



Revista Digital do LAV

E-ISSN: 1983-7348

revistadigitaldolav@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Mestre, Célia

A NARRATIVA VISUAL E A REPRESENTAÇÃO INTERPRETATIVA: O CONTRIBUTO DAS NOVAS
TENDÊNCIAS DA ILUSTRAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO NOS ADOLESCENTES

Revista Digital do LAV, vol. 7, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 156-174

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337031808011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A NARRATIVA VISUAL E A REPRESENTAÇÃO INTERPRETATIVA: O CONTRIBUTO DAS NOVAS TENDÊNCIAS DA ILUSTRAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO NOS ADOLESCENTES

RESUMO

O facto do ilustrador se sentir, hoje, parte de um mundo globalizado, de se sentir cidadão de um mundo todos os dias mais pequeno, oferece-lhe novas matérias, novas narrativas e novas formas de ver e de interpretar o que o rodeia.

Ao longo das páginas seguintes, propomos novas formas de reflexão sobre o pensamento crítico dos adolescentes, no contexto da educação artística, em particular na exploração das novas tendências da ilustração.

Enquanto educadores, devemos lembrar-nos da responsabilidade de acompanhar o adolescente na sua transição para a idade adulta. Procuremos fornecer alternativas, permitir que o jovem construa leituras da realidade, numa lógica de crescimento e de maturidade.

Palavras-chave: Ilustração; Educação Artística; Comunicação Visual; Pensamento Crítico

VISUAL NARRATIVE AND INTERPRETATIVE REPRESENTATION: THE CONTRIBUTION OF NEW ILLUSTRATION TRENDS FOR CRITICAL THINKING IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

The fact that the illustrator feels, today, part of a globalized world and a citizen belonging to that world, which is getting smaller every day, offers new stories and new ways of seeing and interpreting what's around us.

Over the following pages, we propose new ways of viewing critical thinking of adolescents in the context of art education, particularly in the exploration of new trends in illustration.

As educators, we must remind ourselves of the responsibility of monitoring the adolescents in their transition to adulthood. We shall seek to provide alternatives, allowing the young to build reading of reality, in their growth and maturity.

Keywords: Illustration; Art Education; Visual Communication; Critical Thinking

INTRODUÇÃO

"Podemos construir novas ficções a partir das ilustrações que serão sempre novas porquanto o olhar que perscrute não demora do mesmo jeito duas vezes". (Mestre, 2003:36)

Nas palavras de Marta Mestre residem, a um tempo, a força e a fragilidade da ilustração. A fragilidade de ficções que podem perdurar apenas instantes, como voláteis histórias do quotidiano. A força de miríades de narrativas que habitam a imagem, e que se reproduzem incessantemente.

O facto do ilustrador se sentir, hoje, parte de um mundo globalizado, de se sentir cidadão de um mundo todos os dias mais pequeno, oferece-lhe novas matérias, novas narrativas e novas formas de ver e de interpretar o que o rodeia.

O nivelamento de códigos permite uma fluência de signos visuais compreendidos em, virtualmente, qualquer ponto do globo. A comunicação visual, pela sua universalidade, serve os propósitos tendencialmente globalizantes das sociedades actuais.

Ao longo das páginas seguintes propomos novas formas de reflexão sobre o pensamento crítico dos adolescentes no contexto da educação artística, em particular na exploração das novas tendências da ilustração. Pensamos que será útil uma sensibilização do professor de Artes Visuais para a diversificação de abordagens e perspectivas, lembrando que a expressão artística se encontra em permanente dinâmica, e que será uma mais-valia para o aluno se o seu professor, além de acompanhar esse dinamismo, se propuser a uma compreensão mais plena do que nos rodeia.

A comunicação visual ocupa, hoje, um lugar de grande destaque no contexto global e, desde logo, consideramos muito relevante trabalhar e reflectir os conceitos que a fundamentam.

1. "POR DENTRO SEI QUE SOU PINTADO DE BRANCO"¹

1.1. *Adolescere* ou a demanda pela maturidade

"Simultaneamente criança e adulto: já adulto mas ainda criança – nesta contradição reside a essência da adolescência." (Sêco, 1997:34)

Embora a Organização Mundial de Saúde identifique a adolescência como *"o período do crescimento e desenvolvimento humano, que ocorre depois da infância e antes da idade adulta, compreendido entre as idades de 10 e 19 anos"* (OMS, 2012), nem sempre tem sido consensual esta delimitação, tanto mais que as considerações em volta do conceito de adolescência revestem-se de especificidades próprias do contexto social, histórico e cultural nos quais são desenvolvidas.

Muitas perspectivas teóricas têm sido fundamentadas no campo do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

¹ Excerto do depoimento de P., 14 anos (Strecht, 2001:359).

Teorizações como as oferecidas por Sigmund Freud - *Teoria Psicossexual* -, por Erik Erikson - *Teoria Psicossocial* -, por J. B. Miller - *Teoria Relacional* -, por Lev Vygotsky - *Teoria Socioconstrutivista* -, por Jean Piaget - *Teoria Cognitiva*, entre muitas outras abordagens (Papalia & Olds, 2000: 40-51), têm constituído avanços de grande relevância para uma compreensão integral do ser humano na sua dimensão desenvolvimentista.

Esta fase de transição caracteriza-se pelo conjunto de alterações que se operam nas esferas do biológico, do cognitivo e do psicossocial.

O corpo do adolescente modifica-se, torna-se outro, irreconhecível. O adolescente sabe identificar estas novas funções inerentes à sua maturação fisiológica e biológica, mas não se reconhece neste corpo, subitamente amadurecido. *Como lidar com este corpo que, sendo meu, não me representa?*

De forma geral admitida como a fase de desenvolvimento mais intenso da vida do ser humano, a adolescência, até pela sua etimologia - *adolescer*, do latim *adolescere*, significa *crescer* (Costa & Melo, 2001:35) -, é associada a um processo complexo, a um tempo mágico e tremendo. Fleming (2005:40) explica esta complexidade da seguinte forma: *"todos os comportamentos de autonomia que são amplamente desejados pelos adolescentes são simultaneamente fonte de ansiedade e insegurança"*.

"Por dentro sei que sou pintado de branco embora às vezes um pouco borrado. Mas gostava que certas pessoas penetrassem dentro de mim e vissem com os seus próprios olhos o que sou por dentro (...)". P., 14 anos (Strecht, 2001: 359)

O adolescente encontra-se num período em que se debate pela construção da sua identidade. Se por um lado se demarca do seio familiar para se encontrar como ser individual, por outro, procura a aceitação enquanto parte integrante e integrada no seu grupo de amigos.

Os pontos de ligação na sua rede de afectos movem-se, alteram-se, reforçam-se ou diluem-se. As amizades construídas no seio do grupo assumem-se, temporariamente, como as ligações afectivas dominantes. Não raras vezes, os pais, os professores e os adultos na sua generalidade, são considerados pelo adolescente como elementos dissonantes nesta sua demanda pela maturidade.

A carência de segurança, amparo e amor mas também de espaço, afirmação e independência - entre *despir-se* de criança e *vestir-se* de adulto - assume-se como derradeiro desafio da definição dos afectos na adolescência.

1.2. Pensar o pensamento

"Acrece que a própria capacidade intelectual e cognitiva aumenta, e por isso também a capacidade de pensar e simbolizar". (Strech, 2001: 76)

Jean Piaget (1998; 1998; 2004) foi uma figura central nos estudos efectuados sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Durante anos, Piaget observou exaustivamente a evolução dos processos de aprendizagem e cognição da criança e do adolescente. Com base nas semelhanças e nas congruências observadas, Piaget desenvolveu a sua Teoria Cognitiva, organizada por estágios (ou estados).

Considerando a relevância para a nossa reflexão, referimos apenas o *estágio operatório-formal* que, segundo Piaget, ocorre sensivelmente entre os 11 e os 12 anos de idade e, daí, se prolonga em diante. Golse (2005:306) descreve sucintamente este estágio ao referir que nele se assinala o *"desembaraçar definitivo do pensamento de qualquer suporte concreto, a sua completa reversibilidade e sobretudo a intervenção da abstracção reflexiva"*.

O pensamento liberta-se, assim, dos pontos de ancoragem no plano do concreto, multiplicando as suas próprias dimensões no plano da abstracção. Novas aptidões mentais emergem deste pensamento ampliado. Fazer associações, questionar, construir pensamentos críticos, reformular, aplicar conhecimentos, reproduzir aprendizagens, colocar hipóteses - são funções cerebrais complexas, gradualmente possibilitadas pelo desenvolvimento cognitivo do adolescente.

*"Ao cultivar a consciência sobre o nosso próprio pensamento, colocando a nós próprios boas questões, conduzindo estratégias, nós direccionamos a nossa inteligência empírica em direcções frutíferas. Esta função condutora constitui a inteligência reflexiva"*². (Perkins, 1994: 15)

A metacognição talvez represente o expoente mais elevado do pensamento operatório formal. Ribeiro (2003:110) refere que o conceito de metacognição *"diz respeito, entre*

² Tradução a partir do original: *"By cultivating awareness of our own thinking, asking ourselves good questions, guiding ourselves strategies, we steer our experiential intelligence in fruitful directions. This steering function is reflective intelligence."*

outras coisas ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos".

Parece ser justamente esta capacidade para observar os próprios processos cognitivos que eleva definitivamente os limites do nosso pensamento, alargando-o a dimensões do infinito.

2. DIMENSÕES ENTRE O PENSAMENTO E A CONCRETIZAÇÃO

2.1. Do eterno simbolismo da realidade

"Todos nós conservamos na mente uma representação do real e esta realidade interiorizada governa os nossos conhecimentos, pensamentos, comportamentos, etc." (Fontao, 2001:470) ³

A conceptualização que fazemos da realidade emana da representação dessa realidade - duma realidade percebida, construída mediante processos mentais complexos, a partir da informação captada pelo sistema sensorial do ser humano. Cada indivíduo conceptualiza de forma diferente o mundo à sua volta e essas representações individuais definem-se numa permanente articulação psico-sensorial, numa interpretação mental, consciente ou não, desses estímulos recebidos.

Na verdade, lemos a realidade. E ler está longe de ser um processo passivo. Quando lemos, acrescentamos. Não se trata apenas do que a realidade altera em nós, mas do que alteramos na realidade, através das representações que dela fazemos. Como nos diz Fontao (2001), *"construímos e reconstruímos a realidade simbólica"*⁴.

Numa realidade para sempre intangível, o objecto desdobra-se em miríades de representações, reflexos construídos na nossa mente.

Uma realidade que é eternamente simbólica, com a qual não nos podemos unir, porquanto o real permanecerá, para sempre, fora de nós, disponível mas intocável. E, assim, simbolizamos o que percebemos, em leituras infinitas, em realidades percebidas que habitam fechadas nas nossas mentes. E, nesse universo simbólico, reflectimos: poderá a realidade ser mais bela e poderosa que a sua representação?

³ Traduzido do original: *"Todos nosotros llevamos en la mente una representación de lo real y esta realidad interiorizada gobierna nuestros conocimientos, pensamientos, comportamientos, etc."*

⁴ Traduzido do original: *"(...) construimos e reconstruimos la realidad simbólica (...)"*

2.2. Criatividade: entre o abstracto e o tangível

"Criar exercita a nossa dimensão humana. Para que o processo criativo seja conseguido dentro dos padrões mais elevados de abstracção é fundamental o exercício cognitivo que conduza aos níveis mentais que compõem as actividades simbólicas.

Assim, quanto mais formos capaz de simbolizar, compreender e interpretar o mundo mais nos humanizamos". (Cavalcanti, 2006:91)

Metaforicamente, o processo criativo traça uma linha muito ténue entre o interior da mente humana e o seu exterior. A criatividade é sempre uma demanda. De soluções, de respostas, de uma forma de trazer o abstracto para o tangível. Criamos para encontrar uma concretização do pensamento, uma expressão da realidade simbólica de que falámos anteriormente.

Como diz Cavalcanti (2006:90), *"a criatividade é um processo exigente que recorre aos níveis mais elevados de abstracção, devendo encontrar um canal de concretização que pode ser o mais diverso possível"*.

Ao longo da sua História, o Homem tem procurado os seus *canais de concretização*, povoando o mundo com criações suas, produto do seu pensamento criativo. Do nada⁵, construiu mundos à sua medida.

"É importante compreendermos que passar de um processo mental abstracto para uma construção de alguma coisa que vai ficar visível para todos é um processo automatizado para algumas pessoas, mas que não deixa de ser um exercício complexo devido aos processos internos inerentes". (Bahia & Gomes, 2010:59)

As soluções para a concretização ou para a *"construção de alguma coisa que vai ficar visível para todos"* (Bahia & Gomes, 2010) são parte integrante do processo criativo. Essa mudança de dimensões, esse lugar tão intangível entre o mental e o material, tem fascinado o Homem ao longo dos tempos.

É algo que tentamos dominar através da compreensão, mas a verdade é que a criatividade se encontra – porque é aí que consegue emergir - nas mentes mais libertas

⁵ Etimologicamente, o vocábulo *criatividade* evoluiu do latim *creo*, que significa fazer ou produzir algo do nada. (Ángeles, 1996 citado por Mano e Zagalo, 2009)

de barreiras e preconceitos, que não hesitam em questionar, em recuar, em reformular, em imaginar. Enfim, em abandonar-se à sua própria imensidão.

2.3. Literacia visual: da representação da realidade à realidade representada

"Parece, pois, que é mais marcante, para o adolescente, o encontro com "formas de ver" coisas, do que as coisas em si mesmas". (Almeida, 1980:61)

Perante um estímulo visual deambulamos entre essas variações semânticas da palavra *representação*: entre o abstracto e o tangível, entre o pensamento e a expressão, entre a representação da realidade e a realidade representada.

A literacia visual aponta justamente para uma amplitude da capacidade interpretativa do olhar - para o *saber ver*, saber construir leituras sobre os estímulos que os nossos olhos recebem. Duran (2002:41) consegue estabelecer este conceito ao referir que *"ler visualmente significa entender a relação comunicativa que se estabelece entre a representação da realidade e a expressão da nossa própria realidade"*⁶.

A literacia visual remete para uma capacidade de estabelecer diálogos entre a imagem e o pensamento elaborado a partir da informação visual captada, numa lógica de construção de discursos, instrumentos de conhecimento do mundo que nos rodeia. Duncum (2010:11) confirma afirmando que *"o olhar é, portanto, um meio crucial para se entender a nós mesmos como indivíduos e como sociedade"*.

A construção de discursos a partir desse *input* visual implica reconhecer que na imagem residem narrativas, fruto dessa relação dialógica que estabelecemos entre a representação do objecto e o objecto representado. A literacia visual emerge justamente com a interpretação desse diálogo e com uma certa fluidez na construção de narrativas a partir do estímulo visual. A educação artística caminha agora também nesse sentido, o de educar para a comunicação visual, para a emissão, recepção e descodificação de mensagens visuais, ou seja, para a construção e para a interpretação da imagem enquanto linguagem

⁶ Tradução a partir do original: *"Leer visualmente quiere decir entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión de nuestra propia realidad"*.

3. NOVAS TENDÊNCIAS DE ILUSTRAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

3.1. Axiologia da imagem: linguagem universal

"Na história da humanidade é a primeira vez que se produzem imagens com uma consciência e intencionalidade prévias relativamente ao efeito que é expectável produzirem sobre uma audiência global.

Também é verdade que muitos eventos e acontecimentos são projectados a pensar num consumidor global que extravasa completamente o nível local onde são produzidos". (Charréu, 2007:6)

Retomando o modelo comunicacional anteriormente abordado, o mundo actual caracteriza-se pela produção de mensagens a uma escala globalizada. Temos, actualmente, consciência do impacto que poderá advir de uma mensagem difundida a uma escala global e convivemos agora com relativa familiaridade com esta evidência.

Esta comunicação à escala global processa-se em canais diversos e sob miríades de combinações entre linguagem verbal e não-verbal. A grande parte das mensagens chega-nos, aliás, inscrita em suportes mistos, articulando, a maioria das vezes, mais do que um código.



FIGURA 1: 11 de Setembro de 2001, Nova Iorque.
Ataque terrorista reivindicado pela Al Qaeda. 2001, Autor desconhecido.

Parece-nos, de facto, que a característica mais determinante na comunicação do século XXI, é esse reconhecimento de que a mensagem se reproduz a uma escala global e que portanto, como emissores ou como receptores, sentimos essa amplitude dimensional ou,

como refere Charréu (2007:6), uma recente "*consciência e intencionalidade*" no que concerne à produção de mensagens.

O poder comunicativo e informativo da imagem tem sido intensamente reflectido e investigado em áreas de estudo distintas - Comunicação, *Marketing*, Filosofia, Psicologia, Sociologia, e outras.

A mensagem visual pode informar e, simultaneamente, gerar interpretações, leituras e reflexões. A imagem tem, em si, esse poder de se fazer gravar na memória humana. Exemplos recentes, ocorridos em vários sítios do globo, são demonstrativos dessa universalidade da linguagem visual: o 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque (Figura 1); o *tsunami* no Índico em 2004; o grupo de mineiros, soterrados no Chile, em 2010. Recentemente, a morte de Muamar Kadafi, líder da Líbia, proporcionou ao mundo imagens chocantes - captadas com telemóveis ou outros dispositivos de uso corrente - e difundidas, praticamente, em tempo real.

Pelo mundo fora e em várias comunidades, discussões recentes têm sido levadas a cabo, muito por força de acontecimentos como o anteriormente referido. A questão que se coloca actualmente é a da banalização da imagem, decorrente de uma relação de causalidade entre a (rapidez e amplitude da) difusão e a (ainda) incipiente literacia visual dos receptores a um nível global.

A questão central desta problemática actual e global será, eventualmente, não tanto a banalização da imagem, mas a banalização dos valores basilares das sociedades do mundo que estão, muitas vezes, imersos na aparente simplicidade de uma imagem.

*Uma imagem vale mais do que mil palavras*⁷. A imagem contém um valor que não se resume apenas à realidade representada. A imagem torna-se eloquente ao absorver representações da realidade e todo um universo axiológico simbólico, intrínseco a essas representações.

3.2. O mundo ilustrado

*"As culturas urbanas, como o punk, o new wave e a psiquedelia antes disso, deram agora lugar a uma tendência na ilustração que é simbiótica com a música, a moda e o graffiti"*⁸. (Male, 2007: 76)

⁷ Expressão popular, autor desconhecido.

⁸ Tradução a partir do original: "*Urban culture, like punk, new wave and psychedelia before that, has now given rise to a trend in illustration that is symbiotic with the music, fashion, graffiti associated with this.*"

Diz Barbosa (2011:9'43''): *"A noção da forma como as imagens estão a ser usadas para comunicar ideias, a velocidade a que as imagens viajam actualmente, é essencialmente a linguagem e a estrutura da ilustração"*⁹.

O mundo atravessa, actualmente, uma era de universalidade da comunicação e de transversalidade de códigos, fenómenos em grande parte provocados, como já vimos, primeiro, pela rapidez e amplitude da difusão da informação a um nível global e, depois, porque os signos¹⁰ comunicacionais vão sendo progressivamente nivelados, convergindo para linguagens globais.

Para esta convergência contribui, definitivamente, o fluxo inquantificável de mensagens visuais e - particularizando para o nosso tema de referência - de ilustrações, que se reproduzem numa malha global e que, em *simbioses* (Male, 2007) integradas em matizes culturais específicas, formam tendências (*trends*) dentro do contexto não só da comunicação visual – e da ilustração -, mas também da *"música, da moda e do graffiti"* (Male, 2007), entre outras manifestações culturais.

*"A ilustração sempre se constituiu como um importante meio de comunicação visual para a humanidade."*¹¹ (Gröller & Viola, 2005).

Há questões que, originando debates algo arrebatados, decorrem da conceptualização em torno da ilustração, do que a ilustração é ou não é, que lugar ocupa no panorama da visualidade e, principalmente, de que forma é que a ilustração se cruza, ou não, com a arte.

Para a nossa reflexão, consideraremos que a ilustração se constitui, efectivamente, *"como um importante meio da comunicação visual"* (Gröller & Viola, 2005) bem como que um dos seus propósitos será o de *"gerar imagens expressivas que, efectivamente, transmitam determinada informação ao observador, através da visão"*¹² (Gröller & Viola, 2005).

Acrescentamos algumas considerações.

⁹ Tradução a partir do original: *"The sense of the way images are being used to communicate ideas, the speed at images travel now, is essentially the language of illustration and the structure of illustration."*

¹⁰ Entende-se por *signo* (...) a unidade, concreta ou abstracta, real ou imaginária, que, uma vez conhecida, leva ao conhecimento de algo diferente dele mesmo. (Bechara, 2003:28)

¹¹ Tradução a partir do original: *"Illustration has always been an important visual communication medium for humans."*

¹² Tradução a partir do original: *"The images that effectively convey certain information via the visual channel to the human observer."*

Parece-nos que a ilustração se constitui de alguma organicidade, desde que estabelece com o seu interlocutor uma relação dialógica e discursiva. Parafraseando-nos (Cfr. Ponto 2.3), é necessário reconhecer que na ilustração residem narrativas, e que estas se produzem ou reproduzem em interpretações sucessivas, por parte dos seus interlocutores.

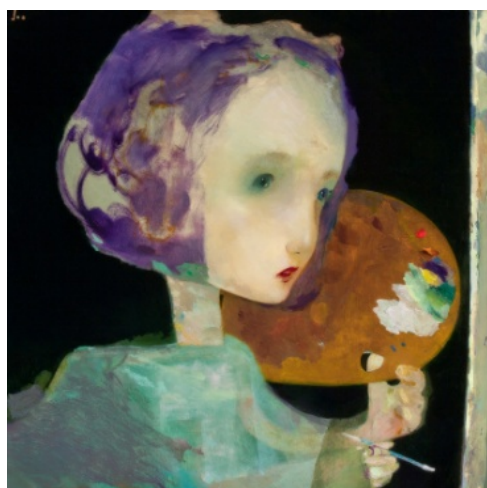


FIGURA 2: "Something in the way", Joe Sorren.

É possível que num diálogo com a ilustração de Joe Sorren (Figura 2), se descubram as razões de um rosto tão tranquilo. Talvez a ilustração nos diga que a tranquilidade, por vezes, é a aparência enganadora de um coração-turbilhão. Talvez nos lembremos que conhecemos alguém assim, de cabelo lilás. Talvez a ilustração nos diga que sim, que ela é essa pessoa que conhecemos. E que, na verdade, nunca pintou. Diz a ilustração: - Acredita... Esta é a primeira vez que pego numa paleta.

3.3. A visualidade do texto e a textualidade da imagem

"Toda a imagem na medida que fala tem uma dimensão textual, todo o texto na medida em que cria imagens tem uma dimensão imagética". (Coelho, 2002:829)

As palavras de Coelho (2002:829) apontam para um denominador comum entre a ilustração e o texto que é, como já falámos anteriormente, a narrativa. A interacção entre os dois códigos - textual e imagético -, numa mesma narrativa, tende a ser simbiótica, recíproca, dialogante (Figura 3).



FIGURA 3: “Para Onde Vamos Quando Desaparecemos?”
Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso.

Podemos dizer que, no que toca a relação entre ilustração e texto, o todo é maior que a soma das partes.



FIGURA 4: “Nostalgia”, Célia Mestre.

Esta articulação pode ser e, regra geral, é efectivamente, profundamente enriquecedora para a narrativa, tanto mais quando esta articulação consegue proporcionar leituras convergentes.

As novas tendências de ilustração recorrem frequentemente às figuras de estilo - como a metáfora ou a hipérbole (Figura 4) – com francos resultados no que toca à



4.1. O aluno ilustrador

Revista Digital de LAV – Santa Maria – vol. 7, n. 2, p. 154-172 – mai /ago 2014



FIGURA 6: Ilustração realizada por uma aluna de Desenho A, 11.º ano, ESDG, Beja. Ilustração do conto de Maria Ondina Braga "A Trança".

O aluno deve ser incentivado a pesquisar, a aprender, a conhecer além do visível, além do que está mais perto dele. O professor de Artes Visuais deverá direccioná-lo nessa conduta proactiva extremamente valiosa.

"Educacionalmente, é esta elaboração mental que interessa e não o produto final, a obra criada depois de terminada". (Sousa, 2003: 170)

No âmbito da educação artística, o processo adquire centralidade.

Parece-nos que, no que se refere à didáctica das Artes Visuais, o procedimento mais construtivo na educação do jovem aluno, caminha no sentido da valorização do processo enquanto metodologia, em detrimento do produto final.

O professor poderá trabalhar com o aluno para que este seja bem-sucedido na organização do seu pensamento, no planeamento, na planificação. O aluno deverá adquirir competências que apontem para capacidades como imaginar, projectar, fasear, prever, concretizar o produto.

Interessa que no final do trabalho o aluno constate que o produto, a concretização, vai de encontro ao esperado e que não defrauda as expectativas criadas pelo próprio. Esta é a importância da concretização nesta fase da educação artística. O produto não é

importante, não é essencial em si. É essencial como correspondência da idealização que o próprio aluno construiu ao longo do processo.

Apenas a observação e auto-crítica do aluno sobre o seu processo criativo poderá melhorá-lo, *afiná-lo*. O aluno deve identificar os problemas ocorridos anteriormente para depois poder corrigi-los, num processo efectivo de aprendizagem.

4.2. Experimentação: prática e teoria

"A arte enquanto conhecimento do ser humano, do mundo, articula as dimensões, teórica e prática da criação artística. A dimensão teórica abrange a abstracção, a planificação, a intencionalidade do fazer/trabalhar/construir artístico. A reflexão na acção criadora, a reflexão sobre essa mesma acção, a imaginação, o saber metacognitivo. A dimensão prática traduzindo-se pela ascensão do abstracto ao concreto, pela influência em determinadas técnicas, pelo domínio de um certo "saber fazer" artístico". (Coelho, 2008:25)



FIGURA 7: Ilustração realizada por um aluno de Desenho A, 11.º ano, ESDG, Beja. Ilustração do conto de Maria Ondina Braga "A Trança".

O aluno mostra-se muitas vezes inseguro em relação à sua própria prestação e a si próprio; aos objectivos que consegue ou não atingir. Esta insegurança consegue, por vezes, tornar-se avassaladora e paralisante para o aluno. Faz parte do seu processo de transição, de crescimento e de afirmação da identidade. Julgamos que o papel do professor é essencial para o reconhecimento dos esforços do aluno, no que toca tanto ao processo criativo, como à execução.

Nesse sentido, julgamos que será da maior relevância sensibilizar o docente para o incentivo e o reforço positivo ao aluno. Fazê-lo reconhecer que não deve recear a sua própria criação, o seu próprio processo criativo, que deve trabalhar empenhadamente para aprofundar a sua técnica com o objectivo de poder concretizar a sua imagem mental (Figura 11), que a sua criatividade não deverá ser reprimida ou bloqueada, pelos seus *instrumentos* (olho, mão, meio e suporte).

Em última análise, o meio e o suporte deverão estar ao serviço do processo criativo do aluno, ou seja, o processo criativo não deverá ser defraudado pela técnica incipiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As imagens metafóricas trabalham no nosso espírito, dão forma ao nosso pensamento e constituem a sua essência". (Bronowski, 1983:28)

Para considerações finais deixamos apenas uma breve alusão que consideramos relevante no contexto educativo.

Parece-nos importante que o docente reconheça e relembre que o adolescente é um indivíduo em transição, que procura a sua identidade, num caminhar para uma maturidade que lhe é ainda desconhecida. O professor poderá fornecer vários pontos de partida ao aluno, para que ele consiga traçar o seu caminho de aprendizagens.

Enquanto educadores, devemos lembrar-nos da responsabilidade de acompanhar essa transição. Procuremos fornecer alternativas, permitir que o jovem construa leituras da realidade, numa lógica de crescimento e de maturidade.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. **A educação estético-visual no ensino escolar** (2.^a ed). Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

ÁNGELES, J. **Creatividad Publicitaria Concepto, Estrategias y Valoracion**. Navarra: Eunsa, 1996.

BARBOSA, M. **A128: A documentary about illustration**. Toronto, 2011. (Consultado em 17/01/2012 [<http://www.appliedartsmag.com/blog/?p=5810>])

BAHIA, S. & GOMES, N. A criatividade como ferramenta de flexibilização de limites. **Revista Imaginar**, n.º 52, 2010, p. 59-64. (Consultado em 20/12/2011 [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf>])

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa** (37.^a ed. revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRONOWSKI, J. **Arte e conhecimento : ver, imaginar, criar**. Lisboa: Edições 70, 1983.

CAVALCANTI, J. A criatividade no processo de humanização. **Saber (e) Educar**, n.º 11, 2006, p. 89-98.

CHARRÉU, L. Imagem global e cultura visual: sobre o que se pode aprender no espaço mediático. In: V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). **A Unicidade do Conhecimento**. Évora: Universidade de Évora, 2007, p. 1-12. (Consultado em 17/01/2012 [http://pt.scribd.com/leonardo_charr%C3%A9u/d/53296321-CHARREU-L-2007-Imagem-Global-e-Cultura-Visual])

COELHO, C. Artistas de palmo e meio. **Revista Imaginar**, n.º 51, 2008. (Consultado em 11/01/2012 [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr51.pdf>])

COELHO, S. As imagens invisíveis. In: Fernandes, M., Gonçalves, J.A., Bolina, M., Salvado, T. & Vitorino, T. (orgs.) Actas do 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **O Particular e o global no virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação**. Lisboa: Ed. Colibri, 2002, p.825-833.

COSTA, J. & MELO, A. **Dicionário da língua portuguesa** (8.^a ed. revista e actualizada). Porto: Porto Editora, 2001.

DUNCUN, P. Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. **Revista Imaginar**, n.º **52**, 2010, p 4-13. (Consultado em 18/12/2011 [http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf])

DURAN, T. **Leer antes de leer**. Salamanca: Anaya, 2002.

FLEMING, M. **Entre o medo e o desejo de crescer: psicologia da adolescência**. Lisboa: Afrontamento, 2005.

FONTAO, M. La imagen como mediadora en el aprendizaje escolar. **CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Congresso Galaico-Português de psicopedagogia : actas** (1.ª ed.). Braga: Universidade do Minho, 1 vol, 2001, p. 469-475.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança** (1.ª ed). Lisboa: Climepsi, 2005.

GRÖLLER, M. & VIOLA, I. Smart Visibility in Visualization. In: **Proceedings of EG Workshop on Computational Aesthetics Computational Aesthetics in Graphics, Visualization and Imaging**. Viena: Institute of Computer Graphics and Algorithms, Vienna University of Technology, 2005, p. 209-216 (Consultado em 20/01/2012 [http://www.cg.tuwien.ac.at/courses/CG2/SS2002/IllustrativeVisualization.pdf])

MANO, V. & ZAGALO, N. Criatividade: sujeito, processo e produto. **8.º Congresso Lusocom**. 2009, p. 1213-1229. (Consultado em 10/01/2012 [http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/205/181]).

MALE, A. **Illustration: a theoretical and contextual perspective**. Londres: AVA Publishing, 2007.

MENÉRES, M. **Imaginação**. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

MESTRE, M. A ilustração inventa e a imaginação vê. **Revista Pé de Página**, (1). Beja: Biblioteca Municipal de Beja, 2003, p. 36-37.

MUNARI, B. **Fantasia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

PAPALIA, D. & OLDS, S. **Desenvolvimento humano** (7.ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **The Psychology of Intelligence** (reimpressão). Londres: Routledge, 2004.

PIAGET, J. **The Origin of Intelligence in the Child: Jean Piaget: Selected Works** (reimpressão). Londres: Routledge, 1998.

PIAGET, J. **The principles of genetic epistemology** (reimpressão). Londres: Routledge, 1998.

PERKINS, D. **The intelligent eye: learning to think by looking at art** (3.^a ed). Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica** 16 (1)., 2003, p. 109-116. (Consultado em 10/01/2012 [<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>]).

SÊCO, J. **Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SOUSA, A. **Educação pela arte e artes na educação, 3.º vol: música e artes plásticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

STRECHT, P. **Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2001. (Consultado em 07/01/2012 [<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16802.pdf>]).

Célia Mestre

Recebido em: 25/07/2014

Aprovado em: 08/08/2014