

Toda a forma de arte é completamente inútil.¹

Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação

²Teresa Matos Pereira

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.126>

Óscar Wilde não imaginaria que os ecos desta afirmação se propagariam até ao séc. XXI como uma *boutade*, ora com malícia ora com ingenuidade, mas certamente como inversão do esteticismo elitista do século XIX. Todavia, ela confronta dois termos particularmente importantes no território da Educação Artística (EA): a arte e a sua utilidade.

Este texto, escrito em período de confinamento devido à COVID 19, observa a atenção dada às artes num contexto de crise, como escape psicológico face ao isolamento social. Multiplicam-se concertos e *workshops online* (artes plásticas, fotografia ou escrita criativa), visitas virtuais a museus/exposições, grupos de vizinhos que improvisam concertos ou *performances* improváveis de dança nas curtas saídas à rua³. Todavia, estas manifestações perpetuam as sombras que habitualmente pairam sobre as artes, relegando-as para o entretenimento ou diversão, anulando um potencial crítico e associando-as a caducas noções de beleza formal⁴.

Este texto, organizado sob a forma de notas soltas, incide sobretudo nas artes visuais, incorpora a provocação de Óscar Wilde, evocando quatro questões cruciais à EA: conhecimento, experiência estética, prática artística e investigação.

1. Do Conhecimento

A EA constitui-se como lugar de conhecimento, assente no entrelaçar de conceitos, ideias, ações, fundindo prática e teoria. O debate acerca da arte enquanto forma de conhecimento não é novo embora tenha reemergido nas últimas décadas. No final da década de 1960, no âmbito do que Miller (2003) designou por *revolução cognitiva*, Goodman (1968) e Arnheim

¹ Oscar Wilde. Prefácio à 2ª edição de Retrato de Dorian Gray (1891)

² Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa. Doutorada em Belas Artes (especialização de Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Investigadora na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes - Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes e no Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais - Escola Superior de Educação de Lisboa.

³ A título de exemplo, cf. <https://www.facebook.com/dorantesflamenco/videos/1078999235832184/?t=9> e

⁴ Ver texto de Maria Acaso publicado no El País em 30 de março de 2020: https://mariaacaso.es/publicado-en-el-pais/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno-o-la-sorprendente-importancia-de-las-asignaturas-marias-en-tiempos-del-coronavirus/?fbclid=IwAR3TO8oZ_ilgZl4Kv5Sdx8mT6v9NaADOnuGvySHXBidOwur9R1n5hOhlsmE

(1969) cunharam, respetivamente, termos como *linguagens da arte ou pensamento visual*. Estes assumiram uma importância crucial ao ampliar a compreensão da arte além da dimensão “sentimental” e resgatar uma dimensão científica. Na década seguinte Hirst publica o texto *Literature and the Fine Arts as Unique Form of Knowledge* (1973) no qual considera a arte uma linguagem que traduz um conhecimento (artístico). Esta noção é discutida por Scrimshaw (*Statments, Language and Art: Some Coments on Professor Hirst’s paper*, 1973) e por Reid (*The Arts as a Unique Form of Knowledge*, 1974). Esta discussão entre *arte como linguagem ou arte como texto (discurso)*, contribuiu para alicerçar a noção de arte como modalidade de compreensão do mundo que ao integrar sistemas de comunicação complexos, ultrapassa a linguagem e consegue reificar o indizível. Em 1977, Perkins e Leonard, que integravam o *Projeto Zero* de Harvard, chefiado por Goodman, editam “*The Arts and Cognition*” reunindo estudos empíricos de natureza multidisciplinar que se debruçam sobre os processos criativos em vários domínios. Recentemente, estudos de psicologia têm demonstrado o papel do desenho no desenvolvimento da memória, mobilizando a imagem como estratégia mnemónica, capaz de ultrapassar a escrita. Enquanto modalidade de codificação visual, o desenho transforma a percepção das coisas/acontecimentos em conhecimento, integrando neste processo dimensões semânticas (denotativas), contextuais e motoras, contribuindo para rastrear mecanismos de funcionamento da memória, isto é, o modo como o ser humano codifica, retém e recorda informação (Wammes, Meade & Fernandes 2016; 2018).

2. Da Experiência

Dewey, nas conferências realizadas em 1932 (publicadas como *Art as Experience*, 1934) retoma a contiguidade entre arte, uma *experiência intensificada e refinada* do real, e a *experiência humana* da realidade (Dewey, 1934). Para si a fruição estética enraíza na própria vida, na convergência do conhecimento do mundo, pensamento e experiência sensível do real.

Mais tarde, pesquisas no campo das neurociências revelaram a importância da experiência estética e da prática artística como espaços que contribuem decisivamente para a cognição, tomada de consciência de si e do mundo, representação e simbolização das vivências humanas.

Autores como Shepard (1978) ou Kosslyn (1980, 2000, 2005) estudaram o desenvolvimento das *imagens mentais* como processos não verbais que reúnem linguagem visual, sonora, corporal, contribuindo para consolidar a memória, percepção e responder de forma racional/consciente a determinados problemas. Entre 1980 e 1990 Lakoff e Johnson, entre outros, desenvolveram igualmente uma abordagem à criação de imagens mentais e evidenciaram a dimensão metafórica/simbólica da percepção do mundo. *Esquema, metáfora e narrativa* – elementos da imaginação – são chaves de interpretação do mundo, pensamento, ação e que ultrapassam a pura dimensão artística. Ao estruturar a experiência pré-conceptual, a metáfora assume uma coerência própria, emerge de uma experiência sensorial e sustenta a *razão abstrata* (Lakoff & Johnson, 1980). Já Kandel (2012), propõe a ligação entre a arte e a ciência, radicada no estudo dos mecanismos cerebrais e respostas biológicas a questões como criatividade, percepção e empatia face à obra de arte – aquilo que designa como “neuroestética emocional”. Segundo estas perspetivas, a aquisição de conhecimento envolve significados literais sob a forma de proposições e formas metafóricas, não

necessariamente opostos, pois emergem da mesma fonte, isto é, experiência sensorial do encontro com o ambiente e a cultura.

Contudo, na transformação de conhecimento para disciplina escolar, interpõe-se uma tradição do pensamento ocidental que contrapõe corpo e mente, pensamento e emoção. Efland (2003) lembra a sombra deste pensamento dualista projetada na construção do currículo ao afirmar:

(...) on one side is cognition proper, the province of reason, conceptualization, logic and formal prepositional discourse. On the other is the bodily, perceptual, material, emotional and imaginative side of our nature (...) Moreover, this structure of belief has become the structure of the curriculum. Science was placed in the cognitive domain while the arts were dispatched to the domain of feelings and emotions” (46).

3. Da Prática

Outrora, artes visuais era sinónimo de um fazer manual. Esta visão, tem sido gradualmente desmantelada desde a década de 1980, por metodologias como a *DBAE*, o método *VTS*, a Abordagem *Triangular*, *Art Thinking* ou mais recentemente as abordagens baseadas na *cultura visual (VCAE)* e na *cultura material (VMCAE)* que incidem numa leitura crítica da forma e do conteúdo ideológico de imagens/artefactos culturais produzidos e disseminados pela cultura contemporânea. Englobam o objeto de arte mais tradicional, *graffiti* ou imagem digital, enquanto encenações do quotidiano, do poder ou da contracultura e possibilitaram ampliar o campo de ação das artes visuais a uma prática que associa competências técnicas, estéticas, artísticas, expressivas, comunicacionais, sociais e culturais.

Eisner defendeu desde a década de 1960 a introdução das artes e da estética no currículo escolar já que sustentam formas subtis e complexas de desenvolvimento cognitivo, dificilmente conseguidas através de outras disciplinas (Eisner, 1982). Sublinha a importância transformadora da prática artística i) como experiência de fruição estética, individual e coletiva, que compreende experiência sensorial, linguagem, imaginação e valores socioculturais; ii) como a *transformação do material em mediador*; iii) assumindo um *propósito flexível*, apelando à transdisciplinaridade, ou iv) enquanto exercício crítico e de liberdade (Eisner, 2002). Os modelos (individuais, sociais, políticos, culturais) imaginados, atribuem às artes um potencial de transformação social, estimulam a perceção crítica da realidade, capacitam outras maneiras de ver o mundo, pelo que são motivos de desconfiança ou estigma por regimes despóticos (Eisner, 2002).

Hickman e Eglinton (2017) analisaram a presença das artes visuais em *curricula* de diferentes contextos nacionais e sintetizaram um conjunto de grandes finalidades para a sua inclusão na educação geral de crianças e jovens. Destacam-se i) o conhecimento e compreensão da herança cultural própria e de outras culturas; ii) a compreensão do universo visual (literacia visual); iii) a compreensão de si próprio; iv) o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através da manipulação dos materiais; v) o estímulo à criatividade através do desenvolvimento do pensamento divergente; vi) o julgamento crítico acerca do ambiente vivencial; vii) o desenvolvimento da inventividade e capacidade de correr riscos.

O poder “transformador” da prática artística e processos criativos transpõe assim o *curriculum* escolar e alarga-se à própria comunidade. A produção de discursos (verbais,

não verbais, imagéticos) e partilha em plataformas digitais possibilita a participação e co-construção de paisagens culturais locais e globais, retomando as “*mediascapes*” definidas por Appadurai (1996). A ubiquidade das imagens criadas coletivamente interpõe no domínio da EA a construção de universos identitários que cruzam os domínios virtual e vivencial, dos quais os jovens são co-autores. Aqui, a tradição expressionista moderna, preconizada pela auto-expressão, complexifica-se face à ideia de identidade como processo em mutação. A EA assume, assim, uma importância crucial ao conceptualizar e dar visibilidade à identidade composta de múltiplas narrativas, em processo, dependente de um espaço-de-tempo, que convoca uma dimensão performática (Hickman & Eglinton, 2017).

4. Da Investigação

Os movimentos cívicos das décadas de 1960 e 1970 contribuíram mais para a reconfiguração do panorama académico ocidental do que qualquer livro ou estudo; reenquadraram problemáticas de investigação, questionaram abordagens (incluindo teoria e metodologia) e reexaminaram as relações de poder que contaminam a construção do conhecimento, evitando cumplicidades entre discurso académico e opressão social (Leavy, 2015). Permitiram, igualmente, uma abertura da investigação educacional ao fornecer ferramentas de recolha de dados e diversificando modos de apresentar resultados, incluindo formas artísticas (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008).

A mobilização das artes para as fileiras da investigação qualitativa assume-se como um processo sujeito a interrogações, hesitações e desconfianças, fruto talvez da excessiva especialização dos saberes e de generalizações que reduzem a arte à expressão, dissociando-a do conhecimento. Ontologicamente, a *Arts-Based Research* (ABR) apoia-se numa visão criativa da realidade e engloba abordagens à investigação qualitativa que mobilizam práticas e linguagens artísticas. Abordagem introduzida por Eisner, integra um conjunto de ferramentas metodológicas, capazes de atravessar todas as fases da investigação, isto é, diagnóstico, recolha de dados, análise, interpretação, discussão/representação, apresentação de conclusões, permitindo adaptar princípios das práticas artísticas e processos criativos à abordagem de problemáticas sociais de modo holístico e comprometido (Leavy, 2015), na qual teoria e prática fixam uma co-construção recíproca de causa-efeito e efeito-causa (Rolling Jr., 2013). Trata-se de uma abordagem multissistémica, enraizada na prática artística dos investigadores, envolvendo processos criativos e cognitivos de forma interativa, operações de análise e síntese, mobiliza uma dimensão crítica e ativismo artístico, construindo, pela prática, um discurso teórico (Rolling Jr., 2013).

Paradigma de investigação disruptivo, a ABR propõe estratégias de abordagem que rompem com modalidades de pensamento dominante no que toca à educação, arte e investigação em ciências sociais e humanas. Esta dimensão disruptiva assenta em três pilares: a complexidade, a contingência e a representação do conhecimento. Primeiro, integra as contingências da prática artística, diversidade e complexidade das interações sociais, manifestadas de forma indireta, subtil ou simbólica. Segundo, contrapõe ao determinismo entre revisão da literatura, questões de investigação, metodologias e resultados, uma visão orgânica do processo investigativo. O processo criativo enquanto processo de pesquisa permite reformular/aprofundar as questões de partida a partir

de resultados práticos e alternativas emergentes no decurso da investigação. Terceiro, rompe com protocolos dominantes ao nível da comunicação do conhecimento. Para quem desenvolve uma investigação baseada em arte é óbvia a inadequação dos modelos de escrita académica, para transmitir a complexidade dos processos e comunicação de resultados que envolvem questões estéticas - muitas vezes expressas sob a forma de objetos de arte.

Finalmente, não é hábito perguntar aos artistas qual a sua perceção acerca de questões de natureza social, educativa, política, antropológica ou ambiental, mas é factual que a arte tem dado inúmeros testemunhos que transcendem o senso comum, revelam um compromisso lúcido dos artistas para com a realidade envolvente e problematizam as ligações entre o que sabemos, o que achamos saber e entre aquilo que não estando acessível à consciência imediata, SABEMOS com o nosso corpo e com a nossa experiência prática (O'Donoghue, 2017).

Referências

- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in Education*. New York|London: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Efland, A. (2003). *Imagination in Cognition: The Purpose of the Arts*. Consultado em 27 -3-2020. Disponível em https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/428_26_66.pdf
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and Curriculum. A Basis for Deciding What to Teach*. New York: Longman
- Eisner, E. W (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fernandes, M. A., Wammes, J. D, & Meade (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302-308.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. 2º Ed. Indianapolis: Hakkett Publishing Company
- Hickman, R., & Eglinton, K. A. (2017). Visual Art in the Curriculum. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 145-158). London|New York: Routledge.
- Hirst, P. (1973). Literature and the Fine Arts as Unique Form of Knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 3, 118-132
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kendel, E. (2012). *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York: Random House
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and Mind*. Cambridge: Harvard University Press
- Kosslyn, S. M. & W. L. Thompson (2000). Shared mechanisms in visual imagery and visual perception: Insights from cognitive neuroscience. in M. S. Gazzaniga, *The New Cognitive Neurosciences* (pp.975-986). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. (2005). Mental images and the Brain. *Cognitive Neuropsychology* 22(3):333-47. Consultado em 20-3-2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47636927_Mental_images_and_the_Brain
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*. New York: The Guilford Press.
- Miller, G. (2003). The Cognitive Revolution, *TRENDS in Cognitive Sciences*. 7 (3), 141-144. Consultado em 18 -3-2020. Disponível em <https://www.simplypsychology.org/Miller%20-%20Cog%20Revolution.pdf>
- O'Donoghue, D. (2017). Art, Scholarship and Research: A Backward Glance. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 345-358). London|New York: Routledge.
- Perkins, D., Leonard, B. (1977). *The Arts and Cognition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Reid, L.A. (1974). The Arts as a unique form of knowledge. *Cambridge Journal of Education*,

4, 153-165

Rolling Jr., J.H. (2013). *Arts-Based Research*. New York: PETER LANG

Scrimshaw, P. (1973). *Statements, Language and Art: Some Comments on Professor Hirst's paper*. *Cambridge Journal of Education*, 3, 133-142

Shepard, R. N. (1978). *The mental image*. *American Psychologist*, 33(2), 125–137

Wammes, J. D, Meade, M. E & Fernandes, M. A., (2016) The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69 (9), 1752-1776.

Wilde, O. (2012)[1891]. *Retrato de Dorian Gray*. S. Paulo: Landmak. Consultado em 23-3-2020, Disponível em <http://bedigital.soaresbasto.pt/cops-master/ebooks/Oscar%20Wilde/O%20Retrato%20de%20Dorian%20Gray%20%2817%29/O%20Retrato%20de%20Dorian%20Gray%20-%20Oscar%20Wilde.pdf>