

Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Literacy Development in Visual Arts: A
Pedagogic Experience with 1st Cycle of Basic
Education Students

Ricardo Lapa

Direção de serviços de Educação Artística e Multimédia
ricardojmlapa@gmail.com

RESUMO

Como a educação, em particular a educação artística, está sempre aberta à interrogação e à mudança, neste texto pretende-se: indagar acerca dos contributos possíveis da adoção de uma metodologia que privilegia o contacto com a obra de arte, no desenvolvimento da literacia em artes visuais, refletindo sobre os hábitos de observação/exploração de arte e os hábitos de criação e exploração plásticas; pensar sobre aspetos pedagógicos e conceitos relacionados com a educação artística; bem como analisar a realidade desta área disciplinar curricular neste nível de ensino. Numa pretensão, contribuir para a melhoria das práticas dos professores que a lecionam e possibilitar uma melhor correspondência da Expressão e Educação Plástica ao processo formativo da criança.

Pretende-se ainda apresentar uma experiência pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação; Arte; Literacia em Artes Visuais; Metodologias e Programas de Ensino; Expressão e Educação Plástica.

ABSTRACT

Education, particularly arts education, is always open to question and change; Thus, this paper intends to: inquire about the possible contributions of adopting a methodology that privileges the contact with art work in the development of literacy in visual arts, reflecting on the habits of observation/exploration of art and habits of artistic creations and exploitations; think on pedagogical aspects and concepts related to art education; and to evaluate the reality of this area curriculum subject at this level of teaching. In short, a contribution that claim to improve the practices of teachers and enable a better match of Arts Education and Expression in the child formative process.

Another objective is to provide an educational experience held in the 1st degree of basic education within the Masters in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education.

Keywords: Education; Art; Literacy in Visual Arts; Teaching Programs and Methodologies; Plastic Expression and Education.

Introdução

A investigação que apresentamos resulta do relacionamento de dois aspetos do ensino artístico: o contacto com a obra de arte e o desenvolvimento da literacia em artes. Este texto tem por objetivo refletir acerca da adoção de metodologias que privilegiam o contacto com as obras de arte e dos contributos que possam ter no desenvolvimento da literacia em artes dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um contributo para a promoção da utilização da obra de arte como recurso pedagógico por parte dos professores genéricos deste nível de ensino, em especial, no que concerne à área de Expressão e Educação Plástica.

Estudar este assunto decorre da importância que a literacia em artes assume na educação das crianças e da importância que a inclusão da arte como recurso educativo tem na aquisição e desenvolvimento de competências durante o Ensino Básico.

Nos últimos anos assistiu-se a um incremento de metodologias que privilegiam o contacto com a obra de arte, fundamentalmente implementadas em museus e através do estabelecimento de parcerias com instituições escolares. Estas metodologias revelam o conhecimento existente acerca da sensibilidade que o Homem revela face à influência das imagens que o rodeiam e o quanto pode aprender com elas.

A escola tem o dever de preparar os alunos para perceberem o mundo que os rodeia, tornando-os literatos nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive na artística. Assim, o facto de ainda se observar que na escola as atividades realizadas na área de Expressão e Educação Plástica se cingem, sobretudo, à realização e coloração de desenhos e ao corte e colagem, desprezando-se as verdadeiras potencialidades e contributos desta área na formação das crianças, é razão para nos debruçarmos sobre a temática.

O lugar das artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em educação artística existem perspetivas diversas que podem ser tomadas em consideração quando nos referimos

ao ensino das artes e que divergem quanto aos intentos artísticos e estéticos, à tendência educativa e aos valores que procuram promover. Importa ainda salientar que a educação artística desempenha um importante papel na promoção do desenvolvimento cognitivo e é neste âmbito que as ideias subjacentes à inteligência, ao desenvolvimento cognitivo e às teorias construtivistas tomam forma.

Os argumentos de Aguirre (2005: 88 e 89) defendem que capacidades cognitivas como a comparação, a associação ou a inter-relação, para além do desenvolvimento do pensamento visual, são estratégias que estão subjacentes aos processos de desenhar, modelar ou construir, indo de encontro às ideias de Efland (2004). Este autor lembra que Gardner e Eisner alegaram que as “artes proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento da mente que não estão disponíveis noutras modalidades” (op. Cit.: 212) e refere ainda que as obras de arte podem ser o elo de ligação entre as várias áreas do conhecimento. Estas ideias foram comprovadas por estudos científicos realizados pela Universidade de Harvard (Cambridge, Massachusetts), por J. Bruner, N. Goodman e H. Gardner, que se debruçaram sobre a psicologia cognitiva, o desenvolvimento intelectual, a criatividade e os processos de perceção (Aguirre, 2005).

As artes no currículo – O papel educativo das artes

Será que a arte tem algum valor ou função? Será que a arte amplia o nosso conhecimento? Para responder a estas questões temos de começar por uma afirmação de Ana Mae Barbosa (2005a), quando indagada acerca da importância da arte na escola:

“Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. (op cit.: 27)

Existiram, e certamente que ainda existem, forças que tentam afastar as artes da escola com a ideia de que as ciências e as letras é que são áreas importantes de estudo e proporcionam às crianças as oportunidades de ter um emprego no futuro, referindo muitas vezes que a arte de nada serve e não dá dinheiro.

No entanto, para cada pessoa que pensa assim conseguimos encontrar outras tantas que pensam de maneira oposta, e, à semelhança de Barbosa, muitos outros investigadores e pedagogos defendem o valor da arte e a sua importância na construção do ser: É neste âmbito que, no Currículo Nacional do Ensino Básico, se afirma que as “investigações iniciadas no século XX na área da Educação e da Psicologia contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da arte no desenvolvimento humano” (DEB, 2001: 156).

Howard Gardner (1991), professor e investigador nas áreas da cognição e educação, que ficou conhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas, debruçou-se sobre o desenvolvimento da personalidade humana, em especial no que diz respeito à educação e ao processo de criação artística. Percebeu que a Arte era capaz de mudar padrões mentais (promover o desenvolvimento cognitivo), contribuindo para que os indivíduos (crianças, jovens e adultos) tenham oportunidade de aprender (conceitos e capacidades) de um ponto de vista multidisciplinar.

Na mesma linha de pensamento encontramos Nelson Goodman. Também este proeminente filósofo americano considera que a arte alarga o nosso conhecimento. Defensor do cognitivismo estético, partilha da opinião de que podemos aprender com qualquer forma de expressão artística (poemas, músicas, pinturas, peças de dança, etc.). Goodman (1995) defende que as artes devem ser levadas tão a sério como as ciências como modelos que proporcionam a descoberta, a criação e o alargamento do conhecimento na construção e no avanço da compreensão humana.

Contudo, mesmo assumindo que a “arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças” (Brittain e Lowenfeld, 1947: 13), Rodrigues (2002: 43) relembra que “o sistema educativo, constituído pela família, a escola e a sociedade, desenvolve preponderantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, em detrimento do pensamento divergente, ilógico e subjetivo, frequentemente sinónimo de criatividade”, e que, por isso, “importa estabelecer uma relação de equilíbrio entre uma e outra forma de pensamento, se considerarmos que o objetivo da educação é a formação integral e harmoniosa da personalidade infantil”.

Assume-se então que a arte e a educação artística desempenham um importante papel na promoção do desenvolvimento, da inovação e da evolução da sociedade, favorecendo a promoção da criatividade e da imaginação, o domínio de linguagens artísticas e de meios de expressão

assim como a educação da sensibilidade e a formação estética. Reis (2009: 322) refere mesmo que a utilização da arte como instrumento pedagógico favorece o desenvolvimento de competências que, de outra forma, não seria possível desenvolver.

Interessa ainda abordar outros dois conceitos que decorrem daquilo que temos vindo a defender. Referimo-nos ao papel da arte na promoção da sensibilidade estética e da perceção visual. Mas porquê abordar estes conceitos? Alimentamos a reflexão sobre estes assuntos pois temos consciência que, no dia a dia, somos bombardeados constantemente por estímulos visuais, e a visão é o sentido a que atribuímos primazia dado que a capacidade da informação visual é muito mais ampla do que aquela transmitida e/ou assimilada pelos outros sentidos. Também, porque acreditamos que, quando nos relacionamos com o mundo artístico e experimentamos o contacto com obras de arte, somos sensíveis à beleza e à harmonia.

Podemos simplificar definindo a perceção visual como o ato de entender ou conhecer, detetar e interpretar (ver) os objetos através da visão. Se optarmos por abordar este conceito do ponto de vista da estética, podemos entender a perceção visual como o conhecimento teórico e/ou descritivo que se relaciona com a habilidade que as pessoas têm para explicar os atributos de determinada imagem.

“Saber ver uma imagem, um objeto ou uma obra de arte é saber compreender a forma e a função, a cor, a matéria e a textura, a estrutura e a composição e outros elementos específicos das Artes Plásticas, numa inevitável relação com a vida, sem deixar de proporcionar o sentido do Belo. A sensibilização estética, transcendendo o que é meramente utilitário, suscita em nós uma capacidade de deslumbramento, seja diante de uma paisagem, uma nuvem ou um rosto humano, seja de uma mancha de cor, uma simples linha, não importa o quê. Curiosamente, o prazer sensorial manifesta-se com mais intensidade e pureza na infância do que na idade adulta.”(Rodrigues, 2002: 11)

No que concerne ao conceito de sensibilidade estética, e olhando para a citação de Rodrigues, podemos começar por focar a nossa atenção no aspeto sensorial, uma vez que o conceito apela ao ser sensível que é o Homem. Este conceito é largamente conhecido e parece consensual que a formação da sensibilidade estética é um pilar central na educação artística. De forma breve, podemos dizer que o desenvolvimento da sensibilidade estética trata de preparar

o indivíduo para a aptidão emocional, para experimentar o contacto com a obra de arte. Podemos também dizer que estudar a sensibilidade estética é também estudar a cultura estética, uma vez que importa saber a reação que temos na presença de uma obra de arte.

Podemos afirmar então que o contacto com obras de arte, através da visualização intensa e sistemática, é talvez o melhor caminho para promover a sensibilidade estética nas crianças. Mas será que a sensibilidade estética pode ser moldada e ser modificada pela ação educativa? À luz do que referimos anteriormente, e tendo em consideração a opinião de Louis Porcher (1982: 15), para quem a finalidade da educação artística “visa dar às crianças os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte”, acreditamos que assim seja, atribuindo à escola esta importante tarefa. Aliás, se a escola não intentar o trabalho de sensibilização estética pela apresentação sistemática de obras de artes plásticas, os alunos jamais sairão do analfabetismo estético ou desenvolverão a sua perceção visual.

Também no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001) encontramos ideias que se encontram em consonância com o que aqui referimos:

“Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerente à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver” (op. cit.: 155).

“A compreensão do património artístico e cultural envolve a perceção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem conceções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram.” (op. cit.: 156).

A Área Curricular Disciplinar de Expressão e Educação Plástica

Durante anos, as abordagens curriculares que existiram circunscreviam-se ao desenho, aos trabalhos manuais

ou à música e canto coral. Contudo, nos documentos que regulavam o sistema de ensino onde estas surgem, escasseiam os argumentos pedagógicos e científicos que fundamentem a inserção das componentes artísticas nos programas do 1.º Ciclo.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto), foi criada a área curricular disciplinar de Expressão e Educação Plástica (EEP). Já com a regulamentação da Educação Artística em Portugal (Decreto-Lei n.º 334/90 de 2 de novembro) foi apresentada a ideia de que nos “1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular”, bem como a sua lecionação assegurada pelo docente do ensino regular. Com as orientações provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) e mais recentemente das Metas de Aprendizagem (2010), a componente artística no 1.º Ciclo viu reforçada a sua importância.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), divergentemente do que acontece em Portugal Continental, no 1.º CEB as áreas das expressões¹ são asseguradas por professores especialistas em regime de coadjuvação. Há, no entanto, que fazer referência à exceção, pois a área de Expressão e Educação Plástica é a única que não é lecionada na componente curricular nesse regime. Um aspeto positivo a considerar é a recentemente criação do grupo de recrutamento da Atividade de Enriquecimento do Currículo de Expressão Plástica (GR 14O).

Cabe-nos então, antes de mais, referir que a Expressão e Educação Plástica é uma área curricular que consegue, de forma enquadrada, fazer chegar as artes visuais aos alunos durante os quatro anos do 1.º CEB. No entanto, é evidente a primazia dada às áreas científicas, às quais fica reservada um número superior de horas de trabalho semanal como podemos verificar no Quadro 1. É neste contexto que Sousa (2003: 48) refere que o Estado deveria “assegurar uma organização escolar que não seja desequilibradamente apenas voltada para valores científicos e técnicos”.

Na RAM, o Governo Regional definiu outras disposições dos tempos mínimos, não especificando, contudo, os mesmos para a área da Expressão e Educação Plástica, aparecendo referenciada como uma atividade a desenvolver

¹ A área das expressões é composta pela expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação dramática e expressão e educação plástica.

“em articulação com as áreas Curriculares Disciplinares”, numa orientação de transversalidade da área mas que não transmite uma ideia de valorização da mesma.

De certo modo, o Programa de EEP abona a favor da expressão, numa pretensão clara de exploração de técnicas e materiais. Os conteúdos apresentam-se como conjuntos de atividades de aprendizagem ou experiências educativas. É neste contexto que Sousa (2009: 159) afirma que o termo «expressão plástica» foi adotado para designar o “modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos”.

“A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.” (DEB, 2004: 89)

“As atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas, com frequência, pelas crianças no 1.º ciclo. Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina. O prazer de ir dominando a plasticidade e a resistência dos materiais leva, progressivamente, os alunos a utilizá-los de forma pessoal, envolvendo-se numa atividade criadora.” (DEB, 2004: 90).

Podemos afirmar que não se pretende que os alunos criem obras de arte mas, antes, que se satisfaçam as necessidades de expressão e criação. Neste caso, a possibilidade de desenvolvimento da criança vai-se realizando através das múltiplas experiências levadas a cabo, cabendo ao professor definir as estratégias pedagógicas que melhor organizem os conteúdos da área, em função das aprendizagens que deseja que os seus alunos realizem. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo sugerem que os alunos realizem “[...] experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras [...]” (DEB, 2004: 23 e 24).

No entanto, apesar de os conteúdos permitirem explorações diversificadas, Alberto Sousa (2003: 168) afirma que nas aulas deste nível de ensino são frequentes

as atividades de coloração de desenhos fotocopiados², a construção de prendas para o dia da mãe e do pai ou a ilustração de temas como o Natal, a Páscoa ou as estações do ano. A propósito disto, Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que expor as crianças a uma educação artística baseada neste género de atividades não ajuda a desenvolver a sua capacidade criadora. O próprio Programa afirma que:

“A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.” (DEB, 2004: 89)

Podemos afirmar que a realização destas atividades é importante porque, por vezes, são a única ligação com o mundo plástico e criativo que é proporcionada aos alunos em contexto escolar. No entanto, acreditamos que não deveriam ser as únicas.

Podemos ainda verificar que não se pretende que os alunos criem obras de arte, mas antes que se satisfaçam as necessidades de expressão e criação, refletindo uma ideia que se assemelha mais às teorias expressionistas de Viktor Lowenfeld, Arno Stern ou Eurico Gonçalves. Ao aluno é dada a possibilidade para explorar livremente, para se exprimir espontaneamente e de forma pessoal, e para efetuar explorações sensoriais. Aliás, se olharmos com atenção para o termo «expressão e educação plástica» conseguimos aperceber-nos de que a importância aqui assenta sobre o ato expressivo e não sobre o ato educativo, pois «expressão» surge antes de «educação».

Contudo, constatamos que não existe qualquer alusão à abordagem da obra de arte na sala de aula neste documento. Lógico será afirmar que, mesmo não sendo feita qualquer sugestão ao contacto com diferentes formas de arte, este se pode concretizar. Cabe ao professor definir as estratégias pedagógicas que melhor organizem os conteúdos da área, em função das aprendizagens que deseja que os seus alunos realizem. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo sugerem que os alunos realizem “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas

² Rodrigues (2002: 118) afirma que o “estereótipo, que consiste em repetir mecanicamente esquemas de representação inexpressiva, deve ser combatido ou, pelo menos, não estimulado. Quantas vezes a mão do adulto (do pai, da mãe ou do professor) atua em detrimento da pureza do traço infantil, numa atitude de pseudo-ajuda, que não podemos deixar de condenar. Conscientes destas e outras influências inevitáveis, os educadores e professores devem estar atentos, no sentido de defender a autenticidade da expressão.” Também em relação a este assunto, o Programa de EEP refere que são mais importantes as explorações plásticas livres que a criança realiza que aquelas “feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (DEB, 2004: 89).

e socializadoras”. Já o Currículo Nacional do Ensino Básico, e mesmo nas Metas de Aprendizagem, têm a sua estrutura centralizada na abordagem da obra de arte, numa orientação assertiva de educação artística feita com arte, pois, afinal, a educação artística só é possível, a nosso ver, se existir algum contacto ou uma abordagem à obra de arte em qualquer uma das suas formas (dança, música, artes visuais, etc.), na escola, durante o Ensino Básico.

Comparando o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o Plano Curricular do 1.º CEB ou as Metas de Aprendizagem de Expressão Plástica com o Plano Curricular do 1.º CEB, denotamos que o último é o único que não menciona a utilização e análise de obras de arte ou faz referência a artistas numa tentativa de sensibilização para a cultura artística. Uma outra diferença deriva do privilégio dado, nos dois primeiros documentos, à cognição/compreensão/apreciação através de aprendizagens e experimentações plásticas contextualizadas, e, no outro, à expressão livre através da exploração livre de materiais numa adequação à sensibilidade da criança.

O conceito de literacia

Temos razões para pensar que na sociedade atual é necessário um domínio cada vez maior e mais diversificado de conhecimentos. Embora muito se tenha já escrito acerca deste assunto, atualmente o conceito ainda se apresenta com um esclarecimento delicado, complexo e longe de ser consensual. No entanto, as emergentes sociedades do conhecimento “tornam a literacia ainda mais crítica que no passado”.

Usualmente é entendida como a competência ou capacidade de uma pessoa para ler e escrever, que neste contexto poderá ser vista como alfabetizada ou letrada. Podemos verificar a aproximação a esta ideia no relatório da UNESCO onde, para Portugal, à semelhança de outros países, uma pessoa “é definida como literata se ele ou ela conseguir, com compreensão, simultaneamente ler e escrever um pequeno e simples testemunho da sua vida quotidiana”. Podemos afirmar que uma pessoa literata é alguém que está familiarizada com a literatura ou que, geralmente, possui vastos conhecimentos.

O conceito de literacia tomou forma e expandiu-se no século XX. Com o aparecimento e diversificação das formas de conhecimento, da multiplicidade dos meios de comunicação

e com a ideia de globalização da sociedade atual materializou-se o termo “multiliteracias”. A noção de multiliteracia surgiu por volta dos anos 90 com o *The New London Group*, um grupo de investigadores de diversas nacionalidades que, em 1996, publicou na Revista Educacional de Harvard um artigo sobre a pedagogia das multiliteracias. Pretendiam transmitir a ideia de que, atualmente, o mundo requer uma aproximação mais ampla de literacia do que a noção tradicional baseada somente na linguagem (competências de escrita e leitura).

Literacia visual

O conceito de literacia visual foi cunhado por Debes, em 1969, após a fundação da Associação Internacional de Literacia Visual. O autor definiu literacia visual como um grupo de competências visuais que o homem pode desenvolver através da visão (integrando em simultâneo outras experiências sensoriais) que, quando desenvolvidas, oferecem a possibilidade, a pessoas visualmente literatas de discernir e interpretar ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou artificiais, que encontrem em seu redor. Judith e Richard Wilde (2000) têm uma definição muito semelhante, uma vez que consideram a literacia visual como a capacidade para interpretar, criticar, usar e apreciar as imagens, implicando que o indivíduo possua e domine vocabulário e conhecimentos prévios que permitam a compreensão e a discussão de ímagens e símbolos visuais.

De acordo com Hong (2006), uma pessoa visualmente literata demonstra capacidades/competências nas áreas da comunicação, criação e compreensão. De forma sintetizada, no artigo *Thoughts on Visual Literacy*, Philip Yenawine (s.d.) descreve literacia visual como a capacidade para encontrar significado em imagens. Menciona ainda que durante os estádios I e II, as pessoas poderão ser chamadas de “pré-literatas”.

O projeto *Visualising Europe* é dedicado essencialmente à promoção da literacia visual e oferece uma metodologia e recursos diversificados, propondo o desenvolvimento da literacia visual por intermédio da interpretação de imagens. Aqui, a literacia visual pode ser entendida como um “processo que exige de quem vê a capacidade para descodificar o que vê numa imagem e propor leituras com sentido sobre o que é visto, utilizando para tal a sua própria experiência e instrumentos de análise de como funciona uma imagem”.

Literacia em Artes

O conceito de literacia também se pode aplicar ao campo das artes. De acordo com Hong (2006), o conceito de literacia em artes teve a sua origem nos EUA, onde é também frequentemente designada como literacia estética na literatura existente no campo da educação artística. O conceito surge frequentemente associado a três concepções:

“1) literacia em artes como codificação e descodificação, inicialmente, em referência à notação formal de codificado; 2) literacia em artes como resposta às obras de artes e 3) literacia em artes como o resultado de fazer, criar, responder a, e refletir sobre as finalidades, os processos e contextos da arte.”

Atendendo a estas concepções, Michael Parsons (1990, cit. por Hong, 2006) acredita que ser esteticamente literato significa ser “razoavelmente capaz de perceber/entender a arte”, implicando a capacidade de perceber qualidades em diversas formas de arte, de fazer julgamentos críticos e de estar atento ao contexto em que as obras de arte emergem e residem.

Já num relatório sobre literacia em artes, realizado no Canadá, numa aproximação à educação artística, uma pessoa literata em artes é alguém que:

“Procura e participa em experiências artísticas diversificadas; percebe e responde às qualidades de obras de arte, onde esta é uma resposta adequada cultural; tem conhecimento sobre o código específico de uma ou mais formas de arte (tradição, história, cânone, vocabulário), tem experiência com o processo de (fazer) criativo em uma ou mais das artes e usa discernimento (faz escolhas informadas) na seleção de experiências das artes.”

Em 2001, com a publicação das Competências Essenciais, pelo Ministério da Educação, são usados pela primeira vez os conceitos de “literacia em artes” e “competências”, em Portugal, associados à educação e em especial à educação artística. Este documento apresenta-nos o seguinte conceito de literacia em artes:

“Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o 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.” (DEB, 2001: 151)

À luz do que foi mencionado anteriormente acerca do assunto, podemos afirmar que esta definição reflete uma visão contemporânea do conceito e está próxima dos conhecimentos sobre literacia em artes e multiliteracias obtidos a partir de estudos e investigações elaborados sobre o tema nos últimos anos (Reis, 2009: 321). O mesmo documento apresenta a ideia de que o desenvolvimento da literacia artística é um processo de aprendizagem e participação nunca acabado. Além disso, considera que a literacia em artes “implica as competências comuns a todas as disciplinas artísticas”, podendo ser sintetizadas através de quatro eixos (DEB, 2001: 152):

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

Literacia em Artes Visuais

Desde a Pré-História que a imagem ocupa um espaço especial na comunicação. Contudo, esta tem cada vez mais importância, estando a tomar o lugar das palavras na produção e transmissão cultural. No entanto, num mundo claramente visual, poder ver imagens não significa que se esteja capacitado para apreciar arte, mas conseguir distinguir as imagens que são ou não arte, essa sim, é uma característica das pessoas literatas em artes visuais (Emery e Flood, cit. por Livermore, 1997). Podemos dizer que este conceito se relaciona diretamente com a capacidade para perceber e entender imagens e construir um significado a partir delas.

A obra de arte como recurso pedagógico

As metodologias e programas que privilegiam o contacto com a obra de arte que foram desenvolvidos e implementados durante as últimas décadas, apresentaram resultados muito profícuos. Estas metodologias são apenas algumas das mais proeminentes no campo do ensino das artes e na formação de professores e educadores de arte, existindo outras.

Assumindo-se como estratégias para promover o contacto com obras de arte, e justificando-se pelas suas fundamentações e implicações educativas, estas metodologias e programas revelam-se instrumentos valiosos no desenvolvimento da literacia artística. Para

além da prioridade que dão ao contacto com as obras de arte, facilitam e promovem o diálogo com as mesmas. Os seus objetivos e as suas estratégias visam, em parte, o desenvolvimento do pensamento crítico, considerado como a manifestação de opiniões acerca da obra de arte que se está a observar, de forma sustentada e fundamentada. Visam também a descodificação das mensagens presentes nas obras através da fruição artística, do desenvolvimento da sensibilidade artística/estética, da educação visual e da experimentação plástica. Estas metodologias partem da premissa de que observar arte e encontrar significado nas obras compreende a capacidade para pensar.

As mais proeminentes metodologias e programas (Quadro I), que foram implementadas/experimentadas pelo mundo fora, pretendem ajudar os alunos a observar as imagens e, através da exploração plástica, habilitar os alunos a serem também criadores e manipuladores destas.

Quadro I – Metodologias/Programas que privilegiam o contato com a obra de arte

Metodologia/Programa	Responsável/Autor	Origem
Discipline-based Art Education (DBAE)	Getty Center for Art Education	Los Angeles (USA)
Método Comparativo de Análise de Obras de Arte	Edmund Feldman	USA
Visual Thinking Strategies (VTS)	Abigail Housen e Philip Yenawine	USA
Método de Multipropósito	Robert Saunders	New York (USA)
Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais	Fundação Calouste Gulbenkian	Lisboa (Portugal)
Proposta Triangular	Ana Mae Barbosa – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo	São Paulo (Brazil)
Learning to Think by Looking at Art	David N. Perkins – Getty Center for Education in the Arts	Los Angeles (USA)
Learning Through Art	Museu Guggenheim Bilbao e Museu Solomon R. Guggenheim	Bilbao (Espanha) New York (USA)

Seleção adequada de imagens para apresentar a observadores principiantes

A escolha de imagens a utilizar como recurso pedagógico para apresentar aos observadores principiantes no mundo das artes visuais deverá ser pensada e refletida. Tanto Abigail Housen (1983), como Philip Yenawine (1988) ou Barbe-Gall (2005) apresentam algumas diretrizes que se destinam a orientar a seleção de imagens, sejam elas obras de arte

incluídas num museu, ou materiais pedagógicos a utilizar na sala de aula, que conduzam a um ensino proveitoso, promovendo um relacionamento sólido com a arte, com base numa conexão direta e pessoal. Estas orientações partem do princípio de que a aprendizagem estética acontece quando a experiência de observação dirige as necessidades e preocupações dos observadores, desafiando as suas capacidades. Na escolha das imagens para os observadores principiantes o importante é perceber-se que nem toda a obra de arte é relevante ou é percebida de igual forma por todos, impondo-se o desafio de se perceber quais são as mais adequadas.

Uma experiência pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O projeto foi levado a cabo num estabelecimento do 1.º

Ciclo do Ensino Básico a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) da Região Autónoma da Madeira (RAM), situado no município do Funchal, tendo participado uma turma constituída por 26 indivíduos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, do 3.º ano de escolaridade. A turma não pretendeu ser representativa de todos os alunos do 1.º CEB.

Quadro II – Orientações para a elaboração do plano das aulas

Orientações Pedagógicas		
Dimensão		Intuitos Educativos
VER PENSAR	História da Arte Crítica de Arte Estética	Observar, fruir e contemplar obras de arte Conhecer arte Refletir sobre obras de arte Interpretar obras de arte Justificar opiniões
CRIAR	Técnicas Artísticas Materiais de Expressão Plástica	Realizar explorações plásticas Produzir objetos plásticos de forma original e pessoal

A intervenção pedagógica desenrolou-se no ano letivo de 2010/2011, integrada na componente curricular, em sessões de carácter teórico-prático com a duração de 120 minutos cada. A intervenção foi concebida tendo em consideração o modelo de coadjuvação (o professor da classe é coadjuvado por professores especialistas em áreas especializadas)³.

Entre a teoria e as atividades práticas que desenvolvemos, criou-se uma estreita ligação que augurava uma dinâmica propiciadora do desenvolvimento da capacidade de descoberta e de crítica, da capacidade participativa e da procura de uma linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo (DEB, 2002: 156), sendo que, para isso, contribuiu a metodologia que adotamos e que pretendia contemplar várias formas de trabalho. Visava, nomeadamente, a realização de exposições orais e debates, uma visita de estudo (com a ida a um museu e respetivo contacto direto com as obras de arte) e trabalhos de ateliê.

Tivemos o cuidado em realizar uma abordagem que tinha por base as metodologias e programas que privilegiam o contacto com a obra de arte, focada, no entanto, apenas em obras de arte bidimensionais, pela facilidade de reprodução e semelhança em relação ao aspeto (tamanho

e forma) dos originais. Para atingir as nossas pretensões, o desenvolvimento da literacia em artes visuais, criámos um modelo de orientações pedagógicas que, dentro das dimensões que aduz, pretende abordar a história da arte⁴, a crítica de arte⁵, a estética⁶, e explorar técnicas artísticas e materiais de expressão.

Com base nas orientações que criámos, definimos as estratégias a seguir e um conjunto de atividades a desenvolver. A primeira parte da aula estava reservada para a exploração de diversas obras de arte cuidadosamente selecionadas, que assentava fundamentalmente no questionamento, com recurso a perguntas e jogos de descoberta, de comparação ou memorização (Figura 1); a segunda parte, para a realização

4 Podemos refletir sobre a importância atribuída ao conhecimento que temos do passado artístico da humanidade se olharmos para esta conhecida expressão: "Um povo sem memória do passado é um povo sem futuro". É neste âmbito que se torna relevante realizar uma abordagem à história da arte, fundamentalmente para falar de artistas plásticos e de movimentos, estilos ou correntes artísticas. No entanto, não pretendemos basear o nosso modelo pedagógico somente nesta área de ação, uma vez que, à semelhança de diversas estratégias que experimentaram dispositivos e conteúdos destinados a avançar os entendimentos estéticos do observador, apesar de trazerem significado e prazer e chegarem às complexas estruturas visuais, revelaram pouca evidência do sucesso (Philip Yenawine, 1977).

5 Pretendemos que os alunos interpretem, descrevam e julguem as propriedades e qualidades das imagens que observam, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte.

6 Pretendemos que os alunos reflitam sobre a arte (a sua natureza, significado, impacto e valor), sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos de um modo reflexivo e disciplinado.

3 Estratégia pedagógica prevista no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (DEB, 2001: 149) e Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, Art. 8).

de explorações plásticas (numa ideia de experimentação de técnicas e materiais diversificados respeitando a expressão livre que está subjacente ao programa de expressão e educação plástica); na terceira e última parte da aula, era distribuído e analisado material bibliográfico (que consistia num documento com informações adicionais acerca das obras, técnicas, materiais explorados e artistas abordados), feita a atualização do “Passaporte da Arte”⁷ e organizados os trabalhos na pasta. Foram ainda realizadas algumas produções escritas (uma sobre a visita ao museu, outra sobre as atividades desenvolvidas numa das sessões, e outra ainda sobre o projeto de intervenção).

A título de exemplo, durante a abordagem ao Impressionismo, foram analisadas obras da artista portuguesa Paula Rego, de Mary Cassat e Edgar Degas (Figura 2). Os alunos realizaram desenhos recorrendo aos mesmos materiais que os artistas utilizaram na execução das suas obras, o pastel (Figura 3). Já para a abordagem à arte rupestre, optou-se por se estabelecer um paralelo da mesma com obras da artista português Joaquim Rodrigo (Figura 4). Os alunos realizaram desenhos e recorreram aos materiais que poderiam proporcionar um efeito cromático semelhante ao que o artista tinha conseguido e às obras de arte rupestre apresentadas (Figura 5).

Figura 1 – Jogo de exploração das obras de arte do artista madeirense Rui de Carvalho, no Museu de Arte Contemporânea do Funchal



Figura 2 – “Ballet Rehearsal” (1875). Pastel sobre papel.



Figura 3 – Desenho com pastel seco sobre papel. Aluno 12.



Figura 4 – “Vau V” (1980). Acrílico sobre tela.



⁷ O Passaporte da Arte consistia num pequeno caderno A5 onde os alunos podiam efetuar vários registos pela sinalização (com um X) em listas das técnicas exploradas, dos materiais utilizados e dos artistas e dos movimentos, estilos ou correntes artísticas abordados. Os alunos podiam ainda efetuar outros registos e realizar colagens ou desenhos em algumas folhas brancas que o passaporte também continha.

Figura 5 – Desenho com carvão, sanguínea e giz branco. Aluno 18.



Implicações educativas do projeto

De acordo com a opinião dos alunos, a visita de estudo foi um dos momentos altos do projeto. Fazendo uso de uma analogia, podemos dizer que existe uma grande diferença entre ensinar na sala de aula as diferentes formas de folhas que existem e o passear no campo verificando essas mesmas diferenças (Sousa, 2003: 111). O contacto direto com a obra de arte é muito mais amplo do que a elementar exploração na sala de aula, possibilitando uma vivência que traz sentido e intencionalidade a todo o processo educativo. Não basta, portanto, ouvir e falar de arte, há que contactar com ela. Sobre a visita de estudo ao museu, as crianças mencionaram que:

“[...] fizemos uma visita ao forte de São Tiago, que é o museu de Arte Contemporânea do Funchal, vimos obras de arte do artista Rui de Carvalho que eram pinturas. Vimos uma sala em que estava escrito film na parede com rolos de antigamente das máquinas fotográficas e uma sala com uma instalação que tinha cinco câmaras de filmar mas uma não estava a dar e estavam ligadas a televisões. O professor deu-nos uma pedra azul dos aquários para nós procurarmos alguma obra de arte que nos fizesse lembrar a pedra e uma esponja para fazermos o mesmo e procurar a cor da esponja nas obras.” Aluno 2.

Os alunos desenvolvem atividades nesta área, mas alguns consideram que “Aqui [na Curricular] não fazemos expressão plástica”. Já o professor da classe, numa conversa informal, afirma que “Já fizemos vários trabalhos... [os alunos] fizeram

desenhos livres e pintaram-nos utilizando lápis de cor e canetas de feltro... recortaram e colaram... fizeram o norma.”

Para ilustrar estas ideias, apresentamos quatro imagens recolhidas dos cadernos dos alunos e que podem servir como ponto de partida para perceber o tipo de atividades vulgarmente realizadas na atividade curricular, assim como as técnicas exploradas e os materiais utilizados.

Depois de tomarmos conhecimento do que os alunos haviam realizado nas aulas, acreditamos que as atividades eram essencialmente estereotipadas, realizadas aquando das épocas festivas ou para preencher o espaço no final das folhas do caderno (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Desenho alusivo ao regresso à escola realizado com lápis de grafite e lápis de cor no caderno de Língua Portuguesa.

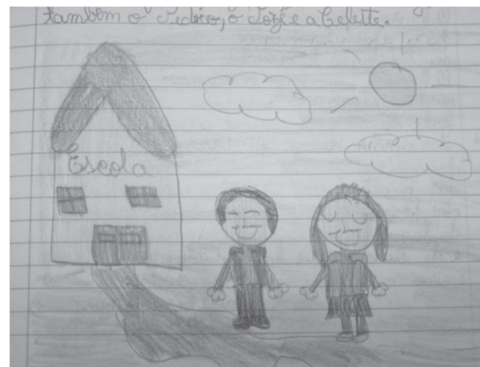


Figura 7 – Desenho alusivo à primavera realizado com lápis de grafite e lápis de cor no caderno de Matemática.

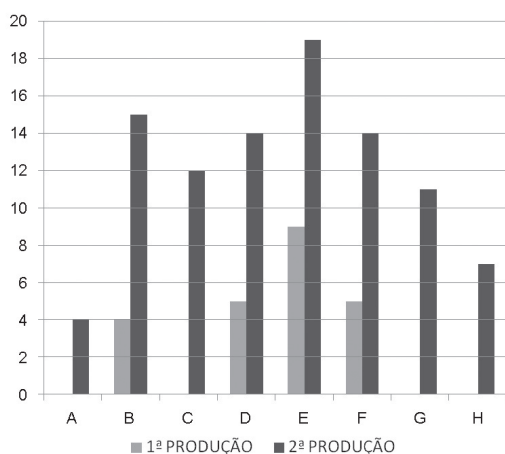


A princípio os alunos mostravam-se reticentes em participar oralmente, talvez pelo medo de se exporem ou errarem nas suas observações. Contudo, observámos

que passaram a fazê-lo de forma mais sistemática com o decorrer da intervenção, havendo um gradual aumento na emissão de juízos de apreciação sobre as obras de arte.

Verificámos que, depois da implementação do projeto, os alunos revelaram conhecer mais artistas, técnicas e movimentos artísticos, assim como materiais e técnicas de expressão plástica. Elvira Leite (1995: 478) é da opinião que o “conhecimento da linguagem visual enriquece a expressão e a comunicação”; assim, pensar-se que, partindo da exploração das obras de arte e dos seus elementos e propriedades, se poderá contribuir tanto para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação como para a apropriação da linguagem elementar das artes.

Gráfico 1 – Análise de ocorrências das produções escritas, antes e depois da implementação do projeto



Legenda

- A – Fez referência ao autor da obra
- B – Identificou o objeto artístico (pintura)
- C – Falou das técnicas e dos materiais
- D – Identificou o tema
- E – Nomeou elementos que compõem a imagem (mínimo de 4)
- F – Falou dos elementos da comunicação visual (cor, linha, forma)
- G – Referiu características da cor (quente/fria, primária/secundária)
- H – Identificou o movimento, estilo ou corrente artística

No gráfico 1 apresentamos os dados relativos ao vocabulário específico em artes visuais utilizado pelos alunos na realização das produções escritas. Constatámos que os

alunos aumentaram e enriqueceram substancialmente o vocabulário da 1.ª para a 2.ª produção escrita, verificando-se uma evolução significativa em todos os indicadores analisados⁸. Ficámos pois com a ideia de que existe uma relação entre o trabalho de análise e interpretação das obras de arte (falar sobre arte) e o aumento de vocabulário específico das artes visuais. Mas porquê escrever um texto? Para além de se promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências na área da língua portuguesa, de acordo com as orientações do programa VTS é importante que depois de adquirirem uma certa experiência, que os discentes “desenvolvam os seus próprios pensamentos escrevendo sobre arte” (Reis, 2007: 101).

Durante as aulas, os alunos foram incitados para a utilização de vocabulário específico em artes visuais, pelo recurso constante a termos, expressões e conceitos. Acreditamos que os alunos passaram a fazer uma melhor interpretação das imagens que estavam a ver e uma melhor explicação dos seus atributos, e que ficaram mais sensíveis para vivenciarem experiências artísticas e se relacionarem com o mundo visual. Podemos portanto deduzir que o projeto proporcionou os meios para que se tenha facultado o desenvolvimento da perceção visual e da sensibilidade estética. No entanto, há que referir que a evolução foi mais notória nuns alunos que noutros, mas, a nível geral, alcançou-se algum desenvolvimento.

Existem diversos fatores que inibem a criatividade. O medo do erro, do ridículo ou de ser julgado são apenas alguns que os alunos podem sentir. A sociedade construiu uma escola “onde os alunos são treinados para responder pelo seguro, replicando respostas” (John Steers, 2008: 4) e onde a criatividade é reprimida. Steers afirma que se deve permitir que os alunos assumam as ideias da sua autoria, assumindo os riscos inerentes ao partilhar das mesmas, não as esmagando quando as emitem, antes fomentando a autoconfiança, porque é neste contexto que o “uso construtivo de métodos sensíveis de questionamento é essencial para promover desafios intelectuais” (*Ibidem.*: 5). À luz desta ideia consegue justificar-se, em parte, a metodologia utilizada durante o projeto de intervenção.

A par do aumento de vocabulário e da emissão de juízos de apreciação sobre a obra de arte, acerca dos quais refletimos anteriormente, pudemos verificar que os alunos também passaram a justificar as suas opiniões, quer oralmente, quer nas produções escritas.

⁸ Os alunos escreveram sobre a mesma obra de arte em dois momentos distintos, antes e depois da intervenção.

Considerações finais sobre o projeto

Será que a ausência de contacto com obras de arte influencia a capacidade para falar sobre arte? Esta é uma relação que transparece dos dados que recolhemos. Parece que o modo como os alunos apreciam, falam e descrevem as obras que observam é reflexo do contacto prévio que possa já ter ou não existido com outras obras de arte. Constatámos este facto quando estabelecemos uma comparação entre as produções escritas realizadas antes e depois da intervenção, e ainda na forma como os alunos comunicavam e se expressavam com o avançar do projeto.

A questão anterior remete-nos para outro facto. Ficamos com a ideia de que poderá haver uma relação entre o contacto e o diálogo sobre arte e os conhecimentos adquiridos, nomeadamente com o vocabulário específico. Como eram poucos os alunos que tinham tido contacto com obras de arte e que tinham, em simultâneo, falado sobre elas, os conhecimentos do grupo revelaram-se limitados antes da intervenção. Contudo, depois de se ter operado neste sentido, os resultados finais revelaram um aumento de conhecimentos neste campo.

E será que existe uma relação entre as atividades realizadas na curricular e os conhecimentos que os alunos adquirem em relação às artes visuais? Podemos analisar esta questão verificando se existe uma relação entre os conhecimentos que os alunos adquiriram e a abordagem da obra de arte na sala de aula. O facto de os alunos terem falado sobre obras de arte na sala de aula parece ter aumentado os conhecimentos (técnicas, artistas, estilos e materiais) e que estes foram enriquecidos e vinculados através das explorações plásticas que os alunos realizaram. Podemos assim depreender que as atividades realizadas na curricular, quer pelo contacto com as obras de arte, quer pela realização de explorações plásticas, promoveram a aquisição de conhecimentos.

Por último, pensamos que, há também uma relação entre o falar sobre arte e a capacidade dos alunos para emitir juízos de apreciação e/ou justificar as opiniões. Ficamos com a ideia de que com a inexistência de hábitos de diálogo sobre arte na escola, foi estreitada a capacidade dos alunos para emitirem opiniões. Pensamos que foi graças ao método de questionamento, e com o espaço deixado para a liberdade de escolha, que a partilha de pensamentos foi facilitada.

Conclusões

Projetos desta natureza não são uma novidade. As metodologias que utilizámos como referencial para a elaboração do projeto foram, praticamente todas, desenvolvidas em museus, ou em parcerias com museus, de forma a possibilitar o contacto direto com obras de arte. Neste âmbito, podemos afirmar que os serviços educativos dos museus desempenham um papel preponderante, uma vez que proporcionam atividades de caráter lúdico-pedagógico aos seus visitantes, em especial às escolas. Podemos referir que na RAM existem também alguns museus com serviços educativos que proporcionam uma ajuda a professores que desejem realizar visitas de estudo a estes espaços culturais.

As justificações para a inclusão das artes visuais no currículo do 1.º Ciclo estão intimamente ligadas às finalidades deste nível de ensino e às metodologias que se privilegiam. Encarar a obra de arte, em especial a imagem, como um recurso educativo é atribuir-lhe um espaço privilegiado no contexto educativo. Do ponto de vista da Educação Artística, a obra de arte é uma ferramenta pedagógica basilar que proporciona aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, questionamos: se em tempos se ensinou a falar e a escutar, a ler e a escrever, atualmente não se deveria ensinar a ver? (Pinto, 1988: 30) A escola é um lugar de excelência, ela pode promover a alfabetização visual e apetrechar os alunos com competências focadas na observação e acuidade visual. Com este estudo percebemos que a exploração da obra de arte deverá começar por um momento de observação e fruição da obra e partir, depois, para a colocação de perguntas. Neste contexto, as orientações apontam para que os alunos deem tempo ao olhar, levando o tempo que for necessário para captar o máximo de pormenores (Perkins, 1994) e que encontrem as respostas pessoalmente. Para isto, deverão ser encorajados a interagir com as obras, a examinar o que veem e a comunicá-lo, desenvolvendo em simultâneo a perceção visual, a sensibilidade estética e a capacidade comunicativa. Podemos ainda dizer que, assim, também se processa o desenvolvimento da relação entre o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 2007).

Foi, pois, por isso que cuidámos em dar prioridade ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a análise de

obras de arte e ao trabalho com materiais de expressão. Neste âmbito, percebemos que um dos maiores contributos do projeto de intervenção se revelou no modo como os alunos passaram a perceber as imagens que observam e a entender as suas qualidades visuais, indo de encontro à ideia de uma escola que pretende formar o conhecedor, fruidor e descodificador da obra de arte (Barbosa, 2005: 32).

No que concerne ao desenvolvimento estético e artístico, graças aos estudos levados a cabo por Lowenfeld (1947), Arnheim (1954), Parsons (1987), Gardner (1991) ou Efland (2002), e teorias daí resultantes, pode compreender-se o espectro das experiências relacionadas com as artes visuais. São as conclusões empíricas destes e de outros investigadores, relacionadas com a noção de desenvolvimento cognitivo, que sustentam e conferem viabilidade à criação das estratégias pedagógicas que assentam os alicerces na exploração de obras de arte em contexto de sala de aula. No entanto, devemos também ter em consideração que a exposição a alguns tipos de imagens não promove, por si só, o desenvolvimento de capacidades nas crianças. Este desenvolvimento exige uma ampla e constante exposição, assim como intervenções educacionais diversificadas (Yenawine, s.d.), e, à semelhança de outras, a Literacia Visual deve ser vista como o desenvolvimento lento de um conjunto de habilidades, estando diretamente dependente de diversos tipos de exposição e instrução. Cabe ao professor optar pela metodologia e proporcionar os estímulos (Elvira Leite, 1995) que conduzam a este fim.

Admitimos que existe algum desfasamento entre as conceções teóricas e as práticas pedagógicas. Contudo, no que se refere às estratégias adotadas, ficámos com a ideia de que os resultados dos estudos realizados em educação artística, ao longo das últimas décadas, em especial na área das artes visuais, não se têm repercutido nas práticas desenvolvidas pelos professores no 1.º CEB.

Em virtude do que até aqui explanamos, e no âmbito deste estudo, não seria de esperar que os alunos demonstrassem uma evolução extraordinária a nível de literacia em artes visuais. Contudo, constatamos que o contacto com obras de arte, proporcionado por uma metodologia que o privilegia, contribuiu em grande parte para o incremento de conhecimentos relativos a artistas, assim como estilos/movimentos artísticos e técnicas.

Vários estudos proferem que recordamos 30% daquilo que ouvimos, 50% daquilo que vemos e ouvimos e 90% daquilo que fazemos. De acordo com estas informações,

torna-se fundamental perceber que não basta falar, é essencial colocar em prática. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais ativa for. Se por um lado as imagens ajudam a compreender ideias e conceitos, por outro, sentir, tocar e fazer é o modo preferencial para cimentar conhecimentos.

Sobre isto, podemos dizer que o nosso estudo revelou que o professor da classe focava a sua atividade nos processos de criação, adotando uma metodologia que reflete a base da sua formação e experiência. Constatámos ainda que as explorações plásticas realizadas pelos alunos estavam confinadas aos desenhos elaborados nos cadernos pautados de outras áreas disciplinares ou à coloração de imagens fotocopiadas, e à utilização de materiais que se cingiam ao lápis de cor e às canetas de feltro. Foi evidente que os alunos possuíam poucos conhecimentos acerca da diversidade de materiais e técnicas e que tinham realizado escassas atividades de expressão plástica na componente curricular (onde têm efetivamente de as concretizar). É com base naquilo que os alunos faziam e sabiam, antes e depois da intervenção, que podemos, em parte, justificar a componente prática do projeto, uma vez que visava precisamente o aumento de conhecimentos sobre estes indicadores. Perante este contexto, o nosso propósito foi, sobretudo, proporcionar a realização de explorações plásticas que permitissem dar continuidade ao estudo das técnicas e materiais que tinham sido abordadas durante a análise das obras de arte. Pudemos verificar que, após a participação em atividades de manipulação de materiais de expressão, as crianças demonstraram maior capacidade opinativa face ao modo como poderiam ter sido executadas as obras. Além disso, através da possibilidade concedida para a manipulação de materiais artísticos, onde os alunos aprenderam técnicas para aplicarem de forma original e pessoal nas suas produções plásticas, ficam salvaguardados os propósitos do Programa de Expressão e Educação Plástica do 1.º Ciclo. Assim, relativamente aos objetivos da intervenção, através da possibilidade dada aos alunos para realizarem experimentações plásticas, estes consideraram ter ficado a conhecer materiais de expressão que não aqueles mencionados anteriormente, e as técnicas que a eles estão associados.

Outro facto interessante prende-se com a metodologia teórico-prática que adotámos. À semelhança do que Barbosa (2005b) constatou, também nós ficámos com a sensação de que as crianças que participaram no estudo não desprezam as características expressivas das imagens que observaram e exploraram, deixando-se mesmo influenciar por elas para

realizarem as suas produções plásticas, transparecendo a vantagem da dualidade ver/fazer.

Tendo em consideração os objetivos, podemos considerar que, tanto o contacto frequente com obras de arte, como a realização de explorações plásticas com diferentes técnicas e materiais, contribuem para o desenvolvimento da literacia em artes visuais. Assim, em jeito de conclusão, julgamos que o desenvolvimento da literacia em artes visuais foi proporcionado pela metodologia que adotámos, uma vez que permitiu um aumento dos conhecimentos que passaram a possuir.

As medidas que apresentamos de seguida resultam das nossas reflexões acerca da realidade educativa artística que encontramos atualmente na escola no 1.º CEB e das alterações suscetíveis de se concretizarem. Identificamos assim a necessidade de se:

- Possibilitar o ensino coadjuvado para a área de Expressão e Educação Plástica na componente curricular⁹;
- Criar um serviço educativo itinerante dedicado às artes visuais¹⁰;
- Desenvolver e implementar uma metodologia ou programa que privilegie o contacto com a obra de arte;
- Permitir o contacto com as artes visuais regularmente;
- Permitir a realização de produções plásticas regularmente;
- Consagrar formação na área da Expressão Plástica para os professores generalistas;

Terminamos com a sensação de estarmos longe de ter esgotado o que haveria a dizer sobre o tema, mas com a certeza de que este género de projetos são uma mais-valia para a formação artística das crianças envolvidas. Refletindo sobre o que dissemos até aqui, resta-nos concordar com Charles Fowler (1991): “Every child needs the arts”.

9 Tomando como referência as restantes áreas artísticas, que na RAM já são lecionadas em regime de coadjuvação, podemos pensar que seria viável e profícuo implementar esta medida, na medida em que, colocar professores especialistas a trabalhar em parceria com o professor generalista, partilhando a responsabilidade da formação das crianças, para além de acarretar vantagens educativas, promove também a valorização das artes. Ainda nesta linha de pensamento, pensamos que na RAM estão criadas as condições para o conseguir, uma vez que já foi constituído o grupo 140 e que existem professores responsáveis por esta área nas atividades de enriquecimento curricular nas escolas a funcionar em regime de ETI.

10 Para viabilizar este projeto seria necessário compor uma equipa de docentes que tivesse ao seu dispor um conjunto de ferramentas pedagógicas (reproduções de obras de arte, materiais de desenho e pintura, livros, etc.) e que pudesse deslocar-se às escolas para realizar atividades de Expressão e Educação Plástica, recorrendo a estratégias pedagógicas contextualizadas e diversificadas (como animações ou jogos), tendo como finalidade o desenvolvimento da literacia em artes visuais e a educação visual dos alunos do 1º Ciclo e até do ensino pré-escolar. As atividades propostas poderiam ser realizadas no âmbito de um programa de desenvolvimento estético e artístico, através de uma parceria com os vários museus da RAM e pela implementação de uma metodologia que privilegiasse o contacto com a obra de arte.

Referências Bibliográficas

- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorias y prácticas en educación artística*. Colección Intersecciones dirigida por Fernando Hernández, Barcelona: Octaedro/EUB e Universidad Pública de Navarra, 85-112.
- Arheim, R. (1998). *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora: Nova Versão*. Diversos Editora.
- Barbe-Gall, F. (2005). *How to Talk to Children About Art*. Londres: Frances Lincoln.
- Barbosa, A. M. (2005a). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspetiva, 6.ª ed. ISBN: 85-273-0047-8. 135 págs.
- Barbosa, A. M. (2005b). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 81-97.
- Brittain, W. L. e Lowenfeld, V. (1947). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: lá integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro/EUB, 211-229.
- Fowler, C. (1991). *Every Child Needs the Arts*. New Horizons for Learning. Disponível em: <http://www.newhorizons.org>
- Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na educação. Perspetiva Histórica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- Funch, B. S. (2000). “Tipo de apreciação artística e sua aplicação na Educação de Museu” em Fróis, João Pedro (2000) (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 109-125.
- Gardner, H. E. (1991). *Art Education and Human Development*. 1.ª Edição. New York: J. Paul Getty Museum.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodman, N. (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições Asa.
- Hong, C. (2006). “Developing Literacies in Postmodern Times: The Role of the Arts in Education” em *UNESCO World Conference on the Arts in Education*. Portugal:

- Lisboa. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_a_Hong.htm/Christina%2BHong.htm.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring Aesthetic Development*. Harvard University. Tese de doutoramento.
- Housen, A. (2000). "O Olhar do Observador: Investigação, teoria e prática" em Fróis, João Pedro (2000) (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 147-168.
- Leite, E. (1995). "Educação Visual e Cumplicidade Tecnológica ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico" em Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 459-500.
- Livermore, J. (ed.) (1997). *More than words can say: a set of arts literacy papers*. Melbourne: Australian Institute of Art Education. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED436472.pdf>.
- Livermore, J. (1998). *More than words can say: A view of literacy through the arts*. Australian Centre for Arts Education. Canberra.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Pinto, M. (1988). "A Reforma do Sistema do Sistema Educativo e o Papel da Comunicação Social" em *Comissão da Reforma do Sistema Educativo – Os Mass Media e a Escola*. Lisboa: GEP, 23-30.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Editora Summus.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2007). *Arte Pública como recurso educativo*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes. Dissertação de Mestrado.
- Reis, R. (2009). "The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal" em *The International Journal of the Arts in Society*, vol. 49, n. 1, 317-328.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Vol Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2.º Vol Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Steers, J. (2008). "Criatividade: Ilusões, Realidades e Novas Oportunidades" em *Revista Imaginar*, n.º 51. Porto: APECV, 3-7.
- Unesco (2006). "Developing literacies in postmodern times: the role of the arts in education" em *World Conference on the Arts in Education*. Conferência pela Professora Christina Hong. Lisbon, Portugal. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_Hong.htm/Christina%2BHong.htm.
- Unesco (2008). *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Institute for Statistics. Montreal. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/Literacy/LiteracyReport2008.pdf>.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Wilde, J.; Wilde, R. (2000). *Visual Literacy: a conceptual approach to graphic problem solving*. Watson-Guptill, New Ed edition.
- Yenawine, P. (s.d.). *Thoughts on Visual Literacy*. Disponível em: <http://www.vtshome.org/pages/vts-downloads>.
- Yenawine, P. (1988). *Guidelines for Image Selection for Beginning Viewers*. Disponível em <http://www.vtshome.org/>.