

Perspetivas cruzadas sobre a prática da pintura: transdisciplinaridade em contexto de educação artística

*Cross perspectives on the practice
of painting: transdisciplinarity in the context
of artistic education*

TERESA MATOS PEREIRA* & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS**

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, docente, artista visual.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA) / Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa Portugal e CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: tpereira@eselx.ipl.pt

**Portugal, docente artes visuais.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA)/ Instituto Politécnico de Setúbal- Centro de Investigação, Educação e Formação. CIEBA, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal & CIEF, Escola Superior de Educação de Setúbal, Campus do IPS 761, 2910 Setúbal, Portugal. E-mail: jmatos@eselx.ipl.pt

Resumo: O texto apresenta uma proposta de trabalho desenvolvida com estudantes das licenciaturas de Educação Básica e Artes Visuais no contexto da Escola Superior de Educação de Lisboa. A proposta de trabalho consistiu no desenvolvimento de um projeto de pintura tendo por objetivo a criação de uma composição abstrata. Esta possibilitou uma abordagem à abstração, aos processos criativos e de pesquisa artística baseada na prática, bem como avaliar a sua importância na formação de diferentes perfis profissionais (na área das artes visuais e da educação).

Palavras chave: Educação Artística / Artes Plásticas / Pintura / Processo criativo.

Abstract: *The text presents a work proposal developed with students of Basic Education and Visual Arts degrees in the context of Lisbon Superior School of Education. The work proposal consisted in the development of an abstract painting project. This allowed an approach to abstraction, creative processes and arts practice-based research as well as to evaluate their importance in the formation of different professional profiles (in visual arts and education).*

Keywords: *Art Education / Plastic Arts / Painting / Creative Process.*

Introdução

O texto que apresentamos procura fazer um balanço acerca do trabalho desenvolvido com turmas de cursos de licenciatura diferentes que partilharam uma mesma Unidade de Trabalho (UT) durante o 1º semestre do ano letivo 2018-2019.

Considerando a transversalidade das aprendizagens técnicas e formais no âmbito da construção da imagem, a desenvolver quer na formação de agentes educativos quer de agentes no domínio das artes visuais, foi lançada uma proposta de trabalho, a ser desenvolvida em simultâneo por estudantes do 1º ano das licenciaturas em Artes Visuais e Tecnologias e Educação Básica da Escola Superior de Lisboa (ESELx).

As possibilidades de fazer convergir um conjunto de aprendizagens ao nível da composição da imagem em pintura, das dimensões inerentes aos processos criativos, ou a discussão de dicotomias entre figuração e abstração, esteve na base da construção conjunta e concertada entre os docentes que lecionaram as unidades curriculares de Artes Plásticas I (que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica) e o módulo de Pintura I (que integra o plano de estudos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias).

Este cruzamento de olhares sobre o processo pictórico possibilitou, da parte dos estudantes da licenciatura em Educação Básica, o contacto com processos criativos no âmbito das artes plásticas — considerando as dimensões artística, formal e estética inerentes à prática da pintura e desenvolvimento da literacia visual — assumidos numa perspetiva da formação profissional e pessoal de docentes e/ou educadores. Da parte dos estudantes de artes visuais e tecnologias,

tratou-se igualmente de um processo exploratório de aquisição e aprofundamento de competências técnicas, compositivas, plásticas e estéticas com vista a uma posterior mobilização em contexto da prática artística. A proposta partiu de um indutor comum a ambos os grupos como ponto de partida para o desenvolvimento de uma interpretação pictórica que culminou com a concretização de uma pintura, a organização de um portfólio — que documentou o processo e os resultados finais — bem como a realização de uma exposição que incluiu uma seleção prévia de trabalhos.

1. Quadro teórico

O desenvolvimento de uma proposta de trabalho no âmbito da prática artística assume como ponto de partida a importância que as experiências criativas desempenham não só no campo da formação escolar, mas igualmente na formação pessoal de qualquer indivíduo que pretenda desenvolver um percurso profissional ligado à área educativa (incluindo as modalidades de educação formal e não formal). Neste caso vários estudos levados a cabo quer no âmbito da educação artística quer da criatividade têm demonstrado a importância destes processos quando entendidos numa perspetiva integrada e holística.

Eisner (2002) define cinco princípios sobre os quais poderá assentar uma prática no domínio da educação artística. Em primeiro lugar que esta deverá ser um espaço de afirmação das especificidades de cada linguagem. Ou seja, permitir um contacto com cada um dos códigos que integram as linguagens visuais, musicais, teatrais, poéticas, por forma a evitar a instrumentalização por outras áreas artísticas e assumir-se enquanto valores em si próprios. O autor destaca a este propósito, o papel que as artes visuais desempenham como espaços de educação do olhar já que permitem tornar visíveis aspetos da realidade que outros campos não permitem — sobretudo por atender às qualidades expressivas daquilo que é percebido. E acrescenta “It engenders meanings and qualities of experience that are intrinsically satisfying and significant” (Eisner, 2002: 43).

Em segundo lugar os programas educativos em arte deverão contemplar um crescimento da “inteligência artística”, por forma a desmistificar o lugar-comum de que as práticas artísticas são dirigidas pelo talento (inato) e não pelo intelecto — facto que tem contribuído para subalternizar as artes face a outros campos do conhecimento. Na verdade, segundo Gardner (2006) a inteligência humana assume diferentes modalidades e cada uma desempenha um papel relevante em termos instrumentais, sociais e culturais sendo que as artes se constituem como espaços integradores de experiência, raciocínio e apreciação qualitativa da realidade.

Em terceiro lugar, os programas de educação artística deverão permitir aos estudantes a criação de imagens visuais, a compreensão daquilo que são os objetos de artes visuais bem como do papel desempenhado pelas artes no contexto alargado da cultura. Nas suas palavras, “art education should help students learn how to create and experience the aesthetic features of images and understand their relationship to the culture of which they are a part” (Eisner, 2002: 43).

Em quarto lugar, a educação artística deverá constituir-se enquanto espaço de alteridade. Isto é, permitir uma consciência de si mesmo e reconhecimento da personalidade própria como algo de essencial ao indivíduo, já que as práticas artísticas, entendidas enquanto chaves de comunicação, possibilitam a expressão de visões e mundividências próprias.

Finalmente, em quinto lugar, os processos desenvolvidos deverão consolidar-se por forma a assegurar uma transposição das dimensões estéticas e comunicacionais para a experiência quotidiana. Neste sentido, a educação artística não deverá ser encarada como espaço autocentrado — de práticas dirigidas às obras de arte que povoam os museus e as galerias de arte — mas assumir-se como uma janela aberta a uma perceção estética do mundo, capaz de provocar prazer e atribuição de sentido. Eisner reforça esta ideia ao afirmar: “The world at large is a potential source of delight and rich source of meaning if one views it within an aesthetic frame of reference” (Eisner, 2002: 45). Não se trata já da transposição da vida para a arte, mas sim encarar a vida a partir de um quadro de referências estético.

Csikszentmihalyi, assumindo um quadro conceptual da área da psicologia, aprofunda algumas destas questões nos seus estudos sobre criatividade. Para este autor a consciência é considerada como a “informação intencionalmente ordenada” (Csikszentmihalyi, 2002: 90). Esta organização e intencionalidade implicam, à partida, mecanismos ordenadores, como a concentração/atenção ou alcançar de objetivos definidos. Quando a informação percecionada e os objetivos estão em consonância, verifica-se aquilo a que o autor define por “experiência ótima”. O autor refere, contudo, que o processo de fruição que está na base da “experiência ótima” — aquilo a que chama “fluxo” — requer um conhecimento dos objetivos a atingir, um “sentido pessoal do que se pretende fazer” (Csikszentmihalyi, 2002: 87) como no caso das práticas artísticas. A esta interiorização de princípios orientadores poderemos chamar conhecimento artístico. Na verdade, será com base num conhecimento simultaneamente prático e teórico que é possível fruir plenamente quer de um processo criativo quer simplesmente da observação de uma obra de arte.

O mesmo autor, acrescentará mais tarde que a criatividade, mais do que um

fenómeno individual, assume uma dimensão sistemática que articula o indivíduo e o contexto sociocultural em que se insere (Csikszentmihalyi, 2013). Esta premissa assume uma importância capital se a transportarmos para o domínio da educação — e educação artística em particular — pois cabe aos atores educativos proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de processos criativos que, para além de proporem soluções para resolver problemas, assumem um sentido em si mesmos, isto é, proporcionar experiências criativas com um carácter autotélico.

Assumindo as ligações complexas existentes entre o desenvolvimento de processos criativos e as várias dimensões da educação artística foram implementadas atividades no âmbito da UC de Artes Plásticas I que procuram aliar o conhecimento artístico à experiência criativa. Este conhecimento baseia-se, finalmente na articulação entre teoria e prática, ou seja, entre o contacto com obras de arte e a prática artística, por forma a desconstruir uma imagem pueril da expressão plástica quando desenvolvida com públicos jovens ou infantis.

3. Pressupostos

O processo de trabalho analisado assumiu como espaço de atuação o contexto da educação artística, ministrada numa Escola Superior de Educação, na qual convivem estudantes de várias áreas, nomeadamente estudantes das áreas de ensino — Ensino Básico, Ensino Especial — das áreas da educação formal e não formal — como educação de infância, animação sociocultural, mediação artística e cultural- e das artes visuais ou música na comunidade. Neste sentido, a criação de um espaço comum de atuação a duas das áreas de formação existentes na ESELx teve como princípio orientador a tomada de consciência das ligações possíveis entre processos criativos/prática artística e processos educativos.

O desenvolvimento de um processo de trabalho comum a dois grupos de estudantes com interesses formativos bastante diferentes assumiu como ponto de partida a necessidade de promover experiências criativas relevantes, sobretudo no que diz respeito às dimensões técnicas, compositivas e da literacia visual. Não obstante a diferença entre ambos os grupos no que toca aos percursos formativos anteriores à entrada no ensino superior (promotores de maior ou menor contacto com a área das artes plásticas), estas três dimensões assumiram-se como eixos estruturantes no âmbito de uma iniciação às práticas em pintura.

Na verdade, os perfis formativos de ambos os grupos são bastante diversos no que toca ao contacto com as áreas das artes plásticas. Se no caso dos estudantes de Artes Visuais e Tecnologias este contacto faz-se ao nível do percurso nos graus de Ensino Básico e Secundário pois a maioria dos estudantes frequentou cursos

científico-humanísticos nas áreas das artes visuais ou cursos profissionais em áreas afins (especialmente design, multimédia), já no caso dos estudantes que frequentam a Licenciatura em Educação Básica a situação não é tão linear.

Neste sentido, através de um questionário realizado com as turmas de 1º ano foi possível aferir quais os contactos prévios destes estudantes com as artes plásticas. De um universo de 111 estudantes a frequentar o 1º ano da Licenciatura em Educação Básica, 73% afirmaram que o contacto prévio com as práticas em artes plásticas se resumia até à frequência da disciplina de educação visual no 9º ano do Ensino Básico. Dos restantes, 13,5% frequentaram o curso científico-humanístico de artes visuais no Ensino Secundário, 4,5% afirmaram ter tomado contacto com as artes plásticas através da educação não formal (aulas particulares em ateliers de artistas e instituições culturais, realização de workshops, entre outras) e os restantes 9% associaram-no a outras modalidades como a frequência de cursos profissionais que incluíam a expressão plástica nos seus planos de estudos, a experiência em contexto profissional como auxiliares de ação educativa ou por via informal, pelo contacto com artistas no seio da família.

Considerando este cenário de fundo foram definidos um conjunto de objetivos transversais que, incidindo nas dimensões da técnica, da composição e da literacia visual, procuraram orientar o processo a desenvolver nomeadamente, i) adquirir conhecimentos acerca da cor e das técnicas de pintura; ii) conhecer noções basilares de composição da imagem; iii) mobilizar o conhecimento técnico e formal na realização de composições pictóricas; iv) analisar e interpretar diferentes composições gráficas, plásticas e visuais e v) compreender o contributo das artes plásticas para o desenvolvimento da literacia e cultura visual.

Por conseguinte, a proposta de trabalho intitulada *Visível/Invisível* assumiu como indutor uma imagem microscópica — situada precisamente na fronteira entre aquilo que é visível e o que é invisível a olho nu — e recaiu nas dimensões inerentes à abstração e à figuração. Na verdade, foi proposta uma interpretação pictórica da imagem tendo em consideração aspetos semânticos, formais e estéticos da composição visual tais como i) exploração da diversidade cromática; ii) síntese formal; iii) enquadramento e colocação no plano; iv) equilíbrio e dinamismo; v) plasticidade da matéria (velaturas, empastes, texturas).

A exploração da dicotomia abstração/figuração possibilitou, igualmente, a discussão acerca da prática pictórica entendida enquanto espaço de pesquisa autorreferenciada, sobre a perceção visual, sobre a construção da imagem e sobre a possibilidade de simulacro do real que, na verdade são dimensão transversais quer à prática artística quer à prática educativa em artes visuais.

4. Processos e Resultados

Assumindo a imagem microscópica como ponto de partida, a série possibilitou uma observação das dicotomias entre visível/invisível, representação/figuração/abstração, desenvolvendo uma abordagem em torno das questões basilares da composição em pintura considerando aspetos como enquadramento, síntese formal, equilíbrio, dinamismo, tratamento cromático ou plasticidade da matéria. Fundamentais ao domínio da linguagem pictórica estes elementos congregam conhecimento técnico, estético e artístico possibilitando uma percepção dos processos criativos e artísticos como espaços amplos e multifacetados no âmbito da educação artística, capazes de integrar propostas educativas (ao nível formal e não formal).

Neste sentido, o processo de trabalho foi dividido em 4 etapas:

- 1^a Etapa — análise da imagem e realização de estudos de composição; (Figura 1 e Figura 2)
- 2^a Etapa — seleção de um estudo e concretização de uma pintura sobre tela utilizando a técnica do acrílico (no caso das turmas da LEB) e de óleo (no caso das turmas de AVT); (Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6)
- 3^a Etapa — realização de portfólios digitais individuais que documentam o processo de trabalho levado a cabo;
- 4^a Etapa — exposição coletiva de ambos os cursos em vários espaços da ESELx.

O desenvolvimento do trabalho com os dois grupos assumiu algumas diferenças decorrentes da maior ou menor familiaridade com os processos propostos, mas também algumas semelhanças. Na verdade, ainda que o grupo de estudantes que frequenta a licenciatura em AVT tenha frequentado, na grande maioria, as áreas artísticas no ensino secundário, o facto é que são muitos os estudantes que referem que esta foi a sua primeira experiência com técnicas de pintura sobre tela. Neste sentido para muitos a aquisição de competências técnicas no domínio da cor e da plasticidade da matéria pictórica (Figura 7 e Figura 8) destacam-se no balanço que é feito no final.

O processo culmina com a realização conjunta de uma exposição onde foi proposto um olhar global sobre os trabalhos executados no qual as estratégias expositivas propõem múltiplas leituras pela reconfiguração da composição individual acrescentando-lhe uma dimensão coletiva que amplia os seus significados intrínsecos à escala da arquitetura (Figura 9 e Figura 10).

4.1 Dificuldades e contributos

Após o término da unidade de trabalho e da exposição foi realizado um questionário a ambos os grupos de estudantes com vista a receber uma apreciação global da proposta lançada dos processos desenvolvidos, considerando as dificuldades e contributos do mesmo em termos criativos, do conhecimento artístico ou do enriquecimento pessoal que uma experiência de prática artística pode representar. Este questionário serve igualmente para refletir acerca da nossa própria prática docente por forma a melhorar aspetos em proposta futuras.

Este questionário teve como amostra 27 estudantes da LEB e 23 estudantes do curso de AVT. Quanto à relevância da proposta de trabalho 68,2% (16) dos estudantes da LEB responderam que a mesma relevante /muito relevante contra 37% (10) que consideram ser pouco relevante/irrelevante. No caso dos estudantes do curso de AVT, 82,6% (19) consideram relevante /muito relevante e 17,4% (4) responderam que a proposta foi pouco relevante.

Quanto aos processos e resultados, 66,6% (19) dos estudantes da LEB consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com as aprendizagens técnicas e 92,4% (22) consideram igualmente positivo o desenvolvimento do processo criativo e das competências no âmbito da literacia visual (81,4%). Já os estudantes de AVT consideram que tanto as aprendizagens técnicas (91,3%) o processo criativo (91,2%) e o desenvolvimento da literacia visual (91,3%) foram satisfatórios ou muito satisfatórios.

Finalmente ambos os grupos foram questionados acerca das dificuldades e contributos do processo desenvolvido.

No primeiro caso foram enunciadas um conjunto de dificuldades, transversais a ambos os grupos, que se prendem com o conhecimento prévio dos materiais, com o domínio das técnicas de pintura utilizadas, com o iniciar do processo criativo, sobretudo na fase de estudos, bem como com o tempo disponível para a realização das atividades.

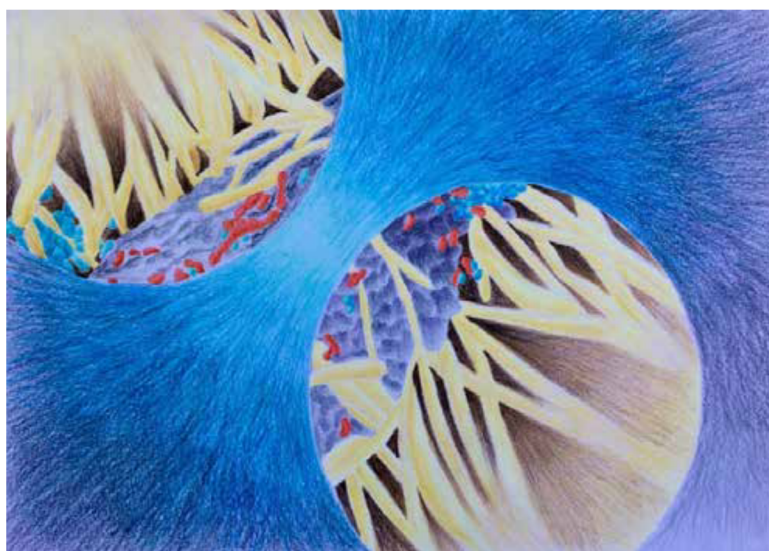
Contudo, no que diz respeito aos contributos foram destacadas a dimensão experimental ao nível técnico (sobretudo conhecimentos ao nível da cor e da plasticidade dos materiais) e compositivo, a possibilidade de desenvolver metodologias projetuais (no âmbito das quais são avançadas várias propostas de composição), o estímulo da criatividade e uma melhor compreensão das questões que envolvem a abstração.

Uma análise dos resultados práticos e das respostas aos questionários permitem-nos chegar a alguns pontos de reflexão. Neste sentido, uma das questões iniciais prende-se com a pertinência da proposta de trabalho para ambos os grupos. No caso da LEB, um trabalho desta natureza foi encarado como relevante,



Figura 1 · Estudo de composição realizada por estudante de Educação Básica. 2018. (Fonte: Própria).

Figura 2 · Estudo de composição realizada por estudante de Artes Visuais e Tecnologias. 2018. (Fonte: Própria).



mas não pode ser ignorada a percentagem de estudantes que não partilha desta visão e que o considera pouco relevante em termos formativos. Esta diferença poderá estar relacionada com a associação imediata da proposta a um contexto essencialmente artístico e não se integrar numa determinada visão do que é o trabalho frequentemente desenvolvido em contextos educativos, e que o remete para uma “infantilização” das linguagens.

Um segundo aspeto remete-nos para uma visão que transparece das respostas dadas aos questionários e que articula diretamente arte e técnica. Neste caso, o ênfase colocado no domínio de técnicas de pintura, por ambos os grupos, é revelador de um entendimento da arte enquanto proficiência técnica que inclui o domínio dos materiais e da composição.

O entendimento do processo criativo por ambos os grupos, assume-se como outro ponto de reflexão. Aqui, a experiência de processos criativos não esteve isenta de dificuldades, sobretudo no que toca à interpretação da imagem e à consequente realização de diferentes estudos de composição. Contudo no caso do grupo da LEB, este processo foi referido como proveitoso, dadas as suas implicações a nível educativo.

Esta questão leva-nos a uma última dimensão que é o benefício de incluir, a nível introdutório, abordagens projetuais em pintura, transversais a formações com objetivos diferenciados. De facto, se no caso dos estudantes de AVT a realização deste trabalho foi encarada como globalmente positiva, dado que permitiu um contacto com uma linguagem e sobretudo com um domínio técnico com o qual poucos referem ter contactado anteriormente e que lhes possibilitou desenvolver aprendizagens basilares no âmbito da linguagem visual. Já no caso dos estudantes da LEB, a proposta foi encarada como ambiciosa ainda que assumindo a diversidade de aprendizagens técnicas e competências criativas como elementos centrais numa perspetiva de futuro desenvolvimento profissional nas áreas da educação formal e não formal.

Conclusão

Os processos de trabalho desenvolvidos permitiram percecionar as condições de implementação de realização de propostas de natureza transversal em cursos/unidades curriculares diferentes e considerar melhor as respetivas dificuldades e potencialidades. Neste sentido, embora as licenciaturas em causa estejam na base da formação de diferentes perfis profissionais, a verdade é que existem pontos comuns que deste modo poderão ser reforçados. De facto, como eixos transversais a ambas as licenciaturas, poderemos destacar o processo criativo e a literacia visual. No primeiro caso, o desenvolvimento de processos



Figura 3 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 20

Figura 4 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 2018. (Fonte: Própria)

Figura 5 · Composição pictórica realizada por estudante de AVT. Óleo s/tela. 2018 (Fonte: própria)



Figura 6 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 20

Figura 7 · Composição pictórica realizada por estudante de Educação Básica. Acrílico s/tela. 2018. (Fonte: Própria)

Figura 8 · Composição pictórica realizada por estudante de AVT. Óleo s/tela. 2018 (Fonte: própria)



Figura 9 · Exposição na ESElx (Piso 0).
2018. (Fonte: Própria)

Figura 10 · Exposição na ESElx (Piso 1).
2018. (Fonte: Própria)

criativos constitui-se como uma experiência fundamental quer para quem inicia uma formação de âmbito artístico quer para quem inicia a formação com vista a intervir em contexto educativo, pois trata-se de um processo baseado na ideia de superação de objetivos e que associa, *lato sensu*, conhecimento e prazer. A literacia visual, assume-se como dimensão que complementa a anterior na medida em que traduz um saber simultaneamente teórico e prático, capaz de fundamentar, ampliar e consolidar quer as práticas artísticas em particular, quer as práticas em educação artística, podendo, em última análise, constituir-se como cimento unificador de várias áreas do conhecimento. Finalmente, a partilha da mesma proposta e processo de trabalho implicou igualmente uma partilha de espaços e de linguagens entre os estudantes das duas licenciaturas o que possibilitou, em certa medida, contribuir para uma desmistificação/descultuação dos processos artísticos e da figura do artista e/ou da ligação e respetiva importância em contexto e prática educativa.

Referências

Csikszentmihaly, M. (2002) *Fluir. A psicologia da Experiência Ótima. Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. Lisboa: Relógio d'Água
Csikszentmihaly, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*.

New York: Harperperennial
Eisner, E. (2002) *Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press
Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons on Theory and Practice*. New York: Basic Books