* de San Martín, con la que aprendimos en la escuela décadas atrás, la que organizamos en el presente y la que manifiestan otros compañeros? ¿Establecen vínculos conflictivos o armoniosos con nuestras interpretaciones? ¿La conflictividad del vínculo pondría en crisis el retrato en cuestión, nuestra representación o ninguna de las dos cosas? ¿Cómo retrataríamos a ese personaje, sea en imagen visual o por otros medios? ¿Qué esperamos ver en un retrato de San Martín?

El trabajo mencionado en el ejemplo mencionado pone de manifiesto que la visualidad es un acto social (Foster, 1988) y que el modo como miramos (así como en función de qué y para) es más relevante que la imagen en sí misma, sus características estructurales y su relación con un posible referente. Como afirma Fernando Hernández, esta perspectiva permitiría explorar “cómo la historia de la cultura visual está vinculada a la creación de identidades y miradas sobre la realidad en la que se producen y sobre las subjetividades que las miran” (2005, 15).

Cultura histórica y cultura visual ciernen el foco en el señalamiento y la reflexión crítica sobre dos aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte: el carácter “artificial” (e históricamente situado) de las maneras de ver y de los modos como nos relacionamos con nuestro pasado, en tanto sociedad, individuo y/o generación. Poner en cuestión la “verdad” del relato histórico y la “buena” representación de “lo real” en las artes visuales, permiten una práctica educativa que posiciona al adulto mayor en una relación compleja con los objetos de estudio, pues socava las bases de su propia educación formal y le requiere una especial disposición a

4 Todos los retratos mencionados pueden ser consultados en <http://www.sanmartiniano.gov.ar/multimedia.php>

dejarse transformar por el aprendizaje (derribando también la asociación exclusiva de crecimiento con juventud). A su vez, la problematización de la historia del arte, conlleva aceptar que no existe sólo “la Historia”, sino historias en las que pueden entretajarse sus propias experiencias. Esto permite valorar su pasado personal, no como repetición de un mismo relato, estancado a lo largo de los años, sino como una construcción variable y contingente que se relaciona con otras sin cerrarse el paso. Este enfoque otorga centralidad a las posibilidades del adulto mayor de narrar su pasado y a su vez, volver a mirarlo y mirarse con ojos nuevos, permite que el pasado se haga presente en cuanto que pasado y abrir así, en la mirada desde la vejez, perspectivas a futuro, fin insoslayable de la educación a cualquier edad.

VILLAR, F. (2004). “Educación y personas mayores, algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez” *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano* 1, (61-76).

Referencias bibliográficas

ALTAMIRANO, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DANTO, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.

FOSTER, H (1988). *Visión and visuality*. New York: The New York Press.

Hernández, F. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”. *Educação y Realidade*. 30 (82): 9 – 34. Julio/diciembre de 2005. 09-34.

JIMÉNEZ, J. (1986). “El universo del arte”. *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.

MITCHELL, W.J. (2003). “Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual”. *Estudios visuales* 1, (17-40).

LÓPEZ, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

Pérez, Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

RÜSEN, J. (1994). *Qué es la cultura histórica: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Versión castellana inédita del original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau (3-26).

SCHNAITH, N. (1987). “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual” *Revista Tipográfica* 4 (26- 29).

VIDAL-NAQUET, P. (1996) “Memoria e historia” *Los judíos, la memoria y el presente*. Buenos Aires: FCE.

Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad

Educação artística. Uma construção a partir da marginalidade e da precariedade

Arts education. Building from marginality and precariousness

Sara Carrasco Segovia

s_carrasco_s@msn.com

Universidad de Barcelona

Rosario García-Huidobro

rosarioghm@gmail.com

Universidad de Barcelona

Tipo de artículo: Original

RESUMEN

Este artículo nace a partir de un seminario de educación artística que se llevó a cabo durante el año 2014 en Santiago de Chile, cuya finalidad, era generar instancias de diálogo para fortalecer redes y abrir espacios que permitieran la reflexión en torno al cómo y de qué manera la educación artística se ha visto influenciada por los nuevos desafíos del siglo XXI. El relato de experiencias, junto a las prácticas e investigaciones educativas y artísticas, ocuparon un lugar fundamental dentro de la reflexión del cómo se atiende a nuevos modelos y perspectivas de la enseñanza de las artes en diversos contextos educativos.

En esta búsqueda de nuevos espacios pedagógicos, el panorama actual de la educación chilena y su constante estado de crisis no podían quedar de lado. Chile ha experimentado, en los últimos años, grandes debates sobre la educación situándola como un elemento en tensión al no responder a las demandas sociales. Dentro de este panorama, la educación artística, se ha visto afectada por constantes modificaciones en los programas curriculares situándola desde una zona marginal como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo escolar.

Palavras-chave: Educación artística. Crisis. Lucro. Marginalidad. Precariedad

RESUMO

Este artigo nasce a partir de um seminário de educação artística que teve lugar durante o ano 2014 em Santiago do Chile, cujo objetivo era gerar espaços de diálogo em torno desta área, para fortalecer redes e abrir espaços que permitissem a reflexão sobre como e de que maneira, a educação artística, foi influenciada pelos novos desafios do século XXI. O relato de experiências, juntamente com as práticas e investigações educativas e artísticas, ocuparam um lugar fundamental dentro da reflexão de como se atende a novos modelos e perspectivas no ensino das artes em diversos contextos educativos.

Nesta procura de novos espaços pedagógicos, o panorama atual da educação chilena e seu constante estado de crise não poderiam ser deixados de lado. O Chile vivenciou, nos últimos anos, grandes debates sobre educação, situando-a como um elemento de tensão, ao não responder às exigências sociais. Dentro deste panorama, a educação artística viu-se afetada por constantes modificações nos programas curriculares, situando-a numa zona marginal, como uma das disciplinas mais frágeis e vulneráveis dentro do currículo escolar.

Palabras Clave: Educação artística. Crise. Lucro. Marginalidade. Precariedade

ABSTRACT

This article arises from an art education seminar which took place during 2014 in Santiago of Chile and whose purpose was to create instances of dialogue to strengthen networks and open spaces that enable the reflection about how and in which way, art education, has been influenced by the new challenges of the XXI century. The story of experiences, along the practices and educational and artistic research, played a fundamental place in the reflection of how we attend new models and perspectives of arts education in diverse educational contexts.

In this search for new pedagogical spaces, the current landscape of the Chilean education and its constant status of crisis, could not be left aside. Chile has experienced in the last years large debates about education, placing it as a tension element by not responding to social demands. Within this scenario, arts education has been affected by constant changes on curricular programs, situating it on a marginal area as one of the most fragile and vulnerable subjects in the school curriculum.

Keywords: Art Education. Crisis. Profit. Marginality. Precariousness.

Introducción.

Durante el año 2014 se realizó el seminario *Diálogos entre la educación artística y los desafíos del siglo XXI* en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile, con el fin de generar un espacio de encuentro y de conversación en torno al panorama de la educación artística chilena. Un espacio que nos ayudara a fortalecer redes y abrir territorios que permitieran la reflexión, para comprender cómo y de qué manera la educación artística se ha visto influenciada por los nuevos desafíos culturales, sociales, políticos y económicos que han acontecido a nuestro país durante los últimos años.

Este encuentro contó con la presencia de cinco especialistas chilenas y chilenos en el área de la educación artística para reflexionar, desde sus propias experiencias, prácticas e investigaciones académicas, sobre las nuevas propuestas de educación artística que se están desarrollando a nivel nacional e internacional y los nuevos desafíos que nos plantea el siglo XXI (Walker y Chaplin, 2002). Priorizar un aprendizaje que se defina a partir de la aplicación del lenguaje visual y plástico a la lectura de forma, imágenes y producción de obras, consolidando como objeto de la educación plástica y visual, la cultura de la imagen, el arte, los medios de comunicación y tecnologías audiovisuales (Rifà y Hernández, 1998).

El objetivo de este artículo es visibilizar y compartir uno de los temas más relevantes que aparecieron durante el encuentro, “el estado de crisis de la educación”. Desde aquí, retomaremos una interrogante expuesta por la Académica Alejandra Orbeta¹, que creemos puede preocupar y afectar a todas y todos los profesores de artes, sin importar el contexto desde el cual nos situemos: *¿es posible que la educación artística también se encuentre en crisis?* Esta pregunta, de sencilla formulación pero de compleja resolución, es el aspecto que hemos considerado relevante para desarrollar a lo largo de este artículo y continuar reflexionando.

1 Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Estética. Académica y Directora del área de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago-Chile.

Durante la ponencia, titulada *posicionarse en la enseñanza de las artes visuales: enfoques y discusiones*, la Dra. Orbeta, nos relató un panorama general, no sólo en relación a nuestra sociedad en crisis (Bauman, 2007), sino también sobre la educación como un fenómeno que experimenta conflictos epistemológicos, producto de una sociedad en tránsito y de las nuevas necesidades y demandas que la sitúan como un elemento en cuestión (Hernández, 2007).

Chile ha experimentado, durante los últimos años, grandes debates sobre la educación situándola como un elemento en tensión, al no ser capaz el Estado, de responder a las demandas sociales que han solicitado, en especial, estudiantes y profesores tras años de lucha contra las secuelas de un sistema desigual. José Miguel Zuñiga (2015) enmarca la institucionalidad que rige actualmente el sistema educativo chileno en dos momentos fundamentales: el primero, marcado por la proclamación de la Constitución de 1980 y, el segundo, marcado por la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990. Ambos hechos concebidos y materializados durante un período de dictadura militar.

Aunque durante los años 1996 y 2009, bajo los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se inició la Reforma Educacional Chilena y se promulgó una nueva Ley General de Enseñanza respectivamente, éstas no modificaron las estructuras fundamentales de la anterior ley, por el contrario, en muchos casos, las profundizaron. Si bien el argumento que suscribía a la Reforma Educativa era la formalización de un proyecto de transformación conjunta del sistema educativo, varios de los elementos que se agregaron, fueron actualizaciones de experiencias anteriores que respondían a la fuerte presión del Banco Mundial y de otras agencias multilaterales para que los países de Latinoamérica suscribieran reformas educativas de segunda generación orientadas a la calidad pero bajo un mismo formato operacional (Donoso y Donoso, 2009).

El sistema educativo actual es la secuela patente de la implementación de estas leyes, cuya cosmovisión ideológica, se basaba en dominar y dismantelar los procesos de toma de conciencia participativa e impedir el surgimiento de nuevos procesos y espacios de participación colectiva o

comunitaria que se venían desarrollando en esa época. Junto con esto, la promoción del ánimo de lucro, uno de los principales factores de modificación implementados en este sistema, actualmente funciona como el motor principal para la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos.

Desde el año 2006, la educación chilena, se ha destacado por las numerosas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios que han encarnado a toda una generación, en pos de visibilizar, la desigualdad de oportunidades que reproduce este sistema educativo y el rol que cumple el Estado en esta materia. Hasta ahora, el Estado, sólo ha respondido con medidas insuficientes y provisionales alejándonos de un sistema social que se fundamente bajo los cimientos de una educación de calidad con tendencias transformadoras (McLaren, 1997).

Mediante el accionar político y el lema “*con la educación no se lucra*”, durante el año 2011, los estudiantes de educación superior, secundaria y primaria alzaron la voz por demandas como el acceso equitativo a una educación de calidad, la reducción en los niveles de deuda y la abolición del carácter lucrativo de algunas instituciones educativas. Esta lógica mercantil y el excesivo lucro en la educación, han convertido al sistema educativo en una empresa donde la formación es una mercancía y el sujeto en formación un consumidor (Piussi, 2010), caracterizándose por ser segregador² y reduciendo el derecho de los ciudadanos a una educación pública, laica y de calidad.

Junto con el aumento de las ganancias, se arrastra la contratación precaria de docentes, el aumento considerable en el número de estudiantes por aula en las escuelas, bajos salarios y sobrecargadas jornadas laborales sin consideran pagas las horas destinadas para la gestión y el trabajo extra programático. De este modo, se dificulta enormemente

² La segregación se entiende como “la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010, p.211).

Según el informe anual la OECD sobre educación del año 2011, Chile posee el sistema de educación escolar con mayor segregación socioeconómica de todos los países que componen esta organización. “Not surprisingly, Chile has the lowest levels of social inclusion in schools among OECD countries and among all countries participating in PISA 2009. In Chile, less than 50% of the variance in socio-economic status lies within schools, meaning that it is unlikely that students from different socio-economic backgrounds attend the same school, which limits the short- and long-term benefits of social diversity”. (OECD, 2011).

poder destinar horas a la investigación e innovación.

Ahora bien, en el marco de la educación artística, paralelamente a la implementación de los ajustes curriculares del 2009, se comenzó a gestar el proceso de generación de las Bases Curriculares en educación básica, sustentadas en un nuevo marco legal e institucional y una nueva estructuración de los ciclos de educación básica y media (Espinoza, 2014). A partir de aquí, las nuevas modificaciones que se han ido generando en los programas curriculares, han afectado a la enseñanza de las artes (Benavides y Leiva, 2002) reforzando su estatus marginal como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo oficial chileno.

Educación Artística: trabajando desde la marginalidad y la precariedad.

A pesar de las múltiples posibilidades y habilidades que la educación artística desarrolla en los estudiantes (Rosales, Roe, González, Hermosilla, Rojas y Valdeavellano, 2008) -como lograr una mejor comprensión del mundo; ampliar las perspectivas para enfrentarse a nuevos problemas y a solucionarlos de manera creativa; ayudar a la motivación y a las expectativas de los estudiantes; ayudar al desarrollo cognitivo, creativo, emocional y social; desarrollar la imaginación, la indagación, etcétera-, ésta nunca ha sido un área prioritaria a desarrollar dentro de las instituciones educativas (Rosales, et al., 2008; Campo, Monteros y Pavez, 2012). Dichas instituciones, que se encuentran fundamentadas bajo las políticas educativas y el currículo escolar oficial, han reducido, considerablemente, las horas de las asignaturas que constituyen esta área y, por tanto, el trabajo de los docentes especialistas. De este modo, asignaturas como artes visuales y educación musical, quedan inmediatamente al margen de lo que se concibe como asignatura relevante, obligatoria o instrumental, relegándose a una mera distracción dentro del sistema educativo.

Actualmente, el currículo chileno, no sólo estipula la reducción de horas del las área artísticas en educación básica

(primaria), sino también, en educación media (secundaria y bachillerato). Muchos establecimientos mantienen un régimen electivo entre música o artes visuales destinando sólo dos horas pedagógicas a la semana, las cuales, muchas veces, son utilizadas para actividades extracurriculares como la preparación de la PSU (prueba de selección múltiple). No podemos olvidar que cuando se habla de educación artística desde el currículo oficial, sólo se abarcan las asignaturas de artes visuales, educación musical y educación tecnológica, sin tomar en cuenta sectores como literatura, poesía, danza, teatro, cine y arquitectura.

Junto con esto, en el año 2010, ya se comenzó a elaborar las Bases Curriculares de la educación básica, las cuales fueron aprobadas en el año 2011 e implementadas gradualmente durante el 2012 y 2013. La concreción de las nuevas Bases Curriculares de la educación básica, indicaban cuáles debían ser los aprendizajes comunes para “todos(as)” los(as) estudiantes de 1° a 6° básico del país, manteniendo un carácter obligatorio para los establecimientos y funcionando como un referente respecto a la construcción de los programas del Ministerio de Educación.

Las bases curriculares para artes visuales, específicamente, se crearon con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran, desde pequeños, la sensibilidad, las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico que les permitiera alcanzar la experiencia artística. Para Fernando Hernández (2010), las Artes Visuales no sólo aportan antecedentes para preguntarse acerca de cuestiones como la universalidad o la variedad en la experiencia humana de una manera crítica, sino también, potencian la habilidad manual, desarrollan los sentidos, expanden la mente y perfilan la propia identidad en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar e imaginar.

Los objetivos fundamentales de aprendizaje de dichas Bases Curriculares, se sustentaron en los siguientes fundamentos (Bases curriculares Ministerio de Educación, 2013): en el énfasis del hacer y en el desarrollo de la creatividad; en ampliar el horizonte cultural de los estudiantes; en la importancia de la respuesta de los estudiantes frente al arte; en el desarrollo del diseño; en el uso de nuevas

tecnologías y, finalmente, en la integración con otras áreas de aprendizaje. No obstante, aún cuando estas bases curriculares, inicialmente, se hayan creado con una “buena” intención, pareciera que no se consideró en absoluto que, debido a los ejes, habilidades, actitudes y objetivos específicos que se buscaba desarrollar en los niños(as), llevar a cabo estos “aprendizajes esperados” requeriría de profesionales especialistas en el área de la educación artística visual, lo cual generó un efecto inesperado en la práctica.

A partir del estudio chileno, desarrollado por Eugenio Llona y Verónica Pérez (2011), se pudo comprobar que la mitad de los docentes (51% de los casos) que enseñan disciplinas artísticas son profesores que no tienen la especialidad en educación artística. Es por esto que, muchos profesores de educación básica, no se encuentran lo suficientemente preparados para desarrollar las especificaciones planteadas por dichas bases curriculares en el área de las artes visuales, derivándose en la necesidad de contratar una mayor cantidad de especialistas.

A primera vista, para las instituciones educativas formales, este hecho tiene dos claras soluciones. La primera, disminuir las horas de los profesores de enseñanza básica para otorgárselas a los especialistas del área artística, provocando, de este modo, roces entre los profesionales de la institución, aumentando las malas condiciones laborales y disminuyendo aún más los bajos sueldos de los profesores de educación básica. Y, la segunda, no generar ningún cambio en relación a las horas o tareas que deben desarrollar los profesores de enseñanza básica. Sin embargo, si a esto último, le sumamos la imposibilidad de poder acceder a una mejor preparación o perfeccionamiento en el área artística, tenemos como resultado una implementación insatisfactoria de las bases curriculares por falta de instrucción.

Ahora bien, todos estos aspectos se conectan, además, con problemas como la rentabilidad y la precariedad en la que trabajamos las y los profesores de artes, no sólo fundamentada bajo los escasos sueldos y horas de trabajo, sino también, la poca y deficiente implementación que tienen las escuelas para llevar a cabo nuestra asignatura. Junto con esto, la incompatibilidad de ajustar este trabajo

con otro que pudiese ayudarnos a resolver este aspecto de la rentabilidad. La mayoría de las veces, no hay tiempo ni posibilidades de realizar una segunda actividad, ya que el trabajo de todo profesor/a, no queda reducido sólo a las horas de trabajo docente que realiza en aula o durante las horas que permanece dentro del establecimiento educativo, sino también, se basa en las horas que debe dedicar a la gestión, organización, planificación, evaluación, elaboración de pautas, pruebas y revisión de trabajos, fuera del horario laboral.

Según Fernando Hernández, la condición de *materia que distrae* (2014), hace que valores como los recursos, prestigio, oportunidades y posibilidades se vean postergados, relegando el tema de la marginalidad en la educación artística, a una cuestión poco problematizada y de escasa prioridad para los nuevos desafíos de la educación en Chile.

Reflexiones finales.

Todas estas decisiones en torno a la educación chilena, la imposibilidad de realizar una reforma curricular sustantiva y la decisión de lo que puede ser relevante o no de aprender en las escuelas, están marcadas por dos grandes fuerzas que imperan con potencia nuestro sistema. Primero, la histórica tradición de competencia entre las materias instrumentales y las que distraen (Hernández, 2014), en vez de plantearse un concepto holístico del aprendizaje. Y, segundo, guiarse por principios económicos, mercantiles y lucrativos, en vez de entender la educación de calidad como la base para construir los cimientos de una sociedad mejor, pues, tal como plantea Alberto Mayol (2012, p.195), “la educación sólo logra ser derecho cuando ha dejado de ser negocio”.

Desde este contexto creemos que, como profesoras de arte, es importante preguntarnos cuál es nuestro papel frente a la situación actual de la educación artística y cómo podemos construir desde este panorama. Es por esto que, si bien en este artículo sitúa la crisis educativa desde el sesgo marginal, vulnerable y precario que ha caracterizado históricamente a ésta área y a sus profesionales, nuestro propósito no se basa en visibilizar sólo aspectos negativos del sistema, sino

también, aprender a ser uso de la noción de agencia dentro de esta práctica de enseñanza, es decir, hacer uso de nuestra propia acción y capacidad de actuar para transformar estas prácticas (Ema, 2004). Posicionarnos desde aquí, para pensar otros modos de entender el conocimiento y las prácticas educativas artísticas, con la finalidad, no tan sólo de resistir y enfrentarnos a este constante estado de crisis, sino también, para lograr reconstruir desde este contexto, una relación libre y creadora con tradiciones que están construidas desde parámetros muy alejados de las necesidades actuales de nuestra sociedad.

Desde aquí surge una importante interrogante con respecto a nuestro quehacer docente *¿qué tipo de enseñanza artística debemos promover en nuestros estudiantes frente a los nuevos desafíos que se nos plantean?* Este cuestionamiento no sólo apunta a los nuevos retos que la educación artística debe afrontar para posicionarse con autoría dentro de la educación del siglo XXI, sino también, se nos presenta como una posibilidad para pensar más allá y construir nuevos espacios de aprendizaje. Espacios que se fundamenten, por un lado, en promover las artes como experiencias artísticas relacionales e interculturales (Graeme, 2003) tomando en cuenta los intereses, tiempos y estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes con sus profesores(as). Y, por otro lado, que se fundamenten bajo relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo, situando al estudiante como eje central de éste, tomando en cuenta sus experiencias y el modo en cómo ellos interpretan el mundo social y educativo en el que viven y se desenvuelven.

En la búsqueda de nuevos espacios educativos que hagan frente a los desafíos que nos plantea el siglo XXI y valorando nuestro posicionamiento como profesoras de artes visuales, queremos proponer algunos de los aportes que entrega la teoría feminista como posibles medios para construir otras formas de entender la pedagogía y recomprender las artes en educación.

La primera se relaciona con el cuestionamiento de las nociones tradicionales, patriarcales y hegemónicas que aún gobiernan nuestra sociedad e instituciones educativas (Rivera, 2012). Desde aquí, dónde lo político se entrecruza con lo subjetivo de las experiencias humanas,

nos preguntamos, *¿qué tipo de experiencias artísticas nos podrían ayudar a promover la subjetividad de los estudiantes desde su acercamiento y conformación como cuerpos sexuados?* Y a la vez, *¿cuál es el papel de las artes en esta construcción constante de identidad de género, como mediadora de modos de subjetividad?*

La segunda, se relaciona con la práctica feminista vinculada a la construcción de conocimientos y saberes entendida como un proceso que deviene de la experiencia y se establece en relación con las/os otras/os (Montoya, 2002, 2007; Sofías, 2013). Desde este lugar nos preguntamos, *¿de qué manera la relación con los otros agencia sobre la construcción de conocimientos y saberes artísticos? Y, a su vez, ¿cómo esa relación con los otros(as) genera prácticas transformadoras desde ahí?*

Finalmente, la perspectiva feminista ha dado lugar central al cuerpo como espacio personal y político y, por tanto, a un conocimiento ontológico y de experiencia corporeizada (Planella, 2006). A partir de aquí, queremos dejar esta discusión abierta con esta última interrogante, *¿de qué manera podemos (re)construir territorios educativos que permitan la experiencia con y desde el cuerpo de los/as estudiantes, como un modo personal y político de leerse a través de las artes?* Es decir, estimular espacios de aprendizajes artísticos que se desplacen más allá las nociones curriculares tradicionales hacia “otras posiciones y escenarios que no pasen por el adiestramiento y la repetición” (Sancho y Hernández, 2014: 24) y, que promuevan, en los estudiantes, un conocimiento que les permita moverse y comprenderse en el mundo con libertad para orientar sus fuerzas y deseos hacia donde más lo deseen.

Referencias bibliográficas.

Artes Visuales: programa de estudio para primer año básico, unidad de currículum y evaluación. (2013). En *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Chile: Ministerio de Educación. ISBN: 978-956-292-430-6.

BAUMAN, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

BENAVIDES, F. y LEIVA, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 30(1), 99-120. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/215/452>

DEL CAMPO, M., MONTERO, J. y PAVEZ, D. (2012). Se jibariza y arrinconan a las artes, sin otorgarles la relevancia que les corresponde en la formación integral de la persona. *Revista docencia*, 47, 68-75.

DONOSO, S. y DONOSO, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (64), 421-448. doi: doi.org/10.1590/S0104-40362009000300003.

Education at a Glance. (2011). En OECD Indicators. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011_eag-2011-en

EMA, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>

ESPINOZA, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación. Centro de estudios de políticas y prácticas en educación*. 18, 1-10. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/notas-para-educacion>

GRAEME, C. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *Sección monográfico. Cuadernos de pedagogía*, 447, 62-65. Disponible en <http://www.colbacat.cat/docs/article.pdf>

LARRAÍN, V. y VIDIELLA, J. (2014). La constitución de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad. En J. Sancho y F. Hernández (Coords.), *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (pp.147-168). Barcelona: Octaedro.

LLONA, E. y RUIZ, V. (2011). *Estado Actual de la Educación Artística. Diagnóstico en la Región Metropolitana*. Manuscrito no publicado. Disponible en http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf

MAYOL, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.

MONTOYA, M. (Ed.). (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la*

libertad femenina? Madrid: Horas y Horas.

MONTOYA, M. (Ed.). (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

PIUSSI, A. (2010). Universidad: hacer de la crisis una oportunidad. *Rizoma freireano*, 7, 1-8. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/n-7-sumario-index>

PLANELLA, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

RIFÀ, M. y HERNÁNDEZ, F. (1998). Objetos, discursos y prácticas de la educación Artística en España: de la alfabetización visual en el campo de la imagen al aprendizaje para la comprensión de la cultura visual. Trabajo presentado en el Congreso de Profesores de Educación Artística, Viseu Portugal. Recuperado de <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/montse.htm>

RIVERA, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

ROSALES, D.; ROE, T.; GONZÁLEZ, P.; HERMOSILLA, S.; ROJAS, M. y VALDEAVELLANO, M. E. (2008). La tragedia del arte. Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela. *Revista docencia*, 36, 50-55.

SANCHO, J. M y HERNÁNDEZ, F. (Coords.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

SOFÍAS (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Madrid: Sabina.

Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

VALENZUELA, J.; BELLEI, C. y DE LOS RÍOS, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (209-232). Santiago: Unesco/PUC.

ZÚÑIGA, J. (2015). El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 67-91. doi:10.1344/reire2015.8.1815.

ENTREVISTA



Narrando la vida en imágenes. Arte y diversidad sexual en el cine de Ventura Pons.

Narrando a vida em imagens: Arte e Diversidade Sexual no cinema de Ventura Pons

Narrating Life in Pictures. Art and Sexual Diversity in the Cinema of Ventura Pons.

Ricard Huerta.

ricard.huerta@uv.es

Universitat de València Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal.

RESUMEN

Entrevista al director de cine Ventura Pons, uno de los creadores más prestigiosos del panorama actual. Ha dirigido treinta largometrajes, habiendo recibido numerosos premios y distinciones internacionales por su trabajo. Estuvo en Valencia presentando su última película titulada Ignasi M., un film muy adecuado para clausurar el Congreso Internacional Educación Artística y Diversidad Sexual, que se celebró en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València los días 13 y 14 de noviembre de 2014. El tratamiento sin tapujos de temáticas como la homosexualidad o las reivindicaciones LGTB han convertido el cine de Ventura Pons en referencia obligada cuando hablamos de cine y diversidad sexual.

Palabras arte, educación, cine, cultura visual, Ventura Pons.

RESUMO

“Saudação a Silves” é uma instalação, inserida num projeto de doutoramento em média-arte digital, que invoca a participação interativa do público na criação de uma ambiência sonora e visual. A manipulação de um instrumento de cordas permite a criação sonora proveniente de forma acústica das próprias cordas e também de som eletrônico processado a partir de um sensor *piezo* que capta a vibração das mesmas. O instrumento tem também botões e potenciômetros que expandem as possibilidades de manipulação sonora. A instalação “Saudação a Silves” propõe um exercício de composição de sons na busca de uma viagem auditiva e visual de uma poética composicional que vai para além da escuta do hábito.

Palavras-chave: arte digital; música; instalação interativa; audiovisual; MaxMSP.

ABSTRACT

Interview with Ventura Pons, one of the most prestigious film director of the current international panorama. He has directed thirty feature films, having received numerous awards and honors for his work. He was in Valencia presenting his latest film entitled *Ignasi M.*, closing the International Conference Arts Education and Sexual Diversity, at the University of Valencia, on November 2014. Treatment openly about issues such as homosexuality or LGBT claims have become Ventura Pons obligatory reference when it comes to movies and sexual diversity.

Keywords: Art, Education, Cinema, Visual Culture, Ventura Pons.

NARRANDO LA VIDA EN IMÁGENES: ARTE Y DIVERSIDAD SEXUAL EN EL CINE DE VENTURA PONS.

1. Introducción

El director de cine Ventura Pons estuvo en Valencia presentando su última película titulada *Ignasi M.*, un film muy adecuado para clausurar el Congreso Internacional Educación Artística y Diversidad Sexual. El tratamiento sin tapujos de temáticas como la homosexualidad o las reivindicaciones LGTB han convertido el cine de Ventura Pons en referencia obligada cuando hablamos de cine y diversidad sexual. Ventura es de Barcelona y adora su ciudad, un entorno que se convierte en elemento clave para sus creaciones cinematográficas. Las películas de este director se estudian en departamentos universitarios de todo el mundo. Prueba de ello es la reciente publicación coordinada por Doménech, y Lema-Hincapié (2014). En la presente entrevista nos acercamos a sus pasiones y a su mirada hacia el arte y las imágenes, desde su particular universo, tan adecuada para nuestras clases de educación artística.

La entrevista se realizó en la casa que Ventura Pons tiene en el *Eixample* de Barcelona. En su balcón vemos colgada una bandera independentista catalana de dimensiones considerables. Cuando entramos nos llama la atención la gran cantidad de cuadros que adornan las paredes del pasillo, una zona amplia que es recibidor y al mismo tiempo sirve para distribuir las estancias. Nos dice que uno de los motivos por los que decidió comprar la casa fue precisamente este inmenso y generoso corredor, en el cual pueden verse expuestas las pinturas que colecciona. En una pared del salón luce un gran cuadro de Ràfols-Casamada. En su despacho, que es al mismo tiempo una peculiar sala de cine, vemos junto a centenares de películas una fotografía de Ventura junto a Woody Allen.



Figura 1 - Cartel del Congreso Internacional Educación Artística y Diversidad Sexual. Diseño de Adrián Vidal.

2. La familia, la infancia, la lengua materna (el catalán) y el inglés.

RH: Una de las preocupaciones del actual panorama educativo es el bajo nivel de inglés del alumnado y del profesorado.

VP: Yo este problema nunca lo tuve, precisamente por una desgraciada situación familiar. Desde que cumplí cinco años empecé a viajar a Londres, ya que mis padres estaban allí, atentos a un tratamiento que recibían mis hermanos gemelos Francesc y Jordi, quienes padecían un tumor cancerígeno en la vista desde que nacieron (retinoblastoma). El propio doctor Barraqué recomendó que llevaran a los gemelos al Moorfields Eye Hospital de Londres, donde trabajaba el especialista H. B. Stallard. Allí fue donde Margaret McKellar,

la jefa de enfermería, sobrina del coleccionista Henry Tate, acogió a nuestros hermanos y padres con tanta amabilidad como si fuesen parientes suyos. Margaret me enseñó a entender el mundo. Ella me conoció como nadie lo ha hecho nunca. Con ella empecé a practicar el idioma, sobre todo a partir de los catorce años, cuando ya mi pasión por la cultura inglesa pudo enriquecerse con frecuentes estancias en aquel país abierto al mundo, justo lo contrario de lo que ocurría en la España franquista de mi infancia y juventud. Las conversaciones con Margaret hasta las cinco de la madrugada fueron algo impagable y extraordinario. A mis catorce años me impresionó poder ver la Tate Gallery al acompañarla en una visita a las oficinas de su marido. Ellos no tenían hijos, y yo le llamaba madre al tiempo que ella me trataba como hijo. Bastante tiempo después una ajustada beca de la Anglo Catalan Society me permitió conocer bien el documentalismo británico, que tanto ha influido en mi cine. Margaret me apoyó siempre en mi deseo de ser cineasta, algo que mi padre nunca entendió.

RH: Puede que si no sabemos más inglés es debido en parte a que en el ámbito español tanto las películas como las series de televisión siempre se doblan al castellano.

VP: Puede que, en cierto modo, esta manera un tanto británica que yo tengo de mirarme la vida se deba al influjo de Margaret, ya que durante los años más importantes de mi formación vital pasé mucho tiempo con ella. Mi padre volvió de Inglaterra con la idea de que debíamos saber inglés y que alguno de nosotros debería ir a vivir a Asia, que era según él donde estaba el futuro. El hecho de haber podido conocer en directo lo que ocurría en Inglaterra a finales de los años '50 me permitió acercarme al mundo del teatro y del cine en un lugar privilegiado (*New English Theatre, English Generation, Free Cinema, Beatles, Rolling*). Yo creo que todo lo importante que ha ocurrido en el mundo durante el siglo XX en temas de arte, música, teatro o cine, pasó inicialmente en Inglaterra. Y no solamente eso, también los cambios sociales, culturales o políticos. Ese concepto que tienen del respeto, del sentido común, de la palabra, de cumplir, me fascina. En mi caso lo viví a través del matrimonio

Carmichael, quienes además se relacionaban con grandes personalidades de todo el planeta. Un privilegio, sin duda. Salí de una España en blanco y negro para formarme en una Inglaterra a todo color. La visión británica que tengo de la vida me viene sin duda de la influencia de Margaret Carmichael. Ella se hizo muy amiga de mis padres, venía aquí a Barcelona a pasar los veranos con su marido. Y además, los años de formación más importantes de mi vida, desde los 14 hasta más allá de los 21, coinciden con una época en la que pasé mucho tiempo con ella, que era una gran conversadora.

RH: Uno de tus puntos fuertes es sin duda la capacidad que tienes de comunicar. Sabes rodearte de las historias y de la gente adecuada para transmitir aquello que deseas contar.

VP: La lucha de mis padres enfrentándose a la enfermedad por llevar adelante a mis hermanos gemelos fue siempre un ejemplo y una motivación. Creo que en mi familia el personaje más interesante ha sido mi hermano Jordi, quien a pesar de su ceguera y de la falta de apoyo social -algo que padeció incluso en la universidad-, estudió historia y llegó a publicar su tesis doctoral. Resultaba fascinante escucharle contar sus viajes, ya que era capaz de describirlo todo a partir de los olores y las sensaciones. Siempre me he sentido privilegiado por haber tenido un hermano tan sabio y tan humano en quien apoyarme. Durante los últimos meses de su vida, viendo las marcas que iban dejando las sucesivas intervenciones quirúrgicas, llegué a pensar que tenía suerte de no poder ver el aspecto que aquellas operaciones iban dejando en su cuerpo.

3. El teatro como academia.

RH: El inicio de tu carrera como creador está vinculado al mundo del teatro, ya que llegas desde muy joven a la dirección teatral.

VP: Mis referentes también proceden del teatro inglés que vi en los años '60. Aunque puede que incluso antes, durante mi etapa como alumno interno en el Seminario Colegio de Santa María de Collell, algunas acciones y excentricidades de los padres curas ya tuviesen algo de experiencia teatral. Mi padre quería que fuese perito mercantil, pero yo siempre volqué mi pasión en el cine, en las imágenes, lo cual me llevó primero a la crítica de cine, y después a dirigir teatro. Siempre me gustó escribir. Y tuve la suerte de participar como actor en el primer montaje de la mítica obra *Ronda de mort a Sinera*, escrita por Salvador Espriu, a quien conocía de Arenys de Mar, donde viví de pequeño. Cuando empecé a dirigir montajes siempre tuve muy presente el teatro inglés contemporáneo. Introduje autores y obras que ahora son muy conocidas. Lo cierto es que del teatro aprendí, desde el principio, que en la vida has de ser consciente de tus límites.

RH: Tú has llegado a decir que el doblaje de películas es algo “contra natura”. Supongo que tu bagaje teatral hace que valores de modo especial el matiz vocal de los actores y el sonido del idioma original.

VP: Te cuento una anécdota al respecto del doblaje y al dominio del inglés. Mis películas, rodadas originalmente en catalán, yo las llevaba inicialmente a Portugal con subtítulos en español, hasta que me sugirieron que preferían el subtítulo en inglés. En Rumanía, tras la época de dominio del ruso como segunda lengua, el inglés se ha convertido en el idioma con el que se comunican, algo muy evidente en sus universidades, tanto públicas como privadas. Aquí nuestras universidades empiezan a moverse. ¡Ya era hora! En una ocasión fui a recoger un premio a Belgrado. La cinemateca serbia de es una referencia mundial por sus archivos, ya que los nazis intentaron sacarlos de Europa por allí, pero los fondos se quedaron en la ciudad. Tuve problemas porque el embajador español solamente permitía que se viesen mis películas subtituladas en castellano. ¡Incluso había cambiado el idioma en los carteles originales! Le pregunté al embajador ¿Por qué motivo después de 500 años todavía hacéis estas cosas? Intentaba hacerle comprender que en aquel país no tenía sentido subtítular en español mis

películas, filmadas originalmente en catalán, ya que el inglés era la lengua que allí todos entendían, y por tanto lo lógico era subtítular en inglés. Pero no hubo manera de conseguir que aceptase una situación tan evidente, y siguió con su obsesión de subtítular en español y de publicitar con carteles en castellano. Después he conocido embajadores españoles mucho más razonables a la hora de valorar el catalán como idioma.

Una de las experiencias memorables de aquel viaje a Belgrado fue poder conocer in situ su magnífica filmoteca, y por supuesto la amabilidad por parte de los anfitriones del festival. Me preguntaron si prefería que hablásemos en inglés o en francés, yo les dije que me daba igual, y a partir de aquí todo el mundo habló en inglés. Esto te ocurre en Serbia, pero también en cualquier otra parte del mundo, donde desde los taxistas hasta los directores de festivales, todo el mundo habla inglés. En cualquier caso, yo soy un hombre de cultura catalana. Puede que debido a mis estancias de juventud en Inglaterra esta circunstancia haya influido de derivando en una cierta estructura mental que me lleva a elaborar frases cortas, o a pensar que las cosas se podrían hacer de otra manera. Pero mi cultura es totalmente catalana. Y volviendo al tema del teatro, si empecé por ahí fue porque Salvador Espriu y Maria Aurèlia Capmany me contagiaron el veneno del teatro.

RH: ¿Estos inicios en el mundo del teatro provocan que tu cine tenga mucho de teatral?

VP: Es algo que ocurre habitualmente. Están muy ligados los mundos del teatro y el cine. Hay películas de la época del cine mudo que son obras de teatro a las que se le añaden carteles con textos. Los propios locales del teatro son igualmente salas de cine en muchos casos.

RH: La ventaja del cine es que puedes llevarlo al aula con mayor facilidad. Yo utilizo mucho el cine en mis clases, para exponer temas al alumnado.

VP: El cine es un arma muy poderosa. Para hablar de cualquier cosa, en positivo o en negativo. Más que ser consciente de ello, la verdad es que tras comprobar lo que me está pasando a mí como cineasta, y viendo lo que ocurre en el mundo, lo cierto es que valoro enormemente el poder del cine. Ahora bien, yo no hago cine para tener poder, yo hago cine para expresar las cosas que siento en cada momento. Yo cuando tengo una historia que contar convierto ese afán en lo más importante de mi vida. Si no lo hago, si no lo cuento, reviento. Aquí reside la diferencia de mi cine. Hay quien hace películas por encargo o por oficio, hay quien las hace para acumular poder, a mi lo que me gusta es el cine de ideas. Soy muy tozudo cuando tengo una idea. Nunca he trabajado por dinero, y siempre he sido muy prudente como productor. Eso sí, vivo del cine, y no vivo mal.

4. El glamour del cine, la industria de los sueños, y la ciudad de Barcelona como musa.

RH: ¿Tu cine nace donde nacen tus ideas?

VP: Cada película puede nacer en un lugar diferente, así como la idea de la cual parte. Puede encontrarse en una obra de teatro o en una novela. Pero este germen inicial hay que pasarlo por un guion, por un director, por unos actores, por un paisaje urbano, una ciudad.

RH: De hecho Barcelona es como una musa para ti.

VP: No sé si más que una musa, podría decirse que es un espacio vital, como lo era París para Truffaut. Todos tenemos un espacio vital propio que para nosotros resulta fundamental. Cuando he hecho cine en inglés en otros lugares del mundo la verdad es que me encuentro como un pulpo en un garaje, porque no soy yo de verdad, es como si faltase alguna cosa, y en ese sentido prefiero rodar en catalán y, si puede ser, en Barcelona.

RH: En ese caso debes sentirte muy dichoso, porque llevas casi treinta películas rodadas prácticamente todas en catalán y filmadas en Barcelona.

VP: Supongo que como cualquier otro, pero la verdad es que poder hacer lo que te gusta es un privilegio. Todos tenemos unos puntos vitales de referencia, y los míos son la ciudad de Barcelona, la cultura catalana, y los años que he vivido. He hecho películas muy diferentes entre ellas. Tengo mucha relación con la literatura, en ocasiones a partir de obras que están escritas por gentes que beben la misma agua y el mismo vino, y que comparten el mismo paisaje, que miramos lo mismo, y es por ello que puede haber puntos en común, pero al final yo lo explico de forma diferente.

5. La satisfacción de comunicar contando una historia con una película.

RH: En tu cine dominan cuestiones que han marcado a mucha gente, como por ejemplo el hecho de que hayas hablado siempre abiertamente de temas como la homosexualidad o de la diversidad en general, algo que no es habitual.

VP: Eso lo hago “porque me pica” (ríe), quiero decir que hablo de este tema porque me interesa, y porque no tengo miedo de hablar de las cosas. Afortunadamente no soy una persona que haga ostentación de nada, pero me gusta ir feliz y de cara cuando planteo una cosa. Pongo el máximo esfuerzo en ello. Por ejemplo, para hacer el film sobre Dalí, a pesar de conocer bien Cadaqués y muchas otras cuestiones relacionadas con el personaje, además he tenido que leer 24 libros. Hasta el extremo de que en uno de los libros he encontrado una anécdota en la cual intervenía. Siempre conviene estar preparado. Cuando parto de un autor que conozco poco, se podría decir que prácticamente hago un máster para abordarlo. Cuando preparé mi primer montaje sobre una obra de Josep Benet me leí previamente las 34 obras que había escrito.

RH: Detecto que confías en la idea de disciplina, algo que remarcas cuando te refieres a tu forma minuciosa de prepararlo todo antes del rodaje.

VP: Si hay disciplina puedes improvisar. Si no, estás perdido. Hoy mismo, antes de que empezásemos a hablar, estaba contratando una piscina para grabar exteriores de la película sobre Dalí. Planeando incluso a la hora que grabaríamos, para aprovechar la luz del día, pensando en los ángulos, para poder grabar posteriormente las escenas de corte, ya que buena parte de la película se desarrolla en una piscina, si bien la mayoría del film lo grabaremos en la Gran Vía. Necesito tenerlo todo preparado. Y eso que llevo muchos años de experiencia, y casi treinta películas a mis espaldas. El oficio es una ventaja, pero no te puedes confiar. Además, por muy preparadas que tengas las cosas, la realidad siempre te sorprende. De todos modos la vida te curte.

RH: Tratas muchas cuestiones que nos pueden interesar al profesorado de educación artística, porque además lo cuentas desde el cine. Abordaste cuestiones universitarias y educativas en tu película *Amic Amat*, de 1998

VP: Lo más importante es encontrar historias. Si además por ello te dan premios y te reconocen, entonces te sientes muy dichoso. Ocurre que mientras estoy haciendo una película me vuelco en el plan trazado y me sumerjo en ella. Pero cuando ya la he acabado, entonces la dejo en manos del público, y prácticamente la olvido, para meterme en un nuevo proyecto. Mientras yo hago una película, no existe nada más que eso. Me esfuerzo para que cada cosa esté en su sitio, para que sea perfecto y refleje lo que yo pienso. Cuando acabo ya me da la sensación de que no es mío, sino que es para los demás. Cuando volví a ver *Amic Amat* en la retrospectiva que me dedicaron en el Egiptian Theater de Los Ángeles, ocurrió algo sorprendente: me metí tan dentro de la trama del film que me creí la ficción. Ni me acordaba de lo que pasaba después de cada escena. ¡Y eso que la había hecho yo!

En función del momento en el que ves la película, adquiere un valor diferente. En una retrospectiva que me dedicaron en Siria finalmente solo se pasaron ocho de las quince películas previstas, por motivos de censura. Cuando estábamos en Damasco viendo *Anita no perd el tren*, una comedia que habla de una mujer de cincuenta años a quien le gusta el cine y trabaja de taquillera en una sala, nos dimos cuenta de que el film se había convertido en algo revolucionario, porque la lectura que se hizo era que hablaba de los derechos de la mujer.

6. Aprender y enseñar, maestros y escuelas: el cine como educación artística.

RH: ¿Qué consejo le darías a los maestros y las maestras, al profesorado en general?

VP: Que hagan bien su trabajo. Lo mejor que podemos hacer por el país es pedirle a cada persona que haga bien su trabajo y que mire hacia adelante. Si hablas de cine que sepas de cine. Hace poco me presentó un profesor de historia en el pase de *Ocaña* en Tarragona, y yo creo que manipuló mucho la historia de las Ramblas cuando afirmó que antes de llegar los andaluces no tenían ninguna gracia. Le repliqué diciendo que el hecho de no conocer la historia no significa que no debas saberla, sobre todo si te vas a dedicar a enseñarla. Las Ramblas siempre tuvieron una vida extraordinaria, y desde luego antes de que se filmase en 1978 *Ocaña: retrat intermitent*.

RH: En estos momentos se da la circunstancia que tanto la primera película que hiciste como la última que has presentado cuentan historias de personajes reales, narradas por ellos mismos.

VP: Ambos personajes mantienen ciertos puntos de contacto, a pesar de ser muy diferentes. Pasa algo similar con el momento histórico actual y el que se vivía cuando

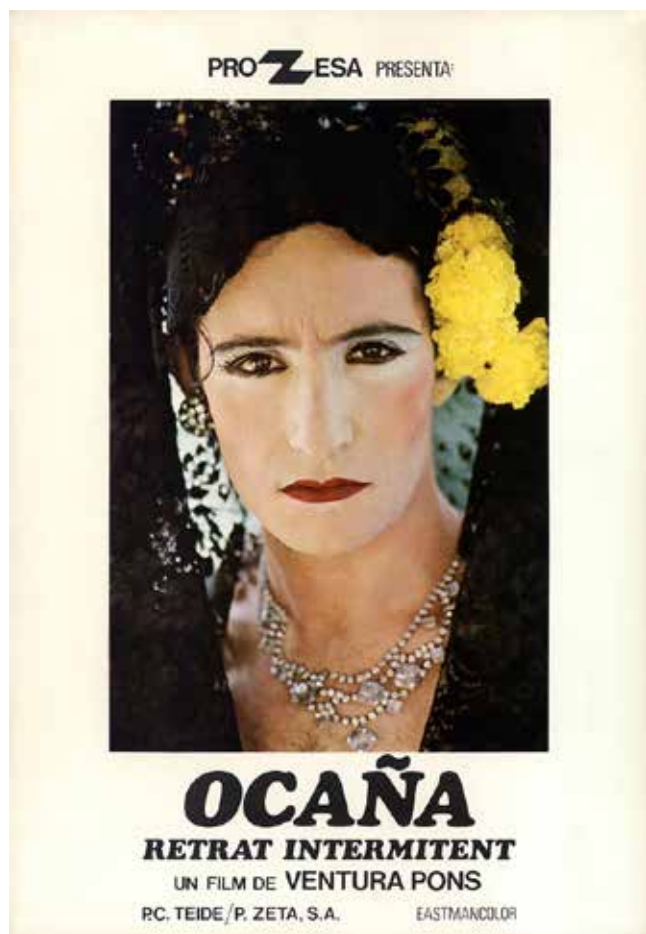


Figura 2 – Cartel de la película *Ocaña, retrat intermitent*.

rodé *Ocaña* en 1978. En cualquier caso *Ignasi M.* está mucho mejor contada. En ambos casos hablamos de personajes extraordinarios. El valor de *Ocaña* residía sobre todo en su capacidad para el teatro de calle, para el espectáculo callejero. Pero si 37 años después de su estreno se continúa viendo por todo el mundo, es porque el concepto narrativo es bueno. Ya al inicio cuando hago los cambios de cámara mientras se está pintando frente al espejo, constituye un recurso que utilizo como una provocación de la memoria, de ahí el título “retrato intermitente”, jugando con el concepto de travestismo y con el teatro de calle. Con *Ignasi M* pasa algo similar. Es una película que quedará. Cuando la gente quiera entender lo que ocurre en este inicio del siglo XXI tan espantoso que estamos viviendo en muchos aspectos, comprobará que *Ignasi M* explica bastantes cosas. Porque funciona como un notario que cuenta la historia. Yo no sé improvisar. Cuando grabamos la primera escena, la de las



Figura 3 – Cartel de la película *Ignasi M.*

pastillas, tuvimos que repetir varias veces porque yo quería que con esa primera intervención de Ignasi ya tuviésemos enganchado al público. Ha quedado, impactante, cautivadora.

7. Convertir un país en imágenes: la importancia de la memoria.

RH: Descubrimos al ver tu casa que eres un gran amante del arte, que te gusta la pintura, y que coleccionas obras de artistas importantes.

VP: “Tinc el morro fi” (que en catalán significa tener buen olfato al elegir). Pero creo que mis películas no son de “morro fi”. O sí. No lo sé (ríe). Me gusta mucho el arte. Y me

gusta también la música, aunque no sé música. Puede que por eso me preocupo para que siempre haya buena música en mis películas, porque me fijo mucho. Lo que sé lo hago fácilmente. Pero lo que no sé, como lo encuentro difícil y lo admiro, es lo que más cuido.

RH: ¿Has probado alguna vez a pintar o dibujar?

VP: Mi padre me envió a una escuela de dibujo, pero nunca me fue bien. Yo creo que la vida es tan fácil como que todos tenemos alguna aptitud para alguna cosa. Mi talento siempre fue, seguramente, tener habilidad para explicar historias diversas, teniendo en cuenta que yo nunca fui a ninguna escuela de cine. Lo importante es saber reconocer que aquello va en serio, y no confundirse, no pensar que podrías ser un gran pianista cuando lo que puedes ser es un buen zapatero. “No fer volar massa els coloms” (no fantasear en expresión catalana). Siempre conviene pensar muy bien cómo haces las cosas, pero en base a tus cualidades y aptitudes. Mis abuelos eran “pagesos” de la Segarra, una comarca dura, seca, con veranos extremadamente calurosos frente al invierno inclemente, y mi madre llegó a Barcelona hablando únicamente catalán. La gente que pisa la tierra es diferente a la que pisa el asfalto. Mi madre era la reina del lenguaje indirecto. Tenía un gran respeto por sus hijos. De ella heredé la intuición, la capacidad de reconocer las cosas buenas cuando las tengo delante. Fue con mi padre con quine yo más discutía, aunque de él aprendo el sentido del trabajo, la fuerza, la palabra.

RH. ¿Y algún director de cine que te resulte especialmente llamativo?

VP: Muchos. Si bien todos tienen películas que me gustan y otras que no. Me atraen Bergman y Visconti. Encuentro genial a Fassbinder. Me gusta Mankiewicz, y siempre me gustó la gran tradición narrativa del cine americano, que ya no existe. Ya en los años 1970 Martin Scorsese contaba en una entrevista que aquella tradición había terminado. Crecí

alimentándome de una tradición americana basada en la narrativa del cine, y moriré padeciendo el actual modelo de cine que se hace en Norteamérica, y en general el modelo americano de vida que nos han impuesto. Cuando éramos pequeños, y a pesar de que entonces estaban las fronteras dentro de Europa, sabíamos todo lo que ocurría en Francia, en Italia, en Inglaterra, no solamente en cine, también en arte, en literatura y en música. Sin embargo ahora, en una Europa sin fronteras pero que parece que solamente interesa a los jefes de estado, no resulta nada fácil acceder a lo que se hace en cada lugar.

RH: La gente más joven se pasa el día generando imágenes, haciendo videos y difundiéndolos por internet. ¿Qué les aconsejarías?

VP: Si tú crees que tienes algo que contar y que explicar has de luchar por hacerlo. Si tienes un punto de vista nuevo, lo defiendes y lo difundes. Si no es así, piensa que en realidad ya está todo explicado.

Referencias

DOMÉNECH, C. y LEMA-HINCAPIÉ, A. (eds.) (2014) *Ventura Pons: una mirada excepcional desde el cine catalán*. Frankfurt: Vervuert / Iberoamericana.

HUERTA, R. (2014) “Diversidad sexual y educación artística: el cine de Ventura Pons”, *Aula de Secundaria*, 10, 25-27.

PONS, V. (2011). *Els meus (i els altres)*, Barcelona: Proa.

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | BIANUAL | ISSN 1647-0508

#10

Chamada de trabalhos para #10. A publicar em Dezembro 2016

TEMA: Arte e Migrações | Arte y Migración

Há um certo mistério na arte contemporânea. De onde vêm as novas ideias? De onde surgem os criativos? Os artistas nascem ou educam-se? Há um gene artístico num ADN individual ou é uma característica social e sociológica? Como e onde é possível inovar?

Num mundo em movimento as ideias migram mais depressa do que os corpos? Podem as sociedades monoculturais nacionais gerar produção artística de vanguarda ou só na interacção entre culturas se gera a capacidade de criar, de inovar, de deslumbrar? Podem os muros que fecham fronteiras encerrar ideias que se agigantam nos seus territórios exíguos?

Nunca, na história da humanidade, se geraram tantas ideias e corpos simultaneamente em movimento. O mundo social é um mundo de migrações e a sociedade é cada vez mais global e menos nacional. Caminhamos para uma sociedade global. Como global é a arte. Qual o papel das migrações nesta relação é o desígnio prosseguido neste número especial da revista INVISIBILIDADES. Gostaríamos de obter artigos que cruzassem disciplinas e se debruçassem sobre a relação Arte e Migrações. Olhares pluridisciplinares, interdisciplinares, que se projetem além das disciplinas e desafiem as nossas certezas. Artigos e artigos visuais de investigadores e/ou artistas, isolados ou em trabalhos colaborativos que possam contribuir para este debate são bem-vindos.

DATA LIMITE PARA ENVIO DE TRABALHOS:

23 de Dezembro de 2016

FECHA LÍMITE PARA EL ENVIO DE ARTICULOS:

23 de Diciembre de 2016

Registo, normas e submissão das propostas através da plataforma:

Registro, normas y presentación de propuestas a través de la plataforma:

<http://invisibilidades.apecv.pt>

O Comité Editorial da InVisibilidades

InSEA is a Network of art educators/artists working in art education and researchers who study art education.

We strongly encourage you to think about the importance of the arts in your nation's educational policy, and to the world's children. We encourage you to think of them as future creative citizens who can think divergently, solve problems creatively, and serve the needs of a booming transnational economy.

W. Luber from InSEA to the Quebec Ministry of Education, August, 2014

ADVOCACY



Education through art is a natural means of learning at all periods of the development of the individual, fostering values and disciplines essential for full intellectual, emotional and social development of human beings in a community.
(InSEA Constitution)

RESEARCH

Meet up with art educators from around the world in congresses or conferences (Endorsed; InSEA regional; InSEA world congress).

Next InSEA world congress
Daegu, Korea, 2017

Raw Material: InSEA call

The aim of this project is to construct an image database for establishing connections across nations (in synchronous and asynchronous time) in order to breakdown barriers of stereotypical understandings, by interacting with and collaborating with one another on mutually relevant issues using several visual media: for digital display.

INSEA



In INSEA you are IMPORTANT

TOGETHER we have ability to conceive and implement effective, equitable, and sustainable approaches to shared problems through ART EDUCATION

International Journal of Education through Art

The International Journal of Education through Art is an English language journal that promotes relationships between art and education. The term "art education" should be taken to include art, craft and design education. Each issue, published three times a year within a single volume, consists of peer-reviewed articles mainly in the form of research reports and critical essays, but may also include exhibition reviews and image-text features.

NETWORKING

Cutting edge e-magazine: stay fully informed about art education practices around the world. Newsletter with information of professional relevance.

Newsletter with information of professional relevance

Together, we will advocate new and appropriate paradigms of education which both transmit and transform culture through the humanizing languages of the arts.

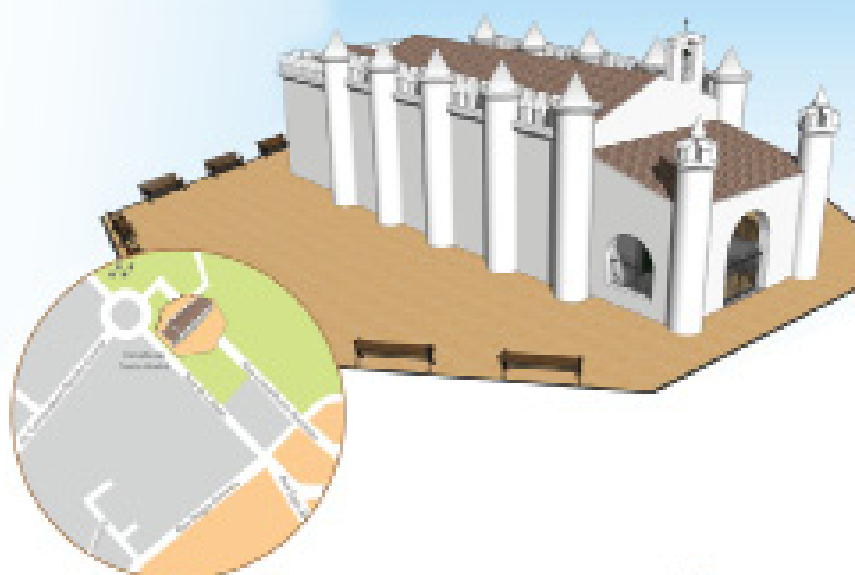


www.lab-acm.org

Transformar ideias em valor

O Lab:ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia é uma estrutura, criada em 2005 no Instituto Politécnico de Beja – Portugal, com o objectivo de desenvolver a qualidade da oferta formativa na área das artes e da comunicação multimédia, nomeadamente através da criação de uma estrutura laboratorial adequada à investigação aplicada, desenvolvimento de projectos, prestação de serviços à comunidade e organização de eventos científicos/culturais. A existência de dois cursos de licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia e Educação e Comunicação Multimédia, cujo o objectivo é a formação de artistas/profissionais com elevadas competências técnicas e artísticas, levou à criação desta estrutura vocacionada para incrementar qualitativamente a relação entre o meio académico e o mundo profissional, com particular atenção para as Indústrias Criativas.

Transformar ideias em valor, é o nosso lema! Transformar as necessidades dos nossos clientes e parceiros em desafios à inovação e criatividade é o objectivo de várias equipas multidisciplinares constituídas por profissionais e investigadores qualificados em áreas diversas como o design, comunicação, ciências da educação, programação multimédia, artes plásticas e visuais, que em conjunto com alunos dos cursos de licenciatura, estão habilitadas a estabelecer parcerias com empresas/associações/autarquias para o desenvolvimento de projectos e prestação de serviços.



inVISIBILIDADES

© 2016 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by

 lab.acm

