

# **As Artes na Educação**

## Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade

### **Título**

As Artes na Educação:  
Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade

### **Autores (org.)**

Miguel Oliveira (CIID/IPL)  
Sandrina Milhano (CIID/IPL)

### **Conselho Editorial:**

Miguel Oliveira  
Sandrina Milhano  
Ricardo Reis  
Teresa Eça  
Joana Carvalho  
Ana Sofia Godinho

### **Edição**

Folheto Edições & Design  
Centro de Investigação Identidades e Diversidades

### **Concepção Gráfica**

Folheto Edições e Design

### **Capa**

Leonel Brites

### **Tiragem**

1000 exemplares

### **Depósito Legal**

xxxxx

### **ISBN**

xxxxx

### **1ª Edição**

Maio de 2010

### **Apoios**

Município de Óbidos  
Associação Nacional de Animação e Educação  
Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual  
Município de Óbidos  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Leiria  
Fundação para a Ciência e Tecnologia



**Folheto Edições & Design**

Praça Madre Teresa Calcutá, Lote 115, Loja 1 – 2410-363 Leiria  
Tel./Fax: 244 815 198 | [folheto@gmail.com](mailto:folheto@gmail.com) | <http://folhetoedicoesdesign.blogspot.com> | <http://folheto.paravenda.com>

Copyright

Reservados todos os direitos. Proibida a reprodução total ou parcial,  
por qualquer meio, sem autorização escrita do autor e/ou editor.

## ***Agradecimentos***

*À Associação Nacional de Animação e ao conselho editorial da Revista Animação e Educação (RAE) que estiveram na origem desta publicação com a selecção de autores e artigos para a RAE e para a obra que apresentamos.*

*Ao Município de Óbidos, ao Centro de Investigação Identidades e Diversidades, à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e ao Instituto Politécnico de Leiria pelo apoio prestado à publicação.*

*A publicação desta obra não seria possível sem os contributos dos autores dos artigos que apresentamos. Gostaríamos de agradecer ao Ricardo Reis e à Teresa Eça pela disponibilidade e apoio na selecção dos autores.*

*Um agradecimento especial para a Sara e para a Carolina simplesmente porque são crianças e “adoram as artes” .*

### **Miguel Oliveira**

É Docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria desde 2000. Tem desenvolvido actividades como Investigador Efectivo do Centro de Investigação Identidades e Diversidades (CIID). É fundador da Associação Nacional de Animação e Educação (ANAE) onde coordena o Observatório de Políticas Educativas e Desenvolvimento Curricular e orienta inúmeros estudos de investigação. É Deputado Municipal em Óbidos desde 2009 onde se dedica às questões da educação. É Licenciado em Educação de Infância pelo Instituto Politécnico de Leiria e Pós-Graduado em Ciências da Educação – Teoria e Desenvolvimento Curricular pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É Doutorando em Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Director da Revista Animação e Educação (RAE).

### **Sandrina Milhano**

Docente desde 1999 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IP. Leiria. Licenciada em Ciências Musicais, realizou estudos pós-graduados em Educação e em Música na U. Nova Lisboa e U. Salamanca. Mestre em Música e Educação na U. Roehampton. É investigadora e Phd cand. em Música e Educação no *Centre for International Research on Creativity and Learning in Education (UK)*. Colaboradora do Centro de Investigação Identidades e Diversidades. Integra o C. Científico da Revista Animação e Educação. Membro da APEM, Rede Ibero-americana Ed. Artística e MayDay Group. Colaborou como tradutora na equipa editorial do *Journal Practices* da ISME. Na formação de professores, tem colaborado com Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade Aberta. Desde 2006 é consultora científica e pedagógica do Orfeão de Leiria e coordenadora de projectos na área da música, educação e animação socio-cultural.

### **Ricardo Reis**

É investigador colaborador do Centro de Investigação Identidades e Diversidades do Instituto Politécnico de Leiria; mestre em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa; professor de EVT na Escola EBI Quinta de Marrocos em Lisboa; formador de professores na área da didáctica específica das Artes Visuais; membro dos corpos sociais da Associação de Professores de Expressão e Comunicação, associado da InSEA e membro da Rede Ibero-americana de Educação Artística; pertence ao Comité Editorial da revista *In-Visibilidades* (Revista Ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes) e da RAE (Revista de Animação e Educação). Foi também docente e orientador pedagógico da profissionalização em serviço na Escola Superior de Educação de Lisboa e é actualmente assistente convidado na Escola Superior de Educação de Setúbal. É doutorando em *Artes e Educação* na Universidade de Barcelona.

### **Teresa André**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas e Mestre em Estudos de Teatro na Faculdade de Letras da U. de Lisboa. De 1986 a 2008 professora efectiva da disciplina de Português, ensino secundário. Autora das provas nacionais de Português 9º ano e ensino secundário. Formadora na área das Expressões Artísticas e Avaliação de Software Educativo. Desempenhou funções de especialista para a Língua Portuguesa, Ensino Artístico, Línguas Estrangeiras e Ed. Artística e Cultural nos serviços centrais Ministério da Educação (ME). Representante ME na Comissão Organizadora da Conferência Mundial de Ed. Artística e, secretária executiva da comissão org. Conferência Nacional Ed. Artística. Em 2008 ingressou na carreira técnica do ME como Técnica Superior do quadro Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Realiza investigação em Teatro, Educação Artística, Lusofonia, Literatura, Cinema. Encenadora, tradutora e produtora. É Vice-Presidente do Clube UNESCO de Educação Artística.

### **Cedricia Maugars**

Criadora, compositora, maestrina e consultora. PhD em Musicologia Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Especialista em avaliação da formação da educação artística e cultural. Desde 2005 colabora na equipa editorial do *Journal Practices* de l'International Society of Music Education (ISME) e no “MayDay Group”. Fundadora do grupo de trabalho Suíço sobre Investigação em Educação no âmbito da Avaliação Artística. Integra a equipa do LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) do IUFM (Institut Universitaire de Formation des maitres) de Montpellier. Coordena o centro de recursos de investigação em educação artística e cultural ([rechercheeducationartistique.ning.com](http://rechercheeducationartistique.ning.com)).

### **Alice Gradíssimo**

É docente de VT na Escola EB 2,3 Professor Gonçalo Sampaio - Póvoa de Lanhoso; mestre em Teoria e Desenvolvimento Curricular, tese: *O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de EVT - A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia artística – pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação* da Universidade de Lisboa; é doutoranda na *Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto* onde é investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE); Foi formadora na Escola Profissional de Marinha Grande, ministrando disciplina de Expressão Plástica, do curso de Animadores Sócio Culturais e foi júri e orientadora de Provas de Aptidão Profissional.

### **Ana Paula Caetano**

Docente no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. As suas principais áreas de interesse são, actualmente, Formação de Professores, Mediação em Educação, Ética Profissional e Educação Intercultural. Tem desenvolvido actividades como Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação. Coordena um grupo de investigação do programa europeu MCX – Modélisation de la Complexité, integrado na rede internacional RIC – Réseau *Intelligence de la Complexité*.

### **Paul Duncum**

O Professor Paul Duncum é Director do Departamento de Educação Artística da Escola de Arte e Design da Universidade do Illinois, Urbana Champaign, EUA. Doutorou-se em 1987 na Flinders University (Austrália) com uma tese sobre o desenho espontâneo das crianças. É autor de inúmeros artigos sobre o desenho das crianças, cultura visual e popular e sua relação com as práticas da educação artística.

### **Teresa Eça**

Licenciada em Artes Plásticas/ Pintura pela Escola Superior de Belas artes do Porto; realizou o Mestrado em Art, Craft And Design Education e Doutoramento na área da avaliação em arte educação na Universidade de Surrey- Roehampton, Inglaterra. É Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu (Portugal), Investigadora associada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. É Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e editora da sua Revista Imaginar. É também Representante da Europa no Conselho Mundial da International Society for Education through art (InSEA) e assistente editora da revista de arbitragem científica *International Journal of Education through Art*. Foi uma das fundadoras da Rede Ibero Americana de Educação Artística.

### **Carolina Millar Aspe**

Licenciada em Historia e Geografia, doutoranda na Universidade de Salamanca 2001, onde realizou estudos relacionados com âmbitos de intersecção entre Comunicação, cultura e educação. Trabalha desde 2002 na Ex Divisão de Cultura do Ministério da Educação, particularmente na Área de Cultura e Educação onde organizou o 1º Congresso Internacional de Educação e Cultura, “Tendiendo Puentes entre los sistema culturales y educativos”, Janeiro de 2003. Uma vez criado o Conselho Nacional da Cultura das Artes do Chile, integra a equipa da Secção de Educação e Cultura desde 2004. As suas responsabilidades estão relacionadas com investigações, publicações, gestão e implementação de diplomados através de sistemas *e-learning*, levantamento e manutenção de redes, desenho de estratégias de difusão e criação de directórios de pesquisa on-line, e outras actividades de produção e gestão cultural.

### **Selda Soares**

É professora no Ensino Secundário e professora convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a disciplina de Expressões, Criatividade e Educação. É investigadora nesta faculdade e é nela que se encontra a concluir o doutoramento, no âmbito do ensino artístico, especificamente no ensino do teatro. Mestre em Estudos de Teatro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, é também investigadora do Centro de Estudos de Teatro desta instituição. É colaboradora da Revista “Sinais de Cena” e “Cadernos” da Companhia de Teatro de Almada. Dirigiu espectáculos de intervenção em Almada e, mais recentemente, em Matosinhos.

### **Maria José Magalhães**

Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem leccionado as disciplinas de Educação Familiar, Sociologia da Educação, Intervenção Comunitária, Educação Género e Cidadania, assim como Prevenção da Violência de Género na Escola e na Família. Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, elaborou a sua tese de doutoramento sobre “Mulheres, espaços e Mudanças: o Pensar e o Fazer na Educação das Novas Gerações”. A sua tese de mestrado, *Movimento Feminista e Educação, Portugal anos 1970 e 80*, está publicada pela Celta. Em Março 1991, recebeu, em co-autoria o prémio Carolina Michaëlis de Vasconcelos - Investigação-Mulher/1990. É Presidente da UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta. Tem diversas obras publicadas, incluindo livros, capítulos em livros e artigos em revistas científicas nacionais e internacionais.

### **Maria de São Pedro Lopes**

É docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria desde 1998, onde é Coordenadora da Licenciatura em Animação Cultural e Coordenadora do Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física. Doutorada em Educação Dramática pela Universidade do Minho. Curso Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa e Curso Superior de Teatro e Educação, Escola Superior de Teatro e Cinema. Docente do Programa de Línguas de Origem na Metropolitan Separate School Borard, Toronto, Canadá, de 1980 a 1996, e na Escola do Magistério de Caldas da Rainha, de 1976 a 1979. Coordenadora do Serviço Educativo do Museu José Malhoa no ano lectivo 1978-1979. Investigadora do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação - NIDE, Instituto Politécnico de Leiria.



## ÍNDICE

<b><i>Prefácio</i></b>	09
<b><i>Introdução</i></b>	11
I	
<b><i>A Prática Musical: Educação e Identidade</i></b>	13
Sandrina Milhano Centro de Investigação Identidades e Diversidades – Instituto Politécnico de Leiria	
II	
<b><i>O diálogo com a Obra de Arte na Escola</i></b>	27
Ricardo Reis Centro de Investigação Identidades e Diversidades – Instituto Politécnico de Leiria	
III	
<b><i>A Educação Artística na Escola do Século XXI</i></b>	53
Teresa André Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação	
IV	
<b><i>Des Pistes Pour Une Meilleure Evaluation en Education Musicale</i></b>	61
Cédricia Maugars Université Paris Sorbonne	
V	
<b><i>A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT</i></b>	67
Alice Gradíssimo e Ana Paula Caetano Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa	
VI	
<b><i>Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy</i></b>	79
Paul Duncum University of Illinois, Urbana Champaign	

VII

***Que Desenhas, Que Designas, que Desígnios? Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir dos seus Desenhos*** 93

Teresa Eça

Associação Professores Expressão e Comunicação Visual

VIII

***Los Derroteros del Tema “Cultura – Educación”: De concepciones amplias y humanizantes a una institucionalidad de los temas*** 109

Carolina Millar

Conselho Nacional de Cultura e das Artes do Chile

IX

***Ensaio de escre(vi)ver: manufactura de afectos no curso dos dias*** 119

Selda Soares

Universidade do Porto

X

***Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos*** 141

Maria de São Pedro Lopes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

– Instituto Politécnico de Leiria

## ***Prefácio***

O estabelecimento de relações entre Arte e Educação é um domínio de discussão assumido pelas políticas públicas de educação em muitos países, desde há várias décadas. Deixando de parte a epistemologia específica da educação, o problema em discussão abrange a própria definição e função da arte. Conhecemos diversas abordagens a esta relação, cujos praticantes partem de diferentes paradigmas: a arte enquanto instrumento de aprendizagem (a educação pela arte), a arte enquanto objecto da própria aprendizagem (o ensino artístico), a arte enquanto valor identitário da comunidade e a arte enquanto valor económico e social são apenas alguns. Perante esta diversidade, não é fácil delinear linhas claras de desenvolvimento da relação entre arte e educação.

A presença da arte nas escolas coloca frequentemente problemas de carácter ideológico. A enunciação estética da arte no mundo ocidental céu origem à criação de uma categoria de seres humanos, os artistas, que por motivos sócio-económicos e filosóficos foi, ela própria, objecto de transformações que a tornaram mais larga ou mais restrita, mais ou menos integrada. O conceito de arte é hoje conceptualmente mais, ou menos, aberto à participação de todos os cidadãos de acordo com as idiossincrasias de cada sociedade. A própria aplicação do conceito de “arte” à escala global gera dificuldades na sua operacionalização, decorrentes das condições culturais específicas de cada grupo humano.

O paradigma adoptado pelos editores desta obra, o da arte enquanto contexto de aprendizagem, escapa a muitos dos problemas próprios de outros paradigmas na relação arte/educação. Mas comporta também desafios epistemológicos e metodológicos. Por exemplo, a arte é ou não elemento integral de uma política de educação de qualidade? Quais poderão ser os objectivos, os conteúdos e os indicadores de qualidade numa educação enriquecida pela arte?

As lições da modernidade, e muito em particular as transformações económicas, parecem dizer-nos que no desenvolvimento da criatividade reside a grande valia dos sistemas educativos. Os autores dos textos que se seguem afirmam a convicção de que um contexto de aprendizagem enriquecido pela arte é promotor da criatividade. Os seus postulados, portanto, bem como os resultados da sua experimentação constituem um desafio e uma janela de oportunidade para as escolas: para que sintam a arte, e se deixem tocar por ela.

***João Soeiro de Carvalho***



## *Introdução*

As crianças adoram as artes. As crianças adoram interagir, experimentar e participar na diversidade de modos de expressão, criação e fruição que a vivência artística permite.

As artes entendidas enquanto formas de saber, criam oportunidades para as crianças explorarem novas perspectivas, novas ideias e formas de interpretar e de se relacionarem com o contexto social e cultural que as rodeia. As artes enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura. As artes enquanto promotoras de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento. As artes enquanto promotoras de contextos e oportunidades através dos quais vários aspectos da(s) identidade(s) - pessoal e social dos mais novos, podem ser desenvolvidos e (re) construídos.

As contribuições deste livro procuram deste modo celebrar a riqueza das artes na educação nas suas várias dimensões: estética, social, criativa e formativa. Há por isso neste livro uma polifonia de vozes, de ideias e de perspectivas que procuram reflectir a diversidade de modos através dos quais as crianças se podem envolver e participar nas vivências e nas aprendizagens que a artes proporcionam. Consequentemente, o livro procura incluir diferentes ângulos, abordagens e tradições de investigação.

Através de abordagens essencialmente temáticas, este livro proporciona recursos que esperamos possam contribuir para que a educação artística se torne num lugar privilegiado para a aprendizagem, desenvolvimento e contacto sistematizado com as artes e suas linguagens. A ênfase dos textos centra-se em temas da contemporaneidade, nomeadamente nos que implicam a compressão dos novos modos de entendimento das artes na escola instaurados pela pós-modernidade, no papel das artes na construção da identidade, nas questões associadas à literacia em artes, na avaliação e processos criativos das crianças, na relação arte – cultura – educação, nas artes enquanto contextos promotores da criatividade.

Os autores apresentam resultados de investigações e ideias que procuram contribuir para a compreensão dos argumentos teóricos contextualizadores das artes na educação e do papel das linguagens artísticas no de-

envolvimento e na aprendizagem da criança. Os textos incorporam conformemente um conjunto de referências a processos, conceitos, saberes, técnicas, códigos e convenções próprias de cada uma das linguagens artísticas específicas. São igualmente combinadas perspectivas teóricas com estratégias práticas que permitam aos professores e educadores mobilizar esse conhecimento na planificação da sua prática pedagógica.

Por essa razão, o livro destina-se a educadores, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, professores das áreas curriculares das expressões artísticas e aos futuros educadores e professores - estudantes das licenciaturas em Educação Básica e estudantes dos 2º ciclos de estudos em Educação. Por outro lado, destina-se a todos os investigadores no contexto educacional interessados na reflexão sobre as artes na educação e no papel que as artes ocupam na vida das nossas crianças.

# I

# A Prática Musical: Educação e Identidade

*Sandrina Milhano*

## **Resumo**

Com as novas configurações sociais e culturais, a globalização educativa, cultural e artística bem como o processo de democratização do acesso colocam novos desafios e novas questões á escola, aos professores, ás famílias e aos alunos. No caso particular da Música, com a criação das Escolas a Tempo Inteiro, a generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular e o alargamento do acesso a percursos vocacionais, novas problemáticas e concepções organizacionais, educacionais, profissionais, pedagógicas e musicais se constituem.

Neste texto pretende-se reflectir sobre o contributo da participação das crianças do 1º CEB nas actividades de enriquecimento curricular da música na construção da sua identidade musical. As identidades musicais das crianças estão representadas neste estudo através da exploração das representações e percepções das actividades musicais por elas escolhidas; na forma como ouvem, participam, utilizam e valorizam a música; nos seus hábitos, atitudes e opiniões acerca das suas experiências musicais dentro e fora do contexto escolar, e através das suas percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho e musicais.

**Palavras-chave:** Música; ensino; aprendizagem, educação, identidade.

## **Introdução**

Fruto do desenvolvimento do processo de democratização do acesso à aprendizagem da música, o seu ensino no contexto escolar vem-se constituindo como um renovado movimento de discussão e reflexão. Tornou-se aberta a diferentes abordagens e perspectivas, umas já anteriormente debatidas e agora reavivadas, outras como consequência das recentes inovações instituídas, agregando no seu corpus uma linha diversificada de concepções e práticas.

Este texto procura reflectir sobre o contributo da participação das crianças do 1º CEB nas actividades de enriquecimento curricular da música no desenvolvimento individual das suas capacidades musicais e no desenvolvimento da sua identidade musical.

### **A Música no 1º ciclo de escolaridade**

No contexto da música no 1º ciclo de escolaridade, a sua história no ensino tem sido caracterizada nas últimas décadas, pela recorrência a algumas ideias principais. Uma concepção que valoriza a música enquanto influencia moral e espiritual enfatizando a ideia de música enquanto ‘cultura’ com impactos no plano social.

Uma abordagem que justifica a presença da música no currículo enquanto elemento importante da formação integral das crianças e jovens no sentido de uma formação estética global. Enquanto tal, perspectivando-a no contexto cujas raízes filosóficas se encontram no movimento internacional de Educação pela Arte, em que é inserida a par das várias artes no currículo, ‘essencialmente enquanto facilitadoras da interdisciplinaridade e transversalidade das mesmas e destas com outras áreas do saber’ (Mota, 2007). A evolução desta concepção do ensino das artes e da música vem colocando a ênfase sobre o processo, sobre as acções realizadas durante a execução da actividade artística, como meio para o desenvolvimento da expressão e da criatividade. Nesta perspectiva, todas as crianças são capazes de produzir e de se expressar através das artes, sendo o produto resultante menos valorizado assim como o conhecimento específico e os processos cognitivos associados.

Interligada com esta concepção, a ideia de que a sua presença neste nível de ensino pode ser importante para a descoberta de ‘talentos e vocações’, contribuindo para o apuramento no acesso a percursos vocacionais no âmbito do ensino vocacional (Vasconcelos, 2007).

Uma terceira, que procura olhar a música, não apenas para formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, mas que acentua as características próprias e específicas da música enquanto Arte, processo, produto, linguagem essencialmente não-verbal, prática cultural, social, comunicacional. A música colocada na centralidade dos processos de aprendizagens, também estruturantes dos mecanismos de desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo (Milhano, 2007). A música nas suas vertentes fundamentais da *prática musical* Audição, Interpretação (performance) e Composição assente nas múltiplas formas do *fazer música* (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

Nesta concepção de música enquanto arte, processo, produto, conhecimento, coloca-se a ênfase na própria música. Compreender a música enquanto área de conhecimento, enquanto construção social, histórica e cultural, aproxima-a também do domínio da cognição – colocando-a entre a razão e a emoção; entre o real e o imaginário. A música como cultura e forma de conhecimento, de sentir, de perspectivar e construir o mundo numa atitude de proximidade e de articulação em relação às outras áreas do saber através da sua diversidade e complexidade de produtos, processos, práticas e ideias. A música como modo de encontrar e procurar outros sentidos, como forma de participação social e cultural, como forma de comunicação (Macdonald, Hargreaves, & Miell, 2002). A música como um meio ou recurso para o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos, percepções. A Música e o seu papel no processo de constante reconstrução e renegociação do ‘eu’ de acordo com o tipo de experiências vividas, situações e pessoas com quem as crianças e jovens interagem. A música enquanto elemento essencial na construção das identidades (Milhano, 2008).

Observa-se que, apesar da recente publicação pelo Ministério da Educação (2001) das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, o ensino da Música no contexto escolar tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), é uma ‘questão socialmente problematizada’, que se vem constituindo e presentemente com um renovado movimento de discussão e reflexão. Tornou-se aberta a diferentes abordagens e perspectivas, umas já anteriormente debatidas e agora reavivadas e outras fruto das recentes inovações instituídas, agregando no seu corpus uma linha diversificada de concepções e práticas.

Neste sentido, e considerando que se assiste hoje a uma fase de transição sob o ponto de vista do modo de pensar e organizar escola e o ensino, também a música precisa reflectir sobre o seu lugar e o seu papel na educação, nomeadamente no contexto do ensino genérico. Por outro lado, a utilização lata de designações como *Música ou Educação Musical* é geradora de

ambiguidades entre diferentes contextos, abordagens, práticas e intencionalidades. Num sentido mais alargado, abraça não apenas o ensino da música no âmbito do ensino genérico, ou seja, nos 1º, 2º e 3º Ciclos (no qual neste último é de carácter opcional), no ensino secundário com os cursos tecnológicos, como também o ensino especializado ministrado nas escolas de ensino vocacional e outras actividades e experiências de aprendizagem desenvolvidas dentro e fora da escola em diversos contextos.

A distinção entre o ensino da música no ensino ‘genérico’ e no ensino ‘especializado’, a forma como é percebido e proporcionado dentro e fora da escola, bem como o equilíbrio entre estas duas realidades, é um assunto que deve também preocupar a escola e repensar o tipo de trabalho a desenvolver. Ainda, é crescente o interesse pelo estudo das sinergias existentes entre a escola, a música, o lar e os vários ambientes culturais (Corte-Real, 2008). Neste sentido, os contextos de aprendizagem musical são considerados cada vez mais relevantes e diversos, sendo importante considerá-los quando se estuda o que deve ser ensinado e aprendido na escola, nomeadamente enquanto elemento ‘enriquecedor’ do currículo.

Quer pais quer professores estão hoje cada vez mais conscientes do papel da música e particularmente da sua prática na valorização da primeira infância e dos percursos educativos das suas crianças e jovens. Para esta mudança de atitudes muito tem contribuído a divulgação da produção científica sobre o impacto que a aprendizagem da música e da prática musical em particular ocupa no desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Investigações vêm-se multiplicando no contexto internacional recente abrangendo os domínios da tecnologia médica, da neurociência e da educação na produção de evidências do seu valor extrínseco (Milhano, 2009). Estudos referem que a participação em actividades musicais, nomeadamente extracurriculares na escola elevam o grau de identificação dos alunos com a sua escola (Lamont, A. M., Hargreaves, D, J., Marshall, N. & Tarrant, M., 2002; Milhano, S. Pacheco, L., 2007), têm impactos nas suas aspirações futuras (Denny, 2007), têm impactos na progressão futura ou na redução dos riscos de abandono escolar. Têm-se estabelecido várias conexões entre a participação activa das crianças e jovens em actividades musicais e o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução criativa de problemas, da comunicação, do trabalho colaborativo, da comunicação e da autoconfiança. Aprender a ‘ser musical’ inclusive desde cedo, valorizando também as primeiras experiências de aprendizagem, pode ser estruturante para o resto da vida.

## Desenvolvimento musical e identidade musical

O *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Hargreaves & Zimmerman, 1992) efectua uma primeira revisão dos principais modelos teóricos de desenvolvimento musical. São descritos os modelos propostos por Swanwick e Tillman (1986), o modelo em ‘espiral’, o modelo de desenvolvimento da ‘música como cognição’ de Serafine (1988), e a abordagem sistémica por símbolos, principalmente associada a Howard Gardner.

Na segunda edição desta obra revista por Runfola e Swanwick (2002), incluíram-se outros trabalhos, designadamente a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon (1976, 1997), os resultados do Project Zero de Harvard (Davidson, L. & Scripp, L. 1989), as propostas de Bamberger (1991) e o modelo mais genérico de desenvolvimento normativo que ocorre em diferentes formas de arte de Hargreaves e Galton (1992).

A utilização de uma visão sociocultural no estudo do desenvolvimento e da educação conduziu a um interesse crescente nas percepções individuais dos alunos e dos professores, nas percepções dos outros e nas relações entre este aspectos. O conceito de *identidades musicais* introduzido por Hargreaves, Miell e MacDonald (2002), sustenta que o desenvolvimento das identidades musicais tem a sua origem nas predisposições biológicas para a música, sendo subsequentemente determinadas pelos outros, pelos grupos, situações e instituições numa determinada cultura. A noção de identidade está associada a assumpção de que oportunidades no âmbito da educação musical conduzem em última análise, ao desenvolvimento das identidades individuais.

O conceito de ‘identidade musical’ tal como utilizado neste texto tem presente uma aceção dupla. O dualismo presente incorpora não apenas a premissa de que diferentes oportunidades de participação musical influenciam o modo como cada um se revê em relação aos papéis sociais e culturais existentes na música mas tem conjuntamente implicações na forma como a música é parte integrante de outros aspectos da personalidade. Ou seja, configura analogamente como a música pode ser utilizada no desenvolvimento das identidades pessoais no constituir-se como um meio ou recurso para o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos e percepções.

Nesta abordagem, a ‘identidade musical’ das crianças deriva de contextos e oportunidades particulares, únicas, sendo também individuais e transitórias. Neste sentido, as conexões e interações multifacetadas e comple-

xas existentes entre a sua participação musical, a construção das suas identidades pessoais e sociais e nomeadamente os processos de educação musical, influenciam de forma variável, como e quem são as crianças (Milhano, 2008).

Esta perspectiva permite introduzir na explicação do desenvolvimento musical não só como factores de ordem social e cultural interferem na explanação do desenvolvimento individual, como salientar o modo como cada um se percebe pode determinar as suas motivações, realizações e desempenhos futuros na música. Procura assim explicar o desenvolvimento musical através de uma visão ‘interna’ ao tentar compreender como as crianças percebem e conceptualizam os seus próprios desenvolvimentos musicais.

É neste contexto que a existência crescente de oportunidades de envolvimento em actividades musicais na escola, proporcionadas às crianças decorrentes nomeadamente das alterações recentes no contexto do 1º CEB com a criação das AEC adquirem especial relevo. Sendo no entanto particulares e distintas, estas oportunidades podem desempenhar um papel importante na ampliação e (re) construção do modo como as crianças sentem, pensam e agem através da alteração dos níveis de interacção entre os processos de educação musical, a música e a identidade. As alterações das rotinas e dos comportamentos musicais das crianças têm efeitos potenciais nas suas atitudes, nas suas representações e percepções, influenciando as suas identidades musicais.

Investigações sugerem que as identidades musicais das crianças se desenvolvem na escola entre os 5 e os 14 anos, sendo marcadas não só pelo Currículo Nacional como também pela participação em actividades que tradicionalmente definem um “músico profissional” – a capacidade de tocar instrumentos musicais (Lamont *in* Hargreaves, Miell e McDonald, 2002). A partir dessa idade, a tendência encontrada em vários outros estudos aponta para que os alunos que não tenham participado neste tipo de actividades não consideram a música como algo ‘válido’ para estudar ou algo que sejam capazes de fazer. Este período coincide com a entrada dos alunos no ensino secundário e com um declínio reportados das atitudes positivas reportadas face à música (Ross, 1995; Harland *et al*, 2000).

Os resultados que se apresentam neste texto incidem sobre questões de ‘identidade musical’, grau de envolvimento e valorização da música, com um foco na experiência individual no contexto particular de um grupo, na sua escola, na sua turma. As identidades musicais das crianças estão repre-

sentadas neste estudo através da exploração das representações e percepções das actividades musicais por elas escolhidas; na forma como ouvem, participam, utilizam e valorizam a música; nos seus hábitos, atitudes e opiniões acerca das suas experiências musicais dentro e fora do contexto escolar, e através das suas percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho e musicais.

## **O estudo**

Neste estudo participaram 40 crianças dos 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos do 1<sup>o</sup> CEB que frequentavam as AEC de Música no ano lectivo 2006/2007 pertencentes a 7 escolas distintas.

Foram utilizados inquéritos por questionário e realizadas entrevistas a 6 crianças do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos de escolaridade no segundo ano de generalização das actividades de EC. Os dados para o questionário foram recolhidos por administração directa permitindo a sua recolha em simultâneo a inquiridos que se encontravam em diversas escolas. A amostra seleccionada para a administração dos questionários foi aleatória não pretendendo ser representativa de todos os alunos do distrito.

## **A família**

A influência do meio familiar é considerada um dos aspectos relevantes no desenvolvimento da identidade musical. Os indicadores recolhidos a respeito do envolvimento da família e dos amigos em actividades musicais, revelam que cerca de 67% dos inquiridos possui na sua casa pelo menos um instrumento musical para sua utilização, sendo que 37% reporta ter membros da sua família que os tocam. Cerca de 70% das crianças reporta possuir amigos que tocam instrumentos musicais.

A participação em eventos musicais revelou ser essencialmente uma actividade familiar, na medida em que 85% das crianças inquiridas referiu já ter assistido maioritariamente com os pais pelo menos a um concerto musical. A assistência a concertos musicais com professores através de actividades programadas pela escola não tem impacto nos dados. Também no âmbito da participação nas AEC de Música, para cerca de 70% das crianças inquiridas, a motivação adveio essencialmente por influência dos seus pais, havendo tal como nos parâmetros anteriores, diferenças nos resultados obtidos por escola.

## Música fora da escola

Os dados recolhidos a respeito dos hábitos de escuta, canto, experiências e actividades musicais realizadas pelos alunos fora do contexto escolar do 1º ciclo do EB, revelam que cerca de 10% das crianças, maioritariamente do género feminino e a frequentar 4º ano de escolaridade, recebem aulas particulares de música. Mais de metade das crianças, aproximadamente 60%, reportou nunca ter tido qualquer tipo de aula para a aprendizagem de um instrumento musical.

Quando inquiridos sobre participações instrumentais em grupos musicais fora da escola, 5% das crianças, rapazes e raparigas reportaram já ter tido esta experiência, valor superior nos alunos do 3º ano de escolaridade e que atinge os 20% quando auscultados sobre participações vocais em coros. No entanto, a actividade mais reportada pelos alunos, particularmente no 4º ano de escolaridade, com cerca de 27% de respostas positivas, refere-se à participação em grupos de dança.

Os dados revelam que cerca de 57% das crianças tem hábitos frequentes de escuta musical em casa, quer sozinhos quer acompanhados pelos amigos. A maioria revela escutar música através da rádio e do leitor de CD, sendo que 37% revela usar o computador para esta função. A maioria das crianças revelou nunca ter cantado para um público ou ter criado ou inventado canções criadas e inventadas, sendo que 70% reportou tê-lo feito ocasionalmente.

## Música na escola

A influência específica da escola como contexto, nomeadamente através do currículo oficial de música para o 1º ciclo, não ajuda todas as crianças a desenvolver uma identidade musical apelidada por alguns de ‘positiva’ (Lamont, 2002). A análise das entrevistas realizadas às crianças do 3º e 4º ano de escolaridade evidenciou níveis distintos de envolvimento e participação em actividades de música de acordo com os seus diferentes professores do 1º ciclo. As crianças que reportaram um maior grau de participação em actividades musicais na escola com o seu professor de 1º ciclo, demonstraram atitudes mais positivas quanto á musica em geral e melhores graus de apreciação do seu desempenho musical, sendo no entanto renitentes quando questionadas a respeito das actividades desenvolvidas no contexto das actividades extracurriculares de música. Por outro lado, as crianças com menores índices de participação em actividades musicais nas aulas com os seus professores de 1º ciclo demonstraram menor capacidade crítica e opinativa face á música e ao tipo de actividades em que participam, particularmente a respeito das AEC de Música. Estas indicações apontam para a

importância que as actividades de Música das AEC têm para estas crianças na medida em que se revelam como a oportunidade presente nas suas vidas para a participação e aprendizagem musical.

Apesar da existência de um Currículo Nacional de Música, em tudo não muito distinto daquele existente noutros países, a análise dos questionários revela que cerca de 65% das crianças participantes no estudo reportaram não ter participado em actividades musicais nas suas escolas nos seus anteriores anos de escolaridade no 1º ciclo. Apesar de se terem verificado variações desta percentagem de escola para escola, e de turma em turma, este valor foi globalmente mais elevado nas respostas dadas pelos alunos do 4º ano. Procurando perceber melhor este dado, quando inquiridos sobre participações anteriores em grupos musicais na sua escola, apenas os alunos do 3º ano reportaram ter tido essa experiência, representando cerca de 20% do total de inquiridos. A participação em coros e grupos de dança na escola constituem actividades nas quais 30% das crianças referem nelas já ter participado, mantendo-se a existência de diferenças nas respostas de acordo com a escola que frequentam. Os resultados sobre os hábitos de escuta musical na escola distribuem-se normativamente entre os parâmetros ‘muitas vezes’ e ‘nunca’, este último representado por cerca de 5% das crianças.

### **Aulas de Enriquecimento Curricular de Música**

No que respeita ao tipo de actividades realizadas durante as aulas de música das AEC, as mais reportadas referem-se á escuta musical. A aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma actividade realizada com grande frequência por 40% das crianças, decrescendo gradualmente o seu nível de frequência ao longo dos restantes parâmetros ‘regularmente’; ‘às vezes’; ‘poucas vezes’ e ‘nunca’. A realização de jogos musicais, o canto, a interpretação musical com sons do corpo e a dança são actividades reportadas com uma distribuição normativa entre crianças, entre os parâmetros ‘muitas vezes’ e ‘nunca’ com diferenças entre os alunos das várias escolas.

A realização de actividades de prática instrumental durante as AEC de música é reportada por pouco mais de metade dos alunos. Estes referem ‘por vezes’ realizar esta actividade, existindo variações significativas de escola para escola. As actividades menos vezes ou nunca realizadas e reportadas pela maioria das crianças referem-se à criação e invenção de música; a criação de letras para canções; a criação de textos sobre música; a utilização de computador para fazer música; a realização de gravações; e a interpretação vocal ou instrumental ao vivo para um público.

Os dados recolhidos através das entrevistas realizadas com os alunos do 3º e 4º anos, demonstram que a realização de certas actividades, como é o caso da prática instrumental, são dependente do professor de música que lecciona a actividade de enriquecimento. Por outro lado, as opiniões destes alunos sobre o ‘gostar’ ou ‘não gostar’ destas aulas de música é por sua vez também dependente do tipo de actividades realizadas, sendo as reportadas como as suas preferidas as associadas ao ‘tocar’ instrumentos musicais. Este dado é consentâneo com os dados apresentados pelo estudo realizado por Milhano, S., Coelho, R., e Oliveira, M. (2008) no qual os respectivos professores do 1 CEB partilham das opiniões reportadas pelas crianças quando indagados sobre as preferências a respeito das actividades musicais das AEC.

Regressando ao presente estudo, um dado muito positivo refere-se ao facto de todas as crianças inquiridas através do questionário terem respondido quererem aprender a tocar um instrumento musical, tendo a maioria escolhido a guitarra, o piano e a flauta. As poucas actividades musicais que os alunos menos gostaram e reportaram nesse estudo estão associadas á aprendizagem da escrita e da leitura musical e da teoria. A maioria das crianças 72, 5% reportou gostar muito das aulas de música das AEC, sendo que apenas 2,5%, rapazes, revelaram não gostar nada. Os valores mantêm-se quando inquiridos sobre o seu grau de vontade na continuação da participação nas AEC de música, estando centradas em determinadas escolas a distribuição dos valores até ao nível ‘um pouco’. Por sua vez, estes valores estão muito próximos daqueles apresentados a respeito do envolvimento familiar em actividades musicais e particularmente no incentivo parental dado á participação das crianças nestas actividades.

Quando inquiridos a respeito da opinião que os seus amigos manifestam sobre as AEC de música, a maioria das crianças reportou níveis inferiores, sendo no entanto positivos. Apesar dos dados anteriores, a grande maioria das crianças reportou divertir-se muitas vezes durante as aulas EC de música e raramente se aborrecer.

Num outro estudo desenvolvido no ano lectivo de 2006/2007 sobre a implementação e recepção das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área da Música com dados generalizáveis a todo o concelho das Caldas da Rainha (47 escolas e 120 turmas distribuídas pelos 4 anos de escolaridade do 1º CEB) no qual participaram 312 crianças, os principais resultados obtidos através da recolha das suas opiniões evidenciam tendências opostas no que respeita á apreciação global das aulas de Música das AEC de acordo com o meio. Verifica-se um ligeiro decréscimo da percenta-

gem de alunos do meio urbano que reportaram gostar das aulas de Música à medida que aumenta o ano de escolaridade e uma evolução contrária na análise dos dados comparativos dos 4 anos de escolaridade dos alunos do meio rural. Por outro lado, é comum a ambos os meios a existência de alunos que não pretendem continuar a frequentar as AEC de Música no ano lectivo seguinte (Milhano, S. Coelho, R., Oliveira, M., 2008).

### **Dos professores de Música**

A opinião dos alunos a respeito dos seus professores de música tem sido estudada por alguns investigadores como um dos elementos influentes no desenvolvimento da sua identificação com as aulas de música e consequentemente no desenvolvimento de uma ‘identidade musical positiva’. (Lamont, 2002, p.53). No presente estudo e apesar de apenas um terço dos professores das AEC de Música ter reportado possuir habilitações específicas nesta área, a grande maioria das crianças inquiridas, cerca de 90% considera os seus professores muito musicais. De referir que apenas alguns alunos do 4ºano, rapazes, reportaram níveis de ‘um pouco’. Estes valores descem para os 70% no nível de ‘muito’ quando inquiridos sobre o quanto gostam do seu professor. Valores ligeiramente superiores foram encontrados quanto às opiniões dos alunos relativamente às suas opiniões sobre o seu grau de aprendizagem durante estas actividades, sendo que apenas rapazes do 4º ano de escolaridade mencionaram sentir não estarem a aprender nestas aulas.

Nas entrevistas realizadas, o desempenho musical dos professores de música revelou ser um factor essencial na apreciação das AEC de música. Os alunos revelaram desconhecer qual o instrumento, o tipo de prática e experiência musical do seu professor de música. Os alunos revelaram-se críticos quanto ao desconhecimento das capacidades do seu professor enquanto instrumentista revelando bastantes reservas quanto á qualidade das aprendizagens musicais com ele desenvolvidas.

Um dos aspectos mencionados no decorrer das entrevistas foi a o repertório musical utilizado nas AEC de Música, tendo sido caracterizado pela maioria dos entrevistados de ‘infantil’. No entanto, da análise dos questionários, aproximadamente 62% das crianças reportou ‘gostar muito’ do repertório utilizado pelos professores de música nas suas aulas, apesar das opiniões se distribuírem por todos os níveis até ao nível mais negativo ‘nada’.

## **Atitudes e percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento musical**

Globalmente, verifica-se uma percepção positiva dos alunos quanto à sua participação nas actividades musicais, havendo no entanto uma tendência particularmente negativa nos alunos do 4º ano no reportar de níveis de muito mau, estando no entanto centrada em determinadas escolas e maioritariamente representada por rapazes.

O nível das apreciações é globalmente menos optimista quando indagados a respeito de se considerarem ou não ‘musicais’. A distribuição dos alunos pelos vários níveis é quase normativa, verificando-se no entanto a tendência presentes nas respostas anteriores. Quando inquiridos sobre a importância de ser bom em música, a maioria das crianças, cerca de 67, 5% reportou ser para elas muito importante. Apenas rapazes a frequentar o 4º ano de escolaridade referiram não ser nada importante para eles. Resultados semelhantes foram obtidos quanto à importância da existência de oportunidades de participação musical na escola. A capacidade de saber tocar um instrumento musical representa para cerca de 45% das crianças algo de muito importante, que de acordo com as respostas obtidas no parâmetro anterior, constitui algo distinto no seu entendimento do que é ser bom a música. Clara é também a distinção efectuada pelas crianças quanto às suas percepções sobre questões da sua própria participação e desempenho musicais, considerações sobre o que é ser ‘bom aluno’ em música e ser-se ‘musical’.

Quanto à possibilidade futura de envolvimento em actividades profissionais ligada à música, a tendência centra-se nos níveis ‘algumas’ e ‘poucas’ de acordo com o feedback que recebem dos seus professores de música. Apenas uma minoria de raparigas do 3º ano de escolaridade revelou ter muitas possibilidades de envolvimento profissional na música.

## **Considerações finais**

Os resultados apresentados neste estudo apontam para alguns aspectos que parecem ser relevantes na criação de oportunidades para um positivo desenvolvimento da ‘identidade musical’ destas crianças do 1º ciclo de escolaridade. Por um lado, existem algumas influências externas ao contexto das actividades musicais realizadas na escola, nomeadamente o background musical da família e dos amigos, bem como a existência de elementos de motivação dos pais para a participação das crianças nomeadamente nas

actividades extracurriculares. Foram encontradas também algumas diferenças de género nas respostas dadas. Os rapazes evidenciaram uma maior tendência para o desenvolvimento de atitudes e 'identidades musicais' menos positivas, resultados que vão ao encontro de outros estudos desenvolvidos nesta área.

Por outro lado, o impacto da participação em actividades musicais fora da escola não se revelou conclusiva neste estudo na influência sobre as 'identidades musicais' das crianças, na medida em que apenas uma minoria dos inquiridos reportou nelas participar. Foi no entanto um dos aspectos essenciais na análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

Uma tendência que maior influência parece ter nas representações e percepções acerca da música nas crianças do 1º ciclo, nomeadamente nas suas atitudes e opiniões acerca do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho musicais é a da influência da escola enquanto contexto social e educativo promotor ou não de oportunidades de valorização, participação e envolvimento musicais. A realização de actividades musicais com os professores do 1º CEB parece acentuar e reforçar as diferenças encontradas nas 'identidades musicais' das crianças.

## Referências

- Azevedo, F. A. G. (1997). *A educação como política pública*. São Paulo. Cortez.
- Boal Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18
- Corte-Real, M. (2008) Music, synergies and interculturality: “MUSSI at School” project. *Intercultural Education*, 19(1): 79-81.
- Denny, E. (2007) “To what extent does participation in extracurricular music affect the future aspirations of 11–12-year-olds? A small-scale investigation” *British Journal of Music Education*, 24, 1, 99-115.
- Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in Early Music learning. A Longitudinal study on the development of young children’s musical potential. *Music Education Research*, 4, (1) 51-71.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. (1992). Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. In B. Reimer, R. A. Smith (eds.), *1992 N.S.S.E. yearbook on the arts in education* (p. 124-150). Chicago. N.S.S.E.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., MacDonald, R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. E. Miell (eds.), *Musical identities* (p.1-20). Oxford. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds) (2001). *Musical development and Learning: The International Perspective*. London/New York. Continuum.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., (eds.) *Musical Identities* (pp. 41-49). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Zimmerman, M. (1992). Development theories of music learning. In R. Colwell (ed.), *Handbook for research in music teaching and learning* (p. 377-391). New York. Schirmer/Macmillan.
- Milhano, S. (2007). O Projecto Zero/Cinco - A prática musical na centralidade do processo de aprendizagem. *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Gailivro.
- MILHANO, S. (2008). Escola e identidade musical. *Actas – conclusões congresso iberoamericano de educação artística – sentidos transibéricos*. Beja.
- Milhano, S. Coelho, R., Oliveira, M. (2008) ‘Actividades de Enriquecimento Curricular no Ensino da Música: A opinião de professores e alunos do concelho das Caldas da Rainha’, in Instituto de Estudos da Criança, *Infâncias Possíveis, Mundos Reais* Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- Milhano, S. (2009). A Prática Musical: educação, cultura e inovação. *Revista Animação e Educação*, 3.<sup>a</sup> Edição.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 117.
- North, A. Hargreaves, D. (2008) *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveira, M, Coelho, R, Matos, R, Milhano, S. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*, Folheto Edições & Desigh, CIID – IPLeia.
- Pacheco, L, Milhano, S. (2007). *Learning to be...singing: A choral music education programme*, International Symposium on Performance Science, AEC Editor.
- Vasconcelos, A. A. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 117.

# II

## O diálogo com a obra de arte na escola

*Ricardo Reis*

### **Resumo:**

Neste artigo apresentamos um corpo teórico que visa sustentar o trabalho dos professores na abordagem pedagógica de obras de arte com os seus alunos. Será feita uma contextualização sobre o lugar da obra de arte nos programas das disciplinas artísticas, nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas dos docentes. Apresentamos as investigações no campo do desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos e analisamos diferentes metodologias e programas educativos de abordagem pedagógica de obras de arte, experimentados tanto no nosso país como no resto do mundo, explicando procedimentos e mostrando resultados.

**Palavras-chave:** abordagem pedagógica de obras de arte, metodologia educativa; apreciação estética e artística

## Introdução

Em 2001, com a publicação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, parece ter-se iniciado em Portugal uma nova fase no que respeita à valorização das artes visuais na educação. No que se refere aos documentos oficiais e não às práticas docentes, o referido documento iniciou um corte no paradigma vigente no campo da Educação Artística no nosso país, pois as artes passaram a ser o centro da Educação Artística, e, particularmente, as Artes Visuais o centro da Educação Visual. Até aqui, analisando em especial o programa da disciplina de EVT, as Artes Visuais estavam aparentemente arredadas da sala de aula, com as *Competências Essenciais* sugere-se claramente a abordagem pedagógica de obras de arte:

*“O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea”* (DEB, 2001: 162).

Sugerir-se um *diálogo com a obra de arte* é curioso mas ao mesmo tempo esclarecedor quanto ao papel que as obras de arte podem desempenhar num contexto educativo, seja ele formal ou não. Dialogar, além de conversar, representa também uma interacção entre duas ou mais partes, ou seja, é um acto essencialmente social onde as trocas de informação são recíprocas. Admitir que se pode dialogar com uma obra de arte é personificá-la, o que a torna intelectualmente mais acessível ao seu observador. No mesmo sentido, Csikszentmihalyi (1990, 1991) utilizou a expressão *encontro estético* para se referir à experiência que os indivíduos têm em frente a uma obra de arte. A palavra *encontro*, tal como a palavra *diálogo*, reporta-nos também para uma personificação da obra de arte, uma vez que nos podemos “encontrar” com ela. É claro que o autor não se refere a um encontro fortuito e descomprometido, refere-se a um *encontro estético*, um encontro que à partida engloba o diálogo com a obra de arte. Embora este autor não se refira especificamente à abordagem pedagógica de obras de arte, mas antes ao encontro, em sentido lato, dos indivíduos com as obras em museus, pensamos que estes dois conceitos (*encontro* e *diálogo*) apresentam uma perspectiva bastante coincidente sobre a relação dos indivíduos com a arte.

Contudo, neste artigo adoptaremos a designação “*diálogo com a obra de arte*” por duas razões: primeira, porque se refere especificamente à aborda-

gem pedagógica de obras de artes; segunda, porque é o conceito usado no documento que se apresenta como orientador do desenvolvimento curricular em Portugal<sup>1</sup>.

Neste artigo tentaremos responder essencialmente a duas questões:

i) porque é importante estabelecer diálogo com as obras de arte em contexto pedagógico?

ii) como é que isso se pode fazer?

Na tentativa de encontrar respostas a estas questões consideramos essencial apresentar as investigações levadas a cabo sobre o desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, bem como apresentar um conjunto de metodologias pedagógicas e programas educativos que privilegiam o diálogo com a obra de arte.

### **Os estádios da apreciação estética e artística**

Os estudos sobre a apreciação estética e artística foram despoletados pelas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Nasceram da revisão da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, e da sua conexão com as fases da criação e do juízo estético, abordadas por Luquet ou Lowenfeld, levadas a cabo pelo *Projecto Zero* da Universidade de Harvard, no qual trabalhou também Howard Gardner (Agirre Arriaga, 2005: 164; Fernández, 2003: 114-6).

Estas novas concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a inteligência tiveram repercussões também no âmbito do conhecimento artístico, enquanto parcela fundamental do conhecimento humano. Um exemplo dessa repercussão podemos situá-lo exactamente nos estudos sobre a percepção e o juízo artístico. Os estudos no âmbito desta problemática, nomeadamente aqueles levados a cabo por Michael Parsons e Abigail Housen, tentam encontrar as representações cognitivas que se encontram nas respostas a perguntas como: *que tipo de qualidades se podem encontrar numa obra de arte?; a que concepções estéticas correspondem diferentes verbalizações?; é possível ordená-las de acordo com um critério de complexidade (desenvolvimento) cognitiva e estética?* (Fernández, Op. Cit: 117).

---

<sup>1</sup> O documento ao qual nos referimos é o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, publicado em 2001 pelo Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação.

A resposta a estas perguntas está intimamente ligada à noção de *estádio de desenvolvimento*, tanto mais que ambos os investigadores, apesar de usarem métodos de pesquisa diferentes, chegaram a conclusões semelhantes, ou seja, que o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos se processa ao longo de cinco estádios em que o posterior é sempre mais complexo que o anterior, embora estes estádios, ao contrário daqueles estabelecidos por Piaget, estejam desligados da progressão cronológica.

No seu livro *How we understand art?*<sup>2</sup>, publicado originalmente em inglês em 1987, Michael Parsons define um estádio como *um aglomerado de ideias, e não propriedades desta ou daquela pessoa*. Assim, parece claro que descrever um estádio não é descrever uma pessoa mas sim um conjunto de ideias às quais essa pessoa recorre para compreender uma obra de arte (1992: 27). Ou seja, um estádio define-se em função da relação entre diferentes ideias concebidas em torno de uma temática que os indivíduos adquirem, ou vão adquirindo, em determinados momentos da sua vida. Descobrir o estádio em que se encontra um indivíduo não implica a sua classificação, implica antes situar o lugar no qual se encontram as suas ideias de acordo com determinada temática (Fernández, Op. Cit.: 117; Agirre Arriaga, Op. Cit.: 165).

Para realizar o seu estudo Parsons realizou mais de trezentas entrevistas, ao longo de quase dez anos, a indivíduos com diferentes idades e conhecimentos artísticos<sup>3</sup>. Nessas entrevistas semiestruturadas falou sobre cinco ou seis quadros, tentando obter resposta para as sete perguntas básicas<sup>4</sup> e mais algumas aleatórias<sup>5</sup> que ia introduzindo, conforme o decorrer da conversa. Dessas entrevistas Parsons concluiu que as pessoas, quando falam de obras de arte, referem-se essencialmente a quatro grandes temas ou ideias chave:

<sup>2</sup> Este livro encontra-se traduzido para português pela Editorial Presença, sob o título *Compreender a arte*, publicado em 1992; está integrado na Coleção Dimensões / Série Especial e foi traduzido por Ana Luísa Faria.

<sup>3</sup> Segundo o autor, recolheu entrevistas desde *crianças em idade pré-escolar até professores universitários de arte* (Parsons, 1992: 34).

<sup>4</sup> As sete perguntas básicas são: 1) *Descreva-me o quadro?*; 2) *De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?*; 3) *Que sentimentos encontra neste quadro?*; 4) *E as cores? São bem escolhidas?*; 5) *E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?*; 6) *Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?*; 7) *É um bom quadro? Porquê?* (Parsons, Op. Cit.: 35).

<sup>5</sup> Estas perguntas aleatórias, que o autor denominou como *perguntas e observações “sonda” neutras*, foram as seguintes: *Você disse que X. O que quer dizer com isso?*; *Pode dar-me um exemplo?*; *Pode desenvolver melhor essa ideia?*; *Em que parte do quadro é que vê isso?* (Parsons, Op. Cit.: 35).

i) a matéria do problema (*a beleza, o realismo, ...*), *que faz referência ao conteúdo da obra, ao problema que o espectador encontra nela;*

ii) a expressão das emoções *que derivam da aproximação às obras postas à consideração dos sujeitos;*

iii) o meio, a forma e o estilo *que são percebidos pelos diferentes sujeitos como dominantes nas obras analisadas;*

iv) a natureza do juízo *que supõe uma aproximação aos critérios de fundamentação dos argumentos que os indivíduos utilizam para valorizar as obras.* (Fernández, Op. Cit: 119; Agirre Arriaga, *Ibidem*).

Basicamente, estes quatro grandes temas reflectem o que as pessoas dizem sobre arte, mas não reflectem como as pessoas falam sobre arte, ou seja a ligeireza ou a profundidade das suas apreciações. A análise ao que foi dito em cada um destes temas levou Parsons a estabelecer cinco estádios de apreciação estética que representam outras tantas maneiras de falar sobre arte. Cada um dos estádios além de reflectir cada uma das quatro temáticas anteriores, relaciona-se também com as dimensões psicológica e estética dos indivíduos. No Esquema 1, que podemos observar na página seguinte, apresentamos a síntese dos cinco estádios do desenvolvimento estético segundo Parsons.

Tanto do ponto de vista estético como psicológico, podemos dizer cada um dos estádios propostos por este autor implica a elaboração de significações sobre a obra de arte cada vez mais complexas, em direcção a um pensamento formal. A estruturação dos estádios reflecte uma evolução que vai desde a dependência em relação ao que se aprecia em cada obra até à autonomia interpretativa em relação a ela (Fernández, Op. Cit: 121).

### Estádios do Desenvolvimento Estético segundo Parsons

	Características Gerais	Dimensão psicológica	Dimensão estética
<b>Estádio 1 – Ideia dominante: preferência</b>			
Preferência	Gosto pela maioria dos quadros. Associação de ideias ligadas à experiência pessoal. Importância da cor. Percepção do tema.	Fase de egocentrismo e da experiência.	As obras artísticas são sempre uma experiência agradável e é difícil imaginar um quadro mau.
<b>Estádio 2 – Ideia dominante: tema</b>			
Beleza e Realismo	Ideia de representação: identificação com o grau de semelhança entre a representação e a realidade. A pintura deve ser figurativa e realista Importância da beleza e da habilidade do artista	A valorização da obra está vinculada ao reconhecimento e à identificação do que é representado. Reconhecimento da importância do ponto de vista dos outros.	Capacidade de distinguir os aspectos esteticamente relevantes (os que estão relacionados com o que está representado) dos irrelevantes.
<b>Estádio 3 – Ideia dominante: expressividade</b>			
Expressividade	O objectivo da arte é exprimir uma experiência (tanto do artista como do observador ou de ambos). Esta concepção afecta a ideia de arte (arte = expressão). Realismo e habilidade do artista não como fins em si mesmo, mas como meios de exprimir qualquer coisa. A beleza é secundária em relação à expressão.	Consciência da interioridade da experiência dos outros. Tomada de consciência da nossa própria experiência como algo íntimo e único.	Valorização da criatividade e da originalidade. Desvalorização das categorias tradicionais aplicadas à representação.

Estádio 4 – Ideia dominante: estilo e forma			
Estilo e Forma	<p>Significação de uma obra é mais social que individual.</p> <p>Interpreta e diferencia vocabulário específico.</p> <p>Identifica os diferentes estilos artísticos definidos na História da Arte.</p> <p>Valorização do que se vê (textura, cor, forma,...) e do que se relaciona com o saber artístico (estilo e relações estilísticas ou históricas).</p>	<p>Recurso a um processo cognitivamente complexo que requer um raciocínio capaz de interpretar diferentes discursos.</p> <p>Por exemplo é capaz de relacionar aspectos históricos, políticos e sociais.</p>	<p>Reconhecer características diacrônicas das obras.</p> <p>Juízo não vinculado ao mundo concreto e pessoal do sujeito.</p> <p>Situa-se no âmbito da crítica artística.</p>
Estádio 5 – Ideia dominante: autonomia			
Autonomia	<p>Capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição foi construindo a significação das obras de arte.</p> <p>Consciência da importância da experiência pessoal.</p> <p>Arte como forma de levantar questões e não de transmitir verdades.</p> <p>Valorização do diálogo como meio de questionar a nossa experiência.</p> <p>Conceptualização da imagem que confronta o ponto de vista individual com as classificações culturais.</p>	<p>Integração do juízo pessoal sobre uma obra com outros juízos distintos do seu.</p> <p>Capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites.</p>	<p>Discurso criativo sobre a obra artística do qual resulta uma relevante inovação interpretativa.</p> <p>Entendimento da prática da arte, tanto na criação como na avaliação, e na exploração de valores em diferentes circunstâncias históricas.</p>

Esquema realizado com base em Parsons (1992); Hernández (2003) e Agirre Arriaga (2005).

**Esquema 1.** Estádios do desenvolvimento estético segundo Michael Parsons.

Contudo, este trabalho de Parsons não está isento de críticas. Por exemplo Agirre (Op. Cit.: 167), referindo Hargreaves, diz-nos que a forte afinidade de esta teoria mantém com a teoria de Piaget pode levar a que seja alvo de críticas idênticas. Para este autor, a proposta de Parsons revela três pontos débeis que residem na sua própria formulação: o primeiro é que o seu estudo se restringe às artes visuais, o segundo é que todas as obras que serviram de base à sua investigação pertencem à tradição artística das “belas artes”, e por último é que o método das entrevistas semiestruturadas se revela pouco rigoroso. Também Hernández (Ibidem) faz uma outra crítica a este trabalho quando constata que Parsons utiliza um marco de referência estética de base formalista, muito próximo daquele que vigorava na modernidade, e uma noção de desenvolvimento psicológico de carácter individual e vinculado à aprendizagem conceptual. Este autor refere ainda que, mais tarde, o próprio Parsons reconheceu essas limitações, fruto da vinculação a uma corrente de pensamento dominante durante a primeira metade dos anos oitenta.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer mérito aos estudos de Parsons por aproximarem o tema do conhecimento estético e artístico às investigações que se realizaram nos anos setenta nos EUA no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo. Estes abriram portas para a realização de outros estudos posteriores. Referimo-nos às investigações levadas a cabo por Abigail Housen<sup>6</sup> – psicóloga cognitiva e investigadora na *Harvard Graduate School of Education* – das quais resultou uma revisão da teoria de Parsons.

Para formular a sua teoria dos *Estádios Estéticos*, Housen usou um tipo de entrevista à qual chamou Entrevista de Desenvolvimento Estético<sup>7</sup> e que consistia essencialmente num tipo de entrevista<sup>8</sup> não directiva na qual apelava ao *fluxo da consciência*<sup>9</sup> dos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão. Estas entrevistas duravam, em média, cerca de 10 a 20 minutos e proporcionavam *uma janela para os processos de pensamento de uma pessoa*. Aplicando esta técnica, o entrevistador fará perguntas abertas, como “O que vê

<sup>6</sup> Podemos encontrar um excelente artigo sobre as investigações de Abigail Housen, descritas na primeira pessoa, no texto *O olhar do observador: investigação, teoria e prática* que faz parte do livro **Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares**, coordenado por João Pedro Fróis e publicado pela Fundação Calouste de Gulbenkian, em 2000.

<sup>7</sup> *Aesthetic Development Interview (ADI)*.

<sup>8</sup> Abigail Housen (2000: 151) diz que este método não é na realidade uma entrevista mas sim *uma amostragem directa da resposta estética em curso*.

<sup>9</sup> A designação *fluxo de consciência* é a tradução do inglês *stream-of-consciousness*, feita por Maria Emília Castel-Branco no texto referido na nota seis.

neste quadro?”, encorajando então elaboração das respostas mas diminuindo gradualmente a sua intervenção ao longo da entrevista. O tipo de coisas que o entrevistado escolhe falar acerca da obra de arte em questão é analisado e categorizado no estágio correspondente, segundo o *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético*. O estágio de desenvolvimento de cada indivíduo é determinado pela quantidade de respostas dadas correspondentes a cada um dos estádios em particular. No entanto, há indivíduos que podem estar entre dois estádios consecutivos ou interpolados. Por exemplo, um observador pode estar entre os estádios II e IV se as suas respostas forem igualmente características desses dois estádios, e se nenhuma delas for característica do estágio III (Housen, 2000).

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, ou seja, em cada um destes cinco estádios o observador reage de maneira diferente a 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” (Ibidem: 153). No Esquema 2, que podemos observar de seguida, apresentamos em síntese os cinco estádios do desenvolvimento estético segundo Housen.

---

### **Estádios do Desenvolvimento Estético segundo Abigail Housen**

---



---

#### **Estádio 1 – Observadores Narrativos**

---

Os observadores são contadores de histórias, fazem observações e associações pessoais de modo a criarem uma narrativa em torno da obra de arte. Os seus julgamentos acerca das obras são baseados no que sabem e no que gostam. As emoções estão presentes na narrativa que constroem sobre a obra, acabando por fazer parte dela.

---

#### **Estádio 2 – Observadores Construtivos**

---

Os observadores estabelecem um marco de referência que enquadra a sua maneira de ver a obra de arte, utilizando o seu próprio conhecimento sobre o mundo e a sua tradição moral e social. Se a obra de arte não se parecer com o que “seria suposto” é entendida como “estranha” ou sem valor. Por outras palavras, o seu sentido de realismo é muitas vezes usado como um padrão para determinar o valor da arte. As emoções começam a colocar-se em segundo plano, distanciando-se da obra de arte de modo a desenvolver o interesse pelas intenções do artista.

## Fase de transição

O modo de aproximação ao estágio III varia e divide-se em dois subestádios.

Transição II/III	Transição II/IV
<p>Esta transição caracteriza-se por se começarem a desenvolver as bases para descodificar a estrutura dos modelos (estéticos, estilísticos, ...) contidos numa obra de arte. Esta pode ser de tipo histórico (nomes de escolas de arte), ou propriedades formais (forma, cor, linhas, técnicas) sendo estes os significados com os quais o observador classifica, cataloga, realiza comparações, utiliza evidências e tira conclusões. Estas estratégias permitem no terceiro estágio realizar a actividade analítica. Para se dar a transição definitiva para o estágio seguinte é necessário o desenvolvimento de capacidades analíticas, habilidades críticas e um marco de referência para análise.</p>	<p>Um sujeito que tenha muito pouca experiência no que respeita à arte tende a inventar as suas próprias distinções. Sabem descodificar símbolos mas não têm um marco de referência estética no qual basear a sua análise. Este marco de referência adquire-se mediante a formação ou a experiência. Noutros aspectos mostram um bom conhecimento técnico e formal, mas carecem de estratégias críticas ou analíticas. Em todo o caso, os espectadores deste grupo não podem assimilar as distinções necessárias para uma análise formal de uma obra de arte.</p>

### Estádio 3 – Observadores Classificadores

Os observadores neste estágio adoptam uma estratégia analítica e crítica que é comum encontrarmos entre os historiadores de arte. Querem identificar a obra em relação a uma lugar, escola, estilo, tempo e origem. Descodificam a aparência da obra a partir de uma série de indícios utilizando para isso factos e figuras, categorizam o trabalho, e, através disso, explicam e racionalizam o significado da obra de arte.

### Estádio 4 – Observadores Interpretativos

Os observadores deste estágio procuram um encontro pessoal com a obra de arte. Exploram a obra de arte em busca de significados, tratando de apreciar as subtilezas da linha, da forma, da cor. As habilidades críticas dos observadores precedem os seus sentimentos, permitindo que os símbolos e os sentidos da obra de arte surjam. Cada novo encontro com a obra de arte proporciona uma nova experiência e um novo “insight” aos observadores, reconhecendo que cada novo encontro com a obra sujeita-a a mudanças na sua identidade e valor, permitindo-lhe fazer novas comparações, apreciações e experiências.

### Estádio 5 – Observadores Re-criativos

Os observadores neste estágio têm uma longa história e tradição de ver e reflectir sobre obras de arte. Uma obra de arte é, por assim dizer, como “um velho amigo” ao qual se conhece intimamente, mas que por vezes nos reserva surpresas, necessitando que lhe prestemos a devida atenção. O observador, conhecedor profundo que é da obra, traça uma história própria que combina tanto uma contemplação pessoal sobre a obra como a sua adequação a problemas e conceitos mais universais. A sua memória cria uma imagem da obra de arte na qual se combina o pessoal e o universal.

Esquema realizado com base em Housen (2000); Hernández (2003) e Agirre Arriaga (2005).

**Esquema 2.** Estádios do desenvolvimento estético segundo Abigail Housen

Todos os estádios são igualmente importantes e obedecem a uma sequência em que um indivíduo progride do estádio em que está para o imediatamente posterior. Cada estádio representa um determinado nível de desempenho das habilidades estéticas acumuladas por cada observador. Para esta investigadora, os observadores menos experientes não estão menos aptos a olhar para uma obra de arte, apenas têm um repertório menor de estratégias para as entender e avaliar. Convém ainda frisar que o desenvolvimento estético e a transição entre os diferentes estádios estão relacionados com a idade, mas não determinados por ela. Uma pessoa de qualquer idade, sem grande experiência com arte, não estará necessariamente no primeiro estádio, e os adultos não estarão num estádio superior ao das crianças simplesmente por causa da sua de idade ou educação. Estar em contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento; sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece (Ibidem).

Apresentámos estas duas teorias pela proeminência que alcançaram no campo do conhecimento estético e artístico. Ambas permitem ordenar em cinco estádios as apreciações realizadas pelos indivíduos às obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento cognitivo se intercepta com esta área do conhecimento. Estes trabalhos, por colocarem a sua ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos ante as obras de arte, constituem-se como um ponto de referência para investigações posteriores, tal como assinala Hernández (Op, Cit.: 123), a até para o trabalho dos professores.

### **3. Algumas metodologias que privilegiam o diálogo com a obra de arte.**

Apresentaremos de seguida um conjunto de metodologias e programas educativos<sup>10</sup> que têm em comum o facto de considerarem o diálogo com as obras de arte como parte integrante do seu desenvolvimento. Afloraremos as características mais importantes de cada um deles e tentaremos analisar as suas principais semelhanças e diferenças. É claro que as metodologias e os programas que visam o diálogo com a obra de arte não se esgotam nestes exemplos que apresentamos, contudo, escolhemos apresentá-los pela

---

<sup>10</sup> Grosso modo, distinguimos entre metodologias pedagógicas e programas educativos porque consideramos as primeiras como um conjunto de regras ou procedimentos sugeridos para abordar uma obra de arte, enquanto um programa educativo é algo mais complexo, ou seja, engloba igualmente um conjunto de procedimentos mas que foram experimentados e sujeitos a avaliação, tendo apresentado resultados relevantes no seu domínio específico.

proeminência que alcançaram neste domínio, essencialmente por estarem vinculados com uma grande produção de conhecimento que se operou no campo da Educação Artística durante as últimas quatro ou cinco décadas.

Os exemplos que apresentaremos são: *Learning to Think by Looking at Art*, de David Perkins; *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen e Philip Yenawine; *Discipline-Base Art Education*, promovido pelo *Getty Center for Arts Education*; e o *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, promovido pela Fundação Calouste de Gulbenkian.

À partida poderemos já enunciar aqui duas diferenças básicas, mas bastante importantes, entre alguns dos exemplos que apresentamos e que se prendem com o facto de se considerar ou não a produção de objectos artísticos como parte integrante do desenvolvimento das acções previstas em cada um dos programas. Os dois primeiros programas não contemplam esta dimensão, os dois últimos sim. Os programas são coincidentes em alguns pontos (tanto que alguns influenciaram a realização de outros), diferem noutros, mas são unânimes quanto ao facto de considerarem a obra de arte como um aspecto central da educação artística.

### **3.1. *Learning to Think by Looking at Art***

Esta metodologia para apreciar arte é sugerida por David Perkins<sup>11</sup> no seu livro *Intelligent Eye*, publicado pelo *The Getty Education Institute for the Arts*, em 1994<sup>12</sup>. Neste livro o autor apresenta uma dupla mensagem: primeiro diz-nos que observar arte exige pensar; segundo, diz-nos que observar arte é uma maneira de cultivar disposições do pensamento. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o eixo da sua proposta para o ensino da apreciação estética como forma de desenvolvimento cognitivo.

Este autor defende a tese de que podemos aprender a pensar através do contacto visual com a arte, e sugere algumas mudanças na atitude dos observadores para com as obras. Diz-nos que em vez de termos um olhar apressado devemos dar tempo ao olhar; em vez de termos um olhar pouco abrangente devemos fazer com que ele seja vasto e audaz; em vez de termos um olhar turvo ou empoeirado, devemos fazer com que ele seja límpi-

<sup>11</sup> David Perkins é um dos investigadores do *Harvard Project Zero*.

<sup>12</sup> Logo na introdução do livro, Mary Ann Stankiewicz, uma das responsáveis do *Getty Center for Education in the Arts*, afirma que este livro não é um currículo ou um manual de instruções, é antes uma base teórica na qual os professores se poderão apoiar para desenvolver as suas unidades curriculares em arte.

do e profundo; e em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos tudo, devemos fazer com que o nosso olhar seja organizado. Assim, para que possamos aprender a pensar através do contacto visual com as obras de arte, e estas passarem a ser na realidade o centro das nossas atenções, deveremos ter em conta estas quatro disposições<sup>13</sup>:

- i) dar tempo ao olhar;
- ii) tornar o olhar vasto e audaz;
- iii) tornar o olhar limpo e profundo;
- iv) tornar o olhar organizado (Perkins, 1994).

Olhar a arte exige que utilizemos vários tipos de cognição e encoraja a que façamos conexões com muitos outros domínios de experiência humana. Conhecer os contextos históricos, culturais e sociais nos quais as obras foram criadas enriquece o nosso olhar e as nossas habilidades para pensar sobre arte.

Como se percebe esta metodologia não inclui qualquer forma de produção artística e, ao contrário de todas as outras que apresentaremos de seguida, parece mais dirigida ao observador individual do que a um grupo de observadores. As indicações que o autor fornece sobre as disposições do olhar são claramente dirigidas a um observador que inicia um diálogo com a obra de arte, ou seja, fornece um conjunto de indicações que poderão permitir ao observador tirar o máximo partido possível da sua experiência em frente à obra. Segundo Perkins, a apreciação de obras de arte permite-nos desenvolver as disposições do pensamento que, para além de serem úteis para a apreciação artística, servem noutros campos da experiência, tal como aliás já tinha assinalado Gene Mittler, no seu artigo *Clarifying the decision-making process in art*, publicado na revista *Studies in Art Education* em 1983; e o estudo do Guggenheim Museum, através do programa *Learning Trough Art*, veio confirmar.

Este livro de Perkins surge integrado na colecção *Occasional Papers Series* cujo objectivo é apresentar ideias que possam iluminar e dar forma à teoria e prática do *Discipline-Based Art Education*, pelo que devemos entender estas ideias no conjunto dos conhecimentos produzidos pelo *Project Zero* e que de algum modo contribuíram para a definição de diversas metodologias e programa educativos que visam a promoção das artes na educação.

---

<sup>13</sup> Segundo Perkins (Op, Cit.) uma disposição é mais do que uma capacidade ou uma estratégia é “uma tendência sentida, compromisso e entusiasmo”.

### 3.2. *Visual Thinking Strategies*

Estratégias do Pensamento Visual<sup>14</sup>, habitualmente designado por VTS (*Visual Thinking Strategies*), é um programa de artes visuais para alunos e professores, que parte da premissa de que encontrar significado nas obras de arte envolve uma grande capacidade de pensar.

O VTS está baseado nas investigações da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do experiente educador de arte em museus Philip Yenawine. Como já referimos atrás, Housen tem investigado a natureza do desenvolvimento estético e o seu papel na educação ao longo de mais de vinte e cinco anos. Como parte da sua tese de doutoramento na *Harvard Graduate School of Education*, no início dos anos 70, ela desenvolveu uma medida e um método para avaliar o desenvolvimento estético dos indivíduos. Yenawine dirigiu vários programas educativos em diversos museus, incluindo o MOMA (*Museum of Modern Art*), o *Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque, e o *Museum of Contemporary Art* em Chicago.

Começaram a trabalhar juntos em 1988, no MOMA, e focaram as suas investigações nos efeitos da aplicação de programas educativos específicos (como o VTS) no desenvolvimento estético, e na relação de pensamento estético com a cognição em geral. No desenvolvimento deste programa tiveram influência os trabalhos de outros psicólogos e teóricos educacionais como Jerome Bruner e Rudolf Arnheim, mas especialmente o trabalho de Lev Vygotsky sobre a relação da linguagem com o pensamento, e as suas descobertas em relação ao crescimento dos indivíduos, fruto da interacção com os outros.

Importa referir que o programa VTS, tem por objectivos facilitar:

- uma conexão pessoal com a arte de culturas diversas, tempos e lugares;
- a confiança nas capacidades pessoais para construir significados a partir da arte;
- o debate e a discussão de problemas em grupo;
- o desenvolvimento da capacidade de pensar e comunicar;
- o desenvolvimento da capacidade de escrita;
- a transferência dessas capacidades para outras áreas de conhecimento.

---

<sup>14</sup> As informações sobre o VTS foram obtidas através dos documentos disponíveis no site *Visual Understanding in Education*, URL: <<http://www.vue.org>>, uma associação criada para providenciar a aplicação do programa nas escolas e fazer a formação dos professores. Foram ainda usadas outras fontes como os textos de Abigail Housen e de Philip Yenawine que constam do livro *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*, coordenado por João Pedro Fróis e publicado pela Fundação Calouste de Gulbenkian em 2000.

O VTS tem sido testado desde 1991 nos Estados Unidos, Rússia e em vários países da Europa Oriental e Ásia Central. Este programa foi especificamente definido para responder às preocupações e capacidades dos observadores principiantes. Foi pensado de forma a poder integrar-se eficazmente nos programas e horários escolares e pretende criar parcerias entre as escolas e os museus de arte locais, promovendo visitas de estudo.

Este programa consiste em dez lições dadas por professores e repartidas ao longo do ano escolar. Nove dessas lições são dadas na sala de aula e uma no museu. Cada lição começa com um conjunto de imagens, cuidadosamente escolhidas, de diferentes culturas e tempos, utilizando para isso vários meios, desde a reprodução em cartaz até à projecção de diapositivos e a uma base de dados de imagens, acessível pela Internet.

Nas lições iniciais é pedido aos alunos que olhem para as imagens sem falar. Depois deste exercício de observação, o professor faz algumas perguntas abertas, do tipo: “*o que é que vês aqui?*”; “*o que mais consegues encontrar?*”, de modo a encorajar os alunos a examinarem o que vêem; mais tarde, outras questões mais directas são colocadas aos alunos. Desde o início da análise das imagens é pedido aos alunos que demonstrem as interpretações que estão a fazer, ou seja, sempre que eles fazem uma afirmação o professor pergunta-lhes, “*o que é que estás a ver que te faz dizer isso?*”.

O professor deve assegurar que todas as respostas são ouvidas e bem interpretadas pelos outros alunos, repetindo então o que foi dito. À medida que a discussão avança, o professor deverá estabelecer um vínculo entre as várias respostas dadas, ajudando os alunos a estarem atentos aos pontos de vista convergentes e divergentes, desenvolvendo deste modo, e de forma partilhada, as suas capacidades.

Quando são os alunos a fazer perguntas, o professor incita-os a encontrar as respostas olhando para a obra. Só como último recurso o professor deverá dar uma resposta.

As discussões em torno das imagens dadas demoram geralmente entre doze e vinte minutos, tempo suficiente, segundo os autores, para que os alunos olhem com atenção, desenvolvam as suas opiniões, as expressem, considerem diferentes pontos de vista, especulem juntos, debatam e/ou construam diferentes ideias, e possivelmente revejam as suas conclusões. Desde o início que os professores devem ser tidos como facilitadores dos processos de construção de conhecimento dos alunos, pelo que o seu papel nunca deverá ser entendido como o de um perito.

Este programa foi pensado para ser aplicado na sala de aula normal e não requer nenhum conhecimento específico em arte por parte do professor. Aos professores envolvidos na aplicação deste programa é dado um curso de três anos que lhes permite usá-lo e aplicá-lo correctamente, expandindo assim a sua própria experiência com arte. Este curso de formação para os professores está baseado nas premissas do próprio currículo: a auto-descoberta é um poderoso meio para aprender, e a aprendizagem auto dirigida pode ser facilitada através de discussão entre pares. Esta experiência é enriquecida por uma combinação de demonstrações feitas por peritos, guias impressos, vídeos, e acesso via Internet a programas específicos.

Com a continuada aplicação do programa, e segundo nos relatam Housen e Yenawine, os alunos evoluem de observadores casuais, fortuitos, idiossincráticos para intérpretes completos, exploradores e reflexivos. Progredem desde as conexões pessoais, quando começam, até começarem a procurar as intenções dos artistas e a lidar com elementos de estilos artísticos. Primeiro são encorajados a encontrar significados nas obras, baseando-se apenas na sua própria experiência que legitima o que sabem e fundamenta as histórias que contam. Depois de adquirirem uma certa experiência é-lhes pedido que desenvolvam os seus próprios pensamentos escrevendo sobre arte. O sucesso do processo depende da interacção do grupo e das obras de arte apresentadas, de modo a desenvolver nos alunos uma capacidade individual para resolver problemas, motivados pelos seus interesses pessoais. Os alunos desenvolvem a sua conexão com a arte, exercitando uma grande variedade de capacidades cognitivas que lhe serão úteis também noutros contextos.

### **3.3. *Discipline-Based Art Education (DBAE)***

Em 1982 a Fundação J. Paul Getty Trust, nos EUA, decidiu criar um Centro de Educação Artística, o *Getty Center for Arts Education* (mais tarde conhecido como *Getty Education Institute*). Para isso iniciou a consulta a diversos educadores em arte e no ano seguinte decidiu criar o referido centro, dirigido por LeiLani Lattin-Duke. Uma das primeiras iniciativas do Centro foi ministrar um curso de verão no qual ajudava os professores do ensino básico a ensinar arte às crianças. O director desses cursos foi W. Dwaine Greer e foi ele quem cunhou a expressão *Discipline-Based Art Education (DBAE)*, embora possamos encontrar a raiz da expressão nas investigações da década anterior. O DBAE surge também como forma de responder ao repto do movimento da excelência na educação que ressurgiu no

início dos anos 80 e que voltou a centrar a questão na qualidade da educação ministrada nas escolas<sup>15</sup>.

O DBAE não é uma teoria original, uma vez que incorpora elementos de outras teorias educacionais. Permite dar uma visão alargada da arte dado que propõe o estudo de qualquer obra de arte com base em quatro disciplinas diferentes, adaptando essa análise às diferentes idades e níveis de ensino:

**i) Produção de arte:** os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal.

**ii) História de arte:** os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos de estilos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos.

**iii) Crítica de arte:** os alunos descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade.

**iv) Estética:** os alunos consideram a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte, sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos sobre as obras de arte de um modo reflexivo e “educado”, examinando os critérios para avaliar as obras de arte.

Este programa foi desenvolvido originalmente para ser usado no campo das artes visuais mas foi evoluindo e alargando o seu campo de acção, pelo que também podemos encontrar exemplos da sua aplicação às áreas da dança, do drama ou da música. Também pode ser usado em múltiplos domínios, inclusive no ensino superior, na aprendizagem ao longo da vida e nos museus de arte, embora seja habitualmente aplicado às artes visuais em contexto de sala de aula.

O enfoque deste programa está nos alunos e nos seus interesses, julgamentos, raciocínio e nas competências do pensamento crítico. Perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas são metodologias importantes e auxiliares do desenvolvimento do currículo, e os professores são vistos como colaboradores importantes no processo (embora eles também forneçam informação e orientem as acções, se necessário). O DBAE

---

<sup>15</sup> O movimento da excelência na educação teve a sua origem nos anos 50 aquando do lançamento pela ex-URSS do Sputnik, em plena Guerra-fria. A este respeito Jerome Bruner terá dito (e cito de memória) “ou melhoramos a nossa educação ou teremos de aprender a falar russo”. Contudo, o movimento de excelência na educação, renascido nos anos 80, terá sido motivado pela crescente concorrência nos mercados económicos mundiais (Efland, 2002: 369-70).

difere de outros programas (como do VTS, por exemplo) por ter objectivos educacionais mais abrangentes e um currículo mais estruturado e dirigido.

O recurso às quatro disciplinas que compõem o programa foi uma reacção à ideia de que a arte na escola tem de ser exclusivamente ensinada através da produção, ideia essa que é efectivamente limitada devido aos diferentes níveis de interesse, talento e sucesso dos alunos. Esta aproximação mais compreensiva e mais integrada à educação artística permite uma posterior incorporação dos saberes de outras disciplinas. Na prática, o DBAE desprende-se das metas puramente artísticas ou estéticas tornando-se numa educação mais geral e técnica.

A estrutura curricular do DBAE tem objectivos abrangentes, além de explorar e perceber a história, a estética e a técnica de uma obra específica, contextualiza o trabalho e o artista em períodos históricos, influências e movimentos artísticos. Neste sentido, o DBAE está focado no ensino daquilo que Housen e o *Visual Understanding in Education* designaram como um observador do Estádio III ou IV. O DBAE também inclui a produção de arte e a história de arte como partes necessárias do currículo (até mesmo nos níveis escolares inferiores), enquanto que o VTS está principalmente preocupado com a resposta estética.

Este programa não prescreve um currículo específico mas pede o desenvolvimento ou uso de uma planificação específica e por escrito. Os planos pedidos pelo DBAE são, por definição, flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas dos alunos, à sua cultura e às suas propensões.

Uma das características principais do DBAE é que usa a arte como um fim em si mesmo e não como um meio para ensinar outros assuntos. Neste programa o desenvolvimento estético não é um objectivo principal, mas antes uma consequência natural do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade.

É plausível pensar que a aplicação do DBAE na sala de aula ganha vantagem em relação a outros programas do género devido ao facto de incorporar contribuições de outras disciplinas, ao contrário do VTS, por exemplo. A intenção do programa é que os alunos entendam as inter-relações entre todos os assuntos e disciplinas, tanto artísticas como académicas, e a sua organização é capaz de providenciar esse objectivo.

O uso das novas tecnologias também é previsto neste programa. As tecnologias são usadas para alargar o ensino da arte e as opções de aprendiza-

gem. Professores e alunos têm acesso e usam tecnologia para: aumentar produção, criação e/ou projectar obras de arte; para comunicar sobre arte; e para ter acesso e manejar informação sobre arte.

A avaliação dos alunos é uma parte integrante do programa. Mas, tendo em conta a dificuldade inerente à avaliação do desempenho em arte, o programa não especifica a forma exacta de avaliação. Dado que os educadores em artes são geralmente resistentes às medidas standard de avaliação, as avaliações subjectivas são frequentemente usadas. Por exemplo, alguns educadores avaliam o desempenho e desenvolvimento dos estudantes através de *portfólios*, que incluem trabalhos das quatro disciplinas.

Motivados pela aplicação do DBAE, cada vez com mais expressão nos EUA e no mundo, a partir dos anos 80 sucederam-se uma série de investigações e propostas sobre a relevância do adestramento na apreciação artística em contexto escolar, a pertinência e a eficácia dos métodos propostos, a sua incidência nos processos cognitivos, a sua incidência sobre a criatividade, e as possibilidades e métodos de avaliação das mesmas (Arriaga Agirre: Op. Cit.: 143).

### **3.4. Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais**

O Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais foi desenvolvido pela Fundação Calouste de Gulbenkian (FCG), e aparece como forma de operacionalizar os objectivos do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE), que decorreu entre 1997 e 2000, coordenado por pelo Professor João Pedro Fróis. Este programa consubstanciou-se a partir de estratégias que promoviam *uma nova compreensão das Artes Visuais na Educação formal e não formal*; e as suas linhas de orientação centravam-se no *estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais* (Gonçalves, Fróis e Marques, 2000: 206). O Primeiro Olhar compreendia a organização de materiais, a sua aplicação e avaliação, incidindo na análise das produções plásticas e nos diálogos sobre arte levados a cabo pelos grupos envolvidos.

Neste programa são contempladas áreas de estudo relativas aos diferentes aspectos subjacentes às obras de arte e à educação estética que podem ser estudados aprofundadamente e explorados segundo oito percursos (os quais especificaremos mais à frente) que organizam cada uma das sessões

com as crianças. Inicialmente inspirado no modelo DBAE e suportado pela prática das oficinas do Centro Artístico Infantil (CAI), este programa pretendeu desenvolver múltiplos aspectos da experiência estética e artística nas Artes Visuais. À semelhança do programa americano, o Primeiro Olhar desenvolveu-se a partir de uma abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica<sup>16</sup> (Fróis, 2005: 215, nota 113; Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 207 e 209).

Por ser desenvolvido numa instituição privada, a intenção primordial do programa era utilizar como recurso as colecções de arte dos dois museus da FCG, embora fosse conhecido o impacto que isso teria na comunidade educativa e na formação estética e artística de todos aqueles que nele participassem. O ponto de partida para este programa foi a investigação dos critérios de ordem estética e artística utilizados por crianças e adultos no contacto com as obras da colecção, promovendo em paralelo o aprofundamento de metodologias de investigação como forma de avaliação (Fróis, Op. Cit.: 215; Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 206).

Os objectivos subjacentes ao Programa foram formulados a partir de duas grandes linhas de força: a primeira refere-se à *investigação do desenvolvimento estético e artístico de crianças em contextos de educação informal* e, a segunda, à *organização de um método facilitador da fruição e da experimentação artística*. Assim, este programa privilegia essencialmente o diálogo com as obras de arte, promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade artística e a educação visual (Fróis, Op. Cit.: 216).

À semelhança do programa VTS que se destinava essencialmente a observadores principiantes, o Primeiro Olhar privilegia o contacto precoce com a arte<sup>17</sup>, pelo que no desenvolvimento do programa são utilizadas as seguintes estratégias:

---

<sup>16</sup> Cada uma dessas disciplinas pretende cumprir um objectivo específico no programa: “A *Estética* pretende estudar a argumentação utilizada pelas crianças acerca das suas preferências pessoais e a sua relação com as perspectivas estéticas em geral, os tipos de relação estabelecida pelas crianças entre os objectos que podem ser ou não considerados obras de arte, e identificar quais as funções da arte para as crianças. Na *História da Arte*, é fundamental descrever o contexto histórico e cultural das obras apresentadas, relacionando esse conhecimento com as narrativas dos sujeitos. Na *Crítica da Arte*, comparam-se as obras de Arte através da enumeração de formas de descrição, análise e interpretação, recorrendo ao género, ao número, propriedades formais, expressivas e técnicas utilizadas. Por último, na *Produção Plástica*, relacionam-se as competências adquiridas com o modo de resolução de problemas utilizado nas suas produções, identificando os materiais, as técnicas utilizadas e, simultaneamente, descrevendo e avaliando os produtos das crianças.” (Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 209).

<sup>17</sup> Aqui devemos ressaltar que o Programa Primeiro Olhar privilegia o contacto das crianças com a arte (grande parte dos estudos foram desenvolvidos com crianças do 4º ano de escolaridade da região de Lisboa), razão pela qual fala em contacto precoce. Já o VTS privilegia o contacto com observadores principiantes que não serão necessariamente crianças, embora estas o sejam.

- i) apreciação e criação artística realizada a partir das qualidades expressivas das obras observadas;
- ii) despertar o interesse dos educadores, crianças e adultos para as duas colecções de arte da FCG;
- iii) possibilitar o diálogo com as obras através de materiais didácticos especialmente concebidos para a explicação estética;
- iv) proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação de visitas de estudo aos museus.

Pelas suas características, este programa assume a divergência com as propostas do movimento da Educação pela Arte, ou se quisermos da expressão livre, e está baseado nas investigações levadas a cabo pela psicologia do desenvolvimento nas artes visuais, apresentando dois eixos principais que norteiam o seu desenvolvimento: a experimentação plástica e a fruição artística (Fróis, Op. Cit.: 217).

Como forma de operacionalização foram definidos oito percursos visuais, em torno de trinta e quatro obras<sup>18</sup> dos dois museus da FCG, percursos esses que são cuidadosamente descritos, ilustrados, justificados estética e pedagogicamente e apoiados em exemplos de actividades práticas e de diálogos em torno das obras. Os oito percursos, pela ordem que aparecem no Caderno do Professor<sup>19</sup>, são:

1. *Duas famílias estilísticas;*
2. *Impulsividade do traço – mancha livre;*
3. *Sentido das proporções e arabesco; figura humana / pares;*
4. *Cor digitalizável;*
5. *Apuramento da forma – Encadeamento;*
6. *Volume e espaço;*
7. *Metamorfose e metáfora;*
8. *Integração – Cor*

<sup>18</sup> As obras foram escolhidas de entre todo o espólio dos dois museus da FCG (Museu Gulbenkian e Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão) tendo em conta os seguintes critérios: “*pertencerem aos espólios da Fundação Calouste Gulbenkian, facilitando, às crianças e aos vários grupos, o acesso aos originais; possuírem modalidades expressivas diversas e, implicitamente, oferecerem várias possibilidades para a explicação estética.*” (Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 209).

<sup>19</sup> GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa – **Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor**, 2002.

Estes oito percursos, tal como assinala d'Orey (2003: 21), correspondem a algumas das mais importantes categorias pictóricas<sup>20</sup>, e através das quais nos habituámos a interpretar a arte a partir de uma perspectiva formalista.

A exploração de cada um desses percursos é baseada numa *pedagogia activa* na qual se acentua um modelo apoiado no *diálogo argumentativo* (Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 207). O diálogo aparece aqui como uma estratégia recorrente no programa para despertar o interesse dos alunos. Outra estratégia que é usada em todos os percursos é a comparação como forma de ensinar os alunos a procurar informação, detectando semelhanças e diferenças.

“A comparação entre duas obras no contexto de cada série global constitui a motivação para o diálogo, facilitando a compreensão e a expressão. Induzir à comparação implica, assim, conseguir que se percebam e se focalizem duas ou mais obras. O sujeito, quando observa, compara qualidades que, de outro modo, não perceberia. O acto da comparação implica julgar, classificar, estabelecer relações, determinar a natureza da percepção, a clareza dos elementos percebidos e a precisão com que são registados. O discernimento surge assim da natureza da comparação, determinando-a. No *Programa*, o processo comparativo é largamente utilizado numa dimensão investigativa. A comparação intencional torna-se assim numa *ferramenta* comum da crítica e da história da arte. As obras de arte são comparadas umas com as outras, com a intenção de serem encontradas semelhanças e diferenças, temáticas, formais e estilísticas.” (Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 208).

Através destas estratégias pretende-se criar uma *familiaridade* com a obra de arte, que, em conjunto com a produção plástica, facilita o desenvolvimento de atitudes analíticas. À medida que a criança aumenta os seus conhecimentos sobre arte torna-se capaz de discriminar estímulos variados, associando ideias e respostas. Segundo os autores do programa “...*este processo possibilita uma fluidez de pensamento, estimulando a sensibilidade estética, a vontade de comunicar expressivamente no âmbito das artes visuais. A expressão verbal e a experimentação plástica estão no programa fortemente ligadas aos percursos visuais e às propostas de actividades que*

---

<sup>20</sup> As obras foram escolhidas de modo a mobilizarem “os aspectos da percepção estética e artística, despertando uma contemplação activa”, e os percursos construídos de modo a que cada um deles pudesse proporcionar contacto com os “elementos mais frequentes da representação: linha, cor, claro-escuro, texturas, forma, composição, volume e espaço.” (Gonçalves, Fróis e Marques, Op. Cit.: 209).

*intencionalmente devem promover a integração do diálogo e a comparação entre as obras e a experiência criativa.” (Ibidem).*

O Programa engloba diferentes actividades que deverão ser desenvolvidas nas Oficinas do CAI, na escola e nos Museus, actividades essas que se enquadram em duas *lógicas de intervenção*: uma relaciona-se com os *diálogos e as actividades de carácter lúdico-pedagógico*; a outra *prende-se com a realização de produções plásticas*, na qual se dá ênfase ao desenvolvimento da expressão, destacando-se a relevância dada ao desenvolvimento dos diversos tipos de expressão, oral, escrita e visual (Ibidem: 212).

A avaliação, e também à semelhança do que acontece no programa DBAE, é essencialmente qualitativa e baseada na observação da dinâmica de funcionamento das sessões, incluindo os comportamentos das crianças face às actividades propostas e ao seu nível de adesão, assim como no estudo interpretativo das diversas produções finais, tanto plásticas como escritas e verbais (Ibidem).

Ao longo do tempo que esteve em desenvolvimento, este programa influenciou a formação de professores, desenvolveu a realização de diversas conferências, levou a cabo alguma produção documental e a alteração das rotinas educacionais até então promovidas nos dois Museus daquela entidade (Fróis, Op. Cit.: 215).

Segundo Fróis (Op. Cit.: 219), o Primeiro Olhar apresenta-se como um instrumento de trabalho para os professores da área artística, tanto do Ensino Básico, como do Secundário<sup>21</sup>. Através de orientações metodológicas, baseadas no diálogo com a obra de arte, propõe um conjunto diversificado de estratégias para actividades a desenvolver no contexto da sala de aula e formula uma sólida fundamentação teórica. As propostas educativas apresentadas revelam alguma flexibilidade o que permitirá ao professor realizar abordagens de complexidade variável, adaptando-as facilmente aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos.

---

<sup>21</sup> Ao contrário dos outros programas por nós apresentados, o Primeiro Olhar revela uma grande preocupação na formação dos professores e na produção de material didáctico. Não queremos com isso dizer que os outros programas descurem estas áreas, sabemos que não, mas pensamos que este facto se deve essencialmente à leitura que os coordenadores do Primeiro Olhar fizeram da situação portuguesa, ou seja, identificaram lacunas ao nível do material didáctico produzido que possa auxiliar a prática pedagógica dos professores da área das artes visuais.

## **4. Conclusão**

Ao apresentarmos estas investigações sobre o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos pretendemos fornecer um conjunto de ferramentas aos professores que facilitem a compreensão do fenómeno e lhe permitam mobilizar esse conhecimento na planificação da sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo mostramos também um conjunto de programas ou metodologias pedagógicas, já experimentadas e com resultados comprovados, que poderão servir como exemplo e motivação para a abordagem pedagógica de obras de arte, em contexto formal ou não formal.

## Bibliografia

- AGIRRE ARRIAGA, Imanol – Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro/EUB e Universidad Pública de Navarra, 2005. Colección Intersecciones, dirigida por Fernando Hernández. ISBN: 84-8063-729-3
- BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – Arte Infantil en contextos contemporâneos. Madrid: Ediciones Eneida, 2005. ISBN: 84-95427-92-3
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly e ROBINSON, Rick Emery – The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter. Malibu [California]: J. Paul Getty Museum, 1990. ISBN: 0-89236-156-5
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Notes on Art Museum Experiences. In WALSH, A. (ed) – Insights, museum visitor attitudes and expectations: a focus group experiment. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts, 1991. p. 123-31
- D'OREY, Carmo – Primeiro Olhar: uma apresentação. Imaginar. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. N.º 41 (2003) p. 16-21.
- FRÓIS, João Pedro – As artes visuais na educação: perspectiva histórica. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2005. 531 f. Tese de doutoramento.
- GARDNER, Howard – Art Education and Human Development. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts, 1990. (Occasional paper séries; v.3). ISBN: 0-89236-179-4
- GARDNER, Howard – Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa – 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, 2000. ISBN: 972-31-0905-0
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa – Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, 2002. ISBN 972-31-0986-7
- HERNÁNDEZ, Fernando – Educación y Cultura Visual. 2ª ed. Barcelona: Octaedro/EUB: 2003. Colección Intersecciones, dirigida por Fernando Hernández. ISBN: 84-8063-416-2
- HOUSEN, Abigaill – O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; trad. de Maria Emília Castel-Branco. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, 2000. ISBN: 972-31-0905-0
- PERKINS, David N. – The intelligent eye: Learning to think by looking at art. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994. ISBN: 0-89236-274-X



# III

## A Educação Artística na Escola do Século XXI

*Teresa André*

1. A pós-modernidade provocou grandes mudanças nas relações sociais e, simultaneamente, abriu um espaço de questionamento sobre o papel das artes na educação contemporânea – globalizada e interdependente – ligada por sistemas e redes de informação e caracterizada pela pluralidade, pela fragmentação, pelas múltiplas culturas e pela obrigação de instauração de novas formas de diálogo.

Por isso, nos últimos tempos têm sido realizadas, em vários países europeus, iniciativas diversificadas com o objectivo de identificar, defender e promover os interesses comuns da humanidade – nomeadamente a cultura e a identidade – visando que, para além do quadro comum de referências que se foi instituindo naturalmente, sejam dadas respostas aos novos desafios da sociedade pós-moderna.

Com efeito, ao mesmo tempo que ocorreu a constituição de uma comunidade global formada pelos países da União Europeia, em consequência da economia mundial – o que contribuiu para uniformizar a cultura e neutralizar as diferenças nacionais criando uma sociedade de consumo com uma cultura homogénea – a mobilidade dos cidadãos europeus e o fluxo de migrações originaram um novo quadro social para o qual é urgente incrementar estratégias e acções que garantam um espaço cultural diversificado, aberto ao pluralismo, à diversidade de género, de etnias e de culturas.

Assim, no âmbito desta sociedade pós-moderna, na qual se colocam como prioridades a preservação dos direitos culturais e o respeito pelas diversas identidades culturais, quais são os novos desafios que se colocam à educação artística? Quais as implicações destes paradigmas? Como conceber propostas pedagógicas ajustadas a esta realidade?

**2.** É inequívoco que, presentemente, a consciência da importância dos factores sócio-culturais para a produção de significados tem efeitos, tanto no campo artístico como no espaço educativo, pelo que não pode ser ignorado e obriga ao reforço do papel dos professores de artes na sociedade e à análise deste paradigma cultural.

Hoje, no espaço das artes coexistem as artes denominadas tradicionais – as artes plásticas, o teatro, a dança, a música, a literatura – e as novas formas digitais, fruto das tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, a arte contemporânea apresenta-se como eclética e pluralista, já que proporciona o convívio de formas culturais diversas, não tem como objectivo criar representações verdadeiras ou únicas da realidade e, sobretudo, manifesta uma maior abertura às culturas populares.

Ora este novo posicionamento obriga a repensar a área da educação artística, dado que um dos conceitos fundamentais para a aprendizagem das artes – o da apreciação da obra de arte – passou a ser menos valorizado, ao invés das noções de contextualização, de instrumentalização e de interdisciplinaridade.

As concepções de arte, sustentadas pelas correntes modernas de pensamento sobre a cultura e a sociedade, vieram alterar profundamente o papel das artes, factor que obriga os educadores a desenvolverem novas práticas pedagógicas, no sentido de proporcionar às crianças e aos jovens uma educação que não só forneça meios para a compreensão e preservação das culturas minoritárias – que estão em risco perante a globalização – mas que contribua, igualmente, para o conhecimento e para a criação das suas identidades pessoais.

Desde o início dos tempos que as artes ajudaram a perceber o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. No entanto, ainda hoje se continua a debater a importância da educação artística e a apresentarem-se razões para a sua inclusão ou não no espaço educativo. Mas será que esta disputa fará sentido? Afinal a educação artística justifica-se por si mesma, e a sua relevância radica-se no carácter criativo do Homem.

Aquilo que é, com efeito, indispensável é trabalhar, no sentido de tornar visíveis os contributos da educação artística para a sociedade. Não basta argumentar que a convivência com as artes estimula a interdisciplinaridade, a tomada de decisões, motiva para uma aprendizagem activa, criativa e questionadora. É preciso avaliar de que modo as artes ensinam a trabalhar com o tempo, o espaço, a luz, a cor, o som, o corpo, os recursos financeiros, os meios de comunicação social, as tecnologias, os diferentes materiais. É preciso estudar de que forma as artes potencializam as capacidades de trabalhar em equipa, de planeamento, de negociação, de liderança, de comunicação, de gestão de conflitos e a criatividade.

Porque estes são os novos paradigmas que se colocam ao Homem do século XXI. Não basta afirmar que os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências artísticas são o fundamental. O professor de artes, neste momento, tem de encontrar novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo e centrar-se na ideia de que a educação artística hoje é uma educação para a vida.

Esta é a razão pela qual, esta componente educativa tem de ser desenvolvida de forma tão aprofundada como as restantes – porque são as artes que possibilitam a aquisição das competências específicas e favorecem o relacionamento entre as componentes educativas e entre as artes e as culturas – e a escola moderna tem de ter consciência de que o ser humano que não conhecer as artes tem uma experiência de aprendizagem limitada.

**3.** Uma vez que a pós-modernidade instaurou novos modos de entendimento das artes, nomeadamente no domínio da interpretação das criações artísticas enquanto representações de significados dependentes da compreensão dos códigos simbólicos, das convenções culturais e dos contextos de origem, os professores de artes devem privilegiar o trabalho de relacionamento das artes e das culturas e, conduzir as práticas pedagógicas de modo a demonstrar que os objectos estéticos se inscrevem dentro de sistemas simbólicos culturais amplos e não podem ser considerados como criações autónomas.

Nesse contexto, um dos paradigmas que se coloca aos professores de artes é o conceito de cultura. Este domínio inclui práticas e acções sociais, crenças, comportamentos, valores, instituições e regras morais que identificam uma sociedade. É a cultura que explica e dá sentido à cosmologia social, visto ser a identidade própria de um grupo humano num determinado espaço e tempo. No entanto, uma das grandes dificuldades em definir o que

é exactamente cultura, advém do facto da cultura não ser algo palpável, mas sim uma ideia, produto do pensamento do Homem e que permite a produção e a troca de significados, tais como a verdade, a imaginação, a ciência ou o senso comum, e se concretiza de modos diversos, entre os quais, nas artes.

De facto, é nas artes que se concretiza a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e as crenças. São as artes que propagam os significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, por isso é que não se pode conhecer um país sem entender a sua cultura.

E na medida em que é a cultura que determina o comportamento do homem e justifica as suas acções, é fundamental a preservação da variedade e da identidade cultural para que não se percam modos de estar e de ser. Nesta perspectiva, a educação artística apresenta-se como um factor de estímulo da consciência cultural do indivíduo, e pode ser um poderoso instrumento de afirmação da singularidade na diversidade, dado que, recorrendo a práticas que podem ser entendidas como transgressoras e críticas, permite a dialéctica, é emancipadora e inclusiva.

Contudo, a educação artística, tal como se ensina agora nas escolas, sustenta-se em concepções culturais do mundo ocidental e reflecte padrões morais, políticos e intelectuais, mais ou menos tradicionais, questionados hoje pela sociedade contemporânea com perspectivas plurais. Esse é, pois, uma advertência para a indispensabilidade de transformar a educação artística num lugar privilegiado de reorganização da escola, abrangendo os diálogos entre as diferentes culturas e perspectivando novos modelos de desenvolvimento.

E porque a salvaguarda da diversidade cultural deve ser um dos objectivos da educação interessada no desenvolvimento cultural, os pedagogos defendem que os processos artísticos operam dentro de paradigmas culturais, formam e são formados por valores culturais e sociais aceites em determinados contextos, e procuram nas suas práticas agir criticamente conhecendo as artes, a sua História e os modelos subjacentes às criações artísticas.

Outra preocupação é o reconhecimento do valor de relacionar as práticas em artes no quotidiano das escolas com o mundo da arte e da cultura pós-modernas. Confrontar a arte do passado e a do presente. E promover as relações ente a arte nas escolas com o mundo da arte contemporânea, o que significa uma assumpção do pós-modernismo, que convida à construção

social do conhecimento, da realidade e dos valores sociais, ao reconhecimento das múltiplas versões da realidade, as muitas vozes sobre a verdade e as distintas concepções sobre arte e sobre valores artísticos. Obviamente que estas atitudes implicam compreender a arte nos seus contextos de origem, dentro do paradigma sociocultural.

**4.** O conhecimento é sempre construído socialmente, daí ser subjectivo, estar impregnado de valores e ser decorrente dos interesses de poderes. Porém, se o professor de artes conseguir aumentar a percepção estética e a sensibilidade, a educação artística pode ajudar a incrementar uma teoria de identidade cultural colectiva, a par da noção da existência de diferentes identidades e contribuir para uma afirmação cultural transnacional, sem que haja um esvaziamento das diferenças nacionais.

Para que isto ocorra, as práticas pedagógicas deverão sustentar-se na reflexão sobre os contextos culturais e sociais em que as escolas estão inseridas, devendo, para o efeito, os educadores assumir um papel transformador, questionando sobre o que ensinar e como ensinar naquela escola, transformando cada escola num espaço singular, detentor de uma forma de conhecimento, de práticas de linguagem, de relações e de valores sociais que são selecções e exclusões de uma cultura mais ampla, contribuindo para a concepção de um projecto educativo ajustado ao contexto.

E porque as escolas não são locais neutros, os projectos educativos e curriculares devem visar, através das aprendizagens, desenvolver o intelecto, a imaginação e o pensamento crítico – determinante para permitir que os alunos se apropriem das suas histórias, questionem as suas biografias e sistemas de significados e percebam quais as forças que circunscrevem as suas vidas – de forma a que, futuramente, as crianças e os jovens saibam como agir fora do espaço da escola.

As artes são um dos instrumentos fundamentais para os indivíduos, dado que permitem a tomada de consciência de que há sempre mais do que uma solução para a resolução de um problema e mais do que uma resposta para uma pergunta. Desta forma, a educação artística deverá ser um pólo de dinamização da sensibilidade estética e da promoção das várias expressões, no âmbito da comunicação humana, cultivando os vários talentos e respeitando a sua multiplicidade.

Na medida em que a escola é o primeiro espaço formal que acolhe todos os indivíduos, este é o local privilegiado para o contacto sistematizado com

as artes e suas linguagens, por esta razão, e apesar de ser evidente, com muita frequência, a desvalorização da educação artística por parte de alguns actores sociais, muitas boas práticas têm sido desenvolvidas. A verdade é que, aos poucos, os pedagogos reconheceram a capacidade transformadora da arte e estão a aceitar que o saber e o fazer artístico, bem como a fruição estética são contributos valiosos para a sociedade.

Mas é necessário que o ensino das artes na escola esteja em consonância com a contemporaneidade. Daí que a sala de aula deva ser um espelho do atelier do pintor, do estúdio do bailarino, do trabalho no teatro ou na orquestra ou do laboratório do cientista, onde são desenvolvidas investigações e onde, de uma forma activa, o processo criativo é visível. A pós-modernidade implica, portanto, que a procura e a construção do conhecimento sejam valores fundamentais tanto para o docente como para o aluno.

Estas novas práticas pedagógicas poderão estimular as crianças e os jovens a reconhecerem-se como participantes e construtores num processo dinâmico que oscila entre o sentir, o pensar e o agir – a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas – e permitirá que, ao longo do processo de aprendizagem, haja uma constante avaliação, sejam feitos reajustes e promovida a interacção entre o conhecimento e a prática relacionando-as com a História, as sociedades e as culturas.

A escola poderá utilizar, certamente com sucesso, as experiências positivas que têm sido realizadas ultimamente em muitos espaços de educação informal, trazendo as práticas dos laboratórios de artes e dos ateliês para a sua estrutura. Esta será a possibilidade de garantir a igualdade de participação, a construção de saberes, a compreensão do que se faz no país e no mundo, e a resposta para a formação de cidadãos com competência estética, capazes de dialogar com os códigos e de reconhecer as semelhanças e as diferenças dos diversos contextos culturais.

É importante, pois, que a educação compreenda que as artes são áreas do saber e disciplinas com origem, história, questões e metodologia. E ainda que, tal como nos outros domínios do conhecimento, não há uma homogeneidade entre as abordagens, à excepção dos pressupostos mais abrangentes. Assim, no domínio da educação artística poderão ser realizadas experiências e práticas muito diferenciadas.

A resposta aos novos paradigmas da educação está, portanto, na capacidade de fazer uma revisão sobre o que se entende hoje como arte, como cultura, e principalmente sobre as finalidades da educação nestes tempos

pós-modernos. A capacidade de rever os esquemas mentais e de construir novos modelos de abordar a educação artística no espaço curricular constitui um dos maiores desafios que se apresenta.

Só deste modo a educação artística poderá consolidar a sua posição no currículo e constituir-se como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e as singularidades culturais, na medida em que as práticas pedagógicas se poderão organizar de um modo intercultural e crítico, contribuindo para uma verdadeira educação para a cidadania, entendida como um exercício compartilhado, democrático e que considera a diversidade.



# IV

## Des Pistes Pour Une Meilleure Evaluation en Education Musicale

*Dra. Cédricia Maugars*

Nous vivons dans une société où nous sommes, tout au long de notre existence, objet ou produit d'évaluation. Nous évaluons tous les jours : par exemple, nous aimons les concerts parce que nous espérons être touchés, rire, pleurer, être remués... en un mot, ressentir des émotions !

Tout discours évaluatif en Art s'appuie sur des croyances, des idéologies personnelles et institutionnelles. Le jugement en Art n'échappe pas à ce principe. Ce que suscite une œuvre artistique, mis à part un plaisir immédiat, c'est un jugement; nous soumettons à un examen critique son fond, sa forme. De cette façon, l'esthétique représente une activité évaluative où l'on remarquera que le jugement porté est l'aboutissement d'un raisonnement en amont duquel est posé un référentiel. Face à une production artistique, l'évaluateur fait, le plus souvent, inconsciemment, des choix. Il devient aisé de comprendre qu'en fonction de l'évaluateur, une même production artistique peut être évaluée sous des aspects totalement différents.

### **Les études sur l'autoévaluation des performances musicales.**

D. Hunter (1999)<sup>1</sup> présente une expérience de co-évaluation avec des petits groupes d'étudiants à partir d'extraits musicaux d'époques différentes (Baroque, Renaissance). Les étudiants de deuxième année, habitués à n'être jugés que par le professeur, étaient plus réticents que ceux de première année. Après l'écoute d'un concerto de Bach, les étudiants écrivent leurs commentaires, discutent, et évaluent entre eux leurs écrits.

L'autoévaluation musicale apporte un feed-back essentiel aux professeurs sur leurs stratégies d'enseignement. L'intégration des procédures de l'évaluation dans l'enseignement est largement reconnue. Par exemple, l'écoute par le professeur d'un enregistrement créé par les élèves en valorisant les qualités musicales d'interprétation, le choix des instruments de l'arrangement polyphonique, est plus efficace que le jugement normatif sur des critères de justesse ou d'esthétique.

Mais une grande variété de modalités est possible : le travail sur le cahier, les autoévaluations, des notes ou lettres, des commentaires sur les erreurs, des fiches de travail complètes, des graphiques et autres notations, la vidéo, l'informatique, le multimédia.

D'autre part, l'évaluation continue pourrait être effectuée au cours d'auditions ou de prestations musicales publiques, les travaux personnels, les activités extrascolaires. Des évaluations multiples dans des contextes variés aident à la précision du jugement. Des institutions musicales encouragent dans ce sens la réflexion critique et l'autoévaluation des élèves, comme les départements de musique de l'Université d'Ulster (Hunter, 1999).

### **Une évaluation informée et transparente en musique.**

L'enregistrement permet à l'étudiant d'évaluer son propre travail, ses progrès. Le résultat musical final seul qui n'est représentatif ni de l'expérience d'apprentissage, ni du processus de composition.

L'enregistrement audio évite des biais visuels que l'on pourrait trouver lors d'un enregistrement vidéo (Davidson, 2001). En plus, il est plus facile, pour les enseignants, d'acquérir un appareil d'enregistrement audio en classe qu'une caméra.

Le recueil de travaux d'élèves, enregistrés avec leurs commentaires, serait une alternative à la notation traditionnelle externe décrite comme « aléatoire ». Il éviterait les biais de la notation et rendraient plus clair l'évaluation des prestations instrumentales des élèves.

L'enregistrement sonore permet à l'enseignant de conserver une trace et de travailler sur du matériel concret et fixé dans le temps. La temporalité du

---

<sup>1</sup> HUNTER, D., 1999, Developing peer learning programmes in music : group presentations and peer assessment, *B.J.M.E.*, 16 :1, 51-63.

musical « *n'existe qu'en nous échappant* » (Jankélévitch) « *elle fait appel à la mémoire, forme la mémoire de l'immatériel car « elle n'est que quand elle a été* »<sup>2</sup>.

La « trace » sonore enregistrée garantit l'objectivité du travail musical et vocal. Parmi les rectifications envisageables avec cet outil, les problèmes de justesse sont plus facilement perceptibles à la réécoute que pendant l'exécution d'un chant.

En résumé, seule l'évaluation continue donne l'occasion d'un dialogue négocié avec l'élève lui permettant de développer le processus créatif et sa personnalité. Toutes formes d'enregistrement sont susceptibles d'être utilisées dans le cours de musique.

### **L'évaluation holistique nécessite également des critères.**

Nous avons montré qu'une simple note n'apporte qu'une vue limitée du rendu des prestations musicales.

L'évaluation musicale ne doit pas reposer uniquement sur l'expérience et l'intégrité des évaluateurs. Pour répondre aux élèves utilement, il est nécessaire de formuler les impressions rendus par leurs travaux. Même si les jugements en musique ont leur origine dans l'intuition, ils doivent être justifiés l'arbitraire.

Clarifier les critères d'évaluation est une étape indispensable si l'on veut approcher correctement une mesure « objective ».

Les observations neutres aident à la transparence du jugement. L'évaluation est inefficace, si les élèves n'ont pas compris clairement les critères sur lesquels leur travail sera jugé, et s'ils ne sont pas impliqués dans l'autoévaluation ou la co-évaluation.

Une démarche plus fondamentale s'impose pour accéder à un choix d'indicateurs articulés afin d'évaluer le non verbal. Les objectifs proposés seront mis en relation avec les critères d'évaluation qui ont la double fonction de régulation et d'inspiration.

Ces indications devront être claires, qualitatives, non discriminantes, concises pour une compréhension rapide, mais suffisamment explicites et significatives. Elles devront aussi être classées dans un ordre clair et justifié, défini selon des niveaux et des styles musicaux.

### **Une évaluation musicale subjective.**

La subjectivité et l'objectivité en évaluation musicale, seraient davantage dans un rapport continu que dans l'opposition. Il me semble essentiel de revendiquer la subjectivité, composante intégrante de toute évaluation mu-

<sup>2</sup> LARC'HANTEC, M., Mémoire de maîtrise « La musique, une façon d'habiter le monde », Université de Rennes II, U.F.R. de sciences de l'éducation, p.175.

sicale qui implique les sentiments, une conscience et une perception individuelle du monde existant et présent.

La subjectivité est inhérente à tout jugement musical (Mills, 1991). Toute évaluation est subjective, parce qu'elle est menée par des êtres humains. Elle devient signifiante, parce que des humains sont impliqués dans l'objet de l'évaluation, qui est, après tout, également un comportement humain (Mills, 1991).

Cette dimension affective et émotionnelle est inhérente à l'art musical, et la peur d'une relation démagogique liée à la séduction ne peut être un argument pour l'éviter.

A la différence des autres disciplines, en musique, l'enseignant devrait réfléchir prioritairement aux implications émotionnelles: prendre du recul par rapport à ses conceptions pour entendre l'élève « *pour entrer en résonance, en compréhension avec l'apprenant, sans aucun jugement de valeurs* »<sup>3</sup>.

Toute évaluation musicale est empreinte de subjectivité et d'affectivité humaine. Quand cette subjectivité est acceptée, elle donne à l'évaluateur plus de liberté pour juger de la musicalité d'un arrangement ou d'une harmonie.

L'éducation musicale pourra-t-elle concilier deux positions antinomiques : l'envie de partager une émotion musicale avec les élèves, et l'ennui de les voir échouer lors d'un contrôle « scolaire »?

En conclusion, on peut se demander si un jugement par critères ou un jugement instinctif sont équivalents. La verbalisation dans les prestations musicales réduit la quintessence du musical, mais donne naissance à une subjectivité informée qui est un des buts de l'évaluation artistique.

Subjectivité-objectivité? validité fiabilité des instruments de mesure? Le débat reste ouvert.

### **L'enregistrement: instrument d'auto-évaluation.**

Les chercheurs sont nombreux à préconiser l'enregistrement des prestations musicales sur cassette audio ou vidéo (Duke, 1997). L'enregistrement sonore serait un moyen aussi efficace et utile que la note dans l'évaluation des prestations instrumentales des élèves (Adam, 1995).

Habituellement, les élèves n'ont aucune trace de leur prestation à moins qu'un enregistrement soit effectué (Colwell, 1990). Ils peuvent être dominés par l'anxiété, la nervosité et la tension, ce qui crée une inégalité des chances. Les élèves font confiance souvent à l'avis de leurs professeurs, de leurs camarades et du public.

<sup>3</sup> PILLONEL, M., ROUILLER, J., 2001, Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, Avril, *Cahiers pédagogiques*, article complémentaire, p.2.

La vidéo apporte beaucoup d'avantages en situation d'éducation musicale pour évaluer les élèves individuellement (Lynch, 1998). Conserver ces enregistrements permet aux élèves d'étalonner leur progression (Carty, 2000).

L'enregistrement audio aide à juger les performances vocales des élèves. Souvent, les sujets ont noté et classé leurs préférences grâce à des échelles ordonnées par exemple sur les critères de : bon/mauvais, efficace/inefficace, juste/faux, adéquat/inadéquat (Schmidt, 1999). Le plan d'évaluation peut comprendre un portfolio qui collecte les exemples des « meilleurs travaux » et les réflexions des étudiants par rapport à leur propre travail et leur progrès (Goolsby ; 1994, 1995). Dans une classe de musique, le portfolio pourra contenir des pièces jouées à l'instrument ou des chansons ou diverses compositions enregistrées pendant l'année scolaire. Le portfolio permet de conserver les travaux des élèves et de collecter leurs réflexions.

### **Conclusion.**

Il est nécessaire de contextualiser et de multiplier les occasions d'évaluation. Une notation hors contexte ne signifie rien si on ne donne un sens aux critères d'évaluation. Le jugement professoral se modifie selon les perceptions individuelles : la personne « évaluée » et la personne « évaluant » peuvent partager des observations identiques mais les jugements diffèrent et les décisions finales sont rarement faciles et unanimes.

L'Éducation musicale est spécifique dans ses valeurs de partage, de plaisir, d'émotion.

Le but essentiel de l'évaluation serait le processus créatif de l'enfant et non pas l'évaluation de l'objet. C'est donc dans un dialogue avec l'enfant que ce but pourrait être atteint.

## Références

HADJI, C., (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris. Presses Universitaires de France.

HEWITT, A. (2003). Levels of significance attributed to musical and non-musical factors of individual difference by classroom music teachers. *Research Studies in Music Education*, June, 20, 48-59.

HUNTER, D. (1999). Developing peer-learning programmes in music: group presentations and peer assessment. *British Journal of Music Education*. 16: 51.

MAUGARS, C., (2004). *De la Notation à l'évaluation en Education musicale: des représentations d'enseignants*. Thèse de Doctorat, Université Paris IV-Sorbonne,.

MILLS, J. (1991). Assessing musical performance musically. (17: 173-81). *Educational Studies*.

# V

# A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT

*Maria Alice Sousa Dias Gradíssimo  
Ana Paula Viana Caetano*

## **Resumo:**

A nossa investigação, centrada no estudo de um caso de uma unidade curricular de Educação Visual e Tecnológica (EVT), permitiu-nos verificar que a obra de arte é uma ferramenta fundamental, permitindo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da literacia artística nos alunos facilitando, simultaneamente, a inter e a transdisciplinaridade curricular prescrita pelo Decreto Lei 6/2001.

**Palavras chave:** Literacia artística; currículo; Educação Visual e Tecnológica; obra de arte; conceito de arte.

## **Abstract**

Our investigation, a case study of the curricular development of a curricular unity of the Visual and Technological Education (EVT), showed us that the work of art is an important tool, allowing the students to active

significant learning and knowledge, and therefore developing their artistic literacy as a way to connect several subjects' knowledge.

**Key Words:** Artistic Literacy; Curriculum; Visual and Technological Education; Work of art; art concept.

### **Introdução**

O presente artigo trata a questão da literacia em artes, uma das problemáticas desenvolvidas num trabalho de investigação, mais amplo, no âmbito do qual apresentámos um estudo de caso enfatizando a dinâmica da arte no contexto escolar, nomeadamente no desenvolvimento curricular de uma unidade didáctica em Educação Visual e Tecnológica, numa turma de 5º ano (Gradíssimo, 2007). Este artigo está estruturado em dois pontos: um enquadramento teórico sobre literacia em meio escolar e outro de apresentação e discussão dos resultados centrados nesta questão da literacia. Neste trabalho procurámos evidenciar as temáticas que organizamos por questões de investigação, que se encontram referenciadas como sub-pontos, e em torno das quais se faz confluír uma dimensão empírica e teórica, para aprofundamento das reflexões.

Pretendemos estudar o desenvolvimento do currículo e os procedimentos existentes nesse percurso, bem como as perspectivas dos intervenientes na acção: professoras e alunos. Entrevistámos professores e alunos, observámos a interacção pedagógica e desenvolvimento de actividades escolares e, decorrendo desta situação, procurámos analisar a presumível literacia artística mobilizada e desenvolvida no desenho e pintura, áreas de exploração da disciplina em estudo.

Procuramos responder a questões estruturantes no âmbito da investigação que fizemos, dos quais destacamos aqui apenas os relativos à literacia. Estas abarcaram situações formais: criteriosais acerca dos currículos, perspectivas acerca de literacia em artes, processos de avaliação e dimensões de literacia. Firmamos alguns objectivos tendo por base a ligação do processo ensino-aprendizagem e a sua relação com a literacia.

No contexto deste artigo, tivemos como referência as competências inerentes ao Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais (2001), que apontam a (re) significação da aprendizagem como «(...) um processo ao longo da vida. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa (...)» (p.9). Contudo, é sabido que, desde sempre, as mentalidades não se

mudam por Decreto e há certamente muitas escolas/professores a nortear-se por um ensino baseado em, parafraseando a autora Rosa Iavelberg (2003), “repetição dos significados estabelecidos”. Coloca-se a questão: estabelecidos por quem?

## **1- Literacia Artística em Educação Visual (Desenho e Pintura) – Desenvolvimento de Competências**

O conceito de literacia artística ou, como está designado no documento Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais (2001): “Literacia em artes” é, a « (...) a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele..» (p.151) .

Ao conceptualizar-se a literacia em artes através do uso de capacidades e desenvolvimento de competências, mesmo que, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, estamos ainda a focalizar-nos num tomo inicial, sendo que a sua conceptualização poderá surgir dum cruzamento funcional entre várias literacias. O saber não é compartimentado, ele autentica-se cada vez que se é capaz de o (re)definir e inserir noutros contextos. Nesta perspectiva, e de acordo com o mesmo documento, «desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.» (id. ibid.)

A literacia é para Joaquim Rosa (2005), uma leitura da vida, a capacidade que os humanos têm para (re) ler e (re) escrever o próprio mundo e de (re)criar (re)significações. Esta característica é, segundo o autor, a “liberdade”. A liberdade transcorre para uma tríade: literacia, educação e cidadania. Estas estão ligadas ontologicamente. Esta visão da ligação da literacia-educação-cidadania, como capacidade ontológica de agir sobre o mundo e as significações, parece-nos pertinente.

Nesta linha de pensamento, emerge um mundo multicultural, cada vez mais propício a uma navegação sem fronteiras e sem muros, onde domina um saber mais abrangente, interactivo, fulcral e mediático. Parece emergir

actualmente, uma correlação entre o conceito “literacias múltiplas” com o de “inteligências múltiplas.”<sup>1</sup> Que (co)relação existe? Inteligência surge como sinónimo de literacia? O que é uma pessoa inteligente? O que é uma pessoa literata (nesta acepção pessoa culta)?

É uma questão, que se nos tem deparado na nossa reflexão, no entanto e partindo do princípio que não há saberes estanques, que todos se (co) relacionam, a área visual abarca um “mundo de saberes”, traduzido numa multiplicidade de literacias, ligadas ou não às áreas das artes. Emergem actualmente trabalhos científicos com conceitos isolados de literacia. A título de exemplo, os de literacia visual e literacia estética.

A literacia visual pode ser definida como capacidade de reconhecer, compreender e exprimir correctamente um assunto em qualquer meio de expressão visual. Esta ideia está subjacente no documento Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais (2001), evidencia que a educação em artes visuais se dimensiona como um projecto para a vida, refere que há implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos o que lhes permitirá ascender a outras formas de literacia. É ainda uma forma de apreender novos reportórios na arte e estabelecer dialógicas entre o sujeito e a arte. Deste modo, parece-nos que o caminho para a prevenção de novas formas de (i) literacia passam pelo desenvolvimento estético – visual. Também nesta linha de pensamento se posiciona Emilia Nadal (1999)<sup>2</sup>, ao assumir que um novo tipo de literacia emerge da comunicação visual. É a literacia visual, onde as capacidades expressivas e criativas se demonstram como saberes estruturantes e integradores ajudando os alunos a aprender melhor nas diversas valências do saber e assim a desenvolvem e outras literacias.

Esta autora defende a condição obrigatória da formação ou educação artística, pois não se pode despertar ninguém para uma situação que nunca se experienciou. É de facto relevante a sua ideia de que a percepção, a criatividade e expressividade não nascem por geração espontânea. A experiência e a vivência de situações de aprendizagem, grosso modo, são conceptualizadas através dos seus “modus – vivendi”. Está subjacente, no seu discurso, a aprendizagem ao longo da vida, uma aprendizagem multifacetada e com várias vertentes, para promover cidadãos mais esclarecidos e autónomos. Este é o ideal que se preconiza no caminho para uma literacia artís-

---

<sup>1</sup> Esta teoria é defendida por Howard Gardner, enfatiza uma combinação de inteligências e defende diferentes modalidades de desenvolvimento cognitivo.

<sup>2</sup> Emília Nadal é conselheira do Conselho Nacional de Educação, in “Caminhos para a Literacia – A Visualidade”.

tica que contemple uma miríade de intersecções entre saberes. Há dados a equacionar e a questionar, a própria concepção “literacia artística” é de cariz amplo e vago, carece de vínculo assertivo. A própria arte está a ser constantemente auto-questionada, pelo que se complexificam os modos como ela é lida pelo comum dos humanos, aqueles que não se comprometem especializadamente com a sua produção ou crítica. Que literacia em arte, que literacia visual se espera? A que níveis de autonomia e a que contextos de autonomia nos reportamos? Como se evolui nesses níveis, ao longo da escolaridade? (Caetano, 2005)

Vivemos imersos em imagens, muitas das quais produzidas sem qualquer preocupação estética. Desenvolver uma literacia estética nos alunos pode constituir uma base para desenvolver, nestes, competências críticas e, assim, promover a transformação das mentalidades e das práticas sociais. Mas a estética é sobretudo associada ao processo artístico. Foi alvo de dissertações filosóficas durante séculos, hoje em dia está fluida na linguagem artística e geralmente está ligada ao conceito de arte. Emília Nadal (1999) ilustra esta afirmação ao firmar a necessidade que há de formação artística e estética e refere que estas duas vertentes parecem estar ligadas sem distinção. Considera que ambas não se devem pautar apenas por uma instrumentalização inerente a uma linguagem apropriada como ciência, que se dedica a estudar o que decorre dos percursos artísticos, os seus fenómenos e as suas actividades. A formação estética é entendida num contexto para além da educação artística. A estética está intimamente ligada ao belo, mas é crucial que esta seja fruída através do raciocínio crítico, reflexivo.

Também para Isabel Kowalski (2001) «(...)a educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área de Expressão e Comunicação e também com o Conhecimento do Mundo». Não se restringindo à área artística, a estética esta relacionada com expressão, comunicação e conhecimento, é “ela” também um reduto de literacia. Esta autora afirma ainda que a literacia artística decorre da percepção da realidade que é representada de modo singular e único por cada um. Refere que a reflexão que se faz acerca das emoções, das experiências estéticas, fruindo-as e aceitando-as, quer se trate de sensações agradáveis ou desagradáveis, trará novos contributos para a educação estética. Nesta acepção, cada um constrói o seu percurso criativo e artístico e deste modo vai construindo a sua literacia. A reflexividade sobre as experiências estéticas surge como caminho nas incursões da educação estética. Há nesta ideia, uma similitude com os três eixos estruturantes do Currículo Nacional do ensino Básico - Competências Essências, em Educação Visual: “**Produção/Criação**”; “**Fruição/Contemplação**” e “**Reflexão/Interpretação**”.

De acordo com o currículo, a articulação destes três eixos focaliza-se em dois domínios das competências específicas: “a comunicação visual” (significado) e os “elementos da forma” (significante). De certo modo, estas competências estão estruturadas de modo a desenvolver determinadas competências que lhes permitirão de forma não sequencial ou directiva empreender no mundo da literacia artística.

Neste “caminho” para uma “literacia artística”, a reflexividade sobre a acção/ experiência estética é na nossa opinião uma fonte inesgotável de crescimento entre a “razão e o coração”, isto é, tal como refere a autora supra citada, “reflectir sobre as experiências estéticas, dar nome às emoções e aceitá-las” é quanto a nós crescer racionalmente e emocionalmente. Aceitar a crítica é a direcção para o conhecimento mesmo que, na adversidade. Esta problemática da experiência estética, a “ciência do Belo”, pode parecer às vezes de cariz subjectivo, especialmente quando se trata de obras que retratam a alma, quando não são figurativas, quando transcendem para o ininteligível.

A “Literacia estética” é um conceito complexo, Tolstoi (2002) refere que de acordo com o fundador da estética, Baumgarten, «(...) o objecto do conhecimento lógico é a verdade; o objecto do conhecimento estético (isto é sensual) é a beleza. A beleza é o perfeito (o absoluto) percebido pelos sentidos. A verdade é o perfeito percebido pela razão. O bem é o perfeito atingido pela vontade moral (...) o objectivo da beleza em si é ser agradável e excitar o desejo (...) » (p.41)

Nesta perspectiva, temos o “conhecimento” associado à razão e à “emoção”. Queremos dizer que se pode articular este conceito com dois paradigmas dos teóricos da aprendizagem: “inteligência da cognição” e “inteligência emocional”. Associaremos a estética ao “belo” “a coisas belamente pensadas”, Carmelo (2000) define este conceito como estabelecimento de beleza sentida através de sensações perceptivas que, se constituem como capacidade de um novo saber ou julgar. Deste modo, segundo o autor, se evoluiria para uma metalinguagem da própria arte e deste modo para «(...) uma hermenêutica moderna do círculo reflexivo: arte-estética-arte» (p.3)

Consideramos que as relações interpessoais e o contexto histórico-social são primordiais no desenvolvimento da literacia em artes, que é o princípio e o fim em si mesma, por isso, encontra-se central e numa abrangência circular.

## **2- Apresentação e interpretação dos dados.**

### **2.1 Que perspectivas têm as professoras acerca da literacia artística—?**

Face a esta questão, as professoras (Rita e Soraia)<sup>3</sup>, alvo do nosso estudo, consideraram ser importante para os alunos a leitura de imagens e particularmente de obras de arte. Estas concluíram que assim se poderia caminhar na senda do conhecimento e evoluir na linguagem plástica inerente à disciplina.

Uma das professoras considerou que o desenvolvimento da literacia em artes acontece tal como na evolução da literacia na escrita, na leitura e na vida, ao afirmar que se está sempre a aprender e que os alunos ao conhecerem determinados pintores, escultores e respectivas obras, estão a caminhar nesse sentido.

Tanto uma professora como outra consideraram o conceito de literacia de difícil definição. A professora Soraia remeteu a explicação para o conceito de (an)alfabetismo e referiu a sistematização como pilar da literacia. Considera que a repetição de tarefas é importante e que se o indivíduo não treinar diariamente uma tarefa não poderá desenvolver a sua literacia. Refere ainda que literacia artística é uma aprendizagem para toda a vida, deste modo enfatiza a recorrência da acção que se transformará em conhecimento.

Na nossa opinião esta professora fez emergir conceitos que poderão ser elucidativos na conceptualização da aprendizagem, sendo que o desenvolvimento de literacia implica construção e progressão. O desenvolvimento da literacia implica ainda, para estas professoras, uma adequação pessoal e organizada. Tanto uma como outra, são unânimes na opinião de que, deverão ser os professores a adequarem o processo de desenvolvimento da literacia em artes

No que diz respeito à Importância do estabelecimento de níveis de literacia, foi uma categoria que não teve grande expressão no que diz respeito à frequência dos discursos das nossas interlocutoras, mas na qual depositámos, inicialmente, uma grande expectativa. Verificámos que os olhares das professoras divergiram em relação a esta categoria. As respostas sobre níveis de literacia foram vagas e foram remetidas para as dimensões da comunicação – expressão e em termos do domínio técnico.

---

<sup>3</sup> Os nomes atribuídos ficcionalmente foram: Rita e Soraia. Funcionaram em sala de aula, como par pedagógico da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

## 2.2 Como se relacionam as actividades com o desenvolvimento de literacia artística nos alunos?

No que diz respeito a esta questão, verificamos que as actividades que favorecem a fruição, produção e interpretação auxiliam o desenvolvimento dos quatros eixos interdependentes da literacia artística.

Da análise de conteúdo efectuada nas entrevistas às professoras, identificámos nos seus discursos uma recorrente alusão a processos e produtos no desenvolvimento de actividades. Este facto incidiu ainda noutro aspecto que nos pareceu interessante, permitiu-nos analisar os seus discursos à luz das dimensões de literacia em consonância com o desenvolvimento curricular.

As professoras proporcionaram, aos alunos, várias actividades, entre elas reproduções de obras de arte, trabalhos de pesquisa, visita a exposição, mostra de obras de arte em suporte informático, representação criativa de temas livres e representação de retrato sobre suporte de lixa colorido a lápis de cera.

O documento Currículo Nacional Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB-CE), determina que a literacia em artes implica as competências comuns a todas as disciplinas artísticas e que são sintetizadas em quatro eixos interdependentes: “*Desenvolvimento da criatividade*”; “*Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*”; “*Compreensão das artes em contexto*” e “*Apropriação das linguagens das artes*”. Ao estudarmos as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento de literacia e consequentemente de aprendizagens, admitimos que estes eixos referenciados no documento poderiam ser apropriados como dimensões de literacia. Assim, quanto ao *Desenvolvimento da criatividade*, está patente no CNEB-CE, que esta dimensão deve privilegiar e valorizar a expressão espontânea, a participação na produção artística, a procura de soluções originais e diversificadas, entre outras. Grosso modo, verifica-se que há duas componentes vincadas: **interpretar e executar**.

Neste sentido actuaram as professoras, favorecendo contactos com obras de arte e solicitando trabalhos artísticos. É visível nas suas práticas e nos seus discursos que há sempre uma ligação entre a expressão e o desenvolvimento da técnica, sendo que esta torna possível a comunicação artística porque é a gramática que a torna “comunicável” assumindo uma linguagem própria de «(...) símbolos e códigos que representam o material artístico.» (CNEB-CE, 2001,p.154).

Também verificámos a presença desta dimensão nos discursos dos alunos que, apontaram para uma tónica discursiva espontânea em que (re)criam as suas vivências e colocam-nas em cenários diferentes. Participaram em momentos de improvisação descritiva no processo de leitura de obras de arte. Nesta leitura está subjacente uma das competências específicas da literacia artística: «Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística» (CNEB-CE, 2001:154). Deste modo, considerámos que a criatividade sendo uma dimensão de literacia, é ela a força motriz capaz de desenvolver sinergias que fomentam novas criações e conhecimentos.

No que diz respeito à dimensão da literacia em artes, *Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*, a professora Soraia sublinhou a evolução observada nos seus alunos, considerou que melhoraram e que até os próprios alunos se admiravam com os resultados obtidos no retrato que fizeram. A professora Rita enfatiza no processo o uso da técnica e o uso de elementos gráficos. Realçam, assim, algumas das competências associadas a esta dimensão e que dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades de expressão sempre duais: linguagem e execução. Isto é, houve uma apropriação dos significados que emergiram das imagens (obras de arte em suporte informático) e uma aplicação desses significados em produções artísticas, reproduções de obras de arte.

Consideramos que em relação à dimensão “Apropriação de linguagens elementares das artes”, a observação de obras de arte em suporte informático permite uma visão poligráfica da intervenção artística. Assistimos, a um maior envolvimento dos alunos nos processos da aprendizagem em que eles foram co-autores do processo. Aprenderam por mútua convivência e exploração de aspectos que emergiram da observação e reflexão em torno das mensagens que as próprias imagens devolviam.

A professora Rita destaca a actividade da exploração da obra de arte pela via da discussão participada e gradativa autonomia dos alunos nessa discussão e análise. Por outro lado, temos a professora Soraia a referenciar a apropriação das linguagens numa atitude mais prática, ligada à situação da observação centrada no interesse da produção, virada para o produto que decorreria dessa observação. No que respeita à dimensão de literacia designada por Compreensão das artes em Contexto, esta foi associada à actividade da observação de obras de arte. Esta dimensão privilegia entre outras competências, o desenvolvimento de projectos de pesquisa, em artes.

As professoras enfatizaram as actividades: trabalhos de pesquisas e visita de estudo, como um importante momento de partida para outras apren-

dizagens e sentiram-na como motivação. Referiram em diálogos estabelecidos que era importante fazer mais visitas a museus, mas que havia muitos constrangimentos a ultrapassar, o factor distância, e o dinheiro com os gastos foram apontados por ambas.

No que disse respeito à ponte para outras observações de obras e artistas diferentes e que é de resto uma das competências desta dimensão « Comparar diferentes formas de expressão artística» (CNEB-CE, 2001,p.154), as professoras realçaram épocas diferentes, pintores diferentes e formas de expressão artísticas diferentes (apresentaram pinturas, esculturas entre outros).

### **2.3. Que processos e critérios de avaliação são usados, nomeadamente no que respeita às dimensões de literacia?**

A respeito da avaliação, as professoras referem o processo e os critérios considerados pertinentes pelo par pedagógico. Consideram por exemplo, as questões do empenho e dedicação, referindo que o aluno pode não conseguir obter um produto final bom, mas se revelar empenho e dedicação não será penalizado. Este discurso proferido por ambas põe em evidência uma das realidades que observámos no campo: por vezes um aluno com melhor desempenho acaba por ser “penalizado” por não demonstrar as características referidas e que se colocam ao nível dos valores e atitudes.

É ainda valorizado o método de trabalho e neste a capacidade de desenvolver técnicas e projectos e ainda a capacidade de cooperar com as professoras e com os colegas.

É também enfatizada a capacidade de assimilar as aprendizagens, referindo que os alunos terão, por si, de desenvolverem projectos e ideias diferentes utilizando técnicas e conhecimentos numa nova realidade. Esta capacidade de desenvolver ideias é subtilmente referida pela professora Rita como factor de criatividade. A Avaliação da criatividade e expressividade, é outra dimensão considerada, embora os discursos das professoras evidenciem que a avaliação da criatividade e expressividade, não definem parâmetros nesse sentido.

Se anotarmos a literacia como processo e reduto duma aprendizagem com significados díspares e consequentes, poderemos afirmar que é um desenvolvimento de competências entre as quais o indivíduo vai acumulando, sintetizando, adequando, organizando, reflectindo e encontrando sentido para a “escola” que há em si.

## Conclusão

A literacia artística é um conceito recente no contexto escolar e de difícil interiorização conceptual, não sendo, para as professoras, fácil defini-lo ainda que este seja valorizado enquanto elemento catalisador duma aprendizagem ao longo da vida, com especial incidência para o conhecimento das artes.

A inexistência de níveis de literacia no programa de EVT é encarada, simultaneamente, como constrangimento e margem para a autonomia curricular da escola e do professor, em particular. Ainda que no nosso estudo tenhamos, apenas, trabalhado com duas professoras que valorizam, de modo diferente, a existência de níveis de literacia, admitimos a possibilidade desta visão poder ser partilhada por outros professores, pelo que nos parece pertinente a existência de espaços de reflexão e discussão nas escolas promovendo, assim, a (des) construção teórica de novos conceitos que têm vindo a invadir o quotidiano escolar.

Os quatro eixos de literacia foram trabalhados a partir da observação de obras de arte, no contacto directo com as mesmas (visitas a museus) e no contacto indirecto potenciado por trabalhos de pesquisa. Estas actividades revelaram-se importantes na aprendizagem dos alunos e interpelaram as professoras para a adopção de estratégias de actuação em conformidade com as indicações metodológicas expressas nas Competências Essenciais do Ensino Básico, tendo estas, desenvolvido as quatro dimensões de literacia enunciadas neste documento.

Uma última nota para a questão da avaliação da literacia. Neste processo valorizam-se, essencialmente, critérios de natureza metodológica (métodos e técnicas aplicados na produção artística) e atitudinal (empenho e dedicação nas actividades). A avaliação da criatividade é remetida para uma crivagem técnica, em que a capacidade de expressão e o uso de elementos pessoais, dependem do fascínio subjectivo que os mesmos possam provocar.

Em síntese, diríamos que a obra de arte é uma ferramenta de trabalho transversal ao currículo, que potencia o desenvolvimento da literacia em artes e que pode servir de suporte à construção de aprendizagens contextualizadas e significativas para os nossos alunos. Caminhar neste sentido, depende das opções curriculares de cada escola e de cada professor pelo que desejamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão e a construção do mesmo.

## **Bibliografia:**

- BARBOSA, Ana Mae (org.) (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cortez Editora, São Paulo.
- BOSI, Alfredo (2003). *Reflexões Sobre a Arte*, Editora Ática, 7ª edição, S. Paulo.
- CAETANO, Ana Paula (10/25/2005). Ler arte. Ler cultura visual. Ler imagens. Blog Desassossegos educativos  
<http://www.blogger.com/comment.g?blogID=17377139&postID=113087938433510672>
- CARMELO, Luís (2000). *A Estética como Desconotação Praticada pela Modernidade*, (s.l.). [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt).
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Lisboa, 2001.
- DAMÁSIO, António (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Fórum da Ciência, Publicações Europa-América, 8ª Edição, Porto
- Decreto Lei nº 6 / 2001 de 18 de Janeiro
- GRADÍSSIMO, M. Alice (2007), Dissertação de mestrado, “O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica – A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- LAVELBERG, Rosa (2003). *Para gostar de aprender arte – Sala de aula e formação de professores*, Artmed Editora, Porto Alegre.
- Kowalski, Isabel (2001). A formação para a Educação Artística / Expressão Dramática na educação de infância e no 1º ciclo da Educação Básica, ESEL. <http://eselx.ipl.pt/cied/educare.1htm>
- Nadal, Emilia (1999). Actas, s.l..
- ROSA, Joaquim. AA. VV.. (2005) Literacia, educação, escolaridade – Diálogos com a Literacia. Fundação Mário Soares. Lisboa.
- TOLSTOI, Leon (2002) *O que é Arte? – A Polémica visão do autor de Guerra e Paz*. Publicações S.A. Rio

# VI

## Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy

*Paul Duncum*

### **Abstract**

Prosumers, both children and adolescents, are defined primarily in terms of producers of imagery based on their consumption of popular media. Historical and contemporary examples are provided. This prosumption offers a visual culture orientated art education a model for pedagogy with implications for skills acquisition, the nature of creativity, and play. Additionally, young prosumption raises challenging questions because it frequently reproduces the often anti-social values of its media models. Neither a playful nor a critical pedagogy is sufficient to address these concerns. A playful pedagogy implicitly accepts the narcissism and values of the market place, and a critical pedagogy denies student pleasure taking and drives their interests underground. A dialogic pedagogy attempts to marry both concerns by offering a safe space in which student values are both acknowledged and challenged.

## Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy

In 1974 North American art educator Brent Wilson published a short article about a boy who was spending much of his spare time drawing cartoons derived from his extensive collection of Marvel comic books. Ten year-old J. C. Holtz was drawing elaborate narrative adventures about superheroes and dealing with themes such as good and evil, the triumph of the good, metamorphosis, cloning and disintegration. Most of his women figures were represented being rescued by male superheroes, a point to which I will later return.

### Defining *Prosumer*

Using a term that has recently gained some currency, J. C. Holtz was a prosumer. The word *prosumer* is a portmanteau created by contracting either the word *professional* with the word *consumer* or contracting the word *producer* with the word *consumer*. It means either a professional consumer, someone who draws upon or consumes mass culture in order to produce their own professional work or it means anyone – including those without professional training – who simply produces work that is derived from the mass media, who consumes and produces. In referring to young people I will be primarily using the term in the sense of a producer/consumer, but young people on the net are sometimes using professional equipment, similar to or even equivalent to the equipment used by professionals. For example, some young people have used Final Cut Pro, a program that has been used to edit Hollywood films. Thus, these two meanings can blur.

The word *prosumer* was first coined by the futurologist Alvin Toffler in 1980, though he had conceived of the general idea in the early 1970s. In what now looks like a highly prescient statement, he predicted that with the proliferation of electronic technologies the role of producers and consumers would blur and merge.

Young prosumers recycle pre-existing cultural forms by reworking them according to their own dispositions and predispositions. Such youth go beyond what Sefton-Green and Seop (2007) call “creative media consumption” (p. 839), in which children create their own readings of the media that undercut intended meaning, who in Hall’s (1993) term, negotiate meaning. Youth prosumers go further. Prosumers engage in what the Wilsons call “cultural recycling” (Wilson & Wilson, 1980) or what Jenkins (1992) calls “textual poaching” (p. 1). These children not only read images accor-

ding to their own lights, but drawing upon the mass media, they also produce work of their own, in their own time and of their own accord. Their artwork has been variously called spontaneous or unsolicited (Lark-Horowitz, Lewis & Luca, 1967, p. 28).

## Historical Examples

Wilson's 1974 article was not the first time the phenomenon of children drawing a great deal of their own volition had been noted. Nor was it the first time that children drawing from popular media had been observed. One mother wrote of her son during the First World War:

When the war broke out and its scenes of conflict were brought before our eyes by the cinematograph, my son was fascinated by them. He would see the same pictures and again and again, fixing them in his memory, to be drawn at night in bed, in the small hours. (Beck, 1928, p. 201)

During the 20<sup>th</sup> century popular sources from which children drew included "penny dreadfuls" (Duncum, 1987). These were British publications mostly aimed at working class adolescents, which serialized lurid stories, and as the name implies, were regarded as cheap. Still other popular sources included picture books, magazines, and newspapers. Few children are reported to have drawn from fine art sources. Gardner (1980) even claims that children may have activity resisted them, perceiving them to be old fashioned (p. 239).

Young prosumers have a long history and include those who grew up to be artists. Some years ago I studied the biographies and autobiographies of 35 children who were born between 1724 and 1900, and most of whom grew up to be artists (Duncum, 1987). Some are still famous; others less so today though they were important in their time. We can speculate about the sources from which they drew inspiration on the basis of what they are reported to have drawn. George Grosz drew exploding shells that created beautiful sprays of foam as they hit the water, Washington Allston drew the eruption of Vesuvius, Diego Rivera drew trains wrecks and collisions with bodies strewn around the wrecked cars, and Stanley Spencer drew his hometown fire brigade riding on snails and stopped outside the local hotel. Edward Burne-Jones, Diego Rivera, Henri de Toulouse-Lautrec, and Aubrey Beardsley each drew caricatures of their teachers, while all of Gustave Dore's drawings tended toward caricature. Some children drew grotesques.

Romaine Brooks drew devils, ghosts, sprits and monsters; one monster had a veined eye and a rolling, side-long, condemning stare. Among Paul Klee's numerous grotesques was a woman with a belly full of children, and among John Opie's many ferocious monsters one had horns, goggle eyes, and a long tail. Many children drew narratives; for example, Stanley Spencer's fairy and goblin tales, John Henri's wild west tales, Gustave Dore fanciful adventures of a dog who was treated as a human, George Grosz's story of a scientist's adventure with a whale, Pablo Picasso's story of a man surprised by a lion appearing from a chest of draws and the man slamming the draw closed with his sword. There is Winslow Homer's story of a man riding a rocket, eventually falling to earth and scattering in flight the figures who had watched from below. Other examples include Edwin Landseer's rabbit headed demon stabbing a devilish knight in armor, and Dante Gabriel Rossetti's theatrical scenes including *Guy Fawkes with lantern and dagger*.

The implication of these observations, however, had no effect on modernist art educators like Franz Cizek, Herbert Read and Victor Lowenfeld who had no time for students borrowing imagery, let alone from popular culture. For proponents of creative self-expression, creativity came primarily from within, without outside influence, and most definitely not from what they regarded as debased forms of culture. Creativity was a function of innate ability enabled by a happy atmosphere, not skills, modeling, or instruction.

### Contemporary Examples

Wilson's 1974 article proved a significant contribution to a break with this hegemony, which has led, albeit circuitously, to the current movement within U.S. art education and elsewhere, namely visual culture. (More of this later). For Wilson, meeting J.C. Holtz initiated a new and ever evolving research agenda. Wilson went on to focus upon the phenomenon, originating in Japan though also now worldwide, of *dojinshi* (e.g., Wilson, 2000). *Dojinshi* are comic books produced by youth in response to Manga comic books. Manga often have over a thousand pages with a readership in the millions and they constitute a major cultural site. But instead of just reading these publications many young people have also responded by creating their own. With an estimated 50,000 *dojinshi* clubs or circles in Japan, their own fairs and *dojinshi* celebrity artists, *dojinshi* has become a major cultural phenomenon in its own right. This is prosumption on a mass scale.

Since Wilson's 1974 article others have also contributed their own cases of individual young prosumers (e.g., Gardner, 1980), including my own

studies (Duncum, 1987). For me, reading Wilson's early article coincided with meeting 9-year-old Eugene Lee. Eugene was drawing superhero narratives involving characters of his own invention. For example, The Green Condor, a duck, who in real life was a real estate agent fought a wide assortment of unlikely villains. But Eugene mostly favored stories about a duo of superheroes called Henman and Chicken. Henman, a masked and caped rooster, was ably assisted by his sidekick Chicken. In conventional comic strip format, with drawings, word and thought balloons, as well as visual sound effects, Henman and Chicken hunted down a cast of bizarre criminals, again of Eugene's invention. The latter included: Pearl One, who, in robbing banks, disguised herself as a ball of wool; Weatherman, who controlled the weather; and Rodrick Volume, who stole people's voices. Stories usually consisted of the Chief-of-Police calling Henman in despair over some dastardly new crime, Henman summoning Chicken, the two racing after the criminal in hot pursuit afforded by the Henmobile, and, finally, the eventual capture of the criminals through the use of some gadget or trickery. Stories sometimes ended with the criminal confessing, "You outwitted me." When Weatherman sought to escape by surrounding Henman and Chicken with clouds, but was caught nevertheless, Henman was asked how he had dealt with the clouds. He responded, "We reasoned with them."

If this sounds familiar, it is because the narratives recall the 1960s *Batman and Robin* TV series. But Eugene did more than adapt a particular narrative form and spoof the characters. His language was sometimes derived from *Dr Seuss* picture books, and his cartoon style was clearly derived from *Hannah Barbara* cartoons. In short, Eugene's narratives were an amalgam of four different cultural forms: a TV drama series, *Dr Seuss* books, TV cartoons, and a comic strip format. Yet there is still more. While the *Batman and Robin* TV series typically restored order through comic-style violence, Eugene always resolved conflict by the use of some gadget or with wit. He did not just draw upon and spoof his narrative model; he changed its structure. It is noteworthy that the change he made echoed his own daily life. Eugene was an undersized and fragile looking child who had frequently been subject to physical abuse by his physically larger peers at school yet he had managed over time to gain their respect by entertaining them with his visual narratives.

Eugene was a prosumer well before the term gained currency, and many other prosumer children can be pointed to who draw prolifically of their own initiative. Much of their work is sentimental or violent, two themes that generally fall along gendered lines. This is illustrated by two other

children I studied. Sophie Downey copied animals from picture books and drew imaginary pictures of girls getting dressed to go to parties. Mathew Davis practiced drawing soldiers that would soon go into battle. Sometimes his battle scenes were historical, sometimes they were intergalactic, and sometimes they included Snoopy.

Today, much of this prosumer activity has migrated to the net. It has been commonly believed, and it has also been my observation, that most unsolicited drawing by children stopped once they came to adolescents. Prosumer activity came to a stop. But now, the new technologies of digital cameras, computers and the internet has meant that instead of ceasing, there is a wholly new flowering of prosumption.

Both children and adolescents are involved, for example, in producing their U Tube videos of their own accord and for their own amusement. The Spice Girls and Jessica Simpson songs are favorites that youngsters of different ages perform karaoke style. Much of the work draws upon other popular technologies – television, movies - but also one of the chief sources of inspiration is the net itself. Consider, for example, the phenomenon of the Banana Song. Originally a song for children by the children's singer Raffi, once translated as a flash animation it became an Internet meme, that is, a catch phrase that spreads quickly on the net like an insider joke. It has spawned numerous on-line versions. These include many further animations, many karaoke performances by children and adolescents, as well as synchronized snippets from Harry Potter films, which, in turn, is just one example of synchronized songs to Harry Potter films. In turn, they are just one example of self-generated parodies of these films. There are also many mash ups, as they are called, in which snippets of Harry Potter films are spliced in with snippets of Star Wars or Lord of the Rings, or all three, where the heroes of one film do battle with the villains of another film. Synchronized to totally unrelated music, the effect is often hilarious. Many children also create mini narratives. For example, using the short comedy sketch as their model, one group of children created a melodrama involving the tragic downfall of a child addicted to birdseed.

Among the most obvious threads running through this viral prosumption activity are the playful parody of mass culture forms, playing with identity construction, performance, inanity, chaos, and profanity. It is not all politically correct. Often, it is highly transgressive and amounts to children behaving badly. Some of the examples are also skillful in their use of the media; others cry out for someone to teach even the most basic of scripting, filming and editing skills.

## **A Model for Visual Culture Art Education**

As art educators, what are we to make of these self-initiated Internet productions? I believe that they provide a model for an art education that embraces the visual culture that has come to characterize, even dominate, life in the 21<sup>st</sup> century.

The first implication for us is precisely the same that was drawn about children's unsolicited prosumption drawing by Wilson, myself, and others: Teach appropriate skills. On the basis of the material currently on the net, most children lack basic skills, and it is simply wrong to expect them to be acquired through practice and self-discovery alone.

Today, this implication has expanded within, and contributed to, the visual culture movement within art education (e.g., Duncum, 2001, Tavin, 2003; Freedman, 2003). Visual culture has become many things, but simply put: it acknowledges the postmodern blurring between fine and popular art; acknowledges students pleasure taking in their preferred cultural forms; is critical of its often anti-social, reactionary values; and goes beyond the text of the image to context, including history, economics and politics. It concerns itself with audience experience as much as the hierarchical social structure in which images are viewed as tactics in games of power. It is also concerned with skills acquisition and the making of images as a form of critical inquiry. (e.g., Duncum, 2001, Tavin, 2003; Freedman, 2003).

These concerns provide a focus with which to consider young prosumption as a model for art education. The specific implications of young prosumption relate first to the characteristics of the imagery itself, which include the nature of creativity, the acquisition of skills, and play. A further set of implications relate to issues raised by the imagery, which include the need for cultural understanding, the transformation of consciousness, and a dialogic pedagogy.

### **New basic skills**

First, teaching new skills is essential. Much of the material by youngsters on UTube is seriously deficient in time-based media skills. While youngsters are well versed in popular forms, knowing more than their teachers about specific cultural sites, their knowledge is unsystematic and wholly experiential. Many remain ignorant about even elementary things like the difference between a wide angle and a telephoto lens, between deep and

partial focus, and the effect of a tight full frame verses a loose full frame. Without a language with which to talk about video production, students fall back on line, color, shape, balance, and so on. While these formalist elements remain important even the most basic descriptive language of time-based media is different.

Recently, I have begun assigning students the task of making short videos in such a way that they are forced to address basic problems faced by a film director making a realistic style narrative, the most common kind of drama today. Students consider issues of casting; lighting; where to place the camera; how long a shot should be; what kind of shot; whether a reaction shot is needed; continuity between image and image; the anchorage of pictures with text, verbiage, music, sound effects and other images; and so on. The choices are extensive. While students were given latitude on what choices they made, they were not designed as self-expression exercises; they were attempts to have students understand in a way that can only come from an insider's perspective what choices they are subject to whenever they view time-based media.<sup>4</sup> Such understanding does not come from deconstruction alone; it comes more fully from being involved in producing one's own work.

## **Creativity**

Secondly, the nature of creativity is parasitic in that it draws strength from cultural models. Far from the romantic notion where creativity is considered to arise wholly from within children, creativity consists of playing inventively with at least one pre-existing cultural form and sometimes combining, or at least referencing, others. While cultural models are often reworked through a child's idiosyncrasies, nothing comes from nothing. Creativity is built upon and develops existing material. This is not slavish copying. It is akin to modeling, where the production is like the model is some ways but not in others. It is akin to borrowing, where something is taken from someone else until one has one's own.

## **Play**

For young prosumers, creativity is also a form of play, and this is a third point. It is obvious that young prosumers are playing, and on this point I believe media educators have a lot to teach us because they have a lot of experience dealing with students engagements with popular culture. Me-

dia educator, David Buckingham (2003) proposes “playful forms of pedagogy which engage directly with young people’s emotional investments in the media and with their sense of agency” (p. 5).

The value of play is illustrated by an example offered by media educators Burn and Durran (2007). In discussing their comic book conventions class for 12 and 13 year olds, they note that not everyone kept to their script. While their educational goals involved learning the narrative conventions of comic book superheroes like Superman and Batman, and for students to use them to explore issues of identity, one student they call Chris took pleasure in turning the exercise upside down. Chris invented The Toaster, a once hapless café chef whose hands had merged with two toasters and who, unlike Superman and Batman’s dull civic mission to save the world from disaster, gleefully indulged in acts of random fantasy violence. Like J. C. Holtz’s narratives, The Toaster was informed by the anarchic anti-heroes of 1940s Marvel Comics, like the Incredible Hulk, who were as likely to do harm as help. Chris rejected the models of civic duty offered by Burn and Durran. At the same time Chris also parodied his Marvel Comic models: the inflated language, the drawings, and the melodrama of the genre. Chris grasped the opportunity to take pleasure in exploring the conventions of something familiar while producing provocative variants of them. While playfully humorous, he produced a critique of the genre and demonstrated his knowledge of its iconography, its narrative structure, and its social preoccupations. By humorously playing with the genre he challenged the seriousness of his teachers intent. Yet, Burn and Durran argue, Chris equally asserted his cultural credentials through his ironic position and thereby fulfilled his teachers goal of exploring in symbolic form something of the person he wanted to be.

Each of these points applies equally to children like J. C. Holtz or Eugene Lee. The difference is that Chris was permitted to explore his own agency within a school classroom. As Burn and Durran comment,

The pedagogic stance of the teacher needs to be open to such varied and unpredictable representations of the self and forms of critical judgment, and find ways to give them room to develop . . . through their own productions, children can enter, passionately or ironically, wittily, exuberantly, into the ways in which . . . [popular forms] explore the nature of human identity, employ central symbolic images of our culture, provoke the intense pleasure of the unofficial culture we too often undervalue in our classrooms. (p. 42)

## **A Problematic Model for Art Education**

This said, young presumption is also seriously problematic as a model for classroom practice. First, it is evident that youngster's media models are often politically incorrect, being violent, sexist, racist, xenophobic and homophobic, and that young presumption typically assumes similar dubious positions. Recall that J. C. Holtz's female figures were typically rescued by male superheroes.

## **Understanding Society and Playful Pedagogy**

Media educators respond by arguing that to study popular culture is to understand society (e.g., Buckingham, 1998, 2003; Burn & Durran, 2007). They argue that to understand mass media is to understand the social values from which it arises. To understand the institutional structures of mass production — its production, distribution and its audiences — is to understand how people dream; how they think; and how politics, economics and the law help structure everyday experience. At the same time, media educators argue, do not kill the pleasure involved, appearing to condemn presumption by condemning its values out of hand. Acknowledge students' fun and pleasure, including the pleasures of transgression, but do not appear to colonize the fun of presumption by turning it into dull motivational strategies and instructional goals. In short, they advocate a playful pedagogy.

## **Social Transformation and Critical Pedagogy**

Some art educators have responded by saying that it is not enough to understand society; it is also necessary to transform it (e.g., Garoian, & Gaudelius, 2008). For their part, art educators have largely taken a critical approach to mass media. Instead of a playful pedagogy that engages with students affective associations and agency, they have adopted a critical pedagogy that directly engages with the dubious ideologies of student's cultural models (Duncum, 2007). They seek to transform student consciousness by rejecting the narcissism of consumer culture and adopting what they regard as politically correct positions.

Media educators argue that they once adopted a critical pedagogy and found that it does not work (Buckingham, 1998; 2003). Instead of transformation, they found that students learnt to regurgitate the language of critical critique but it had no bearing on student lives beyond the classro-

om. Being seen to criticize students preferred cultural forms lead to two different but equally unwanted responses. In seeking the approval of their teachers, some students concurred with their teacher's own cultural preferences and denied their own pleasure taking. Other students rejected their teachers' critique, although in order to do well in class they were often willing to let their resistance remain silent. Either way, students learnt the language and even appeared to adopt approved attitudes, but students failed to apply either the language or the attitudes of critique in their everyday lives. Consequently, media educators have come to regard a critical pedagogy as naïve.

Nevertheless, in addressing popular culture, many art educators claim success for their critical pedagogy (Duncum, 2007), but like media educators I am unwilling to believe that success, at least in many cases, is anything more than classroom specific. From my study of recent literature, too many art teachers appear eager to accept *prima facie* evidence. I suspect they are fooling themselves. I am inclined to accept the view that teachers can expose the faulty logic of popular culture, identify its telling absences, examine its underpinning values, and expose its assumptions, and yet have no actual influence on student consciousness.

At the same time I am unwilling to let go of a critical critique. To do so would be to relinquish one's responsibility as an educator and to succumb to both the narcissism of the market place and the often pernicious, anti-social values of the media. It is not enough to simply understand society; it is necessary to work towards its transformation.

### **Dialogic Pedagogy**

To marry these two concerns – student's pleasure taking and social critique – it is evident that by themselves neither a playful pedagogy<sup>5</sup> nor a critical pedagogy is wholly sufficient. Instead, what is needed is a dialogic pedagogy. A dialogic pedagogy incorporates both play and critical critique; it acknowledges student's interests, their fun and their pleasure, but also, it opens up a space, a safe space, for the consideration of the beliefs and values of student's cultural life. For this to work it is necessary for teachers to listen closely to student views and their understanding of the role of cultural forms in their lives: when popular culture offers escapist fun, when it offers frames of reference, when it offers signposts for living, when it functions as a source of social interaction, when it offers romantic notions of resistance through transgression, and so on. It also requires teachers to require students to entertain alternative views. Teachers need to push the

conversation along to facilitate student reflection and reflexivity. This can be done through discussion, the deconstruction of images, or the construction of images. Since making images takes time, and since creative play, skills acquisition and critical inquiry can co-mingle, making images has the potential to make concrete the social dynamics of mass culture as they are experienced personally in a way that is pleasurable as well as potentially profound. Consider that the word *potential* is underlined, for dialogue does not guarantee success. Neither the willingness of students to allow teachers more than a glimpse into their resistant culture or the development of a transformed consciousness is assured. While the inculcation of critical consciousness should remain the goal, it would be foolish to expect it. In a postmodern, consumerist society, dialogic pedagogy seems the only approach that holds out the hope of serious learning, but it comes with no guarantee.

## Summary

To summarize: First, young prosumption has a centuries-long history, but today it has been greatly expanded by use of digital technology. Secondly, young prosumption offers models for art educational practice in terms of skills acquisition, the nature of creativity, and play. Third, prosumption offers the opportunity to consider a range of serious social issues as they impact student lives; it is a rich resource of social conflicts and moral dilemmas. Forth, in considering such issues neither a playful pedagogy nor a critical pedagogy is wholly adequate; instead, a dialogic pedagogy is necessary to marry the twin concerns of pleasure and critique, social understanding and social transformation. And finally, while there are no promises of success, a dialogic pedagogy appears the only approach likely to connect to student's deep embeddedness in their popular visual culture.

## References

- Beck, W. (1928). *Self-development in drawing, as interpreted by the genius of Romano Dazzi*. New York: Putman's Sons, Knickerbocker Press.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3). Available at: <http://www.edreview.org/harvard03/2003/fa03/fo3buck.htm>
- Buckingham, D. (Ed.). (1998). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. London: UCL Press.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman.
- Duncum, P. (1987). Middle childhood spontaneous drawing from a cultural perspective. *Unpublished doctoral dissertation*. The Flinders University of South Australia.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2007). What we are learning about teaching popular visual culture. In M. A. Park (Ed.), *Art education as critical cultural inquiry* (pp. 216-233). Seoul, Korea: Mijlnsa.
- Fineburg, J. (Ed.). (2006). *When we were young: New perspectives on the art of the child*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1980). *Youthful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Garolian, C. R., & Gaudelius, Y. (2008). *Spectacle pedagogy: Art, politics, and visual culture*. New York: State University of New York.
- Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 90-103). London; Routledge.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- Lark-Horovitz, B., Lewis, H., & Luca, M. (1967). *Understanding art for better teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sefton-Green, J., & Soep, E. (2007). Creative media cultures: Making and learning beyond the school. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 835-854). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Tapscott, D. (1995). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York, McGraw Hill.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Towards a critical pedagogy of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-313.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Morrow.
- Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holtz: Plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 27(8), 2-9.
- Wilson, B. (2000). Of diagrams and rhizomes: Disrupting the content of art education. 2000 International Visual Arts Conference. Taipei Municipal Teachers College.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1980). Cultural recycling: The uses of conventional configurations, images and themes in the narrative drawings of American children. In J. Condos, J. Howlett & J. Skull (Eds.), *Art in cultural diversity* (pp. 277-281). Sydney, Australia: Hold, Rinehart & Winston.



# VII

## Que Desenhas, Que Designas, que Desígnios? Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir dos seus Desenhos

*Teresa Eça*

### **Resumo:**

Apesar de não desenharem tanto como as crianças os jovens desenharam e comunicam visualmente as suas ideias, experiências e expectativas. Os seus desenhos podem proporcionar pistas importantes para melhor compreender a sua cultura, embora sejam de difícil interpretação porque são narrativas visuais e portanto sujeitas à subjectividade da interpretação oferecem-nos visões particulares que talvez não pudessem ter sido expressas do mesmo modo com outras linguagens. Este texto apresenta alguns resultados do estudo internacional 'Young People Visions of the Future', onde uma equipa de investigadores recolheu desenhos elaborados por jovens estudantes voluntários de idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos sem qualquer orientação dos professores. A partir da interpretação dos desenhos seleccionados pelos investigadores foi construída uma narrativa colectiva que alerta para o valor discursivo dos desenhos dos jovens e para a necessidade de compreender as culturas juvenis e o que as influencia.

Palavras chave: Cultura Visual, Desenhos, Educação Artística, Multiculturalismo, Educação

### **Educação artística visual**

A Educação artística visual trata das imagens, todas as imagens vividas. Segundo Freedman (2003) a educação artística já não se preocupa só com abordagens unicamente formalistas das obras de arte mas está a reformular os seus paradigmas segundo as teorias da cultura visual. Estamos bem longe do pensamento de que a arte é só sobre linha, forma e cor. Claro que isso é importante porque é através destes elementos que se representam ideias em formas visuais. Mas o que é realmente essencial na educação artística não se prende só com estas questões, de como se faz arte, tem também a ver com as perguntas: porque se faz arte, como se usa a arte e como se valoriza? Inclui capacidades criativas e críticas enfatizando experiências interactivas, os interesses dos alunos, conhecimentos sócio culturais, imagens da arte erudita e da arte popular, objectos e ideias (Freedman, 2003).

A Arte é vista como uma forma de produção cultural e neste contexto os significados das imagens e artefactos são muito importantes para a educação artística, as mudanças dos contextos sociais e culturais dos alunos assim como as influências das culturas visuais são aspectos a ter em conta pelo movimento da educação para a cultura visual. A cultura visual integra todo o tipo de imagens e circunstâncias. As imagens são tremendamente fortes tanto na formação das consciências como na informação e elas hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia. Mas a centralidade da educação visual apenas tem importância se reconhecermos o valor das imagens quotidianas para a formação e a informação dos indivíduos: na televisão, na Internet, nos cartazes, nos filmes e por aí adiante. Essas imagens deverão ser alvo de crítica sobretudo no que respeita ao incitamento do prazer e às ideologias que veiculam que muitas vezes são dúbias (Duncum, 2009).

No mundo ocidental o movimento da educação para a cultura visual está a ganhar adeptos sobretudo entre as pessoas conscientes da chamada globalização da cultura, que acham que as imagens são omnipresentes no sistema de comunicação global e que influenciam de igual modo todas as pessoas do planeta. No entanto em termos culturais o termo local é tão forte como o termo global e manter a diversidade cultural deveria ser também um conceito essencial na educação artística, protegendo culturas lo-

cais do mesmo modo que queremos proteger a biodiversidade. Os efeitos da globalização são demasiado óbvios para não o termos em consideração na educação artística. Será muito difícil partilhar o optimismo de que algum dia se terá controle sobre as forças de globalização que estão a re-formar o nosso mundo (Steers, 2006, p.2). Nos dois contextos a globalização da cultura e a cultura local, as imagens, todo o tipo de imagens estão a ajudar a formar as identidades dos jovens através de educação formal e não formal. É necessário avaliar este fenómeno para se poder preparar os nossos alunos para que possam construir um mundo melhor, mais tolerante, menos violento e oferecendo-lhes as ferramentas críticas para lidar com as suas culturas. A Educação artística tem um papel preponderante nesse propósito, Steers (2006) sugere três caminhos bem explícitos para o conseguir:

*Tenho argumentado a favor de uma visão pósmoderna da arte, artesanato e design na educação que se baseia em três grandes princípios: a celebração da diferença, a exploração da pluralidade e o desenvolvimento do pensamento independente. As abordagens pela educação cultural são muitas vezes rígidas e hierarquizadas, baseadas em opiniões. Por consequência precisamos de utilizar formas culturais do presente e do passado que fomentem o questionamento, a crítica e a avaliação – e que provoquem o debate sobre os seus méritos relativos em vez de as tentar categorizar segundo conceitos de superior/inferior erudito/popular, etc. Nós [Swift & Steers] queríamos ver a educação artística a incluir temas contemporâneos, debates e práticas actuais sobre a papel da arte na sociedade e de como as artes podem mudar a sociedade através da transmissão e transformação da cultura. Pretendíamos incentivar a investigação sobre como a arte e os artefactos construídos neste e noutros tempos influenciam a visão sobre nós próprios como indivíduos com múltiplas identidades (Steers, 2006, p. 11).*

## **Educação Multicultural**

Na Educação artística estudam-se obras de arte provenientes de vários locais e períodos históricos. Os objectos artísticos do passado e da arte contemporânea oferecem uma variedade interessante de narrativas que influenciam os nossos alunos. A arte reflecte afiliações étnicas e culturais e mostra percepções culturais distintivas. Segundo Daniel (2002) a cultura é feita com aquilo que nós valorizamos. Para Watson (2002) a cultura é um processo: o processo de aprender sobre experiências do nosso passado colecti-

vo, seleccionar essas experiências e adaptá-las usando as suas lições para decidir o que fazer no presente e no futuro. A educação está hoje muito virada para a educação multicultural e transcultural, o conhecimento, a compreensão e valorização de várias culturas é visto como um factor de riqueza do currículo e como um meio para a valorização e preservação de culturas locais. Num Documento base da (UNESCO 1998, p. 57) reconhecem-se os factores da globalização e da internacionalização, alerta-se para o perigo de uma cultura dominante vinda do estrangeiro e apela-se para a valorização de culturas locais, nesse documento diz-se: 'É vital que todos os esforços sejam feitos para proteger e promover as culturas locais e as tradições'.

Quanto mais conhecermos sobre as narrativas dos vários membros de uma comunidade ou grupo de comunidades, a sua história, património, tradições e interações culturais melhor compreendemos a riqueza e complexidade desse grupo. Acreditamos que um bom ensino, particularmente na área da educação multicultural deve conectar os alunos com as suas narrativas, necessidades, experiências e comunidades. Os alunos devem compreender que as suas identidades são construídas pelas histórias que eles contam e que são contadas sobre eles. O desenvolvimento do currículo multicultural deve basear-se nas vidas dos alunos (Daniel & Collins, 2002; Ballengee-Morris & Stuhr, 2001). Então, entender quais as preferências visuais dos alunos, quais os seus arquivos de imagens, quais as imagens que habitam as suas memórias e que eles utilizam para as suas narrativas é crucial para o professor de educação artístico visual, levando os alunos e os outros professores a compreenderem a cultura visual das comunidades que os cercam.

Não pensamos que a reforma pela educação multicultural apresenta um modelo único ou uma resposta única que possa ser aplicada como prescrição curricular. Pelo contrário alunos e professores deveriam aprender a olhar para as suas construções culturais e para as dos outros. A partir de uma atitude crítica, a comunidade de aprendizes poderá compreender que o que foi aprendido socialmente pode também ser desaprendido ou transformado por indivíduos, grupos ou comunidades se tal for necessário (Stuhr *et al*, 2007).

As imagens são portanto aspectos importantes nas nossas vidas e é necessário que elas sejam analisadas criticamente por alunos/as e professores/as, não só as imagens trazidas pelo professor/professora ou recomendadas pelo currículo mas também as imagens que pertencem aos arquivos individuais construídos pelos jovens em contextos de educação formais e não formais. Aceitar o pluralismo é dar prioridade aos pequenos relatos sobre os meta relatos; uma prática democrática, dialógica, que implica uma

abordagem didáctica capaz de abarcar ‘simultaneamente classes de diferentes níveis; análise dos conflitos conceptuais e aceitação de pluralidade de pontos de vista, em particular respeito e estima pela diversidade de perspectivas sócio culturais e ecológicas’ (Efland, A., p.133).

### **As expectativas iniciais do estudo**

Acreditamos que as obras de arte, artesanato e design de diferentes períodos históricos e contextos geográficos fazem parte das vidas, pelo menos da experiência escolar, dos nossos jovens alunos e alunas, entendemos que eles estão sujeitos a todo o tipo de influências desde as hegemónicas culturais mediáticas às mais variadas sub-culturas que fazem parte dos seus contextos educativos formais informais. Ao fazer este estudo quisemos saber o que os jovens pensam sobre a si, sobre os outros e o mundo e como isso se reflecte nos seus desenhos. Sem ideias preconcebidas partimos para uma pesquisa internacional onde uma equipa de vinte e um investigadores recolheu cerca de 1657 desenhos de jovens de idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos durante três anos (2006-2009). Os desenhos foram elaborados por estudantes voluntários sem qualquer orientação dos professores nos seguintes países: Israel (78), Japão (123) , USA (31), Hungria (400), Moçambique (38), Austrália (64), Brasil ( 242), Espanha (62), Croácia (150), Hong Kong (35), Grécia (200) Portugal (190), Itália ( 2) e Finlândia ( 4). Após uma primeira fase de recolha de desenhos e de declarações escritas e orais sobre os desenhos feitas pelos seus autores os investigadores de cada país elaboraram os seus relatórios descritivos sobre a pesquisa. Nesses relatórios às narrativas dos jovens vieram sobrepor-se as narrativas dos investigadores, ao relato visual complementado com anotações escritas dos jovens que já por si só dava para uma interpretação infinita tínhamos agora um outro relato feito pelos investigadores, conhecedores dos contextos culturais específicos dos autores dos desenhos que interpretavam os resultados a partir dos seus lugares ideológicos, conceptuais, educativos e profissionais. Eis portanto os relatos com que me propus iniciar esta história: uma narrativa possível filtrada agora pelo lugar donde me encontro, eu a coordenadora do estudo a braços com uma tarefa quase impossível de reconstrução múltipla. Ponho-me no lugar de um comissário de exposição com a humildade do arrumador de histórias, tenho a consciência de que os meus conceitos educativos e artísticos vão condicionar a maneira como os dados vão ser tratados, a partir de metodologias de investigação baseadas nas artes, onde cada relato é uma metáfora à espera de ser revelada.

As metáforas carecem de interpretação. Não são como verdades absolutas, que são certas ou erradas. Antes pelo contrário, podemos discuti-las,

apresentar argumentos a favor ou contra, e julgar umas como mais favoráveis do que outras. Mais ainda, as metáforas carecem de um entendimento de considerandos contextuais e culturais. As interpretações variam, sobretudo por esta razão. Esta dependência cultural, segundo Michael Parsons (2008), é verdadeira para as metáforas em geral e também para as obras de arte em geral. Alargando o âmbito é também verdadeira para os desenhos dos jovens que foram recolhidos e que são aqui considerados com obras de arte.

Metáforas, são fundamentalmente de carácter conceptual e podem ser desenvolvidas em qualquer meio apropriado (Black, 1979). A sua interpretação é sempre um trabalho árduo ilimitado de possibilidades assente no plano semiótico, antropológico e sociológico numa perspectiva de-construtivista, sendo um contínuo vai e vêm de relação entre o signo e significante, em que estes se combinam de várias e inconstantes combinações não se prendendo com uma interpretação que se aproxime apenas da intencionalidade do autor, mas sim de múltiplos significados conforme o contexto cultural donde provenham e da leitura do espectador.

Movemo-nos nesta investigação entre o conhecimento inter e intra subjectivo com as ferramentas do processo artístico e da investigação narrativa, que tínhamos adquirido pela nossa prática de artistas, professores e investigadores combinando processos de crítica de arte com processos de produção artística e análise documental para descodificar as mensagens escondidas dos desenhos dos jovens reencontrando-nos assim na perspectiva de A/r/tographistas enunciada por Rita Irwin (Irwin, 2007).

Consideramos que interpretar uma obra de arte, um desenho, não é apenas interpretar um registo de um acontecimento ou pensamento, é sobretudo interpretá-lo de modo a que ele reflecta inúmeras realidades tal com foi afirmado por Richard Hickerman (2007, p. 317). Analisámos os desenhos como imagens em conflito, influenciados pelo método do historiador de arte Didi-Huberman. Segundo Didi-Huberman, as representações visuais têm sempre um lado oculto (“underside”) que desafia a legibilidade das formas e impede uma leitura racional, um lado onde as imagens experimentam os limites e contradições e que só é possível interpretar a partir de processos de subjectividade próprios da interpretação. E nesses processos interpretativos intersectam-se as histórias do narrador, do narrado e do leitor/espectador confluindo para o sentido final da investigação onde o sujeito e o objecto da investigação se mesclam e se expõem à triangulação do leitor para se terminar o círculo da tríade e finalizar a história. A história que contam os desenhos, que contam os investigadores, a minha história,

de coordenadora da investigação e as histórias do leitor. Querendo dar voz aos jovens, tentando ler os seus desenhos acabamos por dar também voz a todos nós numa construção fractal que se formaliza nas inclusões e nas exclusões das histórias que se vão cruzando tridimensionalmente

A partir da selecção de cada investigador, olhei para o que foi desenhado, para o que foi escrito, para o que não foi desenhado nem escrito e comecei a associar as ideias, os signos e os sinais. A partir do meu lugar de mulher, educadora, artista, investigadora, com a carga do treino que me foi dado em países Europeus durante o último quarto do século vinte, com as memórias das centenas de desenhos e de interpretação de desenhos que me acudiam desde a psicologia Piagetiana, passando por Arnheim, Panofsky e a história social da arte de Hauser. Comecei a espalhar, arrumar, desarrumar, comparar, ‘descomparar’, a perguntar onde, quando e porquê? Estou neste momento em mãos com um relato possível. Muitos outros podem ser construídos, optei pelo mais óbvio para um fim específico: mostrar os interesses dos jovens na esperança de que os seus professores reformulem as práticas pedagógicas a partir dos temas levantados pelos jovens nos seus desenhos.

### **Considerações Gerais sobre a amostra de desenhos**

Os temas abordados pelos jovens nos 1657 desenhos coligidos foram muito variados: sentimentos, relações humanas, catástrofes naturais e provocadas pelo homem, tempos livres, guerra/paz, ecologia/poluição, questões éticas, património, artes e cultura, política, desejos para o futuro, reflexões sobre o mundo interior, sobre o mundo exterior, natureza e tecnologia. A grande maioria dos desenhos quanto ao tipo foi figurativa, embora tivessem aparecido cerca de 23 por cento de desenho abstractos. A qualidade gráfica dos desenhos foi muito eclética pois que nem todos os autores frequentavam cursos com disciplinas artísticas. Também não estávamos muito interessados nessa questão, embora alguns investigadores o tivessem referenciado nos seus relatórios, por exemplo Emil Gaul na Hungria estava espantado com a surpreendente falta de capacidades de representação gráfica dos jovens da Hungria, que frequentavam uma escola de Turismo. Mirjana Tomasevic-Dancevic da Croácia aproveitou a constatação de que os alunos das escolas profissionais não desenhavam tão ‘bem’ como os das escolas de artes para reclamar mais espaço curricular das artes visuais na escola pública. Mas se compararmos a qualidade gráfica dos desenhos dos alunos das escolas de arte de Portugal ou de Espanha com os da Croácia vemos uma enorme diferença: os da Croácia são muito superiores em exe-

cução técnica. Entre escolas do mesmo nível no mesmo país existem também grandes diferenças de qualidade de execução, estou em crer que essas diferenças se devem mais ao tipo de professores que os alunos tiveram e às oportunidades do meio do que do que ao espaço curricular. Muitos jovens nos seus relatos ao indicarem os lugares de aprendizagem do desenho nem sequer referiram a escola:

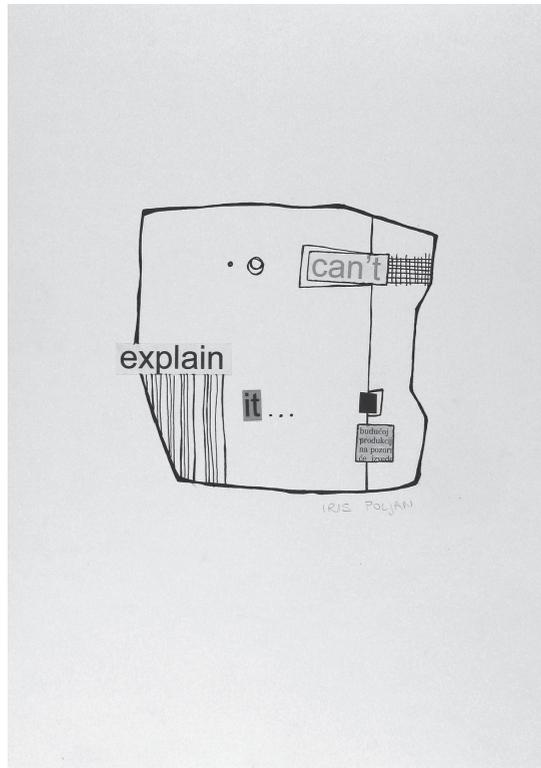
*Aprendi na TV e na Internet, com series de manga violentas, na Sic Radical, também na Playstation 2, jogos tipo manga. Gosto de desenhar imagens que tiro da Internet e criar personagens a partir delas por exemplo - 'Cloud' da 'Final Fantasy 7' e 'Advent children'. 'Buster sword' e gosto de tirar imagens do site [www.Polycarbon.com](http://www.Polycarbon.com) (Portugal, Frederico, 17 anos).*

Foram observadas algumas diferenças entre géneros: os rapazes tinham mais tendência para desenhar aparatos tecnológicos, carros, guitarras, consolas e ambientes urbanos a partir de referências a imagens da Internet, publicidade, revistas juvenis e da televisão e as raparigas mais tendência para desenhar pessoas, natureza, vestuário, cosméticos e as profissões que desejavam também com referências a imagens da comunicação de massas. Essas diferenças não se notaram tanto quando os temas lidavam com realidades políticas, questões sociais ou sentimentos. Ambos foram capazes de exprimir ideias muito claras sobre a vida, o mundo e o planeta.

Encontrámos algumas diferenças nos temas tratados nos países do norte e do Sul. Em África (Moçambique) os tópicos principais foram a guerra, a fome, doenças, a falta de água – necessidades básicas. No Brasil tópicos muito políticos sobre corrupção, violência, hegemonias económicas e seu impacto no planeta – realidades sociais vividas. Na Austrália tópicos como as fronteiras éticas da biotecnologia. No Japão, tópicos relacionados com um futuro altamente tecnológico e risonho. Não foi surpreendente encontrar essas diferenças entre Norte e Sul, acompanhando o desequilíbrio económico, o norte preocupado com bens superficiais de consumo e o sul preocupado com o essencial para a sobrevivência humana. Foram também observadas diferenças entre oriente e ocidente, os desenhos de países ocidentais transmitindo valores mais consumistas e individualistas do que os desenhos dos países orientais (Hong Kong e Japão) focando valores hierárquicos de relações entre pessoas e um forte sentido de pertença ao universo.

Mas a comparação de temas dos desenhos não era o foco da nossa análise. Queríamos sobretudo compreender as culturas dos jovens, os seus interesses, os seus valores e suas expectativas de futuro.

## Desenho como Questionamento



**Figura 1:** 'What's the point?' Croácia, 2007

Em muitos jovens o desenho foi utilizado como um processo de interrogação, de questionamento sobre si, sobre os outros e sobre a vida. Questões ontológicas eram assim expressas. Sem procurar respostas os jovens apenas levantavam questões. Claro que na adolescência estes questionamentos são normais, os adolescentes gostam colocar tudo em causa, de se perguntarem questões sobre a razão do ser, sobre a existência, a realidade, as suas dúvidas sobre o futuro e sobre os seus sentimentos. Através do desenho eles exprimem essas dúvidas, colocam as questões que raramente conseguem exprimir oralmente. Porque o desenho lhes dá a privacidade do diário pessoal com a visibilidade da imagem que será partilhada com outros na cumplicidade da relação artística, se alguém se interessa por este desenho e se dá ao trabalho de tentar compreendê-lo, esse alguém interessa-se também pelo seu autor e pelas suas dúvidas. Os autores não estão interessados em respostas às perguntas que colocam, é apenas um exercício de compreensão de si e do mundo através da imagem, uma imagem

cúmplice porque existirá um espectador que partilhará essas perguntas em algum outro lugar. Muitas vezes nós, os professores, esquecemos como isso é importante na pressa de dar programas obsoletos, de treinar alunos para avaliações e exames nacionais pouco válidos. Na vontade de impor um modelo e desenho e de produção artística que nada têm a ver com o contexto dos alunos esquecemos o propósito essencial das nossas disciplinas. Raras vezes os responsáveis pelos currículos têm isso em consideração nas suas redacções curriculares baseadas em respostas para resolver problemas e não em perguntas para entender o mundo.

### O desenho como expressão dos sentimentos

Sendo historicamente a parte mais estudada da educação artística não foi surpreendente constatar o desenho como expressão de sentimentos e emoções na grande maioria dos desenhos em todos os países. Sentimentos como o amor, a amizade, a compaixão, a confiança, a felicidade e emoções como a raiva, a angustia, a confusão, a alegria foram observados em muitos desenhos. São temas constantes no quotidiano dos adolescentes e populares nas suas conversas. Nos desenhos alguns sentiam-se confusos, infelizes, mal amados, sem confiança neles, sem esperança, sentimentos normais neste período de crescimento. Alguns desenhos tocavam o limites da depressão, outros exprimiam bem-estar consigo e com os outros revelando pistas importantes para quem quisesse lê-las (pais, amigos, psicólogos, professores).



**Figura 2:** Portugal, 2007



**Figura 3:** Israel, 2006

## Tópicos relacionados com a cultura

Foi interessante ver como os objectos culturais ocupavam espaço nos desenhos. As artes, o património tangível e intangível tanto locais como internacionais foi citado várias vezes, a cultura local com orgulho nacionalista (Portugal) como elemento identificador (Israel, Croácia, Hong Kong) e a cultura global como elemento chave no conjunto dos desenhos dos alunos de escolas de artes que partilhavam os mesmos exemplos da história da arte e os exemplos citados da cultura mediática como elemento preponderante em quase todos.

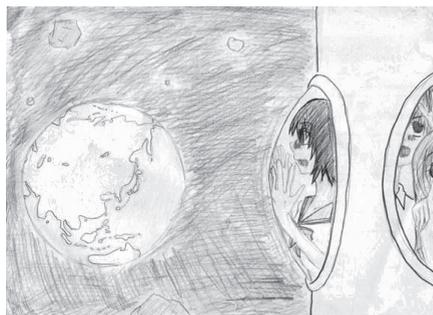
Embora à primeira vista os desenhos pudessem parecer muito parecidos, tipo ‘arte de escola’, exceptuando nos desenhos de Moçambique a maior e mais preponderante influência dos desenhos não foi a cultura veiculada pela escola mas sim as culturas populares juvenis, referenciando imagens de séries de desenhos animados americanos e japonesas, ‘as famosas bandas desenhadas japonesas ‘manga’; os heróis de vídeo jogos, de séries televisivas de acção, os graffitis da arte urbana.



**Figura 4:**  
Hong Kong, 2007



**Figura 5:** Espanha, 2007



**Figura 6:** Japão, 2006

A popularidade deste tipo de desenhos, sobretudo do fenómeno ‘manga’ do Japão foi já estudada por investigadores da cultura visual tendo sido referido que são influências motivadoras porque fazem parte do contexto cultural das crianças e dos jovens (Wilson, 1999; Toku, 2001). Os jovens continuam a adquirir ferramentas e conhecimento de desenho utilizando essas referências e outras que eles encontram na Internet independentemente da aprendizagem escolar. Talvez seja tempo de os professores encararem este tipo de referências culturais com a mesma seriedade e respeito com que utilizam os exemplo da história da arte modernista nas salas de aula, segundo Adams a aprendizagem que elas proporcionam é tão válida como outra qualquer desde que devidamente suportada por processos de análise crítica e consciência visual (Adams, 2000).

A crescente importância dos lugares virtuais de aprendizagem do desenho foi mencionada várias vezes por muitos jovens deste estudo; ‘avatars’; ‘graffitis’; ‘fanart’ são apenas alguns aspectos dessa aprendizagem e produção artística juvenil. Tal como Manifold (2009) encontrou na sua investigação sobre adolescentes e criação de cultura estes aspectos que aqui levantamos podem suscitar questões sobre a necessidade de reflectir sobre os espaços e praticas de aprendizagem das artes visuais caminhando para a génese de outras didácticas que permitam explorar conteúdos relevantes para os alunos e alunas onde interagem narrativas populares, artesanato, multimédia e comunidades ou redes sociais.

No entanto não é de menosprezar a presença de referências à cultura local através de símbolos nacionais, ícones e citações directas de obras de arte. A cultura local pareceu-nos ainda muito presente nos desenhos de grande parte da amostra através de fotografias de locais, de edifícios arquitectónicos, de representações de objectos culturais de artesanato, artes plásticas, referências a literatura, música, e paisagem construída.

## **Desenho como Testemunho e múltiplos pontos de vista**

Muitos desenhos apareciam-nos como palcos ou cenários observados por algum espectador de fora tal como se vê televisão ou se assiste a um filme. Uma posição do observador perfeitamente normal quando se pensa na história da pintura ocidental. Nós observamos o desenrolar de uma cena onde se conta uma história, somos espectadores, testemunhas neutras e o desenhador distancia-se do que representou excepto nos auto-retratos ou desenhos autobiográficos onde o desenhador se revela autor e sujeito da representação.



## Desenho como afirmação política e ética

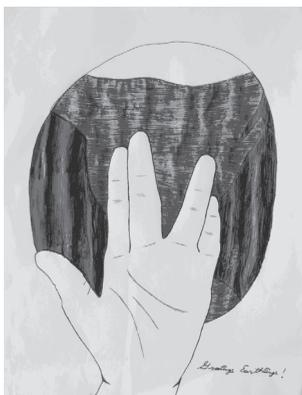


**Figura 10:** Croácia

Analisando os conteúdos representados muitos desenhos aparecem como verdadeiras cartografias, mostrando uma grande consciência de pertença planetária e sentido de ecossistema. Os lugares são normalmente representados em relação com o mundo. Alguns deles inclusive afirmando as relações de poder entre as várias regiões e países do mundo e seu impacto nas sociedades e equilíbrio ambiental.



**Figura 7:** Japão, 2006



**Figura 8:** USA, 2007



**Figura 9:** Brasil, 2007

## **Que Desenhas, Que Designas, que Desígnios?**

Encontrámos temas polémicos como violência, doenças (anorexia, SIDA, alcoolismo, drogas); corrupção, guerra, terrorismo, acontecimentos políticos nacionais e internacionais parecendo-nos que os jovens tinham uma posição pessoal muito definida sobre essas questões. Dos temas mais abordados destacamos a consciência ecológica. Nestes desenhos parece-nos que os seu autores se situam no mundo como indivíduos críticos, conscientes das suas riqueza culturais tanto globais com locais e denunciando hegemonias e manipulações, desconfiando dos meios de comunicação de massas e criticando uma sociedade dominada pelo tempo e dinheiro. Muitos deles representaram o planeta prestes a explodir e a si próprios como seres angustiados e confusos rodeados de sofisticados aparatos de comunicação, transporte e poluição, ameaçados ou fascinados pelas possibilidades da ciência e das tecnologias. Muitos desenhos representaram o mundo em permanente conflito, sempre em dualidade entre o bem e o mal; a natureza e a cidade, a vida e morte, a violência e a paz. O acto de desenhar aparecia assim como uma ferramenta de pensamento, de crítica e de acção.

## Referências

- Adams, J. (2000) Working Out Comics. In: *The International Journal of Art & Design Education* 19 (3) pp. 304-312.
- Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual culture education in a changing world. *Art Education*, 54 (4) 6-13.
- Barthes, R. (2000). *Mythologies*. London, Vintage. Random House.
- Black, M. (1979). "More about metaphor" in A. Ortony (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 19-43.
- Boughton & Mason,  
Daniel, V., & Collins, C. (2002). Community visions. In C. Basualdo, (Ed.) *Face your world* (pp. 81-94). Columbus, OH: Wexner Center for the Arts/The Ohio State University
- Didi-Huberman, G. (2004) *Confronting Images: Questioning the Ends of a Certain History of Art*. PsuPress.
- Duncum, P. (2009) *Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual . Imaginar* n°52. APECV
- Efland, Arthur D., Freedman, Kerry, Sthur, Patrícia (1996) *La educación en el arte posmoderno*. Col. *Arte y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hickerman, R. (2007) *Visual Art as a Vehicle for Educational Research* . In: *The International Journal of Art & Design Education*, Vol 26.3. Blackwell. UK.
- Irwin, Rita L. (2007). *Communities of a/r/tographic practice engaged in cultural inquiry*. In Jeong Ae Park (Ed.), *Art education as critical cultural inquiry* (pp.90-103). Seoul, Korea: MIJINSA.
- Manifold, M. (2009) *Fanart as Craft and Creation of Culture:Challenging the Role of Art Education*. In: *International Journal of Education Through Art* 5.1.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*. London. Allen Lane.
- Foucault, M. (1986). *The Care of Self: The History of Sexuality*, Vol3. London: Penguin
- Grushka, K,(2008). *Tangential Visibility: seeing other, finding self through art-making Visual Art Education*, Australia. *International Journal of Education through Art* Vol 4-3. pp. 297-313.
- Habermas, J. (1976). *Communication and the Evolution of Society*. Translated by Thomas McCarthy. Boston. Beacon press.
- Parsons, M. (2008). 'Interpretar a Arte Através de Metáforas'
- Comunicação apresentada na Conferência Compreender as Artes , 25 de Outubro 2008, APECV em Parceria com A Faculdade de Psicologia e ciências da Educação do Porto. ISMAI, 25 de Outubro de 2008.
- Steers, J. (2006). *Globalising (Visual) Culture: is there a choice?* In: *Proceedings of the International InSEA Congress 2006 : Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*. Portugal: APECV: ISBN 978-989-20-0209-5
- Stuhr, P. L. Ballengee-Morris, C.; Daniel, V. A. H. (2007) *Social justice through curriculum: Investigating issues of diversity* . In: *Eça, T.T.P. & Mason, R. (Eds) (2008). Intercultural Dialogues in Art Education*. London: Intellect Books, 81-95
- Swift, J & Steers, J (1999) 'A Manifesto for Art in Schools', *Journal of Art & Design Education*, Volume 18., No. 1., 1999, pp. 7-14, Blackwell, Oxford.
- Toku, M. (2001) *What is Manga? The Influence of Pop Culture in Adolescent Art*. In: *Art Education* 54 (2) pp. 18-24.
- Wilson, B. (1999). *Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character*. In *Visual Arts Research* 25 (2) pp.48-60.
- Watson, C (2002) 'Open up to a very creative culture', *The Times Higher*, 14 June 2002, pp 22-23.
- UNESCO (1998b). *Higher education in the twenty-first century: Visions and action*. Final report, Paris: UNESCO, 5-9 October.

# VIII

## Los Derroteros del Tema “Cultura – Educación”

### De concepciones amplias y humanizantes a una institucionalidad de los temas

*Carolina Millar*

#### **Resumo:**

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile tiene como imperativo institucional establecer una vinculación permanente con el sistema educativo formal en todos sus niveles, en coordinación con el Mineduc, con el fin de dar suficiente expresión a los componentes culturales y artísticos en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y establecimientos educacionales. Este mandato es el marco institucional que vincula la política cultural con la política educativa a través de la Sección Educación y Cultura del CNCA. Desde su creación a la fecha, esta misión institucional de vincular el mundo educativo con el mundo cultural, ha sido canalizada sólo hacia el mundo formal de educación, dejando en un “limbo” todo un trabajo que pudiera desplegarse desde la transversalidad de la cultura hacia el sector educativo.

A continuación presento el devenir de los acontecimientos desde antes de la creación del Consejo Nacional de la Cultura y Artes con respecto al tema Cultura Educación y cómo se ha ido institucionalizando cada vez más su vinculación, enfatizando en las acciones emprendidas hacia el sector de la formación superior artística en Chile.

*La cultura es transgresiva por naturaleza,  
crítica por opción y conmovedora por sentido.*

*Claudio di Girólamo*

*“Ciudadanía Cultural: Una carta de navegación hacia el futuro”<sup>1</sup>  
1998.*

El presente escrito surge de la impresión que sentí cuando me dí cuenta que en la red no había ningún link que me condujera a la página de la ex División de Cultura del Ministerio de Educación en Chile.

Pensé en la importancia de los documentos, de los registros que dan cuenta de los hechos, pero también pensé en lo fácil que resulta borrar del imaginario colectivo vivencias, recuerdos, ponerlos en duda, maltratarlos y, peor aún, ignorarlos...

Cuando el presente no se nutre de su historia, siempre hay una fuga de sabiduría que se olvida o se quiere olvidar. Durante el periodo en que Claudio di Girólamo fue Jefe de la entonces División de Cultura del Ministerio de Educación (1997 - 2003), la relación entre cultura y educación parecía evidente en lo exterior, sin embargo el diálogo obligaba a plantearse cuestiones de fondo que eran más fáciles de soslayar. De hecho durante esos años, se gestó la reforma educativa llevada a cabo en Chile. Los mundos de la cultura y las artes y el mundo de la educación se acercaban como dos primos hermanos que recién se descubren....fueron años de ensayos, de errores, de impulsos, riesgos, creatividad, pasión y entrega. Se estaba alimentando el imaginario de la nueva institucionalidad cultural que durante años estaba en gestación. Todo sirvió, de todo aprendimos, se realizaron ensayos, investigaciones, acciones, talleres, clínicas, producciones, encuentros, eventos, catastros, cabildos, convenciones, seminarios y congresos, periódicos, memorias y libros. Sin embargo poco o casi nada se sabe de esos años, no están en la red, por lo tanto no están en nuestro imaginario. Pareciera ser una historia olvidada y por ello parto este relato, tomando el hilo de la memoria de aquellos años y tomo como punto de partida las conclusiones del Primer Congreso Internacional de Cultura y Educación, *Tendiendo Puentes*, octubre 2002 – enero 2003, año en que la División de Cultura del Mi-

nisterio de Educación “se autonomiza” dejando un vacío en el Ministerio que aun devela el riesgo latente de dejar en abandono la *dimensión cultural de la educación*.

Durante el año 1998, Claudio di Girólamo que en ese entonces era Jefe de la División de Cultura del Ministerio de Educación, en Ginebra, presentaba su ponencia “Ciudadanía Cultural: una carta de navegación hacia el futuro”, un año después de asumir su cargo y un año en que el gobierno de Chile le concedía por gracia, la nacionalidad chilena. (1997)

Este documento expresaba las intenciones, sueños y visiones acerca de la futura política cultural del país. Hablaba de la necesidad de convocar y recrear muchos mundos posibles simultáneamente, de nuestra permanente falta de conclusión, lo que hace de nuestra identidad, un eterno mutante tan inconforme como fértil, según sus palabras. Fue el primer documento que, emanado de un representante del Ministerio de Educación, hacía mención y desarrollaba el concepto ciudadanía cultural, advirtiendo que muchas de las cartas fundamentales se refieren al concepto ciudadanía como garante de derechos materiales y espirituales, sin embargo en la práctica, el ámbito espiritual queda reducido solo a la libertad de culto. Según dice, “para nosotros el concepto rebasa con creces lo meramente religioso y se refiere a la capacidad humana de trascender, con sus obras, la propia existencia”. Mientras agregaba que, “el concepto de cultura no sólo se reduce al producto artístico, sino que a una concepción de cultura que involucra una visión de mundo, y a una ética y estética de las relaciones humanas”. Tal vez ésta haya sido la visión de cultura más amplia e incluyente que se haya planteado.

De esos años al presente, han sucedido trascendentes hechos en lo que respecta al tema cultura - educación y su institucionalidad vigente. Primero se creó el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en agosto del año 2003, a través de la **Ley 19.891** que otorgó rango de ministro a quien asumiera el cargo de Presidente del directorio nacional.

Con la creación de la nueva institucionalidad alojada en la ciudad de Valparaíso se da inicio a una nueva relación con el Ministerio de Educación, ahora instituciones inevitablemente hermanadas. Se establecen **52 medidas de la política cultural**, que guiarán el destino de las acciones emprendidas desde los diversos temas y programas del CNCA, desde el 2005 y hasta el año 2010. Hoy nos encontramos en lo que podría ser la antesala del término y finalización de esta primera etapa de instalación de la institucionalidad cultural en Chile. Etapa que inevitablemente provoca realizar

análisis evaluativos respecto de los avances y rumbos que ha tomado la implementación de la política.

En el documento de Ciudadanía Cultural: una carta de navegación hacia el futuro, se expresaba la necesidad explícita de hacer un vuelco en la forma de cómo y qué se entiende por *desarrollo cultural*, el desafío, según cita el documento, está en sustituir la gramática mercantil por una más humanizante, que impida que el ciudadano sea reemplazado por el mero consumidor pasivo y que permita considerar a todo individuo como miembro de una sociedad, un sujeto que es término de referencia de toda relación social: es decir **una persona**, aseguraba Di Girólamo. Eran años de implementación de la reforma educativa chilena, la que se proyectaba como una gran reforma cultural.

En cuanto a la relación entre cultura y educación, se proyectaba como una necesidad de impregnar a la educación de los problemas de la estética, ética y de la creación. Así, la educación ganaría en amplitud y profundidad, en capacidad de inventar y resolver problemas, y la cultura se vincularía más evidentemente a las sociedades y su multifacética cotidianeidad.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes tiene como imperativo institucional establecer una vinculación permanente con el sistema educativo formal en todos sus niveles, en coordinación con el Mineduc, con el fin de dar suficiente expresión a los componentes culturales y artísticos en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y establecimientos educacionales. Este mandato es el marco institucional que vincula la política cultural con la política educativa a través de la Sección Educación y Cultura del CNCA. Desde su creación a la fecha, esta misión institucional de vincular el mundo educativo con el mundo cultural, ha sido canalizada sólo hacia el mundo formal de educación, dejando en un “limbo” todo un trabajo que pudiera desplegarse desde la transversalidad de la cultura hacia el sector educativo.

A continuación presento el devenir de los acontecimientos y cómo se ha ido institucionalizando cada vez más la vinculación entre cultura y educación.

De las 52 medidas de la política cultural 2005 – 2010, la primera y segunda de ellas se refieren a los ámbitos educacionales formales y establecen la necesidad de incorporar la educación artística al sistema de acreditación de la educación superior y consolidar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en las escuelas artísticas del sistema escolar. Asimismo, se-

gún se establece en esa medida, estas escuelas (35 en el país) deberán generar su propio sistema de acreditación, estableciendo con ello la conversación en torno al tema.

La segunda medida orienta nuestra política cultural en materia de educación artística, y mandata desarrollar programas permanentes de estímulo, formación y apoyo a nuevos talentos artísticos insertos tanto en el sistema de educación general, como en la enseñanza artística especializada, sustentado en un sistema de becas y reconocimiento especial.

La tercera medida da la pauta a los programas vigentes en estas materias, y en la misma línea de creación artística y cultural, cuando posibilita la participación de los artistas en el proceso formativo a nivel escolar, mediante la creación de nuevos mecanismos que permitan su desempeño docente.

A estas medidas de la política cultural chilena, se suman dos hitos recientes que son de carácter normativo y provienen del ámbito educativo. Las modificaciones en el marco regulatorio de la Ley Orgánica Constitucional, hoy en día, Ley General de Educación, da indicaciones orientadas a la Educación Artística Especializada, cuando señala que:

1. Se establecen los **Objetivos Complementarios para la Enseñanza Artística** de primero básico a segundo medio en el sistema formal de educación en Chile.

2. y, la reciente aprobación, en el mes de enero (2007) del Decreto Supremo N° 3 de los Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Artística para los terceros y cuartos medios del sistema formal de educación. Esto normaliza una nueva modalidad de egreso del sistema educativo chileno; a la educación científico humanista, la técnico profesional se le suma la **educación artística**. Este hito configura un nuevo panorama del sistema formal de educación que sin lugar a dudas, favorecerá la presencia de las artes en los procesos de enseñanza (**educar para el arte**) y la vinculación necesaria entre las Artes, la Educación y la Cultura, en el entendido de sincronizar los propósitos desde distintos ámbitos en pro del desarrollo de las Artes, los Artistas y el quehacer cultural del país, **educar por el arte**. En esta dinámica se requiere de ambos enfoques, de un público que sepa apreciar el trabajo artístico con sensibilidad y receptividad y por otro lado, de artistas que imbuidos en los contextos culturales canalicen a través de su quehacer las expresiones creativas de la sociedad.

El trabajo desplegado desde la otrora Área Cultura Educación, hoy en día Sección de Educación y Cultura, en estas materias, contextualizó la primera medida de la **Política Cultural de Chile 2005-2010** que dice relación con el mandato de incorporar al 2010 la *educación artística al*

*sistema de acreditación de la educación superior...* sin embargo, y antes de realizar cualquier acción se tuvo que desplegar acciones que posibilitasen un levantamiento de información que permitiera tener una mirada panorámica de cuál era la real situación y presencia de carreras artísticas vigentes a la fecha 2007 en la educación superior chilena.

Lo anterior fue resultado del análisis que se realizó y que ponía al centro la problemática de no contar con instituciones contrapartes en diversas regiones del país, que permitieran desplegar líneas de capacitación en conjunto con el Consejo de la Cultura a lo largo del país. Ya desde el año 2006 y haciendo eco al mandato de las medidas, a través de la implementación de Muestra de Arte escolar o del programa de Fondo de Escuelas Artísticas, se veía la necesidad de capacitar a docentes. Se diagnosticaba la ausencia de oferta académica en el mundo de la educación superior artística, fundamentalmente por la carencia o la insuficiente oferta en materia de educación superior en artes, en términos de calidad, cantidad y distribución nacional. Esto implicó una gran dificultad a la hora de vislumbrar acciones que permitieran llevar adelante las acciones acordadas.

De esta manera se inicia un trabajo de acercamiento al sector académico artístico a través de un catastro de la oferta académica. Este trabajo, desarrollado durante el año 2007, dio origen al **Informe Diagnóstico de la Oferta Académica** de carreras artísticas, que arrojó datos de los ámbitos formativos artísticos que claramente visualizó “**el estado de concentración y desequilibrio que se manifiesta en la distribución dentro del territorio nacional, la oferta académica artística, generando con ello, un precario desarrollo entre la oferta académica en regiones extremas del país y la necesidad formativa que en ellas se demanda**”<sup>2</sup>.

Posterior a eso y vinculado con el catastro, a través de las bases de datos que se levantaron, se creó un puente que permitió proyectar una estrategia de acercamiento al sector académico artístico.

Se realizaron en el año 2008, 6 Encuentros Nacionales de Directores de Carreras Artísticas, incorporándose además el sector Educativo, particularmente con los Directores/as de carreras de Educación Pre – escolar, básica y artística, por ser un tema relevante y transversal al Área Cultura Educación. Estos Encuentros involucraron ámbitos de la danza, el teatro, la música, las artes visuales, cine y audiovisuales. El propósito de la convocatoria fue reflexionar sobre temáticas comunes al sector, situándonos desde las artes y observando su presencia en las mallas curriculares de esas carreras pedagógicas.

El propósito planteado desde el Área Cultura Educación para el desarrollo de los Encuentros de directores de carreras artísticas 2008, fue la de reunir a

los actores principales, aquellos que sin duda tendrían al corto y mediano plazo, el desafío de conducir procesos de Acreditación al interior de sus carreras artísticas. La idea fue generar plataformas que permitieran una reflexión guiada a partir de una metodología que propiciaba el análisis y diagnóstico colectivo del sector académico artístico convocado en cada ocasión.

Identificar ámbitos generales y particulares en cada uno de los sectores artísticos, en la perspectiva de los procesos de acreditación de carreras, hizo que necesariamente las conversaciones tendieran a plantearse desde la búsqueda de sentidos, visiones, dificultades, riesgos y proyecciones del sector.

La principal motivación consistía en que a partir de estos encuentros se generaran espacios de conversación sobre aquellos ámbitos propios a cada sector artístico, entre pares, a modo de hacer un levantamiento de información que contribuyera a hacer visible temáticas propias y particulares del sector, de manera tal que ayudara a insuflar de información a aquellos que más tarde, conducirían los procesos de acreditación de las carreras artísticas, haciéndolos más pertinentes a la realidad del sector. Todo ello con la perspectiva de dar cumplimiento a la medida de la política cultural sobre la implementación del sistema de acreditación para las carreras artísticas.

*Los 6 Encuentros Nacionales con Directores de Carreras artísticas se realizaron, durante el año 2008, en las siguientes fechas: Danza<sup>3</sup> el 29 de Abril. Teatro<sup>4</sup> el 3 de Junio. Música<sup>5</sup> el 29 de Agosto en la ciudad de Viña del Mar, Artes Visuales<sup>6</sup> el 23 de Septiembre y el 13 de Octubre Educación<sup>7</sup> ambas en la ciudad de Santiago. El último encuentro fue el 6 de Noviembre correspondiendo a Cine y Artes Audiovisuales<sup>8</sup> en la ciudad de Valparaíso.*

Se pretendía iniciar un proceso de acercamiento al mundo de la educación superior artística que permitiera *visibilizar al sector y generar instancias de diálogos reflexivos entre docentes del mundo académico, gremios, Comisión Nacional de Acreditación y el CNCA a fin de socializar y relevar la importancia de implementar procesos de acreditación pertinentes y adecuados para las carreras artísticas*<sup>9</sup>.

Como objetivo se estableció la necesidad de Generar encuentros con los responsables directivos de la formación superior en arte y pedagogías en arte, de manera de iniciar un proceso participativo y reflexivo en el conocimiento de los procesos de acreditación, pertinencia de estándares de calidad para las carreras artísticas según especialidades, todo ello con el propósito de sintonizar los esfuerzos en la incorporación e implementación del sistema de acreditación para las carreras artísticas.

El informe de este proceso está disponible en el siguiente link <http://www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text1622.pdf>

La realización de informes sobre el levantamiento y la sistematización de los contenidos de los encuentros, así como el diagnóstico general del sector fueron los insumos para el segundo proceso que se iniciaría un año más tarde y que pretendía entre otras cosas, profundizar la reflexión y acotarla en cuanto a especificar las orientaciones particulares para lograr evaluación de calidad en los procesos de acreditación por lenguaje artístico.

Por otro lado, la mantención y actualización de la red que vincula al sector académico artístico, al generar relaciones medianamente permanentes para los flujos de información, comunicación y difusión necesarias para potenciar la participación y construcción del Directorio Nacional de la Oferta Académica Artística en Chile, que se alojará en el Sistema de Información Cultural (SIC) del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, eran algunos de los productos que se esperaba cumplir. <http://www.siccnca.cl/>

**Productos comprometidos y prospectiva del Programa Educación Superior Artística del Área Cultura Educación del CNCA durante el año 2008 y 2009 eran:**

- Distribución entre los Jefes y/o Directores de carreras artísticas, del Informe Diagnóstico de la Oferta Académica de las Carreras Artísticas en el Sistema de Educación Superior Chileno, 2007.
- Actualización gradual del catastro a nivel nacional de la Oferta Académica artística a través del nuevo Directorio de la Oferta Académica de carreras artísticas alojado en el Sistema de Información Cultural SIC del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. [www.siccnca.cl](http://www.siccnca.cl)
- Puesta en marcha y Levantamiento de la Red Nacional de Educación Superior Artística, hoy en día, Red Arte, Educación y Cultura
- Realización de 5 Mesas Técnicas 2009 por sector artístico. (danza, teatro, música, cine y audiovisual y artes visuales)
- Edición del Informe de Levantamiento y Sistematización de los Encuentros de directores/as de carreras artísticas 2008 y el Informe Final que se entregará a la Comisión Nacional de Acreditación al término de las Mesas Técnicas 2009.

El hecho de la aprobación de la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, contextualizó los nuevos escenarios para los procesos de acreditación, ya que generaba la aprobación para que agencias privadas externas pudiesen llevar a cabo estos procesos de medición de la calidad de la enseñanza superior chilena. Muy lejos quedaban las intenciones manifestadas en el documento Ciudadanía Cultural, cuando se imagi-

naba la institucionalidad cultural, y se alertaba sobre el riesgo de delegar al ámbito privado cuestiones tan fundamentales al desarrollo y enfoque de la enseñanza superior.

Esa ley dio un marco legal que permitió efectivamente generar un diálogo al interior de la educación superior en materia de arte y cultura, para desde allí generar orientaciones con el fin de hacer de los procesos de acreditación acciones más pertinentes y reales a las características de las carreras artísticas. En esos momentos existían muy pocas agencias registradas y que estuvieran interesadas en el ámbito artístico. Por una parte la institucionalidad cultural destinó esfuerzos en sensibilizar al sector artístico sobre los procesos de acreditación y por otra, concientizar al mundo de las agencias para que se interesasen en estos ámbitos artísticos, pues ante los ojos del mercado, no ofrece rentabilidades al ser un mercado mucho más restringido que cualquier otro ámbito educativo.

Para ser coherentes con la ruta establecida se decidió continuar con el proceso y realizar mesas técnicas por especialidad artística durante el año 2009. Para estas instancias a diferencia de los Encuentros con los directores de carreras artísticas, no se estableció una convocatoria amplia que permitiera una diversa participación de los actores, lo que restringió la mirada de análisis, sin embargo se recogieron y sistematizaron las orientaciones surgidas entre los pares invitados. El propósito que guió tal acción era, de alguna manera contribuir a que las agencias, especialista y/o pares evaluadores contratados por la Comisión Nacional de Acreditación tuvieran cierta orientación de cómo mirar los procesos de enseñanza aprendizaje en los ámbitos artísticos, tales como la investigación, trayectoria, formación académica, infraestructura, entre otros, ya sea desde la especialidad artística o desde la generalidad del arte. El informe de la Mesas Técnicas será el documento que la Ministra entregue a la Comisión de Educación Superior como contribución del Consejo Nacional de la Cultura con estos procesos acreditativos, más aun en contextos donde se sigue manteniendo la tendencia a disminuir y cerrar carreras artísticas sobre todo en regiones, lo que sitúa a la educación superior artística en un estado de permanente vulnerabilidad.

Dentro de las mismas lógicas de implementación se decidió comenzar con la tarea de identificar a los sectores técnicos de las artes escénicas del país, fundamentalmente porque se diagnostica una carencia formativa en estos ámbitos lo que alerta al impedir un mayor desarrollo del sector artístico.

La tendencia general sobre la cual el sistema de la educación superior chilena orienta los currículos de las carreras artísticas aun es marcadamente academicista, percibiéndose poco interés aun por profesionalizar los ámbitos técnicos artísticos, elemento fundamental para lograr dinamizar al sector a través de las industrias creativas<sup>10</sup>, tendencia que este último tiempo se ha visto impulsada. De hecho, el mismo esquema en que los técnicos se auto instruyan o se formen en el traspaso tradicional del maestro al aprendiz, genera en ellos riesgos de alejarse de posibilidades de capacitación y actualización. La tendencia de la microempresa cultural y de las grandes empresas, requieren cada vez más de técnicos altamente calificados. Sobre todo cuando en Chile cada vez se están dando más las condiciones para que grandes compañías de teatro presenten sus montajes, hoy en día es una cuestión de mejoramiento de las oportunidades laborales.

De esta manera se realizó un estudio de competencias laborales para el sector de las artes escénicas, teatro y danza, identificando familias de técnicos, haciendo levantamiento de perfiles profesionales, mostrando una radiografía y un camino a seguir. El paso siguiente será, a partir de los cinco oficios identificados, generar módulos de capacitación para que en un futuro próximo se pueda otorgar certificados de competencias laborales del sector técnico de las artes escénicas (danza, teatro). Lo que se espera es lograr activar al sector contribuyendo directamente en su formación profesional.

Desde donde estemos situados, desde aceras institucionales ó desde las aulas educativas, desde la ciudadanía o desde el espectáculo, desde la economía, la industria o el arte, la relación entre cultura y educación es inacabable, inabarcable, como la vida misma. El desafío hoy en día está en recuperar sentidos que permitan “hilvanar programas y sus diferentes acciones” con procesos participativos, reflexivos y profundos que nos hagan volver a la superficie y respirar el aire que nutre nuestras esperanzas, temores, y decepciones...no basta con la aplicación de medidas políticas si estas no va acompañadas con y desde el entramado social que a él finalmente vuelve, ya que siempre y en todo momento, las políticas públicas traslucen los intereses y visiones de futuro que un país se permite soñar....

# IX

## ***Ensaaios de escre(vi)ver: manufatura de afectos no curso dos dias***

***Selda Soares***

### **Resumo**

No quotidiano das pessoas que constituem as famílias, as escolas e as comunidades existe, apesar dos aparentes diálogos, uma tendência para acentuar os silêncios, inibidores da construção de caminhos em conjunto, de espaços de entendimento e, muitas vezes, responsáveis por inúmeros insucessos. Através da recuperação da história (pessoal e local) dos sujeitos e dos lugares, construo e estudo intervenções que abrem portas e permitem a troca e a construção do saber de uma forma partilhada, útil e mobilizadora de uma vertente emocional, vezes demais esquecida.

Pretendo equacionar a especificidade do campo do Teatro enquanto espaço de produção de pensamento e de acção/intervenção, a dimensão emocional das aprendizagens realizadas neste contexto artístico, o cariz pragmático que reclama perceber as consequências dos actos e uma vontade expressa e mobilizadora dos sujeitos que determina a sua preocupação e recusa com o curso da vida, marcada pelas assimetrias sociais e pela instalação da alienação.

É, pois, nestes contextos, que o meu olhar incide: em primeiro lugar, o teatro enquanto espaço no qual ensinar e aprender permite transpor barreiras na comunicação institucional e geracional e concorre na construção de um sentido, de uma causa da/para a aprendizagem. Em segundo lugar, o teatro enquanto espaço e tempo de aprendizagens, factor determinante na (re)significação do indivíduo capaz de dialogar e de se confrontar, confrontando. Em terceiro lugar, o teatro enquanto espaço ético, estético e artístico, considerando os dois polos deste fazer/ver criativos, a cena e a sala (distantes das convenções de espaço).

Pretendo, pois, olhar a realidade dos dias e reclamar alguma subversão e transgressão de que foi feito este caminho e expor o fosso que existe entre as políticas e as práticas, para que todos nós, professores e investigadores, implicados na tarefa da educação, possamos agir, pois é de acção que se trata quando me refiro a educação, a educação artística e, sobretudo, a teatro. Um compromisso com um futuro em construção, com o acreditar na acção e na utilidade do gesto. É um *ductus* que ousa avançar nas páginas em branco, ou reescrever caminhos. Uma questão de *est etica*.

**Palavras-chave:** teatro, escola, emoção, intervenção, inclusão

### **Abstract**

*Essays in writing-living: manufacturing affections in the course of days.*

In the everyday lives of people who constitute existing families, schools and communities, despite apparent dialogues, a tendency to accentuate the silences, inhibitors of the construction of shared paths and areas of understanding, is often responsible for numerous failures. Through the recovery of history (personal and local) of the subjects and places, I study and build interventions which open doors and allow the too often forgotten exchange and construction of knowledge, too often forgotten, in a shared, useful and emotionally mobilizing way.

I want to consider the specificity of the field of Theater as a production space for thought and action / intervention: the emotional dimension of learning that takes place in this artistic context, the pragmatic side that demands realizing the consequences of the acts and the expressed and mobilizing will of the individuals that determines their concern and their refusal of the course of life marked by social inequalities and by installation of alienation.

It is therefore in these contexts, where my eye resides: first, the theater as an area in which teaching and learning allow the overcoming of barriers in institutional and generational communication, and helps to build a sense of a cause of/for learning. Secondly, the theater as a space and time of learning, a determining factor in (re) signifying the individual capable of dialoguing and of self confrontation within confrontations. Thirdly, the theater as an ethical, aesthetic and artistic space, that considers the two poles of this creative do/see, the scene and the room (far from the conventions of space).

Therefore I want to look at the daily reality and complain about any negations and contraventions that made this path and expose the gap between policies and practices, so that all of us, teachers and researchers, involved in the task of education can act, because when I refer to education, arts education and above all to theater, it is all about action. A commitment that includes constructing a future, with belief in action and in the usefulness of gesture. It is a *ductus* that dares to move forward on blank pages, or rewriting pathways. A question of *est etica*.

**Keywords:** theater, school, emotion, intervention, inclusion

### ***Didascália***

Antes de tudo, impõe-se explicar esta apropriação do título da autoria de Urbano Tavares Rodrigues, meu e nosso mestre de literatura. A estima que lhe devo, pelo exemplo de luta pela liberdade e pelo olhar de seda sobre as questões da literatura e da arte, pelo tom de voz doce nas lições e pelo sorriso de encorajamento, quando se tratava de ir mais além, trouxe o significado das suas palavras. Lembro, agora, uma lição que marcou o rumo da minha vida e o sentido das minhas ações no âmbito do teatro: *“pensar em arte é fazer arte e pensar em escrita é escrever, é pensar em tudo o que se vive, escrever sobre o vivido e o que está por viver. E a escrita é precisamente experimentar um efeito daquilo que se escreve sobre o que se vive e, experimentar um efeito do que se vive sobre o que se escreve.”*. Foram palavras retiradas dos meus apontamentos na disciplina de Literatura Francesa, leccionada por Urbano Tavares Rodrigues, no ano de 1986.

Ficou a lição, o eco das palavras pelos anos e pela vida e regressaram, agora, com este jogo sugerido pelo referido título que convoca a prática de escrever e de viver, ensaiando escritos e episódios dos dias, um treino que espreguicei pela vida fora e com que, ainda hoje, registo instantes do quo-

tidiano dos jovens em momentos de produção criativa, ou momentos de produção criativa em instantes das vidas dos jovens. A ordem importa e talvez não, porque o importante é implementar um certo fazer colado à vida, em busca, sempre, de uma autenticidade, a mesma de que são feitos os meus dias.

*Fragmentos de um discurso amoroso<sup>1</sup>*

*«Dois poderosos mitos fizeram-nos acreditar que o amor podia, **devia** sublimar-se em criação estética: o **mito socrático** (amar serve para criar uma multidão de belos e magníficos discursos) e o **mito romântico** (produzirei uma obra imortal escrevendo a minha paixão).»<sup>1</sup>*

Começo por contar dois fragmentos de uma história que se encontra em processo de escrita.

Este fragmento começou em 2006, na Escola Secundária Abel Salazar, em S. Mamede de Infesta. “Hand made, heart made” foi o nome que dei a este episódio. Por um lado, contar esta história é marcar o cariz artesanal/autoral/único de que é feito um objecto artístico performativo (“hand made”). Por outro lado, é minha vontade sublinhar uma certa dose de amor de que se reveste o trabalho em Teatro, em geral, o trabalho em Teatro com os jovens, em particular, bem como todo o trabalho na escola (“heart made”). Se pela primeira abordagem pretendo destacar aspectos como o feito por eles, com eles, sobre uma verdade possível, ou uma impressão de real, pela segunda abordagem pretendo mostrar o envolvimento, a carga emotiva, a cumplicidade emocional, uma construção dos afectos que decorre do trabalho no Teatro e no trabalho com os jovens. Porém, se olharmos a transdisciplinaridade nos contextos do Teatro e da escola (com, entre e para além de), se pensarmos na especificidade do tema “sexualidades” que sustentou este trabalho, entendemos “hand” e “heart made” como a possibilidade de traduzir, com alguma exactidão, o que foi feito neste processo de trabalho, neste objecto artístico e, sobretudo, no seio e na vida destes jovens: feito por eles, a partir deles, de dentro deles e feito com o coração (a grande dose de amor com que se faz teatro, com que se ensina ou se aprende), com um material que vem de dentro e nem sempre se explicita, ou por não se saber verbalizar, ou por não se poder verbalizar. Urge, pois, ensinar a dizer, para aprender a crescer.

O processo de trabalho a que me refiro demorou 3 anos. Trata-se de construir um objecto artístico, no final de um ciclo de trabalho, em contexto curricular disciplinar. Construir, mas não a qualquer preço, não sobre

qualquer coisa, nunca seja com o que for. A decisão exige reclamar a utilidade, o cariz interventivo e a cumplicidade com a vida e os dias dos jovens. Porque teatro não é um adorno, ensinar teatro não pode ser uma abordagem de superfície e fazer teatro nunca será um gesto inocente, sujeito a encomendas, numa atitude de quem faz e “pronto, está feito”, apesar de um efeito de belo (que recusa ser adorno), de simplicidade (que recusa ser leveza) e do carácter efémero de que se reveste cada objecto artístico performativo (que pode ser ou não ser repetido).

Atentos a estas demandas, os jovens depressa denunciaram a vontade (que lhes é natural e intrínseca) de reflectirem sobre as sexualidades: inicialmente, por constituir algo da ordem do não dito explicitamente e, posteriormente, por constatarem que era de facto o material que emergia do seu dia a dia, conhecido por dentro, sentido e, portanto, fazível e dizível. Por outro lado, o tema impunha-se pela vontade de fazer frente a uma dose de instalação, tabu e recorrentes contornos/desvios feitos pela própria escola à vontade de saber um pouco mais do que a programação de algumas disciplinas, de querer respostas mais explícitas do que as enformadas pela instituição escola, de querer ousar e transgredir, dizendo alguma coisa e reclamando um direito à informação clara e objectiva, do mesmo nível da vida diária e dos impulsos das adolescências irreverentes.

Os jovens, alunos do 9º ano desta escola (turmas A e D), foram meus alunos ao longo de 3 anos. Iniciaram, no 7º ano, a disciplina de opção, Oficina de Teatro. E este grupo de jovens, tem a particularidade de ter iniciado um trabalho árduo de (re)construção do espaço físico e do conceito de teatro no contexto desta escola. O espaço específico não existia. Trabalhávamos em salas de aula normais, com mesas e cadeiras que desviávamos diariamente, com um leitor de cd que nem sempre estava disponível, com a vontade de dançar e cantar, apesar da aula vizinha de Matemática ou Língua Portuguesa. As limitações eram demasiadas e iniciaram a consciência da ocupação do espaço do palco da escola, para ali construir o espaço de aula de Oficina de Teatro. De facto, o cariz interventivo de que se reveste esta disciplina, depressa fez nascer, nestes jovens, a decisão que tomaram, 3 meses após o início das aulas de Teatro: limpar o palco dos materiais obsoletos e torná-lo num espaço habitável para a Oficina de Teatro. Construíram o projecto Feira Medieval de S. Mamede de Infesta (que já vai na terceira edição), desenharam outras intervenções de rua (na escola e na cidade), iniciaram idas ao teatro local, trouxeram ideias todos os dias e decidiram discutir as sexualidades na cena, pois delas já se falava nas aulas de Teatro, assim como quem fala do horário escolar, ou de uma mensagem qualquer engraçada acabada de receber num telemóvel.

E é com esta naturalidade, com a simplicidade das coisas simples, que uma abordagem destas deve ser empreendida na escola: a partir dos jovens, feita por eles e, sobretudo, permitindo que se faça, sem vergonhas, sem tabus, sem a preocupação (muitas vezes falsa) de cumprimento de uma programação, sem o preconceito de não servir o contexto de um espectáculo de Natal, ou de outra qualquer época do ano. É que o tema não se enquadra na sazonalidade festiva que as escolas agendam e programam, por constituir, precisamente, a marca dos dias dos nossos jovens, de cada dia do ano lectivo e civil. Por isso, a(s) sexualidade(s) constituiram (e continuarão a constituir) o tema de eleição dos nossos jovens. Por esse motivo também, é dever da escola reconhecer essa emergência e perceber que a transversalidade disciplinar que caracteriza esta temática permite-lhe atravessar contextos curriculares distintos. Limitá-la às áreas curriculares não disciplinares pode ser um início. Mas o caminho deverá ser desenhado muito mais além desta aparente informalidade, porque se trata de vida, de felicidade e de amor, em suma, trata-se de abordar a realidade, a mesma sobre a qual os currículos e a escola devem fundar os seus pilares. Caso contrário, sucumbirão (currículos e escolas) e todos nós, educadores, continuaremos a construir uma ilusão de educação, uma impressão de ensino, um aspecto ilustrativo, uma imagem que se quer legendar, mas que se apaga 90 minutos depois. E desta efemeridade, desta superficialidade e deste “ficar bem” não necessitam estes jovens, nenhuns jovens.

Deste modo, contar a história deste trabalho é trazer ao debate a vida, a função e o dever da escola e, sobretudo, sublinhar que a escola não é uma abstracção feita de paredes e papeis, de currículos e fichas, e questionários, e gráficos, e rankings. A escola é um espaço de pessoas, com pessoas. E, neste sentido, a escola somos todos nós, com as cargas emotivas, vivenciais e únicas de cada um. É neste universo que penso o meu trabalho e a minha intervenção. Penso sem limites, porque a parede da sala é feita apenas de tijolo e cimento e tem outra sala ao lado, porque o muro da escola, feito de cimento e tijolo, abre para o exterior e porque a cidade tem estradas para outros lugares. Trabalho sem limites e ensino esta inexistência de fronteiras do espaço da escola aos jovens, para que sejam capazes de, nas próprias vidas, construir os seus caminhos, fazerem as suas opções em liberdade, fundadas na tolerância e na diversidade. Reflectir sobre sexualidades foi, neste trabalho, pensar em si e repensar o outro, reinventar o espaço curricular disciplinar e projectar para fora de si e da escola as adolescências incómodas e irreverentes, iguais às de todos nós.

“Transgredizer” é o nome do espectáculo que levámos à cena, no Dia Mundial do Teatro, no auditório do Grupo Dramático e Musical Flor de

Infesta, em S. Mamede de Infesta. O objecto artístico que construímos nasceu a partir de meia dúzia de exercícios e jogos de teatro, de um excerto da peça *O Despertar da Primavera* e da peça *A Casa de Bernarda Alba* e de muitas palavras ditas, de muitos escritos dos alunos. Alinhámos, numa sequência lógica, que fosse capaz de dar conta de um ciclo de vida, histórias, olhares, momentos, instantes vividos já pelos jovens, temidos por uns, ultrapassados por outros. Para que a nitidez da palavra e do gesto fosse maior, optámos pela limpeza do espaço, pelo mínimo de adereços, pela veracidade do guarda roupa (calça de ganga e blusa preta) e por um desenho de luz<sup>2</sup> que definisse espaços, sem cortar sequências e dialogasse com uma certa nostalgia, que foi nossa opção sublinhar neste trabalho. Em cena, optámos por colocar corpos, em diálogos ou em silêncios profundos, sempre pontuados por uma árvore seca, na esquerda alta, que ganhava sentido com outras árvores, espalhadas pela sala, na tentativa de prolongar a sala na cena, ou a cena pela sala, pois desta fronteira não queríamos que rezasse a história deste trabalho.

Na sala sentavam-se os pais destes jovens, entre alguns amigos e curiosos, anónimos. Estava concluída uma fase do trabalho e acreditámos estar em início uma outra, que escapa à escola (e muitas vezes ao teatro), mas a ela é devida iniciar. Referimo-nos a uma cena para além do palco, a cena da vida, reconfigurada após o espectáculo, levada para casa, falada depois. É urgente falar depois.

A recepção de um espectáculo é um reservatório rico de informação, útil aos criadores e indispensável aos novos actores (aqueles que agem), os que se formaram na sala, durante o espectáculo em cena. A recepção deste espectáculo, em particular, reclama este agir, depois. De costas voltadas à cena, o público passa a actuar na vida, na cidade. Este corpo de silêncio tem voz numa outra cena, não encenada, mas nem sempre limpa de efeitos, de caracterização, de retoques que tentam apagar ou disfarçar um rasgão, uma cicatriz, uma dissimetria qualquer. Na cena deste espectáculo, os jovens, actores, falaram de uma realidade mais nítida, menos desfocada do que a sala poderia propor. Em cena, os jovens davam nomes às coisas que quase nunca se verbalizam e usaram o próprio corpo para fingir que fingiam. Na sala, o corpo expectante consumia um produto aparentemente encenado, aparentemente ficcional, que sabia e sentia aparentemente fingido. E foi nesta duplicidade e indecisão de funções que cena e sala partilharam, cúmplices, diálogos e monólogos que filhos e pais talvez nunca travassem, talvez fingssem e fugissem.

Foi minha preocupação este corpo expectante que depressa se dilui e regressa ao anonimato da cidade. Para eles faz igual sentido um certo “hand made”, para que se sintam autores e fazedores de alguma coisa a construir, para que sintam o dever de fazer e de agir. E farão, pois os sinais emitidos pela sala durante o espectáculo, os silêncios, os risos em conjunto e a posição dos corpos, um certo “heart made”, denunciou o rascunhar de alguma coisa que forçosamente se seguiria. É que estar em cena é assistir a um outro espectáculo, na sala.

Passemos, então, a um outro fragmento deste discurso.

Um dia, numa aula de Oficina de Teatro, falávamos da cidade de S. Mamede de Infesta e do que por lá vai acontecendo. Um aluno afirmou: “Em S. Mamede não se passa nada! Que seca!” Perguntei-lhe: “E onde moras tu?”, ao que o jovem respondeu: “Em S. Mamede!”. Silêncio no grupo. Outro aluno acrescentou: “Eu moro no Padrão e lá também não se passa nada!” Olhei-os e disse-lhes que o supermercado não tem à venda “o passar-se alguma coisa em algum lugar!” Os jovens olharam-me desconfiados e todos os dias lhes perguntava onde moravam. Ao fim de alguns dias com a mesma pergunta, um deles entrou na sala de aula e disse: “Não me pergunte outra vez onde eu moro. Já todos lhe respondemos.” Foi então que decidi escrever uma frase na parede: *É urgente não adormecer!*

Todas as conversas iam dar a esta frase. Dois anos depois, sempre a trabalhar no mesmo sentido, coleí na parede um excerto da mensagem do Dia Mundial do Teatro de Augusto Boal: «*Actores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade, é aquele que a transforma.*» E, um dia, o mesmo aluno que tinha dito, pela primeira vez, que nada se passava em S. Mamede, escreveu por baixo da frase de Boal: “Não se passa nada porque eu, ainda não fiz nada para que se passasse alguma coisa”. Três anos depois, no final do 9º ano, a frase já tinha sido retirada da parede. Mas em vez dela os alunos colocaram uma listagem de intervenções que já se passavam na cidade e, ao lado, estava uma listagem de sonhos, de coisas a fazer na cidade onde moravam. Numa tabela, também colada na parede, apontavam-se os nomes dos elementos das famílias que podiam contribuir, com o seu trabalho, nas diversas tarefas que este género de intervenções reclama.

Os dois fragmentos que acabo de descrever aconteceram em contexto curricular do ensino do teatro, mobilizaram jovens e famílias, escolas e comunidades, permaneceram na memória dos sujeitos através de um trabalho escrito com o corpo e emocionalmente envolvente, construído de expe-

riências cognitivas criativas, comprometidas com outras dimensões de aprendizagem. Porém, a grande virtude destas experiências artísticas foi a inscrição dos sujeitos no seu papel de cidadãos activos e interventivos, reforçado pela recuperação de algum humanismo para o contexto da escola, factor inerente ao teatro e urgente na construção das vidas dos jovens.

Afirmado assim, parece linear e muito claro o caminho a empreender. Porém, a realidade reclama alguma subversão, uma certa transgressão de que foi feito este caminho e exige expor o fosso que existe entre as políticas e as práticas, para que todos nós, professores e investigadores, implicados na tarefa da educação, possamos agir, pois é de acção que se trata quando me refiro a educação, a ensino artístico e, sobretudo, a teatro.

### ***Para uma arqueologia do discurso amoroso***

O teatro e a escola têm sido as figuras principais de um cortejamento mútuo, desde há séculos. De Platão a Brecht inscrevem-se mudanças de pontos de vista. Porém, uma certa tendência neoliberal dos nossos dias tem recuperado as sombras da caverna para devolver ao teatro, na escola, um território circunscrito, marcado pelo artefacto, pelo afectivo e pelo entretenimento. Do outro lado, está a escola vista, ainda, como o território do racional, do científico, sem lugar para o teatro como processo. E apesar dos séculos, esta parece ser a causa de uma tensão entre a escola e o teatro, que se desvaneceu pontualmente com os passos dados por movimentos de descentralização teatral, um pouco por toda a Europa, e desde os anos 80 em Portugal, com algumas conquistas feitas por criadores como Brecht, Meyrhold, Craig, Artaud, Jean Vilar, Peter Brook, Augusto Boal, para citar apenas alguns. Actualmente, os recuos sucedem-se, imperceptíveis, aparentemente inofensivos, em nome de um efeito de mudança que não avança.

Aquilo que tem sido produzido em Portugal no contexto do ensino artístico é, ainda, muito limitado. Por propósitos de fidelidade e subserviência políticos (ou por mero acaso) as publicações têm dado conta de experiências piloto, de boas práticas, de estudos encomendados, produzidos e polinizados no meio artístico, francamente comprometidos com um fim que se conhece desde a partida (o que em investigação, sabemos bem, subverte o percurso e o esvazia, esvaziando o trabalho). Esquece-se, nestes estudos de encomenda, e tem sido esquecido nos programas do Ministério da Educação, o lugar do teatro quando se fala de ensino artístico. O conjunto destas produções sublinha o ensino da música, da dança e das artes visuais. A estranheza da ausência do teatro continua sem resposta.

Produzir trabalho no âmbito do ensino do teatro, em Portugal, tem sido uma tarefa marcada pelos normativos que se perdem entre uma terminologia não definida e um Programa deixado a meio: abunda, nos suportes legais produzidos e nos Programas esboçados, uma terminologia que pretende referir-se ao ensino do teatro, mas que se perde numa profusão de palavras cujos significantes e significados remetem para realidades distintas: expressão dramática, jogo dramático, drama, teatro, arte dramática são apenas algumas palavras que semeiam a confusão. Por outro lado, o Programa da disciplina de Oficina de Teatro foi iniciado, mas nunca concluído. O mesmo sucede nos princípios orientadores dos normativos e a sua aplicabilidade: a escola carece de recursos específicos e esta carência não se coaduna com as determinações dos programas. Agrava-se quando a escola se depara com as prioridades de circunstância determinadas ou pela tutela, ou pelo governo central e local, numa obediência cega às políticas, deixando, de novo, o teatro em lista de espera. Ainda assim, e apesar de, repentinamente, sem aviso prévio, desaparecer do ensino secundário uma disciplina de opção (Oficina de Expressão Dramática), ainda permanece, no ensino básico, a disciplina de Oficina de Teatro.

Resta, contudo, esquecida ou adiada para execução sumária, a disciplina de opção do ensino básico, Oficina de Teatro, cujos princípios orientadores poderiam enobrecer os currículos, não fosse esta tendência antiga em desvalorizar o que pode oferecer este espaço curricular na formação dos jovens, na construção do sucesso, no combate ao abandono escolar e à violência, na promoção de um pensamento divergente, ou, como foi observado, a respeito do ensino artístico em geral, no documento de trabalho para as consultas preparatórias da Conferência Nacional de Educação Artística, realizada no Porto, em 2007, o que pode oferecer o teatro «*no desenvolvimento de processos cognitivos que são padrões complementares das dimensões lógicas, verbais, matemáticas e científicas de aprendizagem*».

É neste terreno que o ensino do teatro se processa, entre uma aparente ordem legislativa e institucional (que parece reconhecê-lo, mas que o não sabe nomear), a vontade das políticas do momento (que o reduzem a pregador de lapela), um vazio que os especialistas no terreno identificam e aprendem a contornar e a capacidade de improvisado de cada um, com ou sem formação específica na área. Paira, sobre tudo isto, o entusiasmo dos nossos jovens, o afecto manufacturado todos os dias, muitas histórias de sucessos e breves fragmentos (“ensaios de escrever”, como os que aqui foram contados) de uma história em processo de escrita.

É preciso ver mais além do que a aparente simplicidade confundida com falta de rigor. É preciso olhar esta área do ensino artístico como motor de desenvolvimento, como espaço onde se joga diariamente o afectivo e o emocional, onde cada sujeito se enfrenta a si mesmo e se reorganiza no colectivo de que é feito o teatro. É preciso e urgente olhar o ensino do teatro como a possibilidade de reencontrar caminhos de sucesso pela mobilização única que faz de competências basilares nas restantes áreas do saber e da vida. É necessário entender que o teatro na escola está muito para lá do adorno apreciado em sazonalidades festivas, vazias e vezes demais alienadoras do compromisso que todos temos com a escola e com os jovens.

### ***Desejos e fidelidades***

No contexto curricular disciplinar (Oficina de Teatro) e em contextos extracurriculares (comumente designados como Clubes de Teatro) há a considerar alguns aspectos importantes no esboço de um cenário: as motivações dos jovens, o comprometimento dos professores e os recursos materiais indispensáveis.

O entusiasmo dos jovens pela experiência artística e o conseqüente sucesso tem merecido a atenção da maioria dos estudos que se têm produzido. Importa precisar esse entusiasmo e estudar mais a fundo eventuais causas e muito mais atentamente as conseqüências desse sucesso.

Trata-se de um entusiasmo fundado num certo mal estar relativamente a outras áreas do saber, que a escola habitualmente e repetidamente proporciona, ou de um entusiasmo inerente à própria juventude pela eventualidade de conviver com uma outra forma de interagir, reconhecendo-lhe algum cariz interventivo, ou, ainda, de uma curiosidade por uma área apenas conhecida no estatuto de espectador e que alguns jovens querem e sentem ser esse o seu percurso, ousando experimentar, por exigirem mais de si mesmos. Contudo, alguns jovens, movidos por esta curiosidade e ousadia, chegam com os ideais de uma indústria cultural que difunde produtos consumidos em grande escala e ditam uma moda e um estilo. É o caso de algumas novelas televisivas e de alguma produção de musicais que proliferam e conduzem, alienando, uma multidão de jovens e respectivas famílias.

Inscrevem-se, neste momento, os primeiros passos de alguma *tensão*, como é referida por Philippe Meirieu: «*l'institution scolaire est alors confrontée à une double fonction du théâtre face à laquelle les enseignants ne*

*sauront pas toujours s'orienter: d'une part, une pratique centrée sur la formation de la personne (sans objectif particulier de production), et, d'autre part, une pratique orientée par la production d'un spectacle (très attractif socialement mais parfois peu formateur pour les personnes qui y sont impliqués). (...) Cette tension entre "le théâtre-exercice" et "le théâtre-production" est porteuse d'une contradiction difficilement vécue par les enseignants.*<sup>3</sup> Nesta contradição nascem as escolhas: um trabalho que privilegia o processo, onde o exercício e a reflexão carecem de tempo e convocam a participação de todos, ou o teatro como produto, onde o objectivo é a construção do espectáculo, em resposta às motivações mais imediatas dos jovens, mas onde nem todos podem participar, deixando de fora jovens cujo desempenho colocaria, eventualmente, em risco o produto final, o que constitui a tendência de alguma escola e de muitas famílias, escolher entre incluir ou deixar de lado, mas também, entre a utilidade e o adorno.

Um rápido olhar sobre dados recolhidos no início e no final de uma intervenção de 3 anos lectivos, permite perceber estas afirmações. Assim: de um universo de 52 alunos inscritos no 7º ano, na disciplina de Oficina de Teatro do 3º ciclo do ensino básico, em S. Mamede de Infesta, no ano lectivo de 2006/2007, 31 alunos afirmaram ter escolhido a disciplina, no 7º ano, para aprenderem o suficiente a fim de poderem concorrer a castings para telenovelas e peças de teatro, 11 declararam não gostar da outra disciplina em alternativa a esta, 7 pretendiam aprender a construir coisas diferentes na escola e a construir espectáculos de final de ano e 3 alunos referiram que tinham escolhido por sugestão das famílias e não sabiam o que os esperava. Três anos volvidos, o mesmo universo de jovens, já no final do 9º ano, foi confrontado com as aprendizagens realizadas, na disciplina Oficina de Teatro, ao longo da sua formação: 36 referiram que a experiência criativa nesta disciplina contribuiu para o seu sucesso escolar de forma directa, 9 alunos afirmaram ser esta a sua disciplina de eleição porque permitia a liberdade de aprender, 7 manifestaram-se surpreendidos relativamente ao que a disciplina lhes proporcionou e em relação ao que eles mesmos foram capazes de realizar. Não se registaram respostas que dessem conta da inutilidade desta área disciplinar. Todos referiram que a recomendavam a outros jovens que viessem para a escola. Do mesmo entusiasmo deram conta os Encarregados de Educação.

O comprometimento dos professores traz à discussão questões fundamentais relativas à sua formação na área, metodologias, motivações, prioridades e perspectivas. Com formação na área e, frequentemente, sem uma formação adequada, fundada no tempo, em alguma técnica e na experiência artística, os professores de teatro empreendem abordagens distintas de

um programa que ficou esquecido no tempo. Convivem, como referi já, duas abordagens distintas no trabalho dos professores de teatro: o teatro enquanto produto e o teatro enquanto processo.

São diversos os modos como este comprometimento se processa. Por um lado, a escola que continua a privilegiar a imagem e solicita ao teatro uma resposta imediata a solicitações do poder local, para eventos de circunstância. Por outro lado, os jovens que alheios aos meandros destas solicitações e (in)formados por uma indústria cultural massiva, reclamam produtos imediatos colados e decalcados do que essa indústria lhes oferece. Por fim, algumas orientações curriculares a cumprir e um certo vazio de meios espartilham este comprometimento dos professores de teatro. A fragilidade da formação específica ou um certo empirismo nas abordagens, agrava esta relação. Uma formação adequada dos professores de teatro permite construir uma rede de conhecimento, especificar e clarificar modos de intervenção e privilegiar o contacto dos jovens com o meio artístico, os processos criativos e os eventuais produtos que possam ser construídos. O tempo constitui a maior evidência: tempo para formação, para amadurecer um conhecimento que não se coaduna com o espartilho do horário de trabalho e com a pequenez de horizontes circunscritos a imagens que se trazem para a escola, a meia dúzia de livros com propostas de exercícios que se possam ler, a idas esporádicas e isoladas ao teatro. Trata-se de um comprometimento efectivo com a vida, na recusa do descartável e do acessório, elegendo a relação continuada com o meio teatral nas comunidades e o comprometimento com todos os jovens e, em cada um deles, com a respectiva individualidade.

Nesta trama de requisitos dos professores de teatro entrelaçam-se os professores das restantes áreas curriculares da escola. Os dois grupos produzem um olhar distinto sobre as práticas do teatro na escola. Creio que é também nesse confronto que se instala um espaço de análise e de reflexão.

As palavras dos professores dos mesmos jovens apontam a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento que esta disciplina oferece e insistem em possibilidades de interdisciplinaridade (o que quer que esta palavra signifique, pois é diversa a interpretação e a prática) entre a disciplina de teatro e as outras disciplinas. Convenhamos que se trata, ainda, de uma certa instrumentalização do teatro para outras áreas curriculares e olhá-lo assim, é perigosamente redutor da sua afirmação autónoma como arte promotora de uma relação estética e criativa do indivíduo com o mundo. Creio, estar presente no olhar e nos discursos de alguns professores alguma instrumentalização que as mais recentes políticas educativas têm delineado

maquiavelicamente. Creio estar ausente o próprio hábito de olhar os processos criativos e, mais grave ainda, o hábito de consumir arte em geral e teatro em particular. Sabem que é importante, mas pelo que alguma literatura veicula, não pela experiência artística vivida, experienciada e continuada. «*Por aí se perde, e é o tamanho da ausência. Mas por aí também o sentido possível de um trabalho a ouvir: as distâncias justas, a malha da rede.*»<sup>4</sup>, como dizia Osório Mateus numa recensão datada de 1983 a propósito de um escrito de Carlos Wallenstein.

De um muito breve questionário a estes professores, que pretendia saber a frequência com que usavam espaços de arte (exposições, espetáculos, sessões de cinema) concluímos que, num universo de 43 docentes, 7 declararam não frequentar nenhum espaço de arte, 25 frequentavam apenas quatro vezes por ano, 8 frequentavam uma vez por mês, 3 tinham o hábito semanal de ir assistir a um espetáculo, a uma exposição ou a uma sessão de cinema. Foi meu propósito perceber os motivos: as respostas variaram entre a falta de tempo, o desinteresse por estas áreas artísticas e a pouca oferta disponível na região norte, mesmo naqueles que diziam consumir arte semanalmente.

Há um longo caminho a percorrer, ainda, no sentido de uma democratização e descentralização da arte, mas há, sobretudo um árduo caminho no sentido de recuperar os traços de um humanismo perdido e resgatá-lo para a cena da educação. E essa é uma das virtudes do teatro, como afirmou Osório Mateus que «*no processo da história dos homens (o teatro) é a intervenção decisiva para a passagem do menos humano ao mais humano, é o universal antropológico que opera a revolução no corpo. O teatro é jogo e a sua consciência simultânea. Sem ele, o desenvolvimento acaba.*»<sup>5</sup> Às escolas (e às políticas) falta humanismo, mas o mais grave é que muitos dos sujeitos que vivem nas escolas habituaram-se, acomodaram-se a essa ausência e o dever de todos nós que trabalhamos em educação (e dever também do teatro) é reclamar a presença.

Existe, no seio da classe docente, um vazio marcado pela aridez das políticas, mas que se torna cada vez mais nocivo quando cristaliza e invade os sujeitos e se apodera de um resto de motivação, a mesma que moveu os professores na escolha da sua profissão, quando o tempo proporcionava essa escolha, ou quando (e se) a motivação esteve presente. Existe, entre os professores de teatro a diversidade das abordagens, a indefinição do percurso formativo específico de cada um e um confronto com uma escola que ainda olha o teatro como um intruso, um adorno e, portanto, dispensável ou instrumentalizável, consoante os casos.

São pedras numa engrenagem que se pretende limpa de obstáculos e que condicionam o produto, se é que é este o estatuto dos jovens que frequentam as nossas escolas: produtos ou sujeitos?

Os recursos materiais da escola que permitem a implementação de uma experiência artística, no âmbito do teatro, trazem a marca da ausência sistemática e a presença de inúmeras histórias de improvisos, de construção de produtos esvaziados ou vergados a festejos de circunstância, ou, ainda, de desistências no processo criativo. As práticas estão repletas de pequenas batalhas travadas na conquista dos meios necessários, na necessidade de explicar exaustivamente os benefícios da experiência artística. E o panorama agudiza-se quando nos referimos ao teatro. Explicar a alguma escola (mas não aos jovens) a importância do teatro e conquistar os recursos torna-se, com demasiada frequência, uma tarefa árdua, repetida e tantas vezes infrutífera, não fosse a determinação e a coragem de agir de alguns, face às expectativas mais imediatas que a própria escola construiu para esta área do saber artístico: embelezar sazonalidades, entreter meninos e ficar bem em projectos de apresentação da escola na comunidade. Talvez não sejam estas as únicas saídas possíveis no panorama obscuro e sufocante que, por vezes, se vive nas escolas portuguesas, mas existem ilhas de significado e de força, existem pessoas que persistem e existe um caminho.

Dos recursos ficam histórias de batalhas. A prática do trabalho em teatro exige algum investimento técnico que as escolas não possuem. Os programas produzidos apontam e listam as condições arquitectónicas e técnicas, mas a ausência dos espaços e dos meios foi a herança deixada. Parece deliberada, quando a história escreve exemplos. Deste modo, ou o professor de teatro apela ao sentido criativo e reinventa formas de obter o essencial, ou constrói com o pouco ou o nada que existe, ou desiste e deixa espaço para produções sem sentido, sem estrutura, vazias de ideais e cheias de um nada que a indústria cultural, obediente às actuais políticas, tão bem sabe aproveitar. E é esta a realidade de uma prática que as políticas afirmam querer contrariar e que contrariam negando a existência.

### ***A pele da palavra***

Reconhecer as motivações dos jovens, tomar consciência do comprometimento dos professores e reclamar os recursos necessários parece constituir um ponto fundamental na reflexão. Acresce entender uma certa particularidade que mantém o teatro vivo e o torna presente e urgente, na

actualidade, na escola. Refiro-me ao lugar que a palavra (escrita e dita) ocupa no curso dos nossos dias, no seio das nossas escolas, no território do teatro nas escolas portuguesas e nos percursos de vida dos nossos jovens.

A palavra é uma poderosa arma. Dela serve-se o teatro e valeu-lhe (e ainda vale) as maiores atrocidades em tentativas de silenciar, de afastar dos palcos (comunidade e escola), de destruir e de descaracterizar, como tão bem sabem fazer estas políticas que nos sufocam e agendam o silêncio. Por outro lado, a palavra, objecto do teatro, é também um lugar para habitar: nela a voz do texto e do corpo ganham o poder de se fazerem ver e ouvir e, conseqüentemente, rompem o silêncio, quebram o esquecimento, inscrevem os sujeitos. Usar a palavra, proferi-la, disseminá-la é resignificar o corpo do texto de teatro e o corpo do sujeito que a profere, dando significado ao silêncio. Deste modo, a aprendizagem do simbólico constitui uma das grandes conquistas que o teatro empreende na escola, o avanço e a consciência de si em relação ao outro. Referimo-nos, ainda, à liberdade que a palavra convoca no acto de projectar o sujeito face aos outros e de o tornar, simultaneamente, pertença de um colectivo.

Afirmo, como Osório Mateus, que «*o teatro é fazer acontecer tudo o que se quer. É imaginação de uma nova ordo mundi, festa que se sabe festa, arte da vida.*»<sup>6</sup> E esta liberdade de fazer e de imaginar parecem desafiar aquelas políticas e este nosso presente, fazendo do teatro o espaço que urge recuperar nas palavras e nas acções dos sujeitos, das escolas, da comunidade e também da investigação.

Entende-se, agora, a determinação desta agenda política em silenciar a palavra dita, em esvaziar a arte e a vida de um humanismo que as deve suportar, em camuflar com um efeito de liberdade, com uma impressão de desenvolvimento as novas reformas educativas, os novos programas de ensino artístico, as reflexões e os estudos neste âmbito. Em nome da democracia, de uma impressão de democracia, de uma encenação de democracia, a que o teatro nunca se submeteu e não se submete.

### ***O lugar da história***

Reconheci algumas das motivações dos jovens, desenhei modos de comprometimento dos professores, sublinhei a importância dos recursos materiais. Apontei o poder da palavra e uma dose de humanismo que o teatro e a escola reclamam, como a vida. Acresce, ainda, referir um último aspecto que me permitiu esbater uma certa *tensão* entre processo e espectáculo,

fazendo do exercício e da reflexão o próprio produto: o lugar da história (pessoal e local) na construção de sentidos.

Nos dois fragmentos que apresentei, existe um denominador comum: a história pessoal de cada jovem, inscrita e escrita a cada passo do caminho empreendido. No espectáculo “Transgredizer” a história pessoal foi o fulcro da acção e permitiu ao objecto artístico uma estrutura que foi reconhecida como pertença dos sujeitos (de todos os sujeitos) nele implicados (em cena e na sala). A possibilidade de quebrar o silêncio entre estas duas instâncias do fazer/ver teatral (cena e sala), garantiu a continuação do aparentemente ficcional, na vida. O espectáculo continuou vivo e permanece na memória, em parte devido ao investimento emocional de todos os implicados no processo e ao colectivo que o teatro permite, convoca e exige. No segundo fragmento (que não é objecto artístico, mas é, antes de tudo, um esboço de um processo), destaca-se a construção da consciência dos sujeitos (a sua história pessoal) como cidadãos interventivos (uma história local a descobrir e utilizar, posteriormente) e a possibilidade de abrir portas nas muitas quartas paredes que erguemos todos os dias.

É, pois, de raízes fundadas nestas especificidades do teatro na escola que reclamo duas linhas de força, neste trabalho: a utilidade e a crença.

*Para que serve o que faço?* impõe-se perguntar. Para trazer à luz percursos de sucesso, distantes de encomendas e de reformas educativas de fito nos números vazios e propagandísticos. Para dar a conhecer modos de intervenção que mobilizam alunos, famílias, escolas e cidades, na construção de projectos no colectivo. Para construir a consciência de que, nas escolas e na investigação, existem outros caminhos possíveis, outras metodologias credíveis, outro modo de olhar e de fazer.

Trabalho com emoções todos os dias, manufacturo o afectivo, trago na pasta o que os sujeitos sentem e também o que dizem. Ora, face à especificidade deste material, impõe-se acreditar no que faço e agir em conformidade. Um certo fazer colado à vida, como afirmei, no início. Trabalho por dentro, investigo e construo intervenções. Recuso o ficar sentado, prefiro o salto dos ombros dos gigantes, aos quais devemos todos subir, mas onde nunca nos devemos acomodar e ficar. Os jovens, que frequentam hoje as nossas escolas não são os mesmos de há uma década atrás e isto parece estar ausente de alguma prática e alguma investigação, fazendo do objecto de trabalho e de estudo um objecto inútil e incapaz de operar alguma mudança. Acomodar, para mim, e em especial neste contexto de estudo e de intervenção, significa ignorar o real, alimentar uma certa solidão intelectu-

al, produzir no vazio, submeter a dimensão emocional deste objecto de estudo a quantificações inquantificáveis, incorrer numa reprodução de modelos que agradam ao conforto da academia, mas que silenciam as vozes que realmente devem ser ouvidas.

O caminho é outro (entre o mito socrático e o romântico, como os definiu Barthes<sup>7</sup>) e é construído, todos os dias, desde há alguns anos, numa dialéctica entre subir aos ombros dos gigantes e saltar mais além, entre investigar e intervir. É uma espécie de movimento em espiral que recolhe material, analisa-o e devolve, nas práticas, o sucesso que procuro compreender, produzindo de novo para recolher outra vez. São 20 anos a olhar estes territórios, consciente da diversidade das abordagens no campo do ensino do teatro, consciente dos objectos artísticos, mas, sobretudo, consciente dos processos criativos e dos aspectos relativos à recepção dos processos criativos (que sempre acontecem), dos objectos construídos (que podem demorar mais tempo para acontecer) e da diversidade das memórias de um fazer e de um ver. Procuro um certo *“confronto de visões de mundo diferentes (...) o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vista”*<sup>8</sup>, como o descrevia Bourdieu.

É precisamente neste patamar que se desconstroem os silêncios e se rasgam as portas nas quartas paredes que a convenção teatral tende a erguer e que todos os dias é nosso dever eliminar. Entre os sujeitos, nas famílias, nas escolas e nas cidades, há um muro que se ergue, que subverte a comunicação e condiciona os discursos. Há uma parede que fingimos não existir (como no teatro) mas transporta em si dois propósitos subterrâneos, que emergem: por um lado, essa parede permite-nos assistir sem nos implicarmos, acomoda-nos, cega-nos; por outro lado, a quarta parede permite um agir inócuo, inodoro e incolor, inconsequente e, portanto, inútil. E tudo nos é possível ver ou fazer, assim, sem nos implicarmos, sem que nos impliquem, numa levíssima brisa, aparentemente inofensiva, mas brutalmente devastadora do sentido das nossas acções. Nenhum outro território (como o do teatro) sabe tão bem como se pode derrubar este obstáculo. É pois o território ideal para o analisar, o entender e o aprender a desconstruir.

Os jovens, no teatro, confrontam-se consigo mesmos e aprendem que a comunicação só é expressão através do próprio corpo que actua e age. É um saber que, de experiência feito, se desenvolve na reflexividade de si, do saber, do fazer, do ver e dos outros que fazem e vêem. Uma vez mais ressignificam as palavras de Bourdieu: *«a reflexividade, que é sinónimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico»*<sup>9</sup> em busca de efeitos da estrutura social no fazer e ver. As

famílias deixam o lugar de receptores e ocupam o de fazedores, participando nos processos criativos, ao lado dos seus filhos. As escolas (que não são paredes, mas pessoas) participam no processo criativo acompanhando, sugerindo e observando, no terreno e nas práticas, os desempenhos destes jovens, e os vê amadurecer, cada vez mais motivados no sentido da construção do saber em colectivo. O caminho nunca pode ser o da vertigem do objecto artístico, encomendado para fins de períodos lectivos, entendido como pregador de lapela, olhado como o espaço dos saltos e do barulho enquanto processo, e a coisa que fica bem no encerramento do ano lectivo, enquanto objecto construído. A atitude deve mudar. E começa na própria consciência dos professores relativamente ao trabalho que realizam neste campo, no seu comprometimento com os jovens e com a arte e nas políticas educativas e sociais (que também ajudamos a fazer e pelas quais também somos responsáveis, pois são o cunho das nossas escolhas), mas que esterilizam este comprometimento e que a arte (especificamente o teatro) muito bem tem sabido evitar, ao longo dos séculos. Importa provocar a mudança, mudando efectivamente. Importa exercer uma certa “dissidência”, como a definiu Maria Helena Serôdio:

*«E exercer a dissidência em teatro significa interpelar criticamente o real, pôr em causa consensos e ideias hegemónicas (numa desejada impugnação simbólica e ideológica), bem como querer/saber exprimir novas sensibilidades. Essa intervenção não se resume, porém, a um conteúdo restrito, nem a uma única modalidade do fazer teatral. Creio, pelo contrário, que são diversos os caminhos a percorrer, e que a procura nunca poderá ser dada por concluída, tão impermanente é a realidade a que se reporta e onde se inscreve o teatro.»<sup>10</sup>*

## **Epílogo**

É, pois de acção e de coragem que falo quando se entra no ensino do teatro: a coragem de um trabalho que merece ser feito com dignidade, a coragem de reclamar o “tempo”, as “condições” e o “comprometimento” para que a arte seja produzida e fruída, como afirmou Maria João Brilhante, na última Conferência Nacional de Educação Artística realizada em Portugal. Mas direi, também, que urge uma dose de amor por este trabalho artístico, pelos jovens e pelo que podem construir, uma crença profunda na utilidade da minha/nossa persistência enraizada na utilidade do crescimento destes jovens de hoje, adultos depois e, conseqüentemente, responsáveis por um legado que agora lhes damos. É necessária, ainda, uma habilidade em saber resgatar a história dos sujeitos, que lhes é familiar e pode tornar tão

fácil o caminho. Recordamos as palavras de Mário Dionísio: «*Não se tente ocultar ou alterar uma situação de conflito na sociedade, tentando forjar uma arte “optimista” ou “pessimista”, tentando forçar o artista a dizer com os seus pincéis uma confiança ou uma revolta que o não mobiliza inteiro, mesmo que a saiba justa ou oportuna. O caminho é mais longo e não vem nos mapas.*»<sup>11</sup> Mas este caminho reclama, seguramente, o acto de manufacturar os afectos nesta proximidade única que o teatro proporciona, em presença, *in loco, in tempus*. Foram estes os princípios subjacentes aos dois fragmentos descritos: acção, coragem, amor, histórias pessoais e afectos. Uma questão de *est etica*.

*Escrevivo*, se me é permitida a apropriação, uma vez mais, a partir do olhar presente e passado de quem faz o teatro e de quem o vê. Abundam as palavras nas centenas de Diários de Bordo que fui recolhendo, nos estudos de recepção dos espectáculos que fui construindo com os jovens de todos estes anos, abundam as emoções e a argúcia do olhar de quem, 20 anos depois, já adulto, é capaz de recordar momentos de outro tempo e de perceber como, afinal, foi capaz de ir tecendo a própria vida. É neste olhar por dentro que devo repousar o meu olhar, quando quero reflectir sobre o papel da escola na construção dos sujeitos, sobre o impacto da minha intervenção nos outros e, mais concretamente, sobre o lugar do teatro na vida dos jovens. Em suma: sobre o lugar e a função do afectivo e do emocional numa certa tendência de padronização do indivíduo, de globalização dos dias, de reprodução do olhar e do gesto, de um certo “copy-paste” num panorama que nunca foi igual em tempo algum. Porque aprender com o vivido e é bem diferente de recusar e apagar a memória em nome de um efeito de novo, de inovação, estéril, inconsequente e irresponsável.

Não tenho um palácio encantado neste cenário, mas tenho (e todos conhecemos) príncipes e princesas (e alguns monstros surpreendentes) e a obrigação de (re)escrever a história, no quotidiano, de a *escreviver* todos os dias, para que os finais felizes não sejam apenas os do papel de que são feitos os livros, ou os finais de palavras de que se fazem tantos discursos.

### **Bibliografia:**

- AAVV (2002) *Le Théâtre et l'école, histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Cahiers n°11. Arles: ACTES SUD-PAPIERS.
- BARTHES, Roland (2006) *Fragmentos de um Discurso Amoroso*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (2003) *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- DIONÍSIO, Mário (s.d.) *A Paleta e o Mundo*. 2ª ed. Lisboa: Europa América.
- MATEUS, Osório (1989) "Teatro e literatura", in *Revista Vértice*. N° 21.
- MATEUS, Osório (2002) *De teatro e outras escritas*. Lisboa: Quimera Editores.
- SERÓDIO, Maria Helena (1998) "Ficcionalizar o corpo em colectivo" in *Para que é que serve o teatro?*



# X

## Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos

*Maria de São Pedro Lopes*

### **Resumo**

A discussão de conceitos que decidimos aqui apresentar – Teatro e Expressão Dramática, prende-se com o facto de, no contexto da educação artística, ser por vezes ainda problemática a sua prática. A herança que continuamos a carregar é de que o sentido da experiência artística, neste caso a dramática, é a partilha exclusiva com públicos, sob a forma de espectáculos. Este pressuposto traz-nos por vezes a dificuldade de inserir a sua prática adaptando-a à situação educativa. Tentar-se-á, através desta pequena viagem por alguns autores da especialidade, reflectir sobre o valor formativo da linguagem teatral, e deste modo, a sua contextualização na educação.

**Palavras-chave:** Teatro, Expressão Dramática, Educação, Sentimentos, Emoções

## Discutindo

Brian Way, um dos pioneiros no estudo de assuntos relacionados com a Educação Dramática, inicia o seu livro *Development Through Drama* (1967:1), mencionando que, a resposta a muitas perguntas simples pode ter uma de duas formas: a da informação, ou a da experiência directa. No exemplo dado pelo autor, à pergunta «O que é uma pessoa cega?», poderemos obter duas respostas. A primeira — «É uma pessoa que não vê», — pertence à categoria da educação académica, pois satisfaz a mente contendo uma informação precisa. A segunda — «Fecha os olhos e tenta encontrar a saída da sala», — pertence à Expressão Dramática, pois conduz a momentos de experiência directa, «...transcendendo o mero conhecimento, enriquecendo a imaginação, possivelmente sensibilizando o coração e a alma ao mesmo tempo que a mente». Em termos bastante simples, e para o autor, é esta a função da Expressão Dramática na educação, acrescentando ainda que está intimamente ligada à implementação prática de um dos objectivos da educação em geral, que é a ideia do desenvolvimento da pessoa no seu todo.

Este mesmo pressuposto leva o autor à distinção entre as duas actividades — Teatro e Expressão Dramática — diferenciando-as do seguinte modo: «...o teatro está altamente preocupado com a *comunicação* entre os actores e a audiência, e a Expressão Dramática está altamente preocupada com a *experiência* dos participantes...» (*Op. cit.:*3). Brian Way justifica ainda esta diferença pelo facto de que, para a maioria das crianças, comunicar para uma audiência ultrapassa as suas capacidades de concentração e todas as tentativas de «...forçar ou impor essa comunicação demasiado cedo, pode resultar em artificialidade e destruir os valores intencionais da experiência.» (*Op. cit.:*3). O teatro seria assim uma «...actividade conseguida por uma minoria, enquanto que a Expressão Dramática, tal como toda a educação, preocupar-se-ia com a maioria, não existindo criança nenhuma no mundo, qualquer que seja a sua condição física ou intelectual, que não consiga fazer drama» (*Op. cit.:*3). Contudo, e apesar de o objectivo do Drama na educação ser o de desenvolver a pessoa e não o Drama, o autor diz que, ao desenvolver a pessoa *através* do Drama, o Drama também evolui.

Antes de abordar as ideias de outros autores, é necessário referir que eles usarão diferentes terminologias, sendo a mais dominante a palavra drama. Para facilitar a escrita deste texto, usei-a também, embora em Portugal tenha sido a terminologia de expressão dramática a adoptada pelo Ministério da Educação.

Um outro nome importante associado a esta área de estudo é o de Richard Courtney que, na «Introdução» ao seu livro *Play, Drama and Thought* (1974:1) faz questão em definir e distinguir determinados termos relacionados com este assunto:

*«Teatro: espectáculo frente a uma audiência.*

*Jogo: actividade meramente exercida porque nos dá prazer.*

*Jogo Dramático: jogo que contém representação e/ou identificação.»*

Na continuação deste pensamento, o autor diz que o teatro na educação deve ser baseado no jogo dramático, com o fim de contribuir para o desenvolvimento da criança. Nos anos 80, o autor volta de novo ao mesmo assunto em vários livros. Num deles, intitulado *Re-Play: Studies of Human Drama in Education* (1982:3) começa por mencionar que este seu trabalho assenta em dois princípios fundamentais: «O primeiro, que o drama é o processo humano espontâneo de identificação com e representação de, outros. [...] O segundo, que o teatro é a forma artística do processo dramático. Que o teatro codifica em forma temporal o processo dramático da vida...»

No seu livro *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory* (1995:3) o autor retoma a mesma ideia e expande-a:

*«O “teatro” remete-nos para um espectáculo perante uma audiência. O “drama” é um processo humano espontâneo onde se pensa e actua numa ficção do “como se” enquanto, simultaneamente, nos empenhamos num processo que tem a ver com a própria vida. O teatro codifica numa forma artística os tipos de sentimentos gerados pelos actos dramáticos espontâneos dos seres humanos.»*

Dorothy Heathcote acrescenta uma nova dimensão à discussão que é o carácter socializante do Drama, ou seja, o facto de esta actividade ser uma experiência de grupo e nela se sustentar. É evidente que, como professora, Heathcote respeita a importância do desenvolvimento de cada indivíduo, mas esse desenvolvimento acontece em situações onde os vários elementos de um grupo unem as suas diferenças num projecto dramático comum. Johnson e O’Neil (1984:42) citam esta investigadora, quando ela alerta para o perigo de se reduzir a função da Expressão Dramática exclusivamente ao desenvolvimento pessoal, já que essa abordagem poderia levar «...não só à diminuição da função do professor, mas também à diminuição do estatuto da disciplina, uma vez que a ênfase no crescimento pessoal pode ignorar a importância do conteúdo e a procura de conhecimentos». Para esta autora, a Expressão Dramática tem um papel preponderante na apren-

dizagem, tornando-se assim, um instrumento de ensino precioso, «...uma ferramenta pedagógica única, vital para o desenvolvimento da linguagem e insubstituível como método na descoberta e estudo de outras disciplinas.» (Op. cit.:42). Desta forma, e para explicar a diferença entre Teatro e Expressão Dramática, a autora argumenta:

*«No teatro o autor define as intenções e os procedimentos a serem seguidos, como por exemplo as palavras que têm de ser ditas, a ordem dos acontecimentos e, sobretudo, o processo pelo qual um problema será exposto e resolvido. [...] No drama, é a consciencialização de um grupo para a criação de uma peça, que queremos estimular. Para que isto aconteça criamos a oportunidade para que uma série de personalidades trabalhem em conjunto na resolução de problemas.» (Op. cit.: 71).*

E acrescenta ainda:

*«Sou primeiramente uma professora e não uma encenadora de peças de teatro, mesmo quando estou envolvida na montagem destas. Estou empenhada, primeiro que tudo, em ajudar crianças a pensar, a falar, a relacionarem-se umas com as outras, a comunicar. Estou interessada, primeiramente, em ajudar turmas a alargar as suas áreas de referência e a modificar a sua capacidade de se relacionarem com pessoas. Embora bom teatro possa sair deste processo também, primeiro quero que saiam pessoas boas.» (Op. cit.:92).*

Para Gavin Bolton (1984:130), a dicotomia Teatro/Expressão Dramática reside no facto da experiência ser devidamente interiorizada ou não, significativa ou não. Não é mostrar ao público (seja este outros alunos da escola, pais ou mesmo estranhos) um trabalho, que torna este inválido, mas sim exigir que as crianças partilhem com uma audiência a experiência «encapsulada» de outrem. «A maior parte do teatro nas escolas parte deste princípio falso de tornar explícito o que nunca foi implícito, de exteriorizar o que nunca foi interiorizado.»

O mesmo autor, mais tarde num artigo sobre «A Arte Dramática», (In, Hargreaves, 1991:159) refere que, no trabalho de um actor, ao interpretar uma obra, «...a comunicabilidade se converte num objectivo de máxima prioridade, de modo que, para além de absorverem “um mundo exterior” durante os ensaios, os actores devem ter presente um “público” imaginário que irá ser induzido a acreditar que as “personagens” estão a “representar as suas próprias vidas”». Na escola, embora possam existir alguns alunos mais velhos que con-

sigam o domínio desta técnica, estes não passarão de um grupo minoritário. «A criação dos seus próprios materiais dramáticos, desenvolvidos a partir de uma mistura de jogo dramático e ilustração — seguidos de ensaios e refinamentos —, é muito mais acessível à maior parte dos alunos» (*Op. cit.*:159).

Na mesma linha de pensamento surge-nos P. Baldwin (2004: 6) que argumenta o facto de as experiências em Expressão Dramática se resumirem, muitas vezes, a ensaios sucessivos com o fim exclusivo de serem apresentados a uma audiência, retirando, desta forma, o valor educativo do processo de aprendizagem. Para a autora, «É mais plausível que as *performances* ou as apresentações de trabalhos dos alunos sejam de uns para os outros, inseridas nas suas próprias sessões de drama, como um meio de partilha de significados e como um meio de avançar na experiência dramática em si.». Kowalski (2005:49) partilha da mesma opinião quando nos clarifica, com algum detalhe, que «Não se trata de ensaiar um espectáculo de teatro, mas de representar dramaticamente situações problemáticas ficcionadas, significativas para o grupo, valorizando a espontaneidade, a cooperação e responsabilização de cada um numa construção colectiva.»

Na introdução ao seu livro *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration Through Drama*, J. Wilhelm e B. Edmiston (1998: xx) comecem logo por nos situar numa posição idêntica, quando nos esclarecem que «...drama não é teatro. Drama é criar significados e modelos mentais visíveis da nossa compreensão, em conjunto e em contextos e situações imaginativas. Não é sobre *performance*, mas sim exploração.». Mais adiante, os mesmos autores assumem que «...o trabalho de drama, muito frequentemente, também se torna arte e providencia uma experiência estética poderosa para os alunos que o criam.» (*Op. cit.*: xxi).

Teatro ou Expressão Dramática? Para J. Landier, e G. Barret (1991:11) «...esta dupla denominação, dupla via, não quer dizer nem dicotomia, nem separação, nem esticar as crianças num ou noutro sentido. Tentamos, pelo contrário, ao mesmo tempo que indicamos as linhas de progressão e as acentuações possíveis, privilegiar a criança...». No mesmo sentido vai a opinião de L. Aguilar (2001:36) quando sustenta:

*«Teatro e expressão dramática, ou arte e educação, a diferença consiste essencialmente no seguinte: no teatro, na arte, pretende-se criar algo que nos ultrapasse, que nos transcenda, enquanto que na expressão dramática, como meio educativo, é o percurso e o indivíduo que importam, mais do que o resultado ou a obra. E esta diferença é enorme.»*

Já afastando-se um pouco dos autores anteriormente mencionados, Christopher Havell (*In*, Abbs, 1987:164) sugere que a divisão entre Teatro e Expressão Dramática ajudou a criar «falsos argumentos e falsas divisões na comunidade dramática» e argumenta que deveria haver uma maior e mais consistente ênfase dada à estética no ensino das artes e, neste caso da Expressão Dramática. Acrescenta também que a discussão entre Drama e Teatro «tem sido tão profunda e o divórcio da tradição tão completo» (*Op. cit.*:179) que os professores levarão algum tempo até se sentirem confortáveis em usarem as experiências do seu passado teatral como fontes de inspiração. Esclarece, no entanto, que não está a argumentar «...o regresso aos estudos áridos de textos nem às suas *performances* sem significado, mas sim a colocar as ideias das crianças no contexto de uma tradição estética, uma tradição que os professores possam usar como referência quando se empenham com as crianças no processo dramático.» (*Op. cit.*: 180).

No que diz respeito à educação estética, Peter Abbs (1987:41) diz-nos que a ‘estética formal’ deve remeter-nos para a vida. «‘Estética’, no nosso contexto, quer dizer actividade artística; e ‘formal’ refere-se às formas estruturais que são a gramática poética da vida dos sentimentos e da imaginação.» O mesmo autor conclui que, o seu «o seu argumento para a estética formal no currículo é, finalmente, um argumento para estabelecer o lugar *de* e *para* os sentimentos; escolas de sentimentos, na verdade.» (*Op. cit.*: 41). É também nesta linha de pensamento que R. Courtney (1995:16) situa a experiência dramática, quando nos diz que «Os sentimentos são inerentes aos actos dramáticos. Na realidade, um acto não pode ser dramático a não ser que esteja embebido em sentimentos.», realçando o valor da Expressão Dramática como despoletador de fortes experiências estéticas.

### **Ultrapassando as fronteiras da terminologia**

Muito se tem escrito e discutido sobre as diferenças entre Teatro e Expressão Dramática. Peter Slade, com o seu livro *Child Drama* (1954), teria sido, em grande parte, o responsável por essa separação: «A grande diferença entre drama e teatro foi parcialmente atribuída ao trabalho de Slade» (Taylor, 2000:101).

Historicamente talvez fizesse sentido, pois até aí o Drama nas escolas existia apenas inserido no estudo de peças de teatro, e este dentro do estudo da Literatura. Contudo, esta separação fez com que vários autores reflectissem sobre a questão e começassem a discutir mais sobre o que há de seme-

lhante na relação Teatro/Expressão Dramática, do que sobre o que há de diferente.

A preocupação que os une e que caracteriza a sua investigação é a necessidade de inserir esta discussão num contexto educativo. Se queremos que a maioria dos nossos alunos passe por experiências significativas que conduzam à resolução de problemas vários, incluindo os de compreensão sobre o mundo que os rodeia, e que seja essa a força motivadora do seu trabalho, então a ênfase não pode existir exclusivamente num produto acabado e perfeito, mas sim no equilíbrio entre este e o processo que está a ser vivenciado. Este enfoque privilegiado deve-se à seguinte constatação: «Os participantes numa sessão de drama estão primeiramente conscientes deles próprios, reagindo uns com e para uns os outros num percurso sem fim à vista e muitas vezes incerto. A sua única audiência são eles próprios — o seu sentido de audiência é introspectivo.» (L. McGregor *et al.*, 1977:19).

Creemos que os autores consultados querem realçar e valorizar as dimensões que ultrapassam a terminologia, ou seja: o desenvolvimento da criança e o papel dos sentimentos e das emoções em todo o processo dramático, elementos conducentes à realização de experiências significativas e criativas imprescindíveis num contexto educacional. Independentemente do que lhe possamos chamar, contemplar esses aspectos nas sessões de Teatro/Expressão Dramática com as crianças, parece ser a preocupação fundamental. Tal como Luca Aprea nos sugere no seu artigo «Taller de Teatro para la Escuela» (E.S.T.C., Texto interno, s.d.): «Un taller de teatro escolar no debería de buscar cosas que ‘narrar’, sino dejar que el grupo ‘se narrara’».

Esta é a inquietação que subjaz à reflexão da maioria dos especialistas nos últimos tempos. O debate sobre a diferença entre Teatro e Expressão Dramática parece começar a desvanecer-se, para se centrar num debate que reflecte sobre o modo como os grupos «*se narram*». A necessidade de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança e num projecto educativo, parece ser uma preocupação assumida e generalizada, que permitiu aos especialistas concentrarem-se mais recentemente numa reflexão sobre os seus aspectos metodológicos. O que acontece *dentro* da escola no que diz respeito ao Teatro/Expressão Dramática e *como* acontece, domina a preocupação, poderíamos dizer, da literatura da especialidade, no momento. Afinal, a especificidade da discussão reside na linguagem teatral e na reflexão sobre a sua contextualização. Ou seja, se imaginarmos a linguagem teatral como uma linha, num dos extremos temos o trabalho dos actores, profissionais desta arte, e no outro extremo temos as crianças e, aqui, as preocupações são de natureza educativa. A nossa reflexão situa-

se neste último extremo e, embora o âmbito de estudo de ambos seja a mesma linguagem artística, reconhece-se que os discursos e as práticas pedagógicas são necessariamente diferentes.

Defendemos, pois, que o trabalho dos investigadores e professores que se dedicam aos dois ‘extremos’ só será fortalecido, assim como a reflexão sobre os dois objectos de estudo, se ambos se reconhecerem como uma única comunidade pró-activa e transformadora da educação artística em Portugal.

## Bibliografia

- ABBS, P. (1987), *Living Powers: The Arts in Education*, Bristol (PA), The Falmer Press.
- AGUILAR, L. F. (2001), *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico Para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- APREA, L. (s.d.), *Taller de Teatro para la Escuela*, Texto interno - Escola Superior de Teatro e Cinema.
- BALDWIN, P. (2004), *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*, Stafford, Network Educational Press.
- BOLTON, G. (1984), *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman.
- COURTNEY, R. (1974), *Play, Drama and Thought: The Intellectual Background to Drama in Education*, London, Cassel & Collier MacMillan Publishers Ltd.
- COURTNEY, R. (1982), *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*, Toronto, OISE Press.
- COURTNEY, R. (1995), *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*, Montreal, McGill-Queen's University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1991), *Infancia y educación artística*, Madrid, Ediciones Morata.
- HAVELL, C. (1987) «Rifts and Reunions: A Reconstruction of the Development of Drama in Education», In, ABBS, P. (Org.), *Living Powers: The Arts in Education*, Bristol, The Falmer Press.
- JOHNSON, L. e O'NEILL, C. (org.) (1984), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Leckhampton, Stanley Thornes Publishers.
- LANDIER, J-C. e BARRET, G. (1994), *Expressão Dramática e Teatro*, Lisboa, Asa.
- KOWALSKI, I. (2005), ... e a *Expressão Dramática*, Leiria, Escola Superior de Educação de Leiria.
- MCGREGOR, L., TATE, M. e ROBINSON, K (1977), *Learning Through Drama*, Oxford, Heinemann Educational Books.
- SLADE, P. (1975), *An Introduction to Child Drama*, London, Hodder and Stoughton.
- TAYLOR, P. (2000), *The Classroom Drama: Action, Reflection, Transformation*, London, Routledge Falmer.
- WAY, B. (1967), *Development Through Drama*, London, Longman.
- WILHELM, J. D. e EDMISTON, B. (1998), *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration Through Drama*, Portsmouth, Heinemann.





