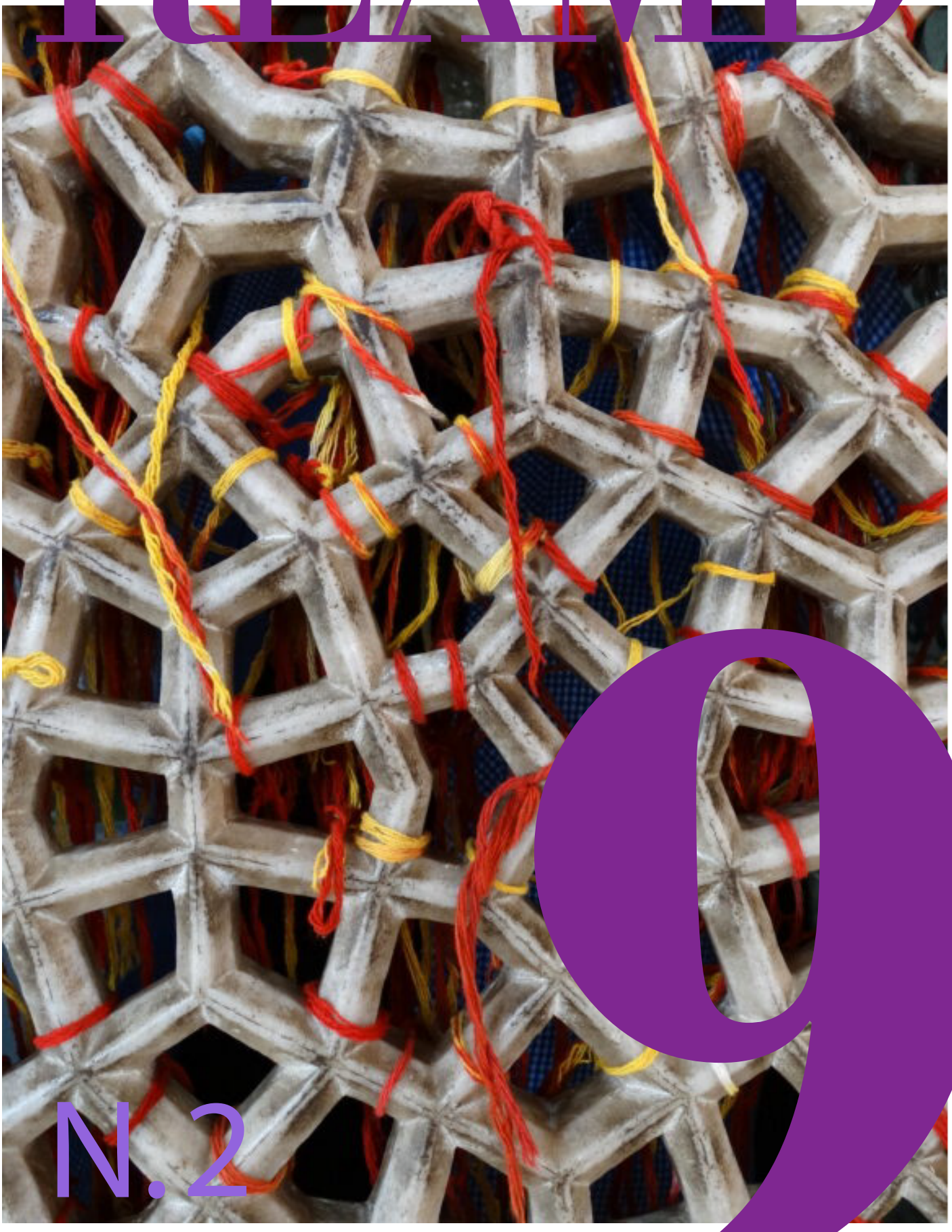
READ



N.2

EXPEDIENTE

Ivis de Aguiar Souza

Mara Rúbia Sant'Anna

Júlia Gomes Lessa

9

EXPEDIENTE

A Revista de Ensino em Artes, Moda e Design nasceu em 2017 como um periódico organizado a partir de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

Este periódico visa a socializar ao mundo acadêmico, através de trabalhos inéditos, as mais distintas investigações no âmbito do Ensino Superior, proporcionando o diálogo entre práticas e teorias aplicadas à formação dos profissionais das áreas em questão.

A REAMD está indexada em Redalyc; Amelica; ResearchBib; Latindex; Erihplus; Diadorim; Copernicus. LatinRer; OasisBR e nas Bases de dados e Diretórios: Crossref. Sumário, LivRe e Google Scholar.

Usufruí de Qualis B1 na classificação quadrienal 2017 – 2020 da Capes.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia, Itália
Cyntia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Dossiê 18: L'appréciation de l'art et des images dans des contextes éducatifs, sociaux et culturels contemporains : apports et enjeux

Organização:

Dr. **Adriana De Oliveira,** Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Dr. **Mona Trudel,** Université du Québec à Montréal (UQÀM)

CONSELHO CONSULTIVO ANO 9, N.2

Adriana De Oliveira, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Adriana Martinez Montanheiro, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Alba Regina Battisti de Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Ana Carolina Acom, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Dariane Martiól de Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Elisângela de Freitas Mathias, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Evânia de Paula Muniz, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

Fernanda Maria Macahiba Massagardi, Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Ivis Aguiar Souza, Universidade do Minho (UM)

Janaina Ramos Marcos, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Joás Coelho, Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Kellyn Batistela, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

Letícia Francez, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Maíra Woloszyn, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Martin Jayo, Universidade de São Paulo (USP)

Mona Trudel, Université du Québec à Montréal (UQÀM)
Monica Rodrigues de Farias, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Myriam Lemonchois, Université du Québec à Montréal (UQÀM)
Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Seila Cibele Sitta Preto, Universidade Estadual de Londrina (UEL)

REVISÃO GRAMATICAL E TRADUÇÕES

Sylvie Trudelle, Graduada em Revisão Linguística. Université Laval.
Pierre Morel, Doutor em Literatura Francesa. Université du Quèbec à em Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
Márcia Vidal Cândido Frozza, Licenciada em Letras/Português. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2001.
Janice Matté Francez, Licenciada em Letras. Fundação de Ensino Geo-Educacional do Vale do Itajaí (FEPEVI), 1984.
Albertina Felisbino, Doutora em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.
Boyd White, Editor de revistas acadêmicas. Concordia University.
Everton Vinícius de Santa, Graduado em Letras, Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.
Eileen Mcgurk, Canadá.
Julie Rose, Université du Québec à Montréal.
Luciene Ribeiro dos Santos, Bacharel em Letras. Universidade de São Paulo, 2004.
Marilyn Lajeunesse, Canadá
Alexandra Martin, Université du Quèbec à Montréal
Giliane Pwerin, Bacharel em Comunicação Social, Universidade Federal de Rondônia, 2007

EDIÇÃO

Editora Chefe: Mara Rúbia Sant'Anna

Editores de Apoio: Ivis de Aguiar Souza (UMinho)

Júlia Gomes Lessa (UDESC)

Diagramação: Júlia Gomes Lessa (UDESC)

Projeto Gráfico: Fabiana Sabatini da Rosa (UDESC), 2023

Capa: Fotografia de detalhe dos Fios de fertilidade entrelaçados em Treliças, no túmulo do Xeque Salim Chishti. Mesquita Jama Masjid, na cidade abandonada de Fatehpur Sikri, Estado de Uttar Pradesh, Índia. Imagem de livre acesso.

Apoio: SETOR DE PERIÓDICOS/UDESC

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós - Graduação em Artes, Design e Consumo do PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/UFPE e PGCDS/ UFRPE. V. 9, n. 2, jun. – set./2025. - Florianópolis : UDESC/CEART, 2020 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index>.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Editorial

DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Mona Trudel
Instituição: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Adriana De Oliveira
Instituição: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9425-5873

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © **2025** pelos autores.

Submetido: 30/05/2025
Aprovado: 30/05/2025
Publicado: 01/06/2025

A apreciação da arte e das imagens em contextos educativos, sociais e culturais contemporâneos: contribuições e desafios no Brasil e no Quebec

Estamos envolvidas na formação dos estudantes que pretendem seguir carreira no ensino das artes plásticas no âmbito escolar, e somos especialmente interpeladas pelo desenvolvimento de práticas de apreciação da arte atual como um ponto de partida para um diálogo sobre questões sociais que podem ser significativas para os(as) alunos(as). Neste número da REAMD, somos guiadas pelo desejo de suscitar um diálogo entre o Brasil e o Quebec a partir das seguintes perguntas: *Que papel desempenham a arte e as imagens nas dinâmicas educativas sociais, políticas e culturais atualmente? Quais são os desafios e as oportunidades que apresentam a apreciação da arte e das imagens nesses diferentes contextos? Como integrar práticas emergentes de apreciação estética na educação artística? Como garantir que o ensino artístico reflita a diversidade das experiências das pessoas em processo de aprendizagem? Como aprender a analisar a arte em relação a contextos sociais e culturais mais amplos? Como garantir que a interpretação da arte permaneça pertinente e significativa para quem está em processo de aprendizagem?*

[1] Mona Trudel, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques (UQAM). Elle s'intéresse aux liens entre l'art, la santé et les populations marginalisées ainsi qu'à l'apport de l'appréciation de l'art actuel au dialogue sur des enjeux sociétaux dans des contextes éducatifs formels et informels. Elle codirige avec la professeure Ève Lamoureux (histoire de l'art) la recherche partenariale La voix de l'art pour les personnes marginalisées du centre-ville de Montréal (CRSH- 2024-2027). Mona Trudel (0009-0002-4741-6145) - ORCID https://orcid.org/0009-0002-4741-6145 Email : trudel.mona@uqam.ca

[2] Adriana De Oliveira est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Ses travaux portent sur l'intervention artistique et éducative en milieux communautaire, culturel et de la santé. Elle s'intéresse aussi à l'appréciation de l'art actuel pour développer le dialogue interculturel et la pensée critique en classe d'arts plastiques. Adriana De Oliveira (0009-0006-9425-5873) - ORCID https://orcid.org/0009-0006-9425-5873 Email : oliveira.adriana@uqam.ca

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Da educação à apreciação da arte atual

O discurso ocidental que permeia a estética se concentrou, por muito tempo, nas noções de beleza, gosto, valor estético e julgamento, referindo-se, assim, a uma experiência de encontro com a arte, ou experiência estética. Para Schiller (1795/2002), o encontro ativo com a arte permite aos indivíduos desenvolverem sua sensibilidade estética e sua capacidade de apreciar a beleza, o que lhes oferece uma experiência emocional e intelectual profunda, a qual pode elevar a alma humana e inspirar uma certa forma de progresso moral e social. Essa teoria estética, enredada em conceitos do século XVIII, foi contestada e se ampliou consideravelmente nas últimas décadas com o advento de diferentes correntes de pensamento, como o marxismo, a estética feminista e a estética pragmática; mais especificamente no final do século XX, essa teoria passou a ser contestada pelas transformações que marcaram o cenário sociopolítico (Bearleant, 2014; White, 2010).

A educação estética e as noções de apreciação estética, de recepção da arte ou ainda de mediação da arte ou da imagem a ela associadas têm em comum o fato de privilegiar o encontro entre a arte e o observador, por meio de uma experiência perceptiva, emocional e relacional (Lemonchois, 2018). Para Dewey (1934-2006), a educação estética é um componente essencial da experiência educativa, o qual vai além da simples apreciação da beleza para abranger uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo, sendo a arte, nesse sentido, intrinsicamente ligada à vida. As experiências estéticas, que Dewey considera parte integrante do aprendizado, permitem o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da expressão emocional. Em consonância com Dewey, Shusterman (2016) sublinha a interdependência entre a arte e a vida. De acordo com este autor, “a arte extrai da vida seus materiais, suas energias, seus significados e seus valores e, reciprocamente, enriquece a vida ao lhe conferir uma energia suplementar, significados, ideias, prazeres e novos modos de percepção.”[3] (p. 30).

[3] Tradução livre. No original: “l’art tire des matériaux, ses énergies, ses significations et ses valeurs de la vie elle-même, et […] réciproquement, il enrichit la vie en lui donnant une énergie supplémentaire,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

As práticas artísticas, ao transgredirem os limites da arte acadêmica e moderna, passaram por importantes transformações. As lógicas do progresso, da originalidade e da criatividade perderam certa importância; os meios de expressão se diversificaram, e a expressão de si mesmo, em uma perspectiva individualista, foi substituída, aos poucos, pela expressão de preocupações sociais. As mudanças observadas nas práticas artísticas desde o final do século XX abrem caminho para novas experiências estéticas, em parte proporcionadas pelo surgimento de formas artísticas como instalações, obras relacionais, performáticas ou sonoras (Labrie et Snider, 2023), pelo surgimento de novas tecnologias e das mídias digitais, bem como pela proliferação de imagens compartilhadas nas redes sociais (Francez et Neitzel, 2022). Além disso, fortaleceu-se o papel do espectador, que agora participa ativamente da construção do sentido da obra, compartilhando o sensível (Rancière, 2024). Essas mudanças transformaram e enriqueceram a forma de conceber a apreciação da arte, em particular promovendo um maior reconhecimento do valor da arte não ocidental, mas também tornando necessária a contextualização histórica, sociopolítica e cultural da produção artística, em especial a dos artistas autóctones.

Em uma perspectiva emancipatória da arte na educação, Greene (1995) afirma que a abertura à diversidade, o engajamento emocional, a crítica social e a busca pela liberdade e pela emancipação são os princípios chave da educação estética. A obra de Greene ressoa particularmente com os questionamentos sobre o que deveria ser o ensino das artes e, mais especificamente, a educação estética no final do século XX e neste início do século XXI. A apreciação de obras de arte pode dar lugar a conversas significativas sobre temas importantes, desde que conduzidas com cuidado e empatia (Barret, 2010). Elas podem igualmente suscitar discussões sobre diferentes questões sociais (De Oliveira et Trudel, 2023; Morel, 2013-2020-2023; Trudel, De Oliveira et Mathieu, 2018; Trudel, De Oliveira, Mathieu et Fleury, 2017).

des significations, des idéaux, des plaisirs et de nouveaux modes de perception" (Shusterman, 2016, p. 30).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Apresentação das contribuições

Este dossiê, especialmente preparado para a Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, é resultado de uma colaboração entre o Quebec e o Brasil que visa reunir contribuições teóricas e práticas que examinem a apreciação da arte e das imagens através de diferentes prismas e contextos educacionais, formais e informais, ao longo de quatro eixos: histórico, filosófico, educacional e didático.

Consideramos essencial apresentar, primeiramente, dois artigos que tratam do desenvolvimento histórico da educação estética no contexto escolar do Quebec e do Brasil. A entrevista realizada com a historiadora do ensino das artes Suzanne Lemerise, por Adriana De Oliveira e Mona Trudel, destacou o contexto social e educacional no qual se desenvolve a educação estética e a prática de apreciação da arte na escola francófona quebequense, de 1876 a 2000. Na ocasião, foram apresentados elementos contextuais (a arte moderna e as teorias psicológicas do desenvolvimento infantil), bem como diversas iniciativas que contribuíram para a transição de um simples interesse pela arte para um ensino de artes plásticas centrado na criança, assim como para o surgimento das primeiras referências escritas ao termo ‘apreciação’, na década de 1970. Mara Rúbia Sant’Anna e Maristela Abadia Fernandes Novaes analisam o “Caderno de Geometria”, da professora de Maria Altiva Costa, concebido em Uberaba (Minas Gerais), no Brasil, ao final dos anos 1930. A análise delas destaca os traços históricos de uma escola voltada para a formação de professores no contexto da Escola Nova — segunda fase do movimento modernista no Brasil —, com ênfase no fazer, na prática e na convivência. Elas propõem, dessa forma, descobrir este caderno como um objeto de apreciação e como um testemunho da construção de um olhar sensível sobre o mundo.

Os cinco artigos que se seguem abordam a noção de engajamento estético, refletindo sobre questões de alteridade, de diálogo e de cidadania cultural.

Maia Morel e Eric Martial Owona exploram os fundamentos teóricos do “engajamento estético” (Berleant, 2022) refletindo sobre os limites de tal engajamento em um contexto de “crise do tempo” (Revault d’Allonnes, 2013), ao mesmo tempo que

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

enfatizam a faculdade – ligada ao advento do “cidadão cultural” – de “dar tempo a si mesmo” (Adrianssens et Montjotin, 2024). Morel e Martial Owona se baseam em uma abordagem da apreciação da arte que combina a dimensão sensível e a racional para apoiar uma apreciação de obras de artes contemporânea que podem ser descritas como participativas.

Boyd White explora a ligação entre engajamento estético e identidade pessoal dos professores e professoras. Defendendo a inclusão de cursos sobre o engajamento estético para promover o “estado de despertar” (Green, 2017) e, assim, compreender melhor o lugar da imaginação, da empatia e do discernimento dos valores na educação, o autor apresenta duas estratégias destinadas a suscitar engajamento com obras de arte por meio da escrita evocativa focada em “mostrar”, ao invés de “contar”.

Lamentando a separação histórica entre a apreciação e a criação no âmbito das teorias educacionais, Myriam Lemonchois, ao buscar repensar a apreciação das imagens na aula de arte, propõe uma reconcepção de seis métodos dialógicos identificados nas teorias educacionais atuais (ou seja, a dialogia metafórica, recitativa, pragmática, intertextual, maiêutica e comemorativa), unindo, em filiação com Kant, juízo criativo e o juízo estético.

Emanuella Scoz apresenta uma atividade pedagógica de apreciação, em uma perspectiva lúdica, das obras da artista Hilma af Klint. Essa atividade foi aplicada a duas turmas do 1° ano de duas escolas primárias do município de Indaial, no Brasil. O artigo descreve as etapas de preparação e de aplicação da atividade, a qual visa estimular a atenção dos alunos na apreciação de obras de arte, promovendo a geração de conhecimento e uma experiência afetiva enriquecida com a arte.

Por fim, o artigo de Anik Meunier, Annie-Pier Brunelle e Mylène Landry se concentra em uma experiência de mediação em um projeto da escola no museu, realizado com a escola alternativa Le Vitrail, na cidade de Montreal (Canadá), em 2022 e 2023. Com base no conceito de *care* (Tronto, 1993), que permite repensar o museu como um espaço relacional que estimula a criação de conexões significativas, as autoras analisam as relações entre funcionários do museu, professores e alunos,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7351*

destacando a importância de estabelecer um relacionamento de longo prazo com os museus para desenvolver práticas museológicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos públicos escolares.

Os quatro artigos apresentados a seguir têm em comum o tema da apreciação das imagens na era digital.

Com base nas diretrizes dos programas de ensino de artes no Brasil e no Quebec, Leticia Francez explora o potencial das imagens publicitárias como vetores da produção do sentido. Ela enfatiza a integração de práticas didático-pedagógicas de apreciação que favorecem a percepção, assim como a reflexão crítica e criativa entre os alunos.

Ao explorar dinâmicas da cibercultura e as imagens que circulam nesse meio, Rosemary dos Santos, Thayra Fernandes Pereira e Yasmin do Nascimento Viana propõem uma reconfiguração da pesquisa em educação a partir de uma pedagogia sensível às imagens, aos efeitos e à cultura digital. Partindo do reconhecimento, no ensino de artes, do poder das imagens de inventar outras formas de ser/estar no mundo, as autoras as concebem como dispositivos de resistência e de criação. Um mapa criado a partir de imagens e comentários retirados do Instagram da artista visual brasileira Mayara Ferrão corrobora a reflexão.

Marie-Pierre Labrie reflete sobre as obras disponíveis na internet, especialmente aquelas que surgem em nossos feed de notícias, como oportunidades privilegiadas de vivenciar momentos de pausa, reflexão e empatia. Apoiada nos conceitos de copresença, atenção, educação do olhar e desvio, a autora vê nisso a oportunidade de uma reconexão com certas dimensões universais de nossas existências.

Por fim, Andrei Galkowski e Letícia Francez exploram a produção de imagens cinematográficas na era contemporânea e a importância das práticas de educação cinematográfica no ensino primário, abrindo caminhos de reflexão sobre como essas abordagens podem enriquecer as práticas pedagógicas na educação básica. Tomando como base a metodologia desenvolvida pela Escola Semente Educação Audiovisual para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Galkowski e

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Francez nos convidam a repensar as práticas de ensino à luz dos desafios impostos pela cultura digital.

Esperamos que a publicação deste dossiê possa oferecer uma melhor compreensão sobre a transformação de educação estética ao longo do tempo, bem como das práticas de apreciação. Desejamos que a diversidade dos artigos aqui reunidos inspire os leitores e leitoras, tanto teórica quanto praticamente, e os incentive a refletir criticamente sobre as práticas de apreciação à luz das questões e desafios contemporâneos da educação artística, que também é atravessada pelas turbulências do mundo atual.[4]

Adriana De Oliveira

Mona Trudel

[4] Tradução do francês e revisão feita por Fernanda Carolina Cruzetta, professora autônoma de francês, revisora e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Referências

BARRET, Terry. (2010) Aesthetics conversations and social change. *In*: Tracie Constantino et Boyd White (dir.). **Essays on aesthetic education for the 21st century.** Sense Publisher. p. 123-142.

BEARLANT, Arnold. (2014) The transformation of aesthetics. *In*: Liu Yuedi et Curtis L. Carter (dir.). **Aesthetics of every life, east and west**. Cambridge Scolar. p. 2-13. Disponível em: https://witherlelibrary.net/arnold-berleant-the-transformations-of-aesthetics/

DE OLIVEIRA, Adriana; TRUDEL, Mona. (2023) L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. *In:* Maia Morel (dir.). **Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature.** Éditions peisa Collection Cogito. p. 39-50.

DEWEY, John. (2006) **L'art comme expérience** (Traduit par Joëlle Zask). Gallimard.

FRANCEZ, Leticia; NEITZEL, Ader de Aguiar. (2022) Educação estética e mediação de leitura de imagem: um estudo com crianças. **Revista Pro-Posições.** (33), p. 1-24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0096

GREENE, Maxine. (1995) **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change**. Jossey-Bass.

LABRIE, Marie-Pierre; SNIDER, Léah. (2023) Pour une pédagogie sensorielle de l'appréciation de l'art contemporain. **Vie des arts**, (271), p. 85-87.

LEMONCHOIS, Myriam. (2018) Essai de modélisation de l'expérience esthétique. *In:* Marie-Christine Beaudry, Sylvain Brehm et Jean-François Boutin (dir.), **Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire. Perspectives croisées.** ÉDUS. p. 39-53. Disponível em: https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14640

MOREL, Maia. (2013) Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. **McGill Journal of Education***,* 48(1), p. 223-242. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2013-v48-n1-mje0830/1018410ar/

MOREL, Maia. (2020). L'art au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. **Nouvelles pratiques sociales,** 31(1), p. 40-57. Disponível em: https://doi.org/10.7202/1069913ar

MOREL, Maia (dir.) (2023) **Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature**. Éditions peisa.

RANCIÈRE, Jacques. (2008) **Le spectateur émancipé**. La Fabrique Éditions.

RANCIÈRE, Jacques. (2024) **Le partage du sensible esthétique et politique**. La Fabrique éditions.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

SCHILLER, Friedrich. (2002) **Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme.** Aubier.

SHUSTERMAN, Richard. (2016) Danto et l'esthétique pragmatique (L.Bodonata, trad.). **Cahiers philosophiques**, (144), p. 27-37. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2016-1-page-27.htm&wt.src=pdf

TRUDEL, Mona; DE OLIVEIRA, Adriana; MATHIEU, Élyse; FLEURY, Réginald. (2017) Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde**. Canadian Review of Art Education**, (44)1, p. 46-63. Disponível em: https://crae.mcgill.ca/article/download/11/79/319

TRUDEL, Mona; DE OLIVEIRA, Adriana; MATHIEU, Élyse. (2018) L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. **Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle**, *(46)*2, p. 109-124. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf

WHITE, Boyd. (2010) A Beauty Contest(ed): In search of the semi-naked truth. *In:* Tracie Constantino et Boyd White (dir.). **Essays on aesthetic education for the 21st century.** Sense Publisher. p.15-28.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7351*

Editorial

DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Mona Trudel
Institution: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Adriana De Oliveira
Institution: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9425-5873

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 30/05/2025
Approuvé le : 30/05/2025
Publié le : 01/06/2025

L'appréciation de l'art et des images dans des contextes éducatifs, sociaux, et culturels contemporains : apport et enjeux au Brésil et au Québec

Adriana de Oliveira; Mona Trudel

Nous sommes impliquées dans la formation des étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire, et sommes particulièrement interpelées par le développement de pratiques d'appréciation de l'art contemporain comme levier d'un dialogue sur des questions sociales pouvant être signifiantes pour les élèves. Dans ce numéro de REAMD, nous sommes portées par le désir de susciter une conversation entre le Brésil et le Québec à partir des questions suivantes : *Quels rôles jouent l'art et les images dans les dynamiques éducatives, sociales, politiques et culturelles d'aujourd'hui ? Quels sont les défis et les opportunités que présentent l'appréciation de l'art et les images dans ces divers contextes ? Comment intégrer des pratiques émergentes d'appréciation esthétique en éducation artistique ? Comment faire en sorte que l'enseignement artistique reflète la diversité des expériences des personnes apprenantes ? Comment apprendre à analyser l'art en relation avec des contextes sociaux et culturels plus larges ? Comment assurer que l'interprétation de l'art reste pertinente et significative pour les personnes apprenantes ?*

[1] Mona Trudel, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques (UQAM). Elle s'intéresse aux liens entre l'art, la santé et les populations marginalisées ainsi qu'à l'apport de l'appréciation de l'art actuel au dialogue sur des enjeux sociétaux dans des contextes éducatifs formels et informels. Elle codirige avec la professeure Ève Lamoureux (histoire de l'art) la recherche partenariale La voix de l'art pour les personnes marginalisées du centre-ville de Montréal (CRSH- 2024-2027). Mona Trudel (0009-0002-4741-6145) - ORCID https://orcid.org/0009-0002-4741-6145 Email : trudel.mona@uqam.ca

[2] Adriana De Oliveira est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Ses travaux portent sur l'intervention artistique et éducative en milieux communautaire, culturel et de la santé. Elle s'intéresse aussi à l'appréciation de l'art actuel pour développer le dialogue interculturel et la pensée critique en classe d'arts plastiques. Adriana De Oliveira (0009-0006-9425-5873) - ORCID https://orcid.org/0009-0006-9425-5873 Email : oliveira.adriana@uqam.ca

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

De l'éducation esthétique à l'appréciation de l'art d'aujourd'hui

Le discours occidental entourant l'esthétique a longtemps focalisé sur les notions de beauté, de goût, de valeur esthétique et de jugement, référant en cela à une expérience de rencontre avec l'art, ou expérience esthétique. Pour Schiller (1795/2002), la rencontre active avec l'art permet aux individus de développer leur sensibilité esthétique et leur capacité à apprécier la beauté, ce qui leur offre une expérience émotionnelle et intellectuelle profonde pouvant élever l'âme humaine et inspirer une certaine forme de progrès moral et social. Cette théorie esthétique, enlisée dans des concepts du 18e siècle, a été contestée et s'est considérablement élargie au cours des dernières décennies par l'avènement de différents courants de pensée tels le marxisme, l'esthétique féministe et l'esthétique pragmatique, et, plus particulièrement à la fin du vingtième siècle, par les bouleversements qui ont marqué le paysage sociopolitique (Bearleant, 2014 ; White, 2010).

L'éducation esthétique et les notions d'appréciation esthétique, de réception de l'art ou encore de médiation de l'art ou de l'image qui lui sont liées ont en commun de privilégier la rencontre entre l'art et le regardeur par une expérience perceptuelle, émotionnelle, et relationnelle (Lemonchois, 2018). Pour Dewey (1934-2006), l'éducation esthétique est une composante essentielle de l'expérience éducative, dépassant la simple appréciation de la beauté pour englober une compréhension plus profonde de soi et du monde, l'art étant intrinsèquement lié à la vie. Les expériences esthétiques, qu'il considère parties intégrantes de l'apprentissage, permettent le développement de la perception, de l'imagination et de l'expression émotionnelle. En filiation avec Dewey, Shusterman (2016) souligne l'interdépendance entre l'art et la vie. Selon lui, « […] l'art tire des matériaux, ses énergies, ses significations et ses valeurs de la vie elle-même, et […] réciproquement, il enrichit la vie en lui donnant une énergie supplémentaire, des significations, des idéaux, des plaisirs et de nouveaux modes de perception » (p.30).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Les pratiques artistiques, transgressant les confins de l'art académique et moderne, ont connu d'importantes mutations. Les logiques de progrès, d'originalité et de créativité ont perdu une certaine importance, les moyens d'expression se sont diversifiés et l'expression de soi dans une perspective individualiste a été peu à peu remplacée par l'expression de préoccupations sociales. Les changements observés dans les pratiques artistiques depuis la fin du 20e siècle ouvrent la voie à de nouvelles expériences esthétiques, en partie occasionnées par l'émergence de formes artistiques telles les œuvres installatives, relationnelles, performatives ou sonores (Labrie et Snider, 2023), par l'essor des nouvelles technologies et des médias numériques, ainsi que par la prolifération des images partagées sur les réseaux sociaux (Francez et Neitzel, 2022). De plus, le rôle du spectateur s'est renforcé, celui-ci participant désormais activement à la construction du sens de l'œuvre par le partage du sensible (Rancière, 2024). Ces changements ont transformé et enrichi la façon de concevoir l'appréciation de l'art en favorisant notamment une plus grande reconnaissance de la valeur de l'art non occidental, mais aussi en rendant nécessaire la contextualisation historique, sociopolitique et culturelle de la production artistique, notamment celle des artistes autochtones.

Dans une perspective émancipatrice de l'art en éducation, Greene (1995) affirme que l'ouverture à la diversité, l'engagement émotionnel, la critique sociale et la quête de liberté et d'émancipation sont des principes clés de l'éducation esthétique. Les écrits de Greene résonnent particulièrement avec les questionnements sur ce que devrait être l'enseignement des arts et plus spécifiquement l'éducation esthétique à la fin du 20^{e} siècle et en ce début de 21^{e} siècle. L'appréciation d'œuvres d'art peut donner lieu à des conversations significatives sur des sujets d'importance si elles sont menées avec soin et bienveillance (Barret, 2010). Elles peuvent également susciter des discussions sur différents enjeux sociétaux (De Oliveira et Trudel, 2023; Morel, 2013-2020-2023; Trudel, De Oliveira et Mathieu, 2018; Trudel, De Oliveira, Mathieu et Fleury, 2017).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Présentation des contributions

Ce dossier, spécialement préparé pour la Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, est le fruit d'une collaboration entre le Québec et le Brésil visant à réunir des contributions théoriques et pratiques qui examinent l'appréciation de l'art et des images à travers différents prismes et contextes éducatifs formels et informels selon quatre axes : historique, philosophique, éducatif et didactique.

Il nous est apparu essentiel de présenter d'abord deux articles qui traitent du développement historique de l'éducation esthétique en milieu scolaire québécois et brésilien. L'entretien réalisé avec l'historienne de l'enseignement des arts, Suzanne Lemerise, par Adriana De Oliveira et Mona Trudel, met en lumière le contexte social et éducatif dans lequel s'est développée l'éducation esthétique et la pratique de l'appréciation de l'art à l'école francophone québécoise de 1876 à 2000. Y sont notamment présentés des éléments contextuels (art moderne et théories psychologiques du développement de l'enfant), ainsi que différentes initiatives qui contribuent au passage d'un simple intérêt pour l'art à un enseignement des arts plastiques centré sur l'enfant et à la présence des premières traces écrites du terme appréciation, dans les années soixante-dix. Mara Rúbia Sant'Anna et Maristela Abadia Fernandes Novaes analysent le « Cahier de géométrie » de l'enseignante Maria Altiva Costa réalisé à Uberaba, dans l'État de Minas Gerais au Brésil, à la fin des années 1930. Leur analyse met en évidence les traces historiques d'une école religieuse axée sur la formation des enseignants et enseignantes dans le contexte de la Nouvelle École — deuxième phase du mouvement moderniste au Brésil — mettant l'accent sur le faire, la pratique et le vivre-ensemble. Elles proposent ainsi de découvrir ce cahier comme un objet d'appréciation et comme un témoignage de la construction d'un regard sensible sur le monde.

Les cinq articles suivants abordent la notion d'engagement esthétique, tout en pensant les questions d'altérité, de dialogue et de citoyenneté culturelle.

Maia Morel et Eric Martial Owona explorent les fondements théoriques de « l'engagement esthétique » (Berleant, 2022) en réfléchissant aux limites d'un tel

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

engagement dans un contexte de « crise de temps » (Revault d'Allonnes, 2013), tout en insistant sur la faculté – liée à l'avènement du « citoyen culturel » – de « se donner du temps » (Adrianssens et Montjotin, 2024). Morel et Martial Owona s'appuient sur une approche de l'appréciation de l'art qui combine les dimensions sensible et rationnelle pour soutenir une appréciation d'œuvres d'art contemporain pouvant être qualifiée de participative.

Boyd White explore les liens entre l'engagement esthétique et l'identité personnelle des enseignantes et enseignants. Plaidant en faveur de l'inclusion de cours sur l'engagement esthétique pour favoriser l'« état d'éveil » (Green, 2017) et ainsi mieux comprendre la place de l'imagination, de l'empathie et du discernement des valeurs en éducation, l'auteur présente deux stratégies visant à susciter l'engagement envers les œuvres d'art par le biais d'une écriture évocatrice axée sur le « montrer » plutôt que sur le « dire ».

Déplorant la séparation historique entre appréciation et création au sein des théories éducatives, Myriam Lemonchois, voulant repenser l'appréciation des images en classe d'art, propose une reconception des six méthodes dialogiques identifiées dans les théories actuelles de l'éducation (soit la dialogie métaphorique, récitative, pragmatique, intertextuelle, maïeutique et commémorative) en unissant, en filiation avec Kant, jugement créatif et jugement esthétique.

Emanuella Scoz présente une activité pédagogique d'appréciation, dans une perspective ludique, des œuvres de l'artiste Hilma af Klint appliquée à deux classes de première année de deux écoles primaires de la municipalité d'Indaial au Brésil. L'article décrit les étapes de préparation et d'application de l'activité, laquelle vise à stimuler l'attention des élèves dans l'appréciation d'œuvres d'art, tout en favorisant la génération de connaissances et une expérience affective enrichie avec l'art.

Enfin, l'article de Anik Meunier, Annie-Pier Brunelle et Mylène Landry porte sur une expérience de médiation dans un projet d'école au musée, mené avec l'école alternative Le Vitrail à Montréal en 2022 et 2023. S'appuyant sur le concept du *care* (Tronto, 1993), qui permet de repenser le musée comme un espace relationnel

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7351*

favorisant la création de liens significatifs, les autrices analysent les relations entre le personnel muséal, le personnel enseignant et les élèves, soulignant l'importance d'inscrire la relation au musée dans la durée pour développer des pratiques muséales inclusives et adaptées aux besoins des publics scolaires.

Les quatre articles suivants ont en commun le thème de l'appréciation des images à l'ère du numérique.

Leticia Francez, prenant appui sur les directives des programmes d'enseignement des arts au Brésil et au Québec, s'intéresse au potentiel des images publicitaires comme vecteurs de production de sens. Elle met de l'avant l'intégration de pratiques didactiques et pédagogiques d'appréciation favorisant la perception ainsi que la réflexion critique et créative des élèves.

Explorant les dynamiques de la cyberculture et les images qui y circulent, Rosemary dos Santos, Thayra Fernandes Pereira et Yasmin do Nascimento Viana proposent une reconfiguration de la recherche en éducation fondée sur une pédagogie sensible aux images, aux affects et à la culture numérique. S'appuyant sur la reconnaissance, en enseignement des arts, du pouvoir des images à inventer d'autres manières d'être au monde, elles conçoivent celles-ci comme des dispositifs de résistance et de création. Une cartographie réalisée à partir d'images et de commentaires puisés sur le compte Instagram de l'artiste visuelle brésilienne Mayara Ferrão supporte leur réflexion.

Marie-Pierre Labrie réfléchit aux œuvres disponibles sur le Web, notamment celles surgissant sur nos fils d'actualités, comme occasions privilégiées de vivre des moments d'arrêt, de réflexion et d'empathie. S'appuyant sur les concepts de coprésence, d'attention, d'éducation du regard et de détournement, l'autrice y voit la possibilité d'une reconnexion avec certaines dimensions universelles de nos existences.

Finalement, Andrei Galkowski et Letícia Francez explorent la production d'images cinématographiques à l'ère contemporaine et l'importance des pratiques de ciné-éducation dans l'enseignement primaire en ouvrant des pistes de réflexion sur la manière dont ces approches peuvent enrichir les pratiques pédagogiques en

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

éducation de base. S'appuyant sur la méthodologie développée par l'Escola Semente Educação Audiovisual pour les premières années de l'école élémentaire, Galkowski et Francez invitent à repenser les pratiques d'enseignement à la lumière des défis imposés par la culture numérique.

Nous souhaitons que la publication de ce dossier puisse offrir une meilleure compréhension de la transformation de l'éducation esthétique à travers le temps ainsi que des pratiques d'appréciation, d'hier à aujourd'hui. Nous espérons que la diversité des articles réunis dans ce numéro pourra inspirer les lecteurs et lectrices autant sur le plan théorique que pratique, et qu'elle les incitera à une réflexion critique sur les pratiques d'appréciation à la lumière des enjeux et défis contemporains de l'éducation artistique, elle-même traversée par les turbulences du monde actuel.

Adriana De Oliveira

Mona Trudel

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7351*

Références

BARRET, Terry. (2010). Aesthetics conversations and social change. Dans : Tracie Constantino et Boyd White (dir.), **Essays on aesthetic education for the 21st century**, Sense Publisher, (p. 123-142).

BEARLANT, Arnold. (2014). The transformation of aesthetics. Dans : Liu Yuedi et Curtis L. Carter (dir.), **Aesthetics of every life, east and west**, Cambridge Scolar, (p. 2-13). https://witherlelibrary.net/arnold-berleant-the-transformations-of-aesthetics/

DE OLIVEIRA, Adriana et TRUDEL, Mona. (2023). L'appréciation de de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans Maia Morel (dir.), **Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature**, Éditions peisa Collection Cogito, (p. 39-50).

DEWEY, John. (2006). **L'art comme expérience** (Traduit par Joëlle Zask). Gallimard.

FRANCEZ, Leticia et NEITZEL, Ader de Aguiar. (2022). Educação estética e mediação de leitura de imagem: um estudo com crianças. **Revista Pro-Posições.** (33), p. 1-24. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0096

GREENE, Maxine. (1995). **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change**. Jossey-Bass.

LABRIE, Marie-Pierre et SNIDER, Léah. (2023). Pour une pédagogie sensorielle de l'appréciation de l'art contemporain. **Vie des arts**, (271), p. 85-87.

LEMONCHOIS, Myriam. (2018). Essai de modélisation de l'expérience esthétique. Dans Marie-Christine Beaudry, Sylvain Brehm et Jean-François Boutin (dir.), **Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire. Perspectives croisées**, ÉDUS, (p. 39-53). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14640

MOREL, Maia. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. **McGill Journal**

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

of Education, 48(1), p. 223-242. https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2013-v48-n1-mje0830/1018410ar/

MOREL, Maia. (2020). L'art au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. **Nouvelles pratiques sociales,** 31(1), p. 40-57. https://doi.org/10.7202/1069913ar

MOREL, Maia (dir.) (2023). **Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature**. Éditions peisa.

RANCIÈRE, Jacques. (2008). **Le spectateur émancipé**. La Fabrique Éditions.

RANCIÈRE, Jacques. (2024). **Le partage du sensible esthétique et politique**. La Fabrique éditions.

SCHILLER, Friedrich. (2002). **Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme.** Aubier.

SHUSTERMAN, Richard. (2016) Danto et l'esthétique pragmatique. (L.Bodonata, trad.) **Cahiers philosophiques**, (144), p. 27-37. https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2016-1-page-27.htm&wt.src=pdf

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana, MATHIEU, Élyse et FLEURY, Réginald. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde**. Canadian Review of Art Education**, (44)1, p. 46-63. https://crae.mcgill.ca/article/download/11/79/319

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana et MATHIEU, Élyse. (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques, **Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle**, *(46)*2, p. 109-124. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf

WHITE, Boyd. (2010). A Beauty Contest(ed): In search of the semi-naked truth. Dans : Tracie Constantino et Boyd White (dir.), **Essays on aesthetic education for the 21st century**, Sense Publisher (p.15-28).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-10, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7351

Expediente **1**

Editorial **6**

Editorial (Francês) **15**

ENTREVISTAS E RESENHAS

La longue genèse de l'appréciation de l'art à l'école francophone québécoise 1876-2000: entrevue avec Suzanne Lemerise **26**

Mona Trudel, Adriana de Oliveira

A longa gênese da apreciação da arte nas escolas francófonas de Quebec, de 1876 a 2000: entrevista com Suzanne Lemerise **48**

Mona Trudel, Adriana de Oliveira

DOSSIÊ

Engajamento estético e cidadania cultural: que desafios enfrentamos hoje? **70**

Maia Morel, Éric Martial Owona

Nem tão quadrado nem tão redondo: rastros educativos e percepções sensíveis **95**

Mara Rúbia Sant Anna, Maristela Abadia Fernandes Novaes

Engajamento estético: caminhos para a Autoidentidade do Professor **130**

Boyd White

Seis métodos dialógico para aumentar a apercepção em situações de apreciação de imagens **154**

Myriam Lemonchois

Uma imersão na apreciação da Arte de Hilma af Klint através da ludicidade infantil **182**

Emanuella Scoz

Quando o museu acolhe: percepções da equipe de mediação museal sobre uma experiência escolar no museu **206**

Annie-Pier Brunelle, Anik Meunier, Mylène Landry

Imagens midiáticas no ensino da arte: reflexões a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec **225**

Letícia Francez

Les images médiatiques dans l'enseignement des arts : réflexions à partir des orientations curriculaires du Brésil et du Québec **246**

Letícia Francez

Fiar a fuga, desfiar o silêncio: imagens como dispositivos de resistência e criação..... **267**

Rosemary dos Santos, Thayra Fernandes Pereira, Yasmin do Nascimento Viana

Educação estética e redes sociais: despertando a atenção sensível em adolescentes..... **290**

Marie-Pierre Labrie

Imagens, o mundo e a escola: práticas de cinema-educação em foco..... **317**

Mona Trudel, Adriana de Oliveira

ABERTURAS TRANSVERSAIS

Memória gráfica e movimentos estilísticos: estudo tipográfico inicial das fachadas e construções do centro histórico de Manaus..... **336**

Leandro Brandão Marques, Almir de Souza Pacheco, Marcos Paulo Cereto

O criar sensível: o ensino-aprendizagem de processo criativo sinestésico para o Design de Moda **364**

Marília Possidone, Breno Tenório Ramalho de Abreu

Desacelerar para sentir: a apreciação artística no coração do ensino das artes no ensino **391**

Marie-Pier Viens

Jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda": Cultura Visual, criatividade e alteridade na escola **410**

Ana Cleia Christovam Hoffman

Entre o olhar e o significado: o papel das imagens na formação da identidade e da memória 430

Jair Fernando Alves da Silva

Investigação e análise das obras de Alphonse Mucha: Art Nouveau e a moda..... **411**

Clara Damasceno Zandoná, Marizilda dos Santos Menezes, Gabriele Justino Sommer

Entretien | Original

La longue genèse de l'appréciation de l'art à l'école francophone québécoise 1876-2000 : entrevue avec Suzanne Lemerise

The long genesis of art appreciation in Quebec's francophone schools 1876-2000: interview with Suzanne Lemerise

A longa gênese da apreciação da arte nas escolas francófonas de Quebec, de 1876 a 2000: entrevista com Suzanne Lemerise

DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Intervieweuses :
Mona Trudel
Institution: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Adriana De Oliveira
Institution: Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9425-5873

Entretien accordé le 13 décembre 2024, à Montréal (Québec, Canada).

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 17/03/2025
Approuvé le : 05/05/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

L'article présente un entretien avec Suzanne Lemerise, historienne de l'enseignement des arts plastiques au Québec et interroge la place de la pratique de l'appréciation de l'art à l'école québécoise de 1876 à 2000. Lemerise brosse d'abord un portrait du système scolaire québécois dominé jusqu'en 1964 par les communautés religieuses et dans lequel l'accès à la culture est surtout réservé aux élèves qui fréquentent les collèges classiques privés. L'enseignement du dessin à l'école publique est pratique (géométrie, observation, décoration) et vise à former des travailleuses et travailleurs qui contribueront au développement d'une société industrielle et moderne en émergence. Y sont ensuite présentés des éléments contextuels (art moderne et théories psychologiques du développement de l'enfant), ainsi que différentes initiatives qui contribuent au passage d'un simple intérêt pour l'art à un enseignement des arts plastiques centré sur l'enfant et à la présence des premières traces écrites du terme appréciation, dans les années soixante-dix. L'article met en lumière les enjeux rencontrés ainsi que plusieurs agents de changement qui concourent, par leur pouvoir de persuasion et par le développement de matériel pédagogique, à l'émergence des pratiques d'appréciation telle que nous les connaissons aujourd'hui dans les programmes de formation de l'école québécoise.

Mots clés : enseignement du dessin ; éducation esthétique; art moderne; appréciation de l'art.

Abstract

This article features an interview with Suzanne Lemerise, historian of art education in Quebec, and examines the place of art appreciation in Quebec schools from 1876 to 2000. Lemerise begins with a portrait of the Quebec school system, dominated by religious communities until 1964, in which culture was mainly accessible to students attending private classical colleges. The teaching of drawing in public schools was practical (geometric observation, decoration) and aimed to train workers who would contribute to the development of an emerging modern industrial society. It then presents contextual elements (modern art and psychological theories of child development) as well as various initiatives that contributed to the transition from a simple interest in art, to child-centered teaching of the visual arts, and to the presence of the first written traces of the term appreciation, in the 1970s. The article sheds light on the issues encountered and the agents of change who, through their power of persuasion and the development of teaching materials, contributed to the emergence of appreciation practices as we know them today in Quebec school curricula.

***Keywords**: Teaching drawing. Aesthetic education. Modern art. Art appreciation.*

Resumo

Este artigo apresenta uma entrevista com Suzanne Lemerise, historiadora da educação artística em Quebec, e examina o lugar da apreciação da arte nas escolas quebequenses entre 1876 e 2000. Lemerise inicia traçando um panorama do sistema escolar de Quebec, que, até 1964 era dominado por comunidades religiosas. Nesse contexto, o acesso à cultura era reservado, sobretudo, aos alunos que

[1] Mona Trudel, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques (UQAM). Elle s'intéresse aux liens entre l'art, la santé et les populations marginalisées ainsi qu'à l'apport de l'appréciation de l'art actuel au dialogue sur des enjeux sociétaux dans des contextes éducatifs formels et informels. Elle codirige avec la professeure Ève Lamoureux (histoire de l'art) la recherche partenariale La voix de l'art pour les personnes marginalisées du centre-ville de Montréal (CRSH-2024-2027). Mona Trudel (0009-0002-4741-6145) - ORCID Email : trudel.mona@uqam.ca

[2] Adriana De Oliveira est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Ses travaux portent sur l'intervention artistique et éducative en milieux communautaire, culturel et de la santé. Elle s'intéresse aussi à l'appréciation de l'art actuel pour développer le dialogue interculturel et la pensée critique en classe d'arts plastiques. Adriana De Oliveira (0009-0006-9425-5873) - ORCID Email : oliveira.adriana@uqam.ca

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-23, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

frequentavam colégios clássicos particulares. O desenho era ensinado nas escolas públicas como uma disciplina prática (observação geométrica, decoração) com o objetivo de treinar trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade industrial moderna emergente. Em seguida, ela contextualiza a influência da arte moderna e das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, destacando várias iniciativas que contribuíram para a transição de um simples interesse em arte para o ensino das artes visuais centrado na criança e a presença dos primeiros vestígios escritos do termo apreciação, na década de 1970. O artigo reflete sobre as questões encontradas e os agentes de mudança que, por meio de seu poder de persuasão e do desenvolvimento de materiais didáticos, desempenharam um papel fundamental no surgimento de práticas de apreciação tal como as conhecemos hoje nos currículos escolares de Quebec.

***Palavras-chave**: Ensino de desenho. Educação estética. Arte moderna. Apreciação da arte.*

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-23, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Suzanne Lemerise, 2019.
Crédit photo: Émilie Tournevache, conceptrice visuelle, Service de l'audiovisuel (UQAM)

Suzanne Lemerise, experte reconnue de l'histoire de l'enseignement des arts plastiques au Québec, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. De 1969 à 1999, elle a enseigné l'histoire de l'art, la création et l'enseignement des arts plastiques au premier et deuxième cycle. Elle a publié de nombreux ouvrages et articles au niveau national et international. Depuis plusieurs années, elle poursuit des recherches en histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec. Elle s'est prêtée à un entretien avec enthousiasme et générosité, nous permettant ainsi de retracer ce qu'elle appelle la longue genèse de l'appréciation à l'école publique francophone québécoise.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-23, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

Intervieweuses :

L'appréciation de l'art en enseignement des arts réfère à une démarche qui amène l'élève à analyser une œuvre, à en rechercher des significations, puis à porter un jugement éclairé sur celle-ci, selon un processus comportant différentes étapes (Trudel et De Oliveira, 2018). Ces étapes peuvent varier selon que le modèle est formaliste, perceptuel, contextuel, critique, phénoménologique, etc. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007), l'appréciation est l'une des trois compétences qui doivent être obligatoirement développées et évaluées dans les quatre disciplines artistiques enseignées à l'école (art dramatique, arts plastiques, danse, musique), aux niveaux primaire et secondaire.

Quelle est la place de l'appréciation de l'art dans les programmes d'enseignement au primaire et au secondaire entre 1876 et 2000?

Interviewée :

Les termes d'éducation esthétique et d'appréciation de l'art sont apparus tardivement au Québec. Pour comprendre ce lent développement, il faut se représenter le système scolaire québécois. Avant la décennie 1850, c'est-à-dire avant l'instauration du Département de l'Instruction publique, il y avait de petites écoles appartenant aux communautés religieuses ainsi que les collèges classiques, institutions de haut niveau pour former l'élite québécoise et unique voie pour accéder à l'université. L'approche y était humaniste et centrée sur l'exposition à la grande culture. Les écoles publiques de la province sont dès lors dirigées par les communautés religieuses qui conserveront leur pouvoir en éducation jusqu'en 1964, alors qu'une nouvelle ère, qu'on appelle la Révolution tranquille[3], s'impose dans un Québec en mal de modernisation. Le gouvernement fonde alors le ministère de l'Éducation, géré par les laïcs, et les nouveaux diplômes du cours secondaire donnent enfin accès aux études supérieures.

[3] La Révolution Tranquille représente une période de transformation et d'effervescence sur les plans politique, économique et social, qui va modeler durablement le Québec contemporain. https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/paquin_1

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

En 1876, un cours de dessin obligatoire est inscrit au cursus scolaire. On y enseigne le dessin pratique (géométrie, observation, décoration) en vue de former des travailleuses et travailleurs aptes à participer activement au développement de la société industrielle et moderne en émergence. La mission de l'école publique est ainsi de former les jeunes pour le marché du travail, surtout pas d'enseigner le « grand art ». Les communautés religieuses occupent le terrain de la publication des manuels de dessin et dirigent plusieurs revues pédagogiques où sont décrits mensuellement les exercices à enseigner. Ces publications ne présentent aucune incitation à insérer des connaissances sur l'art et son histoire. Le même programme de dessin est enseigné dans les couvents et internats privés gérés par les communautés religieuses, mais on peut y constater un niveau culturel plus élevé grâce à la présence d'artistes-religieux parmi le personnel enseignant, qui partagent leur savoir et leur sensibilité à la culture avec les jeunes. L'accès au grand art y est moindre que dans les collèges classiques ; il s'agit plutôt d'un contact que l'on peut qualifier d'indirect avec l'art et son histoire.

Charles-Joseph Magnan, directeur de l'École normale Laval à Québec où se donnait la formation des maitres, mais aussi rédacteur d'une revue très connue, *L'enseignement primaire* (1881-1937), publie en 1898 un livre portant sur le « Beau » dans l'histoire de l'art, qui aborde des notions simples relatives aux beaux-arts : architecture, sculpture, peinture, musique, littérature. Cette publication destinée au corps enseignant de la province de Québec témoigne d'un malaise face aux visées différentes en vigueur dans le système d'éducation public et les collèges classiques :

> Ce n'est pas notre intention de vouloir introduire l'enseignement technique et régulier des beaux-arts à l'école primaire. Loin de nous cette idée. Dans les pages très imparfaites et élémentaires qui suivent, nous nous proposons simplement d'éveiller dans l'âme des éducateurs de la jeunesse le sentiment du beau et de l'amour de l'art. (Magnan, 1998, p.ix)

En somme, Magnan fait la promotion d'une école pratique, mais ne peut s'empêcher de rêver à une éducation plus culturelle.

Intervieweuses :

Ce rêve d'une école publique axée sur la culture et intégrant possiblement la notion d'appréciation, est-il présent au début du XX^{e} siècle?

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

Interviewée :

On ne parle pas encore d'appréciation au sens où vous l'entendez, mais d'actions menées par des responsables en éducation qui sont porteurs de nouvelles valeurs. Le premier, Gérard Morisset, est un artiste et historien d'art qui a notamment étudié à l'École du Louvre en France. Lors de son retour à Québec, il se consacre à la diffusion de l'histoire de l'art canadien-français, s'intéressant particulièrement au patrimoine religieux et aux arts décoratifs. Il est engagé en 1935 comme directeur de l'enseignement du dessin pour la province de Québec. Il fait un coup de force sous le régime très conservateur et nationaliste de Maurice Duplessis en faisant la promotion d'un enseignement du dessin qui intègre la connaissance de l'art tout en mettant de l'avant l'identité nationale (canadienne-française) par l'art. Mes recherches m'ont amenée à en identifier les traces dans les programmes scolaires entre 1937-1939 (Allard et Lefèvre, 1998, p. 604-606), alors qu'était enseignée l'histoire universelle de l'art en 8e et 9e année, puis l'architecture, la peinture et les arts décoratifs canadiens-français en 10e et 11e année. Il s'agit là des premiers cours d'histoire de l'art à l'école publique à l'intérieur des programmes de dessin, toujours orientés sur une finalité pratique. Autre fait à souligner, Morisset, qui donnait des cours à l'école normale Laval, regroupait ses étudiantes et étudiants durant la période estivale pour leur offrir des visites culturelles axées sur le patrimoine religieux autour de la ville de Québec.

Gérard Morisset n'est pas seul à rêver d'intégrer la connaissance de l'art dans le programme de dessin, ce rêve s'incarne également en la personne de Jean-Baptiste Lagacé, qui, après une longue carrière d'enseignant, devient directeur de l'enseignement du dessin à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Il faut reconnaitre que cette commission scolaire est la plus importante de la province en ce qui concerne l'enseignement du dessin, puisque c'est surtout à Montréal que se développent l'industrie et le commerce. Lagacé est aussi l'initiateur de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'Université de Montréal. La vision des deux hommes diffère. Lagacé aspire à un enseignement de l'histoire de l'art universel à tous les degrés de l'école secondaire, tandis que Morisset est passionné par la recherche sur le patrimoine artistique canadien-français, ce qui correspond aux objectifs nationalistes de l'époque, plus particulièrement à l'éveil à une identité culturelle jusqu'alors négligée. On peut voir ici que les intérêts face à l'intégration de notions en

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

histoire de l'art dans le programme scolaire sont liés à des enjeux politiques et culturels nationalistes. Cependant rien n'indique que cet enrichissement du programme se soit concrétisé dans les classes. Aucun document pédagogique n'est offert aux enseignantes et enseignants qui ont déjà de la difficulté à enseigner le programme régulier de dessin. Il est important de préciser ici que le dessin est enseigné par les titulaires de classe[4] qui n'ont pas reçu de formation quant aux codes et finalités du dessin ; seule la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) engage des spécialistes dument formés dans les deux écoles d'art de la province. Ces « professeurs spéciaux », comme on les appelle alors, sont peu nombreux, enseignent au secondaire à mi-temps et ont des contrats annuels renouvelables annuellement. Ces conditions persisteront jusqu'en 1964.

Intervieweur / Intervieweuse :

Les années pré-Révolution tranquille sont une période de transition importante où les voix s'élèvent pour remplacer les cours de dessin à l'école publique. Qu'est-ce qui a motivé ces changements ? Qui les a initiés ?

Interviewée :

À partir des années 1920, les artistes européens sont influencés par les dessins d'enfants, ce qui représente pour eux une façon de donner forme à leurs aspirations à se libérer de l'académisme. Ce courant de l'art moderne exercera au Québec une forte influence culturelle dès les années 1930 et 1940 par la création de cours d'art du samedi[5] destinés aux enfants, dans le but d'associer la jeunesse à ce grand mouvement de la liberté d'expression par l'art. De plus, émergent du milieu de l'art des critiques virulentes de l'enseignement du dessin à l'école. Irène Senécal[6], qui

[4] Au Québec, le terme titulaire est utilisé pour désigner les personnes enseignantes qui ne sont pas spécialisées dans le domaine des arts plastiques.

[5] Suzanne Lemerise et Leah Sherman (2006) relatent l'incroyable développement des cours du samedi pour les enfants entre les années 1930 et 1960, tant dans le milieu anglophone qu'anglophone.

[6] Irène Senécal est peintre et pédagogue ainsi qu'une pionnière de l'enseignement des arts plastiques au Québec. L'influence de Senécal se fera sentir dans les écoles publiques, dans la formation des futurs enseignantes et enseignants, dans les cours parascolaires et dans le programme ministériel de 1956. Son modèle met l'accent sur des thématiques qui varient selon l'âge des enfants, et sur des travaux de mémoire et d'imagination.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

enseigne dans les cours du samedi et dans les écoles publiques, prend position en faveur d'un changement radical de programme grâce à l'influence d'auteurs importants de son époque, dont Herbert Read et Vicktor Lowenfeld. Elle souhaite mettre fin au dessin d'imitation en expérimentant dans les écoles des commissions scolaires de Montréal et de Lachine, une nouvelle approche pédagogique centrée sur l'expression personnelle de l'enfant dans le respect de son développement psychologique.

Intervieweuses :

Est-ce que ces nouvelles idées auront un impact sur les programmes de dessin du Département de l'Instruction publique ?

Interviewée :

Un lent mouvement de changement s'amorce dans les années 1940-1950 dans un climat de turbulence. Le directeur de l'enseignement du dessin à la Commission scolaire de Montréal (CÉCM), Maurice Lebel, présente le programme de dessin du primaire élémentaire de 1948 (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1948) aux enseignantes et enseignants spécialistes en 1949. Six femmes, dont Irène Senécal, s'opposent aux méthodes d'enseignement proposées qu'elles jugent non appropriées au développement de l'enfant. Ce programme est en effet très académique et toujours basé sur le dessin géométrique, d'observation et décoratif. Autrement dit, il veut amener les élèves à bien dessiner en imitant les modèles. Le vent tournera quelques années plus tard. En 1952, lors d'une réunion pédagogique, les enseignantes et enseignants spécialistes de la CÉCM proposent un programme de dessin novateur en s'appuyant sur des exemples de dessins d'élèves réalisés lors des expérimentations de Senécal dans ses classes. Laurent Morin, alors directeur du bureau du dessin à la CÉCM, appuie leurs revendications et dépose au Département de l'Instruction publique un projet de programme d'arts plastiques au secondaire, qui sera accepté en 1956. Toutefois, il ne réussira jamais à faire modifier le programme de dessin du primaire élémentaire. C'est une demi-victoire certes, mais elle sera déterminante pour le futur.

Intervieweuses :

L'expression personnelle de l'enfant est au cœur du modèle pédagogique d'Irène Senécal. Y retrouve-t-on des traces d'appréciation ? Est-ce qu'il y avait une

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

forme de partage entre les élèves à partir de leurs réalisations ou une appréciation d'images d'art dans son modèle ?

Interviewée :

La pédagogie senécalienne est centrée sur l'expression personnelle par le faire, pas sur l'appréciation. Senécal fonde son enseignement sur les préceptes de l'art moderne – même si ce n'est pas nommé de façon explicite – et sur les théories du développement de l'enfant. Dans le nouveau programme, de 1956 pour les 8e et 9e années (Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, 1956), on lit cependant les termes suivants, qui en ouvrent la voie : *Initiation à l'art - Présentation et analyse d'œuvres et appréciation des qualités esthétiques.* Le terme appréciation apparait en même temps que celui d'initiation.

Intervieweuses :

Comment pourriez-vous décrire cette période?

Interviewée :

C'était une époque que j'appelle un entredeux, qui précède la Révolution tranquille. Senécal a eu l'incroyable chance d'être supportée par les directeurs des études de deux commissions scolaires, celle de Montréal et de Lachine, pour élaborer le contenu du programme d'arts plastiques de 1956. Les conditions d'implantation sont très difficiles, sauf à Montréal et à Lachine. De plus, avant 1960, aucun matériel didactique n'est fourni par les commissions scolaires. Quant à l'initiation aux arts ou l'appréciation de l'art, il n'existe aucun document pédagogique ni ressource visuelle disponible, ni pour les titulaires de classes du primaire ni pour les rares spécialistes qui enseignent au secondaire. Il est assez étonnant de constater que ce programme de 1956 est mal diffusé et est souvent méconnu, même par les spécialistes, y compris moi-même, qui ai enseigné dans les écoles en 1962-1963 et 1964-1965.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Intervieweuses :

Un grand tournant en éducation se fait sentir dans la foulée de la publication du Rapport Parent[7]. Les nouveaux programmes qui s'ensuivent laissent-ils une place à l'appréciation ?

Interviewée :

La grande réforme du système d'éducation québécois en 1964 se concrétise avec l'arrivée des nouveaux programmes d'arts plastiques à l'école élémentaire et secondaire en 1968, qui mettent un terme à l'incertitude des années 1950 annonçant la fin d'un régime politique marqué par le conservatisme. Le programme de l'élémentaire de 1968 (ministère de l'Éducation, 1968a) mentionne l'importance de l'initiation aux arts visuels par la présentation d'œuvres d'art, sans plus. Au secondaire (ministère de l'Éducation, 1968b), le programme est plus précis et novateur. Pour les 1re et 2e secondaires[8], on propose une initiation aux arts et à l'histoire de l'art en lien avec de grandes thématiques. Le programme est beaucoup plus développé pour les 3e, 4e et 5e secondaires : l'histoire de l'art peut être présentée par thèmes, par techniques, par comparaisons stylistiques et par chronologie. On précise que 20 % de l'horaire doit être alloué à l'histoire de l'art. Au 5e secondaire, toute l'attention est donnée à l'histoire de l'art au Canada et au Québec. Tout un programme ! Le terme *appréciation* n'est mentionné nulle part, lequel est plus précis que le terme *initiation* aux arts. Une grande innovation s'instaure, un volet arts plastiques et communication de masse est offert à partir de la 3e secondaire. Photo, cinéma, télévision, décors et affiches sont au programme ; le lien avec la connaissance de l'art de ces médias est proposé pour chacune des techniques, il est question de l'histoire des médias.

Dans le guide ministériel en arts plastiques de 1973 (gouvernement du Québec, 1973), deux pages complètes sont consacrées à l'initiation aux arts plastiques et à l'histoire de l'art. S'y retrouvent pêle-mêle plusieurs recommandations la majorité

[7] La réforme complète du système d'éducation découle du Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, publié en 5 tomes de 1963 à 1966. Le Rapport Parent propose un nouvel humanisme pour répondre aux besoins d'une société en voie de modernisation et ouverte sur le monde. L'accès des diplômés de l'école publique à l'université est l'une des recommandations les plus importantes

[8] Notons que les 1re, 2e et 3e secondaires correspondent aux 7e, 8e et 9e années du Ensino Fundamental et les 4e et 5e secondaires aux deux premières années du Ensino Médio au Brésil.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

étant liée à la connaissance du langage plastique et du style des œuvres. On peut y reconnaitre une première démarche d'appréciation de l'art. Cela étant dit, comment toutes ces propositions vont-elles s'implanter dans les classes du secondaire, surtout que le nombre de spécialistes en arts plastiques augmente considérablement à la suite de l'obtention en 1963 d'un brevet d'enseignement spécialisé en arts plastiques ?

Au début des années soixante-dix, le manuel *ART 1* (Dupuis-Leblanc, Joyal et Duquesne-Brière, 1970a), une ressource pédagogique majeure, est publié et signé par Monique Duquesne-Brière, disciple de Senécal et directrice de l'enseignement du dessin à la CÉCM depuis 1966. Elle est responsable du projet de la publication écrit en collaboration avec Yolande Dupuis-Leblanc, chargée de cours à l'UQAM (Université du Québec à Montréal) et Bruno Joyal, conseiller pédagogique à la CÉCM. Il s'agit d'un manuel de 503 pages conçu pour l'élève de la 1re secondaire. C'est un ouvrage illustré en noir et blanc de belle qualité, très bien articulé autour des grandes thématiques en art comparé d'œuvres qu'on retrouve en histoire universelle de l'art. Il est accompagné d'un guide du maitre (Dupuis-Leblanc, Joyal et Duquesne-Brière, 1970b). Les autrices et l'auteur y présentent une démarche pédagogique basée sur la description d'œuvres individuelles et la comparaison d'images d'une même période. La démarche d'appréciation suggérée est uniquement descriptive. Par exemple, les élèves sont appelés à décrire par écrit la technique utilisée ainsi que les aspects plastiques et émotifs de l'œuvre. Il ne s'agit pas ici de l'émotion ressentie par l'élève, mais de celle qui se dégage de l'œuvre. Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de guider l'élève vers la connaissance de l'histoire de l'art par l'entremise de thématiques et par la comparaison de plusieurs œuvres sur un même thème.

Intervieweuses :

Quel a été l'impact de la publication de ce manuel du maitre dans les écoles ?

Interviewée :

J'imagine que Monique Brière devait en parler lors des ateliers de formation pédagogique qu'elle animait à la CÉCM. Il était prévu de publier cinq manuels, un par niveau, mais un seul l'a été, faute de financement. Même si la portée de ce livre semble avoir été limitée, il annonce les grands changements qui arriveront dans les années

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

quatre-vingt.

Soulignons qu'il régnait dans le milieu des spécialistes une certaine résistance ou indifférence à l'idée de montrer des images d'art aux élèves, puisque l'on sortait à peine d'une période très rigide où l'on copiait des images. Il y avait donc une crainte de retomber dans « ce panneau de la copie » en montrant des images d'artistes. C'était surtout la notion d'image authentique de l'élève qui comptait à ce moment-là.

Dans le contexte des années soixante-dix, tout tourne autour de l'atelier, qui est une véritable innovation, particulièrement en art et communication. Il faut se mettre dans l'esprit de l'époque. C'était tellement excitant pour les enseignantes et enseignants d'art, de travailler en atelier, la porte fermée avec des outils et une profusion de matériaux fournis par les commissions scolaires. Le refus de modèles, la peur d'influencer la spontanéité de l'élève et le peu de documents visuels faciles d'accès sont d'autant de facteurs qui ont contribué à ralentir la valorisation de l'histoire et de l'appréciation de l'art en classe d'arts plastiques.

Le milieu de l'enseignement des arts plastiques se structure à peu près au même moment par la création de l'*Association des professeurs d'arts plastiques* (APAPQ)[9], fondée en 1968, un an après la publication des nouveaux programmes. Il faut se rendre compte que nous sommes dans une nouvelle ère. Non seulement les enseignantes et enseignants spécialistes de la province se regroupent pour la première fois dans l'histoire de leur discipline, mais une revue leur donnant la parole et leur permettant d'échanger sur leur enseignement est publiée. Entre 1970 et 1980, on y trouve trois articles sur l'histoire de l'art, dont un écrit par René Durocher (1973), enseignant spécialiste, qui y mentionne avoir mis sur pied 15 équipes de collaboratrices et collaborateurs ayant consulté 109 élèves dans les écoles pour réfléchir à la manière d'enseigner l'histoire de l'art. Les résultats sont très mitigés, car l'organisation était trop complexe, mais le questionnement est désormais d'actualité. Et à ma grande surprise, deux articles traitent de l'expérience esthétique. L'un, publié

[9] L'Association québécoise des enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques (AQESAP) est née de la fusion en 1979 de deux associations, soit l'Association des professeurs d'arts plastiques du Québec (APAPQ), fondée en 1968, et l'Association des responsables de l'enseignement des arts plastiques du Québec (AREAPQ), fondée en 1967. https://aqesap.org/a-propos/mission2/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

en 1975, est de Suzanne Blouin-Rafie (1975), agente de développement pédagogique au ministère de l'Éducation et un deuxième, en 1979, est de Claude Blin[10], professeur au Cégep du Vieux Montréal. Blouin-Rafie et Blin s'intéressent au même thème, mais réfèrent à des autrices et auteurs différents qui sont tous étroitement liés à la recherche universitaire. Tous deux soutiennent que l'expérience esthétique est liée au monde de la perception, des sensations et des gouts, ou « sciences de la connaissance par les sens » (Blouin-Rafie, 1975, p. 9). Blouin-Rafie recommande que l'élève regarde et appréhende d'abord son univers visuel et son environnement, et non seulement une œuvre d'art à connaitre, à décrire et à analyser. Son approche est pragmatique. Claude Blin est en quelque sorte plus dubitatif ; il considère que les concepts de l'expérience esthétique sont difficiles à comprendre et, surtout, à transposer en stratégie pédagogique. Avec eux, on assiste à la genèse d'un concept nouveau, soutenu par la recherche universitaire, mais sans effet immédiat sur les pratiques enseignantes.

Intervieweuses :

Il y a de grands changements dans les programmes dans les années quatre-vingt. Pouvez-vous parler de ces changements et des personnes qui y ont contribué ?

Interviewée :

Trois personnes ont eu une influence déterminante dans le développement d'une implantation réussie de l'appréciation de l'art à l'école. Il s'agit d'Hélène Gagné, de Louise Bourbeau-Poirier et de Monique Brière.

Hélène Gagné, disciple de Senécal, a enseigné les arts à l'école publique et l'École des beaux-arts de Montréal. Elle a complété un doctorat à l'Universit Columbia et a enseigné à l'Université Concordia de 1971 à 1976. À la fin des années 1970, elle a été invitée à préparer un document de travail dans le cadre de la révision des programmes d'arts plastiques au ministère de l'Éducation. Pour Gagné, l'art représente le summum de la vie humaine. Elle a des convictions très profondes quant à l'importance de l'art dans l'évolution de l'humanité. Sa pensée pédagogique réfère à

[10] Blin, Claude (n.d.circa 1980) Que veut-on dire par esthétique et expérience esthétique ? *Vision* 27, p. 22-23.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

l'image intérieure de l'enfant, soit « le voir », qui se concrétise par « le faire ». Les personnes qui ont rédigé le programme ministériel en arts plastiques de 1981- 1982 ont été influencées par son approche, mais ont privilégié une démarche pédagogique qui se décline en trois temps : « Percevoir-Faire-Voir ». Malgré les différences entre le primaire et le secondaire, le percevoir consiste à faire une mise en situation à partir d'un thème qui sera réinvesti par l'élève au moment de la réalisation plastique. Le thème est appréhendé à partir des sens (regarder, toucher, humer, observer et comprendre à sa façon le réel ou en imaginer un autre). Le faire est consacré à la réalisation d'une image personnelle. Le voir, quant à lui, est associé à une image concrète, qu'elle vienne des élèves ou d'un artiste. Le percevoir est défini en des termes qui se rapprochent implicitement de l'expérience esthétique, tandis que le voir s'inscrit dans une démarche d'appréciation de l'image. Gagné est la première à souhaiter que l'élève parle de son image, de celles des autres et de l'œuvre d'art.

Une deuxième personne marque les années 1980. Il s'agit de Louise Bourbeau-Poirier, qui enseigne la pédagogie artistique à l'École des arts visuels de l'Université Laval, après avoir complété un doctorat à l'Université d'état de l'Ohio aux États-Unis en 1978. Louise Bourbeau-Poirier publie en 1979 un document pédagogique de 334 pages conçu pour le primaire et intitulé *L'éclosion esthétique de l'esprit, de l'œil et de la main*, écrit en collaboration étroite avec Michelle Pelletier, France Verreault et André Théberge, jeunes professeures et professeur de l'université. Les références sont étroitement liées à différents auteurs portant sur l'expérience esthétique. Dans ce volumineux document sont décrits 90 concepts associés à des notions de langage plastique. Ce que je trouve génial chez Bourbeau-Poirier, c'est qu'elle ait utilisé le terme « éclosion esthétique », étape fondamentale de la perception à partir de laquelle Pelletier, Verreault et Théberge ont développé des stratégies pédagogiques, qui sont d'ailleurs de vrais petits bijoux.

Intervieweuses :

Pouvez-vous donner un exemple des stratégies employées par Bourbeau-Poirier ?

Interviewée :

L'approche préconisée est liée à l'enfant dans son contexte de vie. Il est

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

proposé que l'enseignante ou l'enseignant le fasse jouer, parler, même danser, etc. Ses stratégies pédagogiques sont centrées sur l'apprentissage d'une notion de langage plastique en lien avec l'expérience de l'enfant, ses vêtements, par exemple. Les images, malheureusement de très mauvaise qualité, font référence à tous les domaines du monde visuel contemporain. C'est une esthétique du quotidien. Son but est de développer la sensibilité esthétique de l'élève pour l'amener à comprendre, et surtout, à aimer l'art par l'apprentissage du langage plastique.

Intervieweuses :

Quelle influence Bourbeau-Poirier a-t-elle eue ?

Interviewée :

Son influence s'est surtout fait sentir auprès de Michelle Pelletier et de France Verreault[1110], qui ont fait la promotion de cette nouvelle orientation auprès des étudiantes et étudiants stagiaires en enseignement des arts à l'Université Laval. C'est ce que j'appelle l'école de Québec.

La troisième personne qui a eu un impact majeur en ce qui a trait à l'appréciation de l'art dans les années quatre-vingt est certainement Monique Brière, qui après sa longue carrière à la CÉCM, s'engage à titre personnel dans la publication des livres *L'image de l'art* dans le but de pallier le manque criant de ressources dans les écoles primaires d'abord, puis dans les écoles secondaires. Le projet de Brière vise le développement de livres comprenant des reproductions d'œuvres d'art et un accompagnement textuel pour répondre aux exigences des nouveaux programmes de 1981-1982 sur les liens entre *le percevoir, le faire et le voir*. Débuté en 1983, le projet *L'image de l'art est* subventionné par le MEQ. Sont d'abord publiés six manuels du maitre pour l'école l'élémentaire, chacun accompagné d'un boitier contenant 27 grandes reproductions (46 X 58 cm) d'œuvres de différentes périodes historiques. Les six premiers livres rédigés explicitement pour les enseignantes et enseignants de l'école élémentaire expliquent d'abord le contenu du nouveau programme d'arts

[11] À partir des années quatre-vingt-dix, ces deux enseignantes présentent régulièrement sur le thème de l'appréciation dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise des éducateurs et éducatrices spécialisées en arts plastiques (AQÉSAP). Elles ont publié un article (Pelletier et Verreault, 1991) dont la pertinence demeure.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

plastiques centré sur les thématiques. Suivent la méthodologie pour une implantation réussie en classe et des propositions concrètes d'activités du faire. La bibliographie ainsi que des informations sur chacune des œuvres sont présentées dans un document d'accompagnement joint à chacun des boitiers. Les boitiers *L'image de l'art* seront vendus à travers le Québec et dans les commissions scolaires. De 1984 à 1988, Brière poursuit la même démarche, cette fois pour les classes du secondaire ; le boitier contient alors 40 reproductions. De nombreuses publications complémentaires seront rédigées dans les années 1990 par plusieurs enseignantes spécialistes en arts plastiques en collaboration avec Monique Brière, cette fois accompagnés de reproductions en format carte postale. L'élève peut voir et manipuler une reproduction à l'intérieur même de la classe, contrairement à la diapositive ou à l'image numérique d'aujourd'hui. Une proximité avec les œuvres qui facilite grandement la démarche d'appréciation. À l'instar d'Irène Senécal, Monique Brière, accompagnée de nombreuses collaboratrices et collaborateurs, a réussi à donner une place à l'appréciation de l'art dans les écoles de la province. Dans les publications de *L'image de l'art*, il n'y a pas de références à des autrices et auteurs importants. C'est le savoir d'expérience et le partage d'un idéal commun qui animent les rédactrices, qui ont une longue et riche expérience en enseignement des arts plastiques à l'école.

En fin de parcours de ces décennies 1980-2000, je note l'absence quasi totale de références à l'art dans l'environnement quotidien de l'élève chez Gagné et Brière, comme le souhaite Suzanne Blouin-Rafie et comme le développe l'équipe de Louise Bourbeau-Poirier. Peu d'architecture contemporaine, pas de design, pas de photographie. La philosophie du Rapport Rioux[12] sur le rôle de l'art dans le monde de la communication visuelle et dans l'environnement est évacuée, sauf dans le volet optionnel en art et communication[13] offert à partir de la 3e secondaire, programme qui

[12] Le rapport Rioux, publié en 1969, fait suite à une commission d'enquête sur l'enseignement des arts présidée par le sociologue Marcel Rioux à partir de 1966.

[13] La fin des années soixante fut marquée par un intérêt croissant pour les nouveaux médias. Nombre d'artistes, fascinés par les nouvelles technologies, les intégrèrent à leur pratique. La commission d'enquête Rioux sur l'enseignement des arts élargit d'ailleurs sa définition de l'art à d'autres sphères, tels le design, le cinéma et la photographie. À la fin des années soixante, le ministère québécois de l'Éducation propose une réforme des programmes scolaires en arts plastiques. Au secondaire, ce dernier est divisé en deux volets optionnels, l'un consacré aux arts plastiques et l'autre aux moyens de communication de masse.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

s'est malheureusement développé dans un certain isolement. J'ai cependant noté que les arts de la communication et de l'environnement enseignés sont liés à l'histoire récente des médias sans cependant développer de stratégies pédagogiques spécifiques.

Pour conclure, je dirais que les années 1980-2000 marquent la concrétisation du désir latent et longtemps embryonnaire d'implanter, par une documentation appropriée, la connaissance et la pratique de l'appréciation de l'art, complément essentiel au travail en atelier. Il marque aussi l'influence toute nouvelle de la recherche dans les articles publiés par Louise Bourbeau-Poirier et ses disciples, alors que le travail de l'équipe de Monique Brière est fondé sur le savoir d'expérience, deux stratégies complémentaires. Il fallait certes publier des documents pédagogiques, mais surtout, il fallait des Hélène Gagné, Louise Bourbeau-Poirier et Monique Brière, qui croyaient profondément à l'importance de convaincre les titulaires de classe et même les spécialistes en arts plastiques qu'il est essentiel de lier le faire et le voir en atelier. De 1980 à 2000, le milieu de l'enseignement des arts plastiques a finalement franchi une étape décisive qui perdurera jusqu'à aujourd'hui.

Intervieweuses

L'entrevue réalisée avec la chercheure Suzanne Lemerise présente un survol historique de l'éducation esthétique et de l'appréciation de l'art dans les programmes scolaires québécois de 1876 à 2000. Lemerise y retrace le développement de l'éducation esthétique, une approche centrée à l'origine sur la « grande » culture s'adressant à l'élite québécoise et sur des cours de dessin visant à préparer les jeunes de la classe ouvrière au marché du travail. Ce dernier aspect met en évidence comment l'enseignement du dessin répond alors aux besoins de l'émergence de la société industrielle à la fin du XIX^{e} siècle et ultérieurement à la promotion de l'identité nationale canadienne-française. Le modernisme en art et les théories du développement de l'enfant dans la première moitié du XX^{e} siècle ont une incidence importante sur le développement d'un modèle centré sur l'expression personnelle de l'enfant et le respect de son développement. Lemerise met en lumière différentes initiatives et luttes menées notamment par Irène Senécal et ses disciples, qui ont tracé la voie à une autre façon d'enseigner les arts plastiques et d'intégrer l'art et son appréciation dans les programmes scolaires québécois. L'importance de cette

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

compétence dans le développement global de l'élève, comme nous l'avons vu, s'est développée très lentement et n'a pas toujours été perçue positivement dans le milieu scolaire. Le rejet d'un modèle académique de l'enseignement du dessin et la fascination pour la création et l'exploration artistiques en atelier font partie des facteurs qui ont contribué à ralentir la pratique de l'appréciation de l'art en classe d'arts plastiques.

Qu'en est-il de la pratique d'appréciation aujourd'hui? Comme mentionné en introduction de cette entrevue, outre la création d'images personnelles et la création d'images médiatiques, la compétence Apprécier doit être obligatoirement développée et évaluée dans les quatre disciplines artistiques enseignées à l'école (art dramatique, arts plastiques, danse, musique), aux niveaux primaire et secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007). Toutefois, la démarche d'appréciation proposée dans le programme est formaliste et peu adaptée à des pratiques artistiques contemporaines dont les frontières se sont élargies tant au niveau des sujets, des médiums que des techniques, et encore moins à des objets culturels provenant de différentes cultures. De plus, le « comment » mener une séance d'appréciation avec les élèves de différents niveaux et dans des contextes diversifiés n'est pas explicité. Par manque de moyens et parce que tributaires d'un héritage moderniste, nombre d'enseignantes et d'enseignants spécialistes en arts plastiques privilégient le FAIRE au détriment d'une pratique de l'appréciation basée sur l'analyse perceptuelle, interprétative, contextuelle et critique de l'art dans laquelle les voix des élèves, dans toute leur diversité, seraient entendues. Dans la pratique d'appréciation, l'emphase est mise sur les éléments formels des œuvres, ce qui contribue à la difficulté de composer avec certaines œuvres d'art plus actuelles. De plus, une approche individuelle et écrite de l'appréciation est prédominante, ce qui laisse peu de place pour l'exploration du potentiel pédagogique qu'offre un dialogue interactif et collectif. Il reste cependant que des pratiques innovantes d'appréciation sont développées dans le réseau scolaire, mais demeurent insuffisantes ou peu diffusées.

Comme l'affirme Lemerise, les changements prennent du temps et se font grâce à la persévérance et à la combativité de personnes qui réussissent à faire les petits et grands changements. Nous terminons en souhaitant que la réflexion et les initiatives se poursuivent sur la façon de renforcer la place de la pratique d'appréciation

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

à l'école québécoise tant dans la formation initiale des étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire que dans la formation continue des enseignantes et enseignants spécialistes au Québec. Nous sommes d'avis que cette pratique, en plus de développer le regard critique, nourrit la sensibilité esthétique, la compréhension culturelle et la capacité de dialogue sur l'art et par l'art, des compétences fondamentales pour une éducation artistique contemporaine, inclusive et engagée[1413].

[14] Correction grammaticale par Sylvie Trudelle, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal, trudelle.sylvie@uqam.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Références :

ALLARD, Michel et LEFEBVRE, Bernard (dir.). **Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui**. Montréal : Éditions Logiques, 1998.

BLOUIN-RAFIE, Suzanne. Esthétique : mot-mystère ou expression quotidienne. Dans: **Vision,** nº 20 (automne 1975), p. 6-13.

BRIÈRE, Monique. **L'image de l'art**. Le Centre de Documentation Yvan Boulerice, Montréal, 1983.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Dessin. Dans : **Programme d'études des écoles primaires élémentaires, 1948**, p. 463-504.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Les arts. Dans : **Programme d'études des écoles secondaires, 8e et 9e année, 1956**, (p. 203-206).

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Art 1**. Montréal : Éditions Guérin. 1970a.

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Le livre du maitre.** Montréal : Guérin éditeur. 1970b.

DUROCHER, René. De l'enseignement de l'histoire de l'art. **Vision**, nº 10, (janvier 1973), p. 12-17.

LEMERISE Suzanne et SHERMAN Leah. Modern Art and Child Art in Quebec: The Symbiotic Relationship between the Art Field and Child Art. Dans : Harold Pearse (dir.), **From Drawing to Visual Culture**. Montréal & Kingston : McGill-Queen's University Press. 2006, (p. 120-146).

MAGNAN, Charles-Joseph. *À travers les beaux-arts, architecture, sculpture, peinture, musique littérature : simples notions.* Québec : L. J. Demers, 1898.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide pédagogique – Arts plastiques,* Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, 1973, 20 p.

PELLETIER, Michèle et VERREAULT, France, (1991). **Rencontre avec l'art actuel**. L'art contemporain et l'enseignement des arts dans les classes du primaire et du secondaire, Actes de colloque, 1991, Université du Québec à Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles élémentaires – Arts plastiques.** Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968a.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles secondaires – Arts plastiques**. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968b.

Rapport Parent - Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 volumes, 1963-1966.

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana, MATHIEU, Élyse (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques, **Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle**. Volume XLVI, 2, p.109-124. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

Entrevista | Original

A longa gênese da apreciação da arte nas escolas francófonas de Quebec, de 1876 a 2000: entrevista com Suzanne Lemerise

La longue genèse de l'appréciation de l'art à l'école francophone québécoise 1876- 2000 : entrevue avec Suzanne Lemerise

The long genesis of art appreciation in Quebec's francophone schools 1876-2000: interview with Suzanne Lemerise

DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Entrevistadoras :
Mona Trudel
Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Adriana De Oliveira
Université du Québec à Montréal - UQAM
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9425-5873

Entrevista realizada em 13 de dezembro de 2024, em Montreal (Québec, Canadá).

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido: 17/03/2025
Aprovado: 05/05/2025
Publicado: 01/06/2025

Resumo

Este artigo apresenta uma entrevista com Suzanne Lemerise, historiadora da educação artística em Quebec, e examina o lugar da apreciação da arte nas escolas quebequenses entre 1876 e 2000. Lemerise inicia traçando um panorama do sistema escolar de Quebec, que, até 1964 era dominado por comunidades religiosas. Nesse contexto, o acesso à cultura era reservado, sobretudo, aos alunos que frequentavam colégios clássicos particulares. O desenho era ensinado nas escolas públicas como uma disciplina prática (observação geométrica, decoração) com o objetivo de treinar trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade industrial moderna emergente. Em seguida, ela contextualiza a influência da arte moderna e das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, destacando várias iniciativas que contribuíram para a transição de um simples interesse em arte para o ensino das artes visuais centrado na criança e a presença dos primeiros vestígios escritos do termo apreciação, na década de 1970. O artigo reflete sobre as questões encontradas e os agentes de mudança que, por meio de seu poder de persuasão e do desenvolvimento de materiais didáticos, desempenharam um papel fundamental no surgimento de práticas de apreciação tal como as conhecemos hoje nos currículos escolares de Quebec.

Palavras-chave: Ensino de desenho. Educação estética. Arte moderna. Apreciação da arte.

Résumé

L'article présente un entretien avec Suzanne Lemerise, historienne de l'enseignement des arts plastiques au Québec et interroge la place de la pratique de l'appréciation de l'art à l'école québécoise de 1876 à 2000. Lemerise brosse d'abord un portrait du système scolaire québécois dominé jusqu'en 1964 par les communautés religieuses et dans lequel l'accès à la culture est surtout réservé aux élèves qui fréquentent les collèges classiques privés. L'enseignement du dessin à l'école publique est pratique (géométrie, observation, décoration) et vise à former des travailleuses et travailleurs qui contribueront au développement d'une société industrielle et moderne en émergence. Y sont ensuite présentés des éléments contextuels (art moderne et théories psychologiques du développement de l'enfant), ainsi que différentes initiatives qui contribuent au passage d'un simple intérêt pour l'art à un enseignement des arts plastiques centré sur l'enfant et à la présence des premières traces écrites du terme appréciation, dans les années soixante-dix. L'article met en lumière les enjeux rencontrés ainsi que plusieurs agents de changement qui concourent, par leur pouvoir de persuasion et par le développement de matériel pédagogique, à l'émergence des pratiques d'appréciation telle que nous les connaissons aujourd'hui dans les programmes de formation de l'école québécoise.

Mots clés : *enseignement du dessin ; éducation esthétique; art moderne; appréciation de l'art.*

Abstract

This article features an interview with Suzanne Lemerise, historian of art education in Quebec, and examines the place of art appreciation in Quebec schools from 1876 to 2000. Lemerise begins with a portrait of the Quebec school system, dominated by religious communities until 1964, in which culture was mainly accessible to students attending private classical colleges. The teaching of drawing in public schools was practical (geometric observation, decoration) and aimed to train workers who would

[1] Mona Trudel é professora associada na Escola de Artes Visuais e Midiáticas (UQAM). Ela se interessa pelas relações entre arte, saúde e populações marginalizadas, bem como pela contribuição da apreciação da arte contemporânea para o diálogo sobre questões sociais em contextos educacionais formais e informais. Ela codirige, com a Professora Ève Lamoureux (História da Arte), a parceria de pesquisa "A Voz da Arte para Pessoas Marginalizadas no Centro de Montreal" (SSHRC-2024-2027). ORCID: 0009-0002-4741-6145. E-mail: trudel.mona@uqam.ca

[2] Adriana De Oliveira é professora da Escola de Artes Visuais e Midiáticas da UQAM. Seu trabalho se concentra em intervenção artística e educacional em contextos comunitários, culturais e de saúde. Ela também se interessa pela apreciação da arte contemporânea para desenvolver o diálogo intercultural e o pensamento crítico em salas de aula de artes visuais. ORCID: 0009-0006-9425-5873. E-mail: oliveira.adriana@uqam.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

contribute to the development of an emerging modern industrial society. It then presents contextual elements (modern art and psychological theories of child development) as well as various initiatives that contributed to the transition from a simple interest in art, to child-centered teaching of the visual arts, and to the presence of the first written traces of the term appreciation, in the 1970s. The article sheds light on the issues encountered and the agents of change who, through their power of persuasion and the development of teaching materials, contributed to the emergence of appreciation practices as we know them today in Quebec school curricula.

***Keywords**: Teaching drawing. Aesthetic education. Modern art. Art appreciation.*

Suzanne Lemerise, 2019.
Crédito: Émilie Tournevache, Service de audiovisual (UQAM)

Suzanne Lemerise, renomada especialista em história do ensino das artes visuais no Quebec, é professora associada da Escola de Artes Visuais e Midiáticas da Universidade do Quebec em Montreal. De 1969 a 1999 lecionou história da arte, criação e ensino das artes visuais em cursos de graduação e pós-graduação. Publicou inúmeros livros e artigos nacionais e internacionais. Há vários anos, pesquisa a história do desenho e do ensino das artes visuais no Quebec. Com entusiasmo e generosidade ela concordou em ser entrevistada, o que nos permitiu traçar o que ela chama de longa gênese da valorização nas escolas públicas de língua francesa do Quebec.

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Entrevistadoras:

A apreciação da arte na educação artística refere-se a uma abordagem que leva os alunos a analisar uma obra, buscar seus significados e, então, formar um julgamento informado sobre ela, por meio de um processo que envolve várias etapas (Trudel; Oliveira, 2018). Essas etapas podem variar de acordo com o modelo de abordagem: formalista, perceptual, contextual, crítico, fenomenológico, etc. No Programa de Formação da Escola Quebequense (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007), a apreciação é uma das três competências que devem ser desenvolvidas e avaliadas nas quatro disciplinas artísticas ensinadas nas escolas (teatro, artes visuais, dança e música), nos níveis primário e secundário.

Qual o papel da apreciação artística nos currículos do ensino primário e secundário entre 1876 e 2000?

Entrevistada:

Os termos educação estética e apreciação artística surgiram tardiamente no Quebec. Para compreender esse lento desenvolvimento, precisamos considerar o sistema escolar do Quebec. Antes da década de 1850, ou seja, antes da criação do Departamento de Instrução Pública, havia pequenas escolas pertencentes a comunidades religiosas, bem como faculdades clássicas, instituições de alto nível para a formação da elite quebequense e o único caminho para a universidade. A abordagem era humanista e focada na exposição à alta cultura. As escolas públicas da província eram então administradas por comunidades religiosas, que mantiveram seu poder na educação até 1964, quando uma nova era, conhecida como Revolução Tranquila[3], se instalou em um Quebec necessitado de modernização. O governo então fundou o Ministério da Educação, administrado de forma laica, e os novos diplomas do ensino secundário finalmente deram acesso ao ensino superior.

[3] A Revolução Tranquila representa um período de transformação e efervescência nos planos político, econômico e social, que moldou de forma duradoura o Quebec contemporâneo. https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/paquin_1

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Em 1876, um curso obrigatório de desenho foi adicionado ao currículo escolar. O desenho prático (geometria, observação, decoração) era ensinado com o objetivo de formar trabalhadores e trabalhadoras capazes de participar ativamente do desenvolvimento da emergente sociedade industrial e moderna. A missão das escolas públicas era, portanto, formar jovens para o mercado de trabalho, e certamente não ensinar "arte erudita". As comunidades religiosas dominavam a publicação de manuais de desenho e administravam diversos periódicos educacionais onde os exercícios a serem ensinados eram descritos mensalmente. Essas publicações não ofereciam incentivo algum para incluir o conhecimento da arte e sua história. O mesmo programa de desenho era ensinado em conventos e internatos particulares administrados por comunidades religiosas, mas pode-se constatar ali um nível cultural mais elevado graças à presença de artistas religiosos entre o corpo docente, que compartilhavam seus conhecimentos e sensibilidade cultural com os jovens. O acesso à arte erudita era menor lá do que em faculdades tradicionais; trata-se, antes, de um contato que pode ser descrito como indireto com a arte e sua história.

Charles-Joseph Magnan, diretor da École normale Laval, na cidade de Quebec, onde ocorria a formação de professores, e também editor de um renomado periódico, L'enseignement primaire (1881-1937), publicou em 1898 um livro sobre "Beleza" na história da arte, que aborda noções simples relacionadas às belas-artes: arquitetura, escultura, pintura, música e literatura. Essa publicação destinada ao corpo docente da província do Quebec evidencia um mal-estar diante dos diferentes objetivos em vigor no sistema de educação pública e nos colégios clássicos:

> Não é nossa intenção introduzir o ensino técnico e regular das belas-artes nas escolas primárias. Longe de nós fazê-lo. Nas páginas imperfeitas e elementares que se seguem, propomos simplesmente despertar na alma dos educadores da juventude o sentimento de beleza e o amor pela arte. (Magnan, 1998, p. ix)

Em suma, Magnan promove uma escola prática, mas não pode deixar de sonhar com uma educação mais cultural.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Entrevistadoras:

Esse sonho de uma escola pública voltada para a cultura, e que possivelmente integra a noção de apreciação, está presente no início do século XX?

Entrevistada:

Ainda não estamos falando de apreciação no sentido que vocês a entendem, mas sim de ações realizadas por gestores educacionais que carregam novos valores. O primeiro, Gérard Morisset, é um artista e historiador da arte que estudou na École du Louvre, na França. Ao retornar a Quebec, dedicou-se à divulgação da história da arte franco-canadense, com interesse particular pelo patrimônio religioso e pelas artes decorativas. Foi contratado em 1935 como diretor de ensino de desenho da província do Quebec. Teve um impacto poderoso sob o regime extremamente conservador e nacionalista de Maurice Duplessis, promovendo o ensino de desenho que integrava o conhecimento da arte e, ao mesmo tempo, promovia a identidade nacional (franco-canadense) por meio da arte. Minhas pesquisas me levaram a identificar traços disso nos currículos escolares entre 1937 e 1939 (Allard e Lefèvre, 1998, p. 604-606), quando a história da arte universal era ensinada nos 8º e 9º anos, seguida pela arquitetura, pintura e artes decorativas franco-canadenses nos 10º e 11º anos. Esses foram os primeiros cursos de história da arte em escolas públicas dentro dos programas de desenho, que sempre foram orientados para um propósito prático. Outro fato a ser observado é que Morisset, que lecionava cursos na Escola Normal Laval, reunia seus alunos e alunas durante o verão para oferecer-lhes visitas culturais focadas no patrimônio religioso ao redor da cidade de Quebec.

Gérard Morisset não estava sozinho em seu sonho de integrar o conhecimento da arte ao currículo de desenho. Esse sonho também foi materializado na pessoa de Jean-Baptiste Lagacé, que, após uma longa carreira docente, tornou-se diretor de ensino de desenho na Comissão Escolar Católica de Montreal (CÉCM). É preciso reconhecer que este conselho escolar era o mais importante da província em termos de ensino de desenho, visto que era principalmente em Montreal que a

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

indústria e o comércio se desenvolviam. Lagacé também foi o pioneiro do ensino de história da arte na Universidade de Montreal. As visões dos dois homens divergiam. Lagacé aspirava a um ensino da história da arte universal em todos os níveis do ensino secundário, enquanto Morisset era apaixonado pela pesquisa sobre o patrimônio artístico franco-canadense, o que correspondia aos objetivos nacionalistas da época, mais especificamente o despertar de uma identidade cultural até então negligenciada. Aqui podemos ver que o interesse em integrar conceitos de história da arte ao currículo escolar estava ligado a questões políticas e culturais nacionalistas. No entanto, não há indícios de que esse enriquecimento do programa tenha sido implementado em sala de aula. Nenhum documento pedagógico foi oferecido aos professores e professoras que já tinham dificuldade em lecionar o programa regular de desenho. É importante notar aqui que o desenho era ensinado por professores titulares[4] que não haviam recebido formação nos códigos e propósitos do desenho; apenas a Comissão Escolar Católica de Montreal (CÉCM) contratava especialistas devidamente formados nas duas escolas de arte da província. Esses "professores especiais", como eram chamados na época, eram poucos, lecionavam em meio período em escolas secundárias e tinham contratos anuais renováveis. Essas condições persistiram até 1964.

Entrevistadoras:

Os anos anteriores à Revolução Tranquila foram um período de transição significativa, com reivindicações pela substituição das aulas de arte nas escolas públicas. O que motivou essas mudanças? Quem as iniciou?

[4] No Québec, o termo titular é utilizado para designar os professores que não são especializados na área das artes plásticas ou visuais.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Entrevistada:

A partir da década de 1920, os artistas europeus foram influenciados pelos desenhos infantis, que representavam para eles uma forma de dar forma às suas aspirações de libertação do academicismo. Esse movimento da arte moderna exerceria forte influência cultural no Quebec a partir das décadas de 1930 e 1940, por meio da criação de aulas de arte aos sábados para crianças, com o objetivo de envolver os jovens nesse grande movimento de liberdade de expressão por meio da arte. Além disso, críticas virulentas ao ensino do desenho nas escolas emergiram do mundo da arte. Irène Senécal[5], que lecionava aulas aos sábados e em escolas públicas, posicionou-se a favor de uma mudança radical no currículo graças à influência de importantes autores de sua época, incluindo Herbert Read e Vicktor Lowenfeld. Ela queria acabar com o desenho de imitação, experimentando nas escolas dos conselhos escolares de Montreal e Lachine uma nova abordagem educacional centrada na expressão pessoal da criança, respeitando seu desenvolvimento psicológico.

Entrevistadoras:

Essas novas ideias terão algum impacto nos programas de desenho do Departamento de Instrução Pública?

Entrevistada:

Um lento movimento de mudança começou nas décadas de 1940 e 1950, em um clima de turbulência. Maurice Lebel, diretor de ensino de desenho da Comissão Escolar de Montreal (CÉCM), apresentou o programa de desenho do ensino fundamental de 1948 (Comitê Católico do Conselho de Instrução Pública, 1948) a

[5] Irène Senécal é pintora e pedagoga, além de ser uma pioneira no ensino das artes plásticas no Quebec. A influência de Senécal se fará sentir nas escolas públicas, na formação de futuras professoras e futuros professores, nas atividades extracurriculares e no programa ministerial de 1956. Seu modelo dá ênfase a temáticas que variam conforme a idade das crianças, bem como a trabalhos de memória e imaginação.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

professores e professoras especialistas em 1949. Seis mulheres, incluindo Irène Senécal, se opuseram aos métodos de ensino propostos, que consideravam inadequados para o desenvolvimento infantil. Esse programa era de fato muito acadêmico e ainda baseado em desenho geométrico, decorativo e de observação. Em outras palavras, visava incentivar os alunos a desenhar bem imitando modelos. Essa situação mudaria alguns anos depois. Em 1952, durante uma reunião pedagógica, os professores especialistas do CÉCM propuseram um programa de desenho inovador baseado em exemplos de desenhos de alunos produzidos durante os experimentos de Senécal em suas aulas. Laurent Morin, então diretor do departamento de desenho do CÉCM, apoiou as reivindicações e apresentou um projeto de programa de artes do ensino secundário ao Departamento de Instrução Pública, que foi aceito em 1956. No entanto, ele nunca conseguiu modificar o programa de desenho do ensino fundamental. Foi uma vitória parcial, certamente, mas seria decisiva para o futuro.

Entrevistadoras:

A expressão pessoal da criança está no cerne do modelo educacional de Irène Senécal. Há nele algum traço sobre a apreciação? Havia alguma forma de compartilhamento entre os alunos com base em suas produções ou uma apreciação de imagens artísticas em seu modelo?

Entrevistada:

A pedagogia de Sénecal concentra-se na expressão pessoal por meio da ação, não na apreciação. Sénecal baseia seu ensino nos preceitos da arte moderna — mesmo que não seja explicitamente nomeada — e em teorias do desenvolvimento infantil. No novo currículo de 1956 para o 8º e 9º ano (Comitê Católico do Conselho de Instrução Pública, 1956), no entanto, lemos os seguintes termos, que abrem caminho: Introdução à Arte — Apresentação e análise de obras e apreciação de qualidades estéticas. O termo apreciação aparece simultaneamente ao termo iniciação.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Entrevistadoras:

Como você descreveria esse período?

Entrevistada:

Foi um período que chamo de intermediário, que precedeu a Revolução Tranquila. Senécal teve a incrível sorte de contar com o apoio dos diretores de estudos de duas comissões escolares, a de Montreal e de Lachine, para desenvolver o conteúdo do programa de artes plásticas de 1956. As condições de implementação foram muito difíceis, exceto em Montreal e Lachine. Além disso, antes de 1960, nenhum material didático era fornecido pelas comissões escolares. Quanto à introdução às artes ou à apreciação artística, não havia documentos educacionais ou recursos visuais disponíveis, nem para professores regentes do ensino primário nem para os poucos professores de arte que lecionavam no ensino secundário. É bastante surpreendente notar que esse programa de 1956 era mal divulgado e frequentemente desconhecido, mesmo pelos professores especialistas em arte, incluindo eu, que lecionei em escolas em 1962-1963 e 1964-1965.

Entrevistadoras:

Uma grande reviravolta na educação foi sentida após a publicação do Relatório dos Pais[6]. Os novos programas que se seguiram deram espaço para a apreciação?

[6] A reforma completa do sistema educacional decorre do Relatório dos Pais (*Rapport Parent*), elaborado pela Comissão Real de Investigação sobre o Ensino na província do Quebec, publicado em 5 volumes entre 1963 e 1966. O *Rapport Parent* propõe um novo humanismo para responder às necessidades de uma sociedade em processo de modernização e aberta ao mundo. O acesso dos formandos da escola pública à universidade é uma das recomendações mais importantes.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

Entrevistada:

A grande reforma do sistema educacional de Quebec, em 1964, concretizou-se com a chegada de novos programas de artes plásticas às escolas primárias e secundárias em 1968, o que pôs fim à incerteza da década de 1950, anunciando o fim de um regime político marcado pelo conservadorismo. O programa do ensino fundamental de 1968 (Ministério da Educação, 1968a) menciona a importância de introduzir os alunos às artes visuais por meio da apresentação de obras de arte, e nada mais. No nível secundário (Ministério da Educação, 1968b), o programa é mais específico e inovador. Para o 1º e 2º ano do secundário[7], era oferecida uma introdução às artes e à história da arte, vinculada aos temas principais. O programa é muito mais desenvolvido para o 3º, 4º e 5º ano: a história da arte pode ser apresentada por temas, por técnicas, por comparações estilísticas e por ordem cronológica. Especifica-se que 20% da grade curricular deve ser destinada à história da arte. No 5º ano secundário, a atenção integral é dada à história da arte do Canadá e do Quebec. Um programa e tanto! O termo *apreciação* não é mencionado em nenhum lugar, embora seja mais preciso do que o termo *iniciação às artes*. Uma grande inovação é introduzida: um componente de artes visuais e comunicação de massa é oferecido a partir do 3º ano secundário. Fotografia, cinema, televisão, cenários e cartazes estão no programa; a relação com o conhecimento artístico dessas mídias é proposta para cada uma das técnicas; trata-se da história da mídia.

No Guia Ministerial de Artes Visuais de 1973 (Governo de Quebec, 1973), duas páginas inteiras são dedicadas a uma introdução às artes plásticas e à história da arte. Há várias recomendações embaralhadas, a maioria das quais estão relacionadas ao conhecimento da linguagem plástica e ao estilo das obras. Podemos observar aqui um primeiro passo para a apreciação artística. Dito isso, como todas essas propostas serão implementadas nas aulas do ensino secundário, especialmente considerando que o número de especialistas em artes visuais

[7] Cabe observar que o 1º, 2º e 3º ano do ensino secundário no Quebec correspondem ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil, e o 4º e 5º ano correspondem aos dois primeiros anos do Ensino Médio.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

aumentou consideravelmente após a emissão de um certificado de ensino especializado em artes visuais em 1963?

No início da década de 1970, o manual *ART 1* (Dupuis-Leblanc, Joyal e Duquesne-Brière, 1970a), um importante recurso educacional, foi publicado e assinado por Monique Duquesne-Brière, discípula de Senécal e diretora de ensino de desenho no CÉCM desde 1966. Ela foi responsável pelo projeto de publicação, escrito em colaboração com Yolande Dupuis-Leblanc, professora da UQAM (Université du Québec à Montréal) e Bruno Joyal, orientador educacional do CÉCM. Trata-se de um manual de 503 páginas, destinado a alunos do 1º ano do ensino secundário. É uma obra ilustrada em preto e branco de alta qualidade, muito bem estruturada em torno dos principais temas da arte comparada com obras encontradas na história da arte universal. Ela é acompanhada por um guia do professor (Dupuis-Leblanc, Joyal e Duquesne-Brière, 1970b). Os autores apresentam nela uma abordagem pedagógica baseada na descrição de obras individuais e na comparação de imagens do mesmo período. A abordagem de apreciação sugerida é puramente descritiva. Por exemplo, os alunos são solicitados a descrever por escrito a técnica utilizada, bem como os aspectos plásticos e emocionais da obra. Não se trata da emoção sentida pelo aluno, mas daquela que emerge da obra. O papel do professor é guiar o aluno rumo ao conhecimento da história da arte por meio de temas e da comparação de diversas obras sobre o mesmo tema.

Entrevistadoras:

Qual foi o impacto da publicação deste manual do professor nas escolas?

Entrevistada:

Imagino que Monique Brière tenha falado sobre isso durante as oficinas de formação de professores que ministrou no CÉCM. Estava previsto publicar cinco manuais, um por série, mas apenas um foi publicado devido à falta de financiamento.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

Embora o escopo deste livro pareça limitado, ele prenuncia as grandes mudanças que ocorreriam na década de 1980.

Vale notar que havia certa resistência ou indiferença entre os especialistas à ideia de mostrar imagens de arte aos alunos, uma vez que estávamos saindo de um período muito rígido de cópia de imagens. Havia, portanto, o medo de cair novamente "nesta armadilha da cópia" ao mostrar imagens de artistas. Era sobretudo a noção de uma imagem autêntica do aluno que importava naquela época.

No contexto da década de 1970, tudo girava em torno do ateliê, que era uma verdadeira inovação, particularmente na arte e na comunicação. Devemos nos colocar no espírito da época. Era muito emocionante para os professores de arte trabalhar em ateliê, com as portas fechadas, utilizando ferramentas e uma riqueza de materiais fornecidos pelas comissões escolares. A recusa de modelos, o medo de influenciar a espontaneidade dos alunos e a falta de materiais visuais de fácil acesso contribuíram para retardar a promoção da história da arte e a apreciação da arte nas salas de aula de artes plásticas.

A comunidade de ensino de artes plásticas foi estruturada na mesma época com a criação da Associação de Professores de Artes Plásticas (APAPQ)[8], fundada em 1968, um ano após a publicação dos novos currículos. É evidente que estamos entrando em uma nova era. Não apenas os professores e professoras especialistas da província estão se reunindo pela primeira vez na história de sua disciplina, mas também está sendo publicada nesta época uma revista que lhes dá voz e permite que discutam seu ensino. Entre 1970 e 1980, há três artigos sobre história da arte, incluindo um escrito por René Durocher (1973), um professor especialista, que menciona ter criado 15 equipes de colaboradores que consultaram 109 alunos em escolas para refletir sobre como ensinar história da arte. Os resultados são muito mistos, porque a organização era muito complexa, mas o questionamento agora é

[8] A Associação Quebequense de Professoras e Professores Especialistas em Artes Visuais (Association québécoise des enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques - AQESAP) nasceu da fusão, em 1979, de duas associações: a Associação dos Professores de Artes Visuais do Quebec (Association des professeurs d'arts plastiques du Québec - APAPQ), fundada em 1968, e a Associação dos Responsáveis pelo Ensino das Artes Visuais do Quebec (Association des responsables de l'enseignement des arts plastiques du Québec - AREAPQ), fundada em 1967. https://aqesap.org/a-propos/mission2/

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

atual. E, para minha grande surpresa, dois artigos tratam da experiência estética. Um, publicado em 1975, é de Suzanne Blouin-Rafie (1975), uma agente de desenvolvimento educacional do Ministério da Educação, e um segundo, em 1979, é de Claude Blin[9], professor do *Cégep du Vieux Montréal*. Blouin-Rafie e Blin estão interessados no mesmo tema, mas se referem a autores diferentes, todos intimamente ligados à pesquisa universitária. Ambos sustentam que a experiência estética está ligada ao mundo da percepção, das sensações e dos gostos, ou "ciências do conhecimento através dos sentidos" (Blouin-Rafie, 1975, p. 9). Blouin-Rafie recomenda que o aluno olhe e apreenda primeiro seu universo visual e seu ambiente, e não apenas uma obra de arte para conhecer, descrever e analisar. Sua abordagem é pragmática. Claude Blin é um pouco mais cético; considera que os conceitos de experiência estética são difíceis de compreender e, sobretudo, de transpor para uma estratégia pedagógica. Com eles, assistimos à gênese de um novo conceito, apoiado pela pesquisa universitária, mas sem efeito imediato nas práticas de ensino.

Entrevistadoras:

Houve grandes mudanças nos currículos na década de 1980. Você pode falar sobre essas mudanças e as pessoas que contribuíram para elas?

Entrevistada:

Três pessoas tiveram uma influência decisiva no sucesso da implementação da apreciação artística nas escolas: Hélène Gagné, Louise Bourbeau-Poirier e Monique Brière.

Hélène Gagné, discípula de Senécal, lecionou arte em escolas públicas e na École des Beaux-Arts de Montréal. Ela concluiu o doutorado na Universidade de Columbia e lecionou na Universidade Concordia de 1971 a 1976. No final da década de 1970, foi convidada a preparar um documento de trabalho como parte da revisão

[9] Blin, Claude (n.d.circa 1980) Que veut-on dire par esthétique et expérience esthétique ? *Vision* 27, p. 22-23.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7008*

do currículo de artes plásticas pelo Ministério da Educação. Para Gagné, a arte representa o ápice da vida humana. Ela tinha profundas convicções sobre a importância da arte na evolução da humanidade. Seu pensamento pedagógico se refere à imagem interior da criança, ou seja, o "ver", que se concretiza através do "fazer". Os autores do programa ministerial de artes plásticas de 1981-1982 foram influenciados por sua abordagem, mas privilegiaram uma abordagem pedagógica dividida em três partes: "Perceber-Fazer-Ver". Apesar das diferenças entre o ensino primário e secundário, perceber consiste em criar uma situação a partir de um tema que será reinvestido pelo aluno no momento da criação plástica. O tema é apreendido por meio dos sentidos (olhar, tocar, cheirar, observar e compreender a realidade à sua maneira ou imaginar uma outra realidade). O fazer se dedica à criação de uma imagem pessoal. O ver, por sua vez, está associado a uma imagem concreta, seja ela produzida pelos alunos ou por um artista. Perceber é definido em termos que abordam implicitamente a experiência estética, enquanto ver faz parte de um processo de apreciação da imagem. Gagné é a primeira a querer que o aluno fale sobre sua imagem, a dos outros e a obra de arte.

Uma segunda pessoa marca a década de 1980. Ela é Louise Bourbeau-Poirier, que leciona pedagogia artística na Escola de Artes Visuais da Universidade Laval, após ter concluído um doutorado na Universidade Estadual de Ohio, nos Estados Unidos, em 1978. Louise Bourbeau-Poirier publicou em 1979 um documento educacional de 334 páginas, destinado ao ensino primário, intitulado *L'éclosion esthétique de l'esprit, de l'oeil et de la main*, escrito em estreita colaboração com Michelle Pelletier, France Verreault e André Théberge, jovens professores da universidade. As referências estão intimamente ligadas a diferentes autores que tratam da experiência estética. Neste volumoso documento, são descritos 90 conceitos associados às noções da linguagem plástica. O que acho brilhante em Bourbeau-Poirier é que ela utilizou o termo "florescimento estético", um estágio fundamental da percepção a partir do qual Pelletier, Verreault e Théberge desenvolveram estratégias pedagógicas, que são, aliás, verdadeiras pequenas joias.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Entrevistadoras:

Você pode dar um exemplo das estratégias empregadas por Bourbeau-Poirier?

Entrevistada:

A abordagem recomendada está vinculada à criança em seu contexto de vida. Propõe-se que o professor faça a criança brincar, falar, até dançar, etc. Suas estratégias pedagógicas centram-se na aprendizagem de uma noção de linguagem visual relacionada à experiência da criança, como, por exemplo, suas roupas. As imagens, infelizmente de péssima qualidade, remetem a todas as áreas do mundo visual contemporâneo. Trata-se de uma estética do cotidiano. Seu objetivo é desenvolver a sensibilidade estética do aluno para levá-lo a compreender e, sobretudo, a amar a arte por meio do aprendizado da linguagem plástica.

Entrevistadoras:

Qual foi a influência de Bourbeau-Poirier?

Entrevistada:

Sua influência foi particularmente sentida por Michelle Pelletier e France Verreault[10], que promoveram essa nova direção entre os estagiários de ensino da arte da Universidade Laval. É o que chamo de Escola do Quebec.

A terceira pessoa que teve um grande impacto na apreciação da arte na década de 1980 foi certamente Monique Brière, que, após sua longa carreira no

[10] A partir dos anos noventa, essas duas professoras passaram a apresentar regularmente sobre o tema da apreciação no congresso anual da Associação Quebequense de Educadores e Educadoras Especializados em Artes Visuais (AQÉSAP). Elas publicaram um artigo (Pelletier e Verreault, 1991) cuja relevância permanece até hoje.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

CÉCM, se envolveu pessoalmente na publicação dos livros *L'image de l'art* (A Imagem da Arte) para abordar a crítica falta de recursos primeiramente nas escolas primárias e depois nas escolas secundárias. O projeto de Brière visava desenvolver livros contendo reproduções de obras de arte e acompanhamento textual para atender às exigências dos novos programas de 1981-1982 sobre as conexões entre *o perceber, o fazer e o ver*. Iniciado em 1983, o projeto *L'image de l'art* foi subsidiado pelo MEQ. De início, foram publicados seis manuais do professor para o ensino fundamental, cada um acompanhado de um estojo contendo 27 grandes reproduções (46 x 58 cm) de obras de diferentes períodos históricos. Os primeiros seis livros, escritos explicitamente para professora e professores do ensino fundamental, explicavam primeiramente o conteúdo do novo programa de artes plásticas com foco nas temáticas. Em seguida, apresentava a metodologia para uma implementação bem-sucedida em sala de aula e sugestões concretas para atividades práticas. A bibliografia e as informações sobre cada uma das obras eram apresentadas em um documento anexo a cada caixa. As caixas *L'image de l'art* eram vendidas em todo o Quebec e em comissões escolares. De 1984 a 1988, Brière manteve a mesma abordagem, desta vez para turmas do ensino secundário; a caixa continha então 40 reproduções. Inúmeras publicações complementares foram escritas ainda na década de 1990 por vários professores de artes visuais em colaboração com Monique Brière, desta vez acompanhadas de reproduções do tamanho de cartões-postais. Os alunos podiam visualizar e manipular uma reprodução dentro da sala de aula, ao contrário dos slides ou imagens digitais de hoje. Uma aproximação com as obras que facilita muito o processo de apreciação. Assim como Irène Senécal, Monique Brière, juntamente com diversos colaboradores, conseguiu dar à apreciação de arte um lugar nas escolas da província. Nas publicações de *L'image de l'art*, não há referências a autores importantes. É o conhecimento experiencial e o compartilhamento de um ideal comum que motivam os editores, que têm longa e rica experiência no ensino de artes plásticas em escolas.

No final dessas décadas de 1980 a 2000, constato a quase total ausência de referências à arte no cotidiano do aluno em Gagné e Brière, como desejado por Suzanne Blouin-Rafie e desenvolvido pela equipe de Louise Bourbeau-Poirier. Pouca arquitetura contemporânea, nenhum design, nenhuma fotografia. A filosofia do

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Relatório Rioux[11] sobre o papel da arte no mundo da comunicação visual e no meio ambiente é esvaziado, exceto no componente opcional em arte e comunicação[12] oferecido a partir do 3º ano do ensino secundário, um programa que infelizmente se desenvolveu em certo isolamento. Observo, no entanto, que as artes da comunicação e do meio ambiente ensinadas estão vinculadas à história recente da mídia, sem, contudo, desenvolver estratégias pedagógicas específicas.

Para concluir, eu diria que os anos de 1980 a 2000 marcam a concretização do desejo latente e há muito tempo embrionário de estabelecer, por meio de uma documentação adequada, o conhecimento e a prática da apreciação artística, um complemento essencial ao trabalho em ateliê. Marcam também a nova influência das pesquisas nos artigos publicados por Louise Bourbeau-Poirier e seus discípulos, enquanto o trabalho da equipe de Monique Brière se baseia no conhecimento experiencial, duas estratégias complementares. Era certamente necessário publicar documentos educacionais, mas, acima de tudo, era necessário contar com Hélène Gagné, Louise Bourbeau-Poirier e Monique Brière, que acreditavam profundamente na importância de convencer professores regentes de sala de aula e até mesmo professores formados em artes plásticas ou visuais de que é essencial conectar o fazer e o ver durante as aulas de arte. De 1980 a 2000, a comunidade docente de artes plásticas finalmente deu um passo decisivo que perdura até hoje.

Entrevistadoras:

A entrevista com a pesquisadora Suzanne Lemerise apresenta um panorama histórico da educação estética e da apreciação artística nos currículos

[11] O Relatório Rioux (*Rapport Rioux*), publicado em 1969, é resultado de uma comissão de inquérito sobre o ensino das artes, presidida pelo sociólogo Marcel Rioux a partir de 1966.

[12] O final dos anos 1960 foi marcado por um interesse crescente pelos novos meios de comunicação. Muitos artistas, fascinados pelas novas tecnologias, as integraram à sua prática. A comissão de inquérito Rioux sobre o ensino das artes ampliou, aliás, sua definição de arte para incluir outras esferas, como o design, o cinema e a fotografia. No final da década de 1960, o Ministério da Educação do Quebec propôs uma reforma dos programas escolares em artes plásticas. No ensino secundário, esse componente foi dividido em dois eixos opcionais: um dedicado às artes plásticas e outro aos meios de comunicação de massa.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

escolares do Quebec, de 1876 a 2000. Lemerise traça o desenvolvimento da educação estética, uma abordagem originalmente centrada na "alta" cultura, voltada para a elite quebequense, e em aulas de desenho destinadas a preparar jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Este último aspecto destaca como o ensino do desenho respondeu às necessidades do surgimento da sociedade industrial no final do século XIX e, posteriormente, à promoção da identidade nacional franco-canadense. O modernismo na arte e as teorias do desenvolvimento infantil na primeira metade do século XX tiveram um impacto significativo no desenvolvimento de um modelo centrado na expressão pessoal da criança e no respeito por seu desenvolvimento. Lemerise destaca diversas iniciativas e lutas lideradas, notadamente por Irène Senécal e seus seguidores, que abriram caminho para uma forma diferente de ensinar artes plásticas e integrar a arte e sua apreciação aos currículos escolares do Quebec. A importância dessa competência no desenvolvimento geral dos alunos, como vimos, desenvolveu-se muito lentamente e nem sempre foi percebida positivamente no ambiente escolar. A rejeição de um modelo acadêmico de ensino de desenho e o fascínio pela criação e exploração artísticas em ateliê estão entre os fatores que contribuíram para o declínio da prática de apreciação artística nas salas de aula de artes plásticas.

Qual é o estado da prática de apreciação atualmente? Como mencionado na introdução desta entrevista, além da criação de imagens pessoais e da criação de imagens midiáticas, a competência de Apreciação deve ser desenvolvida e avaliada nas quatro disciplinas artísticas ensinadas nas escolas (teatro, artes plásticas, dança e música), nos níveis primários e secundário (Ministério da Educação, Lazer e Esporte, 2001, 2004, 2007). No entanto, a abordagem de apreciação proposta no programa é formalista e mal adaptada às práticas artísticas contemporâneas, cujas fronteiras se expandiram em termos de temas, meios e técnicas, e menos ainda para objetos culturais de diferentes culturas. Além disso, o "como" conduzir uma sessão de apreciação com alunos de diferentes níveis e em contextos diversos não é explicado. Devido à falta de recursos e à dependência de um legado modernista, muitos professores especialistas em artes plásticas priorizam o FAZER em detrimento de uma prática de apreciação baseada na análise perceptiva, interpretativa, contextual e crítica da arte, na qual as vozes dos alunos, em toda a sua diversidade, são ouvidas.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Na prática de apreciação, a ênfase recai sobre os elementos formais das obras, o que contribui para a dificuldade de lidar com certas obras de arte mais contemporâneas. Além disso, predomina uma abordagem de apreciação individual e escrita, deixando pouco espaço para explorar o potencial pedagógico oferecido pelo diálogo interativo e coletivo. No entanto, práticas inovadoras de apreciação estão sendo desenvolvidas no sistema escolar, mas permanecem insuficientes ou pouco difundidas.

Como afirma Lemerise, a mudança leva tempo e é alcançada por meio da perseverança e da combatividade de indivíduos que conseguem realizar mudanças, pequenas e grandes. Concluímos expressando a esperança de que a reflexão e as iniciativas continuem sobre como fortalecer o papel da prática de apreciação nas escolas do Quebec, tanto na formação inicial de alunos que pretendem lecionar artes plásticas em escolas quanto na formação continuada de professores especialistas no Quebec. Acreditamos que essa prática, além de desenvolver o olhar crítico, nutre a sensibilidade estética, a compreensão cultural e a capacidade de diálogo sobre arte e por meio da arte, competências fundamentais para uma educação artística contemporânea, inclusiva e engajada.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7008*

Referências:

ALLARD, Michel et LEFEBVRE, Bernard (dir.). **Les programmes d'études catholiques francophones du Québec :** des origines à aujourd'hui. Montréal : Éditions Logiques, 1998.

BLOUIN-RAFIE, Suzanne. Esthétique : mot-mystère ou expression quotidienne. Dans: **Vision**, no 20 (automne 1975), p. 6-13.

BRIÈRE, Monique. **L'image de l'art.** Le Centre de Documentation Yvan Boulerice, Montréal, 1983.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Dessin. Dans : **Programme d'études des écoles primaires élémentaires,** 1948, p. 463-504.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Les arts. Dans : **Programme d'études des écoles secondaires,** 8e et 9e année, 1956, (p. 203-206).

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Art 1**. Montréal : Éditions Guérin. 1970a.

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Le livre du maitre.** Montréal : Guérin éditeur. 1970b.

DUROCHER, René. De l'enseignement de l'histoire de l'art. **Vision**, no 10, (janvier 1973), p. 12-17.

LEMERISE Suzanne et SHERMAN Leah. Modern Art and Child Art in Quebec: The Symbiotic Relationship between the Art Field and Child Art. Dans : Harold Pearse (dir.), **From Drawing to Visual Culture.** Montréal & Kingston : McGill-Queen's University Press. 2006, (p. 120-146).

MAGNAN, Charles-Joseph. **À travers les beaux-arts, architecture, sculpture, peinture, musique littérature :** simples notions. Québec : L. J. Demers, 1898.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Guide pédagogique – Arts plastiques**, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, 1973, 20 p.

PELLETIER, Michèle et VERREAULT, France, (1991). Rencontre avec l'art actuel. **L'art contemporain et l'enseignement des arts dans les classes du primaire et du secondaire**, Actes de colloque, 1991, Université du Québec à Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles élémentaires – Arts plastiques**. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968a.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles secondaires – Arts plastiques**. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968b.

Rapport Parent - **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, 5 volumes, 1963-1966.

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana, MATHIEU, Élyse (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques, **Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle**. Volume XLVI, 2, p.109-124. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-22, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Type d'article | Original

Engagement esthétique et citoyenneté culturelle : quels défis aujourd'hui ?

Aesthetic Commitment and Cultural Citizenship: What Challenges Do We Face Today?

Engajamento estético e cidadania cultural: que desafios enfrentamos hoje?

DOI: 10.5965/25944630922025e7001

Maia Morel
Institution: Université de Sherbrooke
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Éric Martial Owona
Institution: Université de Sherbrooke
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3164-6709

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 14/03/2025
Approuvé le : 31/03/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

Respecter la citoyenneté culturelle est l'une des vertus cardinales à promouvoir afin d'assurer l'exercice des droits culturels de l'individu, vu comme socle de la paix universelle. Pour ce faire, il convient d'interroger les frontières traditionnelles existant entre l'art et la société, en permettant ainsi d'approfondir la réflexion sur le rôle social de l'art (Berleant, 2022). À cette idée s'ajoute un autre élément majeur : la « disponibilité » citoyenne, soit la volonté de « donner du temps » à l'appréciation des pratiques artistiques actuelles, caractérisées par une nouveauté incessante. Il s'agit d'engager – dans un environnement où le rythme de vie est sans précédent – « l'investissement du récepteur », soit le fait de « mettre son énergie psychique dans l'activité de réception d'une œuvre d'art » (Everaert-Desmedt, 2012). Comment concilier alors ces préoccupations à une époque comme la nôtre marquée par le sentiment d'une accélération de plus en plus grande ? Pour tenter d'y répondre, cet article explore les fondements théoriques de « l'engagement esthétique » (Berleant, 2022), avant d'examiner les limites d'un tel engagement dans un contexte de « crise de temps » (Revault d'Allonnes, 2013), ainsi que la faculté de l'individu de « se donner du temps » (Adrianssens et Montjotin, 2024) comme une décision personnelle indispensable à l'avènement du « citoyen culturel ». Enfin, le texte tente d'éclaircir en quoi cette approche favorise des dynamiques sociétales, en mettant particulièrement l'accent sur ses implications éducatives.

Mots clés : Arts visuels. Citoyenneté culturelle. Engagement esthétique. Expérience appréciative.

Abstract

Respecting cultural citizenship is one of the primary virtues which need to be promoted in order to ensure the cultural rights of the individual, seen as the foundation of universal peace. To do so, it is necessary to question the traditional boundaries between art and society, allowing for a deeper reflection on the social role of art (Berleant, 2022). Added to this idea is another major element: civic "availability," or the willingness to "give time" to the appreciation of current artistic practices, characterized by constant novelty. This involves capturing – in an era of unprecedented pace of life – the "investment of the receiver," or the act of "putting one's psychological energy into the activity of receiving a work of art" (Everaert-Desmedt, 2012). How then can we reconcile these dimensions in our era marked by an ever-increasing sense of acceleration? To answer this question, this article explores the theoretical foundations of "aesthetic engagement" (Berleant, 2022), before examining the limits of such engagement in a context of "time crisis" (Revault d'Allonnes, 2013). Additionally, this paper discusses the individual's ability to "give oneself time" (Adrianssens and Montjotin, 2024) as a personal decision essential to the emergence of the "cultural citizen." Finally, I attempt to clarify how this approach fosters societal dynamics, with a particular emphasis on their educational implications.

Keywords : Visual arts. Cultural citizenship. Aesthetic engagement. Appreciative experience.

Resumo

O respeito à cidadania cultural é uma das virtudes cardeais a serem promovidas para garantir o exercício dos direitos culturais do indivíduo, vistos como fundamento da paz universal. Para isso, é necessário questionar as fronteiras tradicionais existentes entre arte e sociedade, permitindo assim uma reflexão mais profunda sobre o papel social da arte (Berleant, 2022). A essa ideia soma-se outro

[1] Maia Morel est docteure en arts plastiques et sciences de l'art (2006, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne), professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke, Québec. Elle est spécialisée dans la didactique des arts visuels, et s'intéresse à la place de l'art dans l'éducation culturelle. ORCID : https://orcid.org/0009-0006-5993-0917 Courriel : maia.morel@usherbrooke.ca

[2] Éric Martial Owona est doctorant en philosophie pratique à l'Université de Sherbrooke. Ses recherches se concentrent sur l'art et la diversité en milieu éducatif. Il explore le potentiel de l'engagement esthétique en faveur de la promotion du vivre-ensemble. ORCID : https://orcid.org/0009-0004-3164-6709 Courriel : eric.martial.owona@usherbrooke.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

elemento fundamental: a "disponibilidade" cidadã, ou seja, o desejo de "dar tempo" à apreciação das práticas artísticas atuais, caracterizadas por uma incessante novidade. Trata-se de envolver – num ambiente onde o ritmo de vida é sem precedentes – "o investimento do receptor", ou seja, "colocar a própria energia psíquica na atividade de receber uma obra de arte" (Everaert-Desmedt, 2012). Como então podemos conciliar essas preocupações em uma era como a nossa, marcada pela sensação de aceleração cada vez maior? Na tentativa de responder a esta questão, este artigo explora os fundamentos teóricos do "engajamento estético" (Berleant, 2022), antes de examinar os limites desse engajamento em um contexto de "crise de tempo" (Revault d'Allonnes, 2013), bem como a capacidade do indivíduo de "dar tempo a si mesmo" (Adrianssens e Montjotin, 2024) como uma decisão pessoal essencial para o advento do "cidadão cultural". Por fim, o texto tenta esclarecer como essa abordagem promove a dinâmica social, com ênfase particular em suas implicações educacionais.

Palavras-chave: *Artes visuais. Cidadania cultural. Compromisso estético. Experiência apreciativa.*

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

1 Introduction

L'ère contemporaine modifie profondément les rapports entre la société et la culture artistique. Ces rapports concernent plusieurs dimensions d'un même phénomène : la construction de la citoyenneté culturelle. C'est un processus essentiel si l'on considère que, selon André Fertier (2023), respecter la citoyenneté culturelle est l'une des vertus cardinales à promouvoir afin d'assurer d'exercice des droits culturels de l'individu, vu comme socle de la paix universelle. Pour ce faire, il convient tout d'abord d'interroger les frontières traditionnelles existant entre l'art et la société permettant d'approfondir la réflexion sur le rôle social de l'art (Berleant, 2022). À cette idée, qui défait les perceptions conventionnelles de l'art comme moyen de conforter l'imaginaire social (Morel, 2023), s'ajoute un autre élément majeur : la « disponibilité » citoyenne, soit la volonté de « donner du temps » à l'appréciation des pratiques artistiques actuelles, caractérisées par une nouveauté incessante. Il s'agit d'engager – à une époque où le rythme de vie est sans précédent – « l'investissement du récepteur », soit le fait de « mettre son énergie psychique dans l'activité de réception d'une œuvre d'art » (Everaert-Desmedt, 2012, p. 1). En effet, contrairement à la croyance en un sens absolu et immédiatement accessible des œuvres – que Hans-Robert Jauss appelle « dogmatisme esthétique » (Kalinowski, 1997) –, l'art contemporain s'adresse à des « amateurs éclairés » l'accès à ses pratiques supposant donc que le public d'art soit initié (Heinich, 2014). Comment concilier alors ces dimensions à notre époque marquée par un sentiment d'accélération de plus en plus grande ? Quelles considérations sont à prendre en compte pour arriver à une construction équitable de la citoyenneté culturelle, notion « comprise dans le prolongement des logiques d'accessibilité et de participation » (Jacob et Schaut, 2023, p. 4) ? Y a-t-il une possibilité, dans le contexte où les pratiques artistiques se diversifient et deviennent de plus en plus intellectualisées, d'amener le public à se trouver une place (et à trouver du temps) pour profiter de la multitude des « biens symboliques [qui] circulent de multiples façons, s'échangent, se transforment » (*ibid.*) ? Pour tenter de répondre à ces interrogations, cet article explore les fondements théoriques de « l'engagement esthétique » (Berleant, 2022), avant d'examiner les limites d'un tel engagement dans un contexte de « crise de temps » (Revault

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

d'Allonnes, 2013), ainsi que la faculté de l'individu de « se donner du temps » (Adrianssens et Montjotin, 2024) comme une décision personnelle indispensable à l'avènement du « citoyen culturel ». Enfin, le texte tente d'éclaircir en quoi cette approche favorise des dynamiques sociétales, en mettant particulièrement l'accent sur ses implications éducatives.

2 Comprendre l'« engagement esthétique »

En mobilisant à la fois les émotions et la pensée critique, l'engagement esthétique renforce la capacité des individus à interpréter et à interagir avec des œuvres qui portent des valeurs universelles et particulières (Rose, 2022). Ce concept occupe une place signifiante dans la réflexion contemporaine sur l'art et ses fonctions sociales : l'engagement esthétique remet en question l'idée selon laquelle une rencontre avec l'art se limiterait à une contemplation passive. Si, historiquement, l'idée d'engagement esthétique est ancrée dans la philosophie kantienne, qui considère l'expérience esthétique comme une appréciation désintéressée, où le spectateur adopte une posture d'observateur extérieur (Kant, 1790), cette approche est revue par plusieurs recherches qui proposent une vision plus immersive et interactive de ce processus. Dans cette perspective, Nicolas Bourriaud introduit le concept d'« esthétique relationnelle » (2001), selon lequel l'œuvre d'art ne se définit plus uniquement par ses qualités artistiques, mais par les interactions qu'elle génère. Cette perspective rejoint l'approche de Rose (2022), qui met de l'avant l'idée que l'appréciation de l'art ne peut être réduite à une analyse formelle mais doit intégrer une dimension critique et sensible, plaçant ainsi l'individu au cœur de cette expérience. Selon Arnold Berleant (2022) – le précurseur de la théorie de l'« engagement esthétique » – cette interaction favorise une participation affective et corporelle qui transforme l'acte de percevoir en une expérience de co-création, impliquant autant l'artiste que le public. Cette implication permet au spectateur de se connecter à l'œuvre sur un plan humain et symbolique, l'amenant ainsi à une action concrète. Cependant, cette relation avec l'art n'a pas toujours été présente dans le processus de l'appréciation esthétique.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

2.1 L'appréciation de l'œuvre: un peu d'histoire

L'expérience appréciative a longtemps oscillé entre des approches formalistes, qui privilégient les qualités visuelles intrinsèques des œuvres, et des perspectives plus larges qui intègrent l'expérience personnelle du spectateur. L'approche formaliste considère l'œuvre d'art comme une entité autonome, analysée uniquement à travers ses formes, ses lignes, ses couleurs, et sa composition, sans tenir compte du contexte historique ou des intentions de l'artiste. Des théoriciens comme Clive Bell (1914) et Fry (1920) défendent cette perspective, affirmant que les qualités esthétiques visuelles de l'œuvre suffisent à fournir une expérience esthétique complète et objective. Bell introduit également le concept de « forme signifiante », soutenant que certaines combinaisons de lignes, de couleurs et de formes produisent une expérience émotionnelle indépendante de tout contexte narratif ou historique. Toutefois, il s'agit d'une approche qui établit une certaine distance par rapport aux réactions émotionnelles du spectateur, en considérant ces dernières comme secondaires.

Edmund Feldman (1994) met également l'accent sur l'analyse formelle et significative des œuvres, et laisse de côté l'implication émotionnelle directe du spectateur.

Erwin Panofsky (1939) a développé, quant à lui, une approche iconographique et iconologique pour l'analyse des œuvres qui se déroule en trois étapes. Il propose de commencer le processus par une analyse pré-iconographique, qui consiste à décrire les éléments visuels de l'œuvre ; puis vient une analyse iconographique, qui interprète les symboles et les sujets représentés ; et enfin une analyse iconologique, qui cherche à comprendre les significations culturelles et philosophiques profondes de l'œuvre dans son contexte historique. Panofsky soutient que l'art est un langage symbolique et que l'iconographie permet de décoder les messages cachés et les valeurs sociales de l'époque de création. Cette approche a influencé d'autres chercheurs (comme on le voit, par exemple, dans les travaux de Michael Baxandall, 1972), qui ont cherché à contextualiser les œuvres dans leur

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7001

environnement culturel et social. En cela, l'approche iconographique accorde une plus grande importance aux symboles et au contexte historique qu'à l'effet émotionnel immédiat de l'œuvre.

Dans une perspective plus contemporaine, Sam Rose (2022), à l'opposé de ses prédécesseurs, souligne l'importance de l'engagement personnel et émotionnel dans l'appréciation de l'art. Ses recherches mettent en avant l'idée que la compréhension de l'œuvre ne peut se limiter à une analyse objective, mais doit passer par une interaction active et affective avec elle. Ce point de vue fait écho au modèle perceptif de Tom Anderson et Melody Milbrandt (2005), qui insistent sur l'importance de l'expérience personnelle et émotionnelle dans le processus d'appréciation de l'œuvre. Dans la foulée de ces recherches, une nouvelle perspective d'appréciation de l'art a ainsi émergé, reposant sur une « double approche » sensible/rationnelle (inspirée des travaux de Myriam Lemonchois, 2017). Il s'agit d'une expérience appréciative qui :

> […] vise à réunir le sensible (« ce que je ressens », soit les émotions, les associations, les souvenirs, les sentiments) et le raisonné (« ce que je sais », soit les savoirs sur le médium, l'artiste, le contexte de création de l'œuvre), ouvrant ainsi la voie à une conscientisation à la fois personnelle et objective du problème abordé par l'artiste. (Morel, 2022, para 40)

Combinant les dimensions sensible et rationnelle, cette approche nous semble une des plus prometteuses pour soutenir l'appréciation d'œuvres de l'art contemporain, permettant au public **«** d'apporter "quelque chose", de contribuer, de modifier, de "changer les choses" **»** (Jacob et Schaut, 2023, p. 5)**.**

2.2 L'engagement esthétique comme dimension de la citoyenneté culturelle

L'art, devenu aujourd'hui un espace de dialogue, dépasse le cadre strictement artistique pour investir des dimensions sociales, culturelles et politiques. Par ce fait, l'engagement esthétique contribue à redéfinir l'expérience artistique en mettant l'accent sur l'interaction de l'art avec le spectateur et son environnement. Loin d'être une simple évolution théorique, cette reconceptualisation de l'expérience

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

esthétique (Berleant, 2022) s'accompagne d'implications profondes dans la manière dont l'art est à présent perçu et pratiqué: en dépassant la dichotomie entre artiste et public, l'art crée un espace de rencontre propice aux réflexions collectives sur des enjeux contemporains.

Mais en quoi ce dialogue favorisé par l'engagement esthétique est-il donc important ? C'est que l'engagement esthétique renvoie à l'idée que l'art et l'expérience esthétique (en l'occurrence, le processus d'appréciation de l'art) ne sont pas seulement des plaisirs visuels ou émotionnels, mais qu'ils ont aussi une dimension politique, sociale et philosophique. Il s'agit de considérer l'art comme un moyen d'interroger le monde, de susciter la réflexion et même d'inciter au changement : à l'instar des mouvements propres à diverses avant-gardes (proposant des œuvres qui défient les « normes »), s'approprier la démarche de l'artiste amène chez le public spectateur une prise de conscience qui fait évoluer la société.

Nous retenons donc que l'engagement esthétique représente une expérience qui s'inscrit dans un processus interactif où le spectateur devient un acteur participant à l'élaboration du sens de l'œuvre. Et, puisque la citoyenneté culturelle se situe dans le prolongement de la démocratie culturelle (Poirier, 2017), et considérant les impacts de la culture sur l'émancipation des sociétés, l'engagement esthétique ouvre d'après nous la voie à une compréhension plus large de l'art comme vecteur de transformation sociale (Tremblay, 2012) et de l'artiste comme acteur d'une sorte de « révolution » (Lapalu, 2020).

3 Engagement esthétique et « accélération »

L'expérience appréciative, et surtout s'agissant de l'art contemporain – « cette forme d'art […] souvent perçue comme étant émotionnellement et conceptuellement difficile, déroutante, ambiguë » (Émond, 2020, p. 7) –, demande au spectateur d'y consacrer du temps. Impalpable et fugace, le temps est – à l'heure des transformations technologiques, économiques et culturelles que nous vivons – source d'« accélération sociale » (Rosa, 2022). Engendrée par de multiples mutations, cette accélération modifie notre rapport au temps, qui

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

> […] n'est plus pour nous cette ligne tendue vers l'infini par la pensée géométrique, mais un sentier accidenté, illisible au-delà des premiers pas. Non seulement nous n'avons "plus le temps", mais nous découvrons que nous sommes dramatiquement en retard sur toute une série de processus. (Cornu et Theys, 2023, p. 418)

Les nouvelles possibilités qui s'offrent à l'individu se multiplient à un rythme effréné, il a le sentiment de ne plus avoir le temps de rien entreprendre. Il ne supporte plus la lenteur. On parle alors d'une « crise » contemporaine, un phénomène dont Myriam Revault d'Allonnes écrit qu'il est comme « devenu en quelque sorte un état "normal", "permanent" et non plus – comme l'indiquait le sens étymologique – une situation d'exception » (2013, p. 39). Dans l'art et l'esthétique, cette crise liée au temps se traduit, entre autres, par l'usage de formes d'expression qui jouent avec la vitesse, la saturation, la multiplicité des images et des références. Effectivement, l'art contemporain (et plus spécifiquement la vidéo expérimentale, l'art numérique, ou encore certaines pratiques performatives) exploite cette dynamique pour refléter notre époque marquée par l'instantanéité, la vitesse, l'hyperconnexion et, en somme, par l'accélération. Face à l'intensification temporelle, les pratiques artistiques peuvent prendre différentes formes : critique du rythme effréné du monde (l'artiste ralentit volontairement le déroulement du processus créatif en faveur d'un savoir technique élaboré, comme dans le *slow art*[3]) ; appropriation des codes de l'accélération (soit la mise en valeur de l'imprévu, comme le font les *glitch artists*[4]) ; exploration de nouvelles formes de perception (proposition d'expériences sensorielles et cognitives provoquées par des manipulations technologiques).

Par ailleurs, déjà dans les années 1970, sous une forme plus radicale et dans l'intention de « révolutionner » la société, des artistes étatsuniens décident, avec

[3] *Slow art* : fait partie de la philosophie *Slow Life*, et se soucie de la qualité de l'œuvre (plutôt que de la quantité de production artistique), en encourageant également le public à prendre son temps – pour la contemplation, la réflexion, la médiation – devant l'œuvre.

[4] *Glitch art* : forme d'art qui célèbre les imperfections technologiques (dont le pionnier serait Nam June Paik avec son œuvre *Magnet TV,* 1965), distorsions considérées autrefois comme des « erreurs », et aujourd'hui introduites intentionnellement dans le processus de création : incidents logiciels et électroniques imprévus, transmissions numériques perturbées et fichiers corrompus, etc. Les artistes *glitch* explorent les « zones d'ombre » du monde virtuel portant, entre autres, un regard critique sur les médias grand public, la surcharge numérique et la fatigue visuelle.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

le mouvement *Street Works,* de « prendre le pouvoir sur le temps » (Lapalu, 2020, p. 93) :

> [ils] s'approprient leur temps, dans un geste inutile, gratuit et anti-monumental. D'un point de vue de rentabilité capitaliste, on pourrait dire qu'ils ont gâché leur journée. En tant que gestes artistiques, ils semblent aller à l'encontre de tout résultat. Ils perdent leur temps dans une activité absolument non rentable, tel le dandy du XIXe siècle qui promène une tortue au bout d'une laisse afin de montrer combien il n'est pas soumis à ce régime ; il a du temps à perdre. Ils s'opposent à toute forme de rationalité du temps, exposent leur statut d'hommes oisifs au regard de tous. (*ibid*.)

Mais, si, « [g]uetteurs hypersensibles, intellectuels et artistes ont plutôt tendance à exacerber le sentiment collectif de vertige qu'à en évaluer les possibilités de dépassement » (Cornu et Theys, 2023, p. 418), qu'en est-il du public d'art ? Quel impact cette « crise du temps » a-t-elle sur l'engagement esthétique, voire l'expérience d'appréciation ? Dans la mesure où, dans les préoccupations des musées, « une ligne commune émerge, soit la notion de "lien" ou de "pont" à créer et à entretenir avec les visiteurs » pour « instaurer un dialogue, un échange, une rencontre » (Société des musées du Québec, 2016, p. 12), le spectateur est-il disposé (et disponible) à répondre « présent » à ces invitations ? La recherche offre peu de réponses à ce sujet ; nous nous permettons de prendre comme exemple une enquête luxembourgeoise, réalisée auprès de personnes qui n'avaient pas visité de musées entre mars 2019 et mars 2020 (ce qui est le cas de 40% de la population), leur demandant les raisons de leur non-participation (en leur proposant une dizaine de motifs pour lesquels elles devaient répondre pour chacun par oui ou par non). Les résultats liés à la notion de temps sont marquants : « Je n'ai pas le temps » correspond à 46 % des réponses obtenues, et « J'ai l'impression de perdre mon temps » à 15 % (Borsenberger et Lorentz, 2022). Pour ce qui est de la place plus spécifique des musées d'art dans les choix des visiteurs, une enquête réalisée en 2019 par la Société des Musées du Québec sur la fréquentation muséale montre que pour un total de 13 204 participants à la recherche mentionnée, le musée d'histoire arrive en tête (n = 7 220), suivi par le musée des sciences (n = 3 529), le musée d'art arrivant en dernière position dans le classement (n = 2 455) (2020, p. 26). Le même document précise que « [p]rès des trois quarts des visiteurs des musées d'art ont une formation universitaire, ce qui contraste avec les résultats globaux. Cette forte proportion d'universitaires ne correspond pas à la

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

structure scolaire générale des Québécois » (2020, p. 17). Ce constat nous permet de nous demander si le «manque de temps » évoqué plus haut concerne seulement l'organisation d'une sortie culturelle (horaire, déplacement, autre…), ou – surtout (ou avant tout ?) – la nature de l'expérience en soi, que le spectateur perçoit comme complexe, exigeant, à ses yeux, trop d'effort et de temps. Ce lien de cause à effet nous semble fort pertinent : il traduit les tensions entre engagement esthétique et accélération et nous conduit vers une interrogation fondamentale sur notre rapport au temps et à la culture.

4 Du temps pour l'art

Le temps, on le « tue » ou, au contraire, on « l'étire » ; on le « perd » ou on « le maîtrise » ; on « passe du temps » ou « on ne le voit pas passer » ; on « trouve du temps », mais plus souvent on en manque et on le cherche ou, parfois – à l'instar de Marcel Proust –, on le « recherche » (2019). D'après Harmut Rosa (2012), ce rapport humain/temps « raisonne » avec la vie de tous les jours dans la mesure où la qualité de nos vies, sous tous ses aspects, peut être abordée d'un point de vue temporel :

> […] les structures temporelles relient les niveaux microscopiques et macroscopiques de la société, c'est-à-dire que nos actions et nos orientations sont coordonnées et rendues compatibles avec les « impératifs systémiques » des sociétés capitalistes modernes à travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles. (p. 8)

L'auteur parle ainsi d'un régime normatif qui entrave notre temps, de dates butoir, de délais et de calendriers qui exercent une pression constante, transformant notre relation humaine au monde et également notre « être au monde » (Rosa, 2012, p. 58). Il s'agit clairement du fait que

> [n]on seulement nous n'avons « plus le temps », mais nous découvrons que nous sommes dramatiquement en retard sur toute une série de processus, tous plus inquiétants les uns que les autres, surgis durant l'époque de fausse clarté de notre domination sur les choses et sur nous-mêmes. (Cornu et Theys, 2023, p. 419)

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7001

En déplaçant son analyse de l'accélération vers une perspective qualifiée d'« aliénation » (« distorsion profonde et structurelle entre moi et le monde » [Rosa, 2012, p. 115]), Harmut Rosa interroge la conception qu'il oppose à l'aliénation, soit la « vie bonne » (*ibid*., p. 10). Or, une crise de temps (comme toute autre situation désignée par le terme grec de *krisis*) représente aussi un « moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain qui permet le diagnostic (et donc la sortie de crise) » (Revault d'Allonnes, 2013, p. 39). Par ailleurs, le rythme effréné de la vie contemporaine a donné naissance ces dernières décennies à la philosophie du *Slow Live*, tendance planétaire (dite aussi *Slow Movement*) qui propose de ralentir les rythmes, de rééquilibrer rapidité et lenteur dans notre vie (ce que Carl Honoré appelle le *tempo giusto*, 2007). Le monde de l'art, quant à lui, ne reste pas indifférent à cette recherche d'alternatives à l'accélération sociale : développer « l'art de vivre » faisait déjà partie des démarches proposées par des mouvements artistiques des années 1960 (songeons par exemple aux protocoles d'actions édités par *Fluxus*, actions potentiellement réalisables par tout un chacun dans sa vie quotidienne [Lapalu, 2020]). Toutefois, force est de constater que, pour son « être au monde » et son « bien vivre », pour son « art de vivre » (ou, pour l'art tout court), l'individu se sent confronté à la question de temps : le temps dont on dispose, mais aussi le temps que l'on « prend pour…».

4.1 Du « temps libre » au « temps libéré »

La dépossession de notre temps est, outre un sujet politique (car il « constitue une limite contre laquelle se heurte l'extension infinie de la sphère marchande, sur laquelle repose la dynamique du capitalisme » [Adrianssens et Montjotin, 2024, p. 11]), un « dérèglement temporel » face auquel plusieurs mouvements sociaux proposent aux citoyens de reprendre le contrôle. Il ne s'agit pas simplement d'obtenir du « temps libre » mis en rapport avec le « temps de travail », mais d'une notion de « capital temporel ». On entend par là du temps qui n'est pas occupé par des tâches non liées à l'emploi mais auxquelles on ne peut se soustraire (comme faire des courses, s'occuper du ménage ou de la gestion familiale) : c'est un temps « choisi » et « utilisé pour soi » dans une visée émancipatrice. Adrianssens et

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7001

Montjotin (2024) avancent dans ce sens le concept de « temps libéré », soit une expérience d'autres temporalités pouvant donner à nos vies un rythme « à visage humain » (p. 105). Ce « réencastrement du temps » – pour utiliser l'expression des auteurs cités – est essentiel pour que l'individu puisse se doter d'une réelle capacité à faire des choix d'activités favorisant son développement personnel ainsi qu'une ouverture aux phénomènes socioculturels. Dans ce sens, l'engagement esthétique pourrait représenter un levier permettant de « libérer le temps libre » de la domination actuelle d'économies prédatrices de temps (*ibid*., p. 81) en faveur d'expériences authentiques, en l'occurrence, d'expériences appréciatives.

Mais quel peut être le lien entre le temps et le concept d'engagement esthétique ? Il est dans le fait que l'évolution culturelle au XX^{e} siècle a donné naissance à un « autre art », modifiant notre expérience appréciative (si bien que parfois elle peut s'avérer déstabilisante) :

> […] les arts contemporains présentent bien plus qu'une expansion des styles, des matériaux et des techniques, car les innovations techniques ne se suffisent pas à elles-mêmes. Leur influence ne se limite pas aux formes artistiques : elles ont un impact sur la façon dont nous participons à l'art et dont nous l'évaluons. Or, c'est précisément dans notre relation aux arts que les transformations les plus profondes se sont produites, car les artistes ont modifié notre aptitude même à identifier ce qu'est l'art, et notre capacité à en faire l'expérience. (Berleant, 2022, p. 37)

Dès lors, l'engagement esthétique prend aujourd'hui des formes de plus en plus diversifiées (les artistes l'ayant rendu de plus en plus à l'implication du public) : nous n'avons plus affaire – contrairement à ce qui constituait l'expérience appréciative traditionnelle – à un « sujet » (l'individu) devant un « objet » (l'œuvre) qui lui transmet des signaux formels. « Désacralisé », l'art n'est plus un objet isolé dans un cadre spécial. Les exemples les plus significatifs sont les œuvres dont le fonctionnement nécessite l'implication du public pour que la perception – qui est actuellement au premier plan de l'expérience – soit complète : la *Tour aux figures* de Jean Dubuffet (1988), qui est un labyrinthe ascendant, invite le public à déambuler dans une construction de 24 mètres de hauteur, tout comme l'installation monumentale *Elle – une cathédrale* de Niki de Saint Phalle (1966), représentant une de ses *Nanas* géante couchée sur le dos, et dans laquelle le public rentre par le vagin et parcourt diverses

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

pièces s'étalant sur un espace long de 23 mètres. Tino Sehgal, quant à lui, propose des expositions qui ont pour matériau principal l'humain (C*arte blanche*, 2017 ; *This situation,* 2025) et où le public, presque malgré lui, participe à une exposition vivante et devient un petit fragment de l'œuvre. Marina Abramović est en revanche très explicite dans son invitation aux visiteurs du musée à s'asseoir en face d'elle et à la regarder dans les yeux pendant une période assez longue (*The Artist Is Present,* 2010 et 2022), exercice lors duquel on risque de découvrir que l'on est émotionnellement vulnérable (« certaines personnes se mettent à pleurer » et « se sentent accablées » [Lader, 2014, p. 26]). La proximité physique du spectateur par rapport à l'œuvre *Flowers and People – Dark* (Hideaki Takahashi, 2015), représentant des fleurs générées par des nouvelles technologies numériques, détermine si les fleurs perdent leurs pétales, se flétrissent et meurent, ou rajeunissent et fleurissent à nouveau. L'œuvre *Vectorial Elevation* (1999) de Rafael Lozano-Hemmer, composée de 18 projecteurs envoyant des faisceaux lumineux sur 15 kilomètres, est accessible au public à partir d'un site web lui permettant d'agir en temps réel pour créer une œuvre collective en orientant les mouvements des projecteurs. Utilisées activement par les industries culturelles, ce type de démarches immersives et interactives nous « taquinent les sens » en plus d'inviter à l'engagement : comme le précise le musée de l'Illusion de Montréal, ses expositions présentant des hologrammes, des stéréogrammes, des illusions d'optiques et des salles immersives ont comme objectif d'offrir – à travers divers effets visuels, sensoriels et proprioceptifs forts – « des opportunités amusantes et engageantes avec des expériences éducatives innovantes »[5].

S'inscrivant dans l'esthétique relationnelle (Bourriaud, 2001), ces implications où le public devient « acteur » d'une œuvre ne pouvant exister qu'en sa présence, est une forme d'art qui – à l'instar du groupe Fluxus dont nous avons parlé plus haut – place la relation humaine sur le premier plan de l'intention de l'artiste. L'implication émotive dans l'engagement appréciatif se complexifie encore plus lorsque l'artiste ajoute une dimension supplémentaire à sa démarche, en questionnant divers enjeux sociétaux, comme Alexandra Bachand qui, avec son œuvre olfactive

[5] Musée de l'Illusion, Montréal <https://moimontreal.com/expositions/>

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

sollicitant le sens de l'odorat des visiteurs, interroge la destruction de l'environnement et la précarité des espèces, causées par les feux de forêts (*Entends-tu le chant du canari ?*, 2024).

De quoi nous parlent tous ces exemples de rencontres public-arts-culture ? Et comment l'engagement esthétique se rapporte-t-il à la notion de temps ? C'est qu'à notre avis le « travail » du public est dans ces cas fondamentalement transformé : ce dernier est amené à découvrir une inversion expérientielle du temps. Si, dans un contexte de « crise temporelle », l'individu pourrait se contenter des loisirs « sans traces mémorielles » qui caractérisent une société d'accélération (Rosa, 2010) – navigation sur le web, jeux vidéo, feuilletons télévisés, forme d'activité que Rosa qualifie le plus souvent d'« anachronique et inutile » (*ibid*., p. 130) – le type de rencontres que nous avons mentionné plus haut représente un changement important de l'expérience esthétique. Dans le premier cas,

> […] regarder la télé est une expérience « désensualisée » : nous bougeons à peine la tête, tous les éléments arrivent à nos yeux selon une perspective très limitée, et il n'y a aucune perception par notre peau, notre nez, etc. [les histoires de télé ou de jeux vidéo] sont décontextualisées : elles n'ont rien à voir avec ce que nous sommes et avec qui nous sommes, avec ce que nous ressentons et avec le reste de notre vie. (*ibid*., p. 129-130)

Au contraire, l'expérience authentique laisse des traces émotionnelles. Celles-ci sont connectées à notre identité, elles ont pour nous un sens et deviennent inoubliables (Walter Benjamin utilise le terme *Erfahrung* pour désigner des solutions pouvant réduire l'affaiblissement de l'expérience [Elsaesser, 2009]).

Devant cet état de fait, nous pouvons affirmer que, pour « bien vivre », il faut choisir entre des activités à court terme, mais nous apportant de faibles satisfactions, et d'autres, plus valorisées et valorisantes. De cette manière, à travers l'engagement esthétique, nous participons à l'esthétisation du monde humain (Berleant, 2022, p. 44) ; sur le plan individuel, l'engagement esthétique nous permet de réduire dans nos vies les « expériences pauvres » (dont parlait Walter Benjamin) ainsi que les « épisodes d'expérience » (« vite fait ») qui, du point de vue temporel, suivent un « motif bref/bref » (Rosa, 2010, p. 128). Or, par manque « d'appropriation du temps »,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

> […] nous échouons à faire du temps de nos expériences « notre » temps : les épisodes d'expérience, et le temps qui leur est alloué, restent pour nous *étrangers*. Un manque d'appropriation de nos propres actions et de nos propres expériences […] ne peut que mener à des formes plus – plutôt que moins – sévères *d'autoaliénation*. (*ibid.*, 132)

4.2 Le temps pour des rencontres avec l'art comme bien commun

Notre plaidoirie pour l'engagement esthétique est une manière de contribuer à la réflexion sur la qualité de la vie culturelle du citoyen, aspect qui, dans plusieurs documents officiels, est défini comme « droit culturel ». Composante des droits universels de la personne (Assemblée générale des Nations Unies, 2019 ; Unesco, 2001, 2005), le droit culturel se veut une garantie d'égalité et d'équité ou, du moins, un des instruments censés aider à combattre divers problèmes sociaux : « il [le droit culturel] devient prioritaire, face à la montée du racisme, de l'antisémitisme et des pulsions génocidaires, de reconnaître comme patrimoine humain universel la diversité des cultures et leur égalité » (Zask, 2022, p. 59). La culture est donc vue comme une ressource agissant de façon positive dans la transformation des capacités d'action collectives des communautés en mettant en relation les divers secteurs qui constituent leur milieu de vie (Klein et al., 2023), vision qui concorde avec le concept de « citoyenneté culturelle ». Bien qu'il soit difficile de dissiper les ambivalences qu'on attribue à ce syntagme (Poirier, 2024), il est utile de le définir. De manière générale, la citoyenneté culturelle signifie la possibilité pour l'individu d'exercer ses droits culturels, soit avoir accès aux arts et à la culture, et de pouvoir participer à un ensemble d'activités contribuant à la création d'une identité commune et d'une culture partagée. Par ce fait, l'implication citoyenne dans le développement culturel (ce dernier s'inscrivant dans le cadre du développement social [Bordeaux, 2017]) appuie la reconnaissance de l'apport de l'art à la société et de son rôle de « relais », indispensable à la cohésion sociale. Pour ce qui est des modalités d'implication citoyenne, il semble que le sens usuel attribué à l'expression « citoyenneté culturelle » – création personnelle, consommation culturelle et fréquentation des lieux d'art et de culture – ne soit pas un critère déterminant : « un individu peut être faiblement engagé selon différentes modalités classiques mais particulièrement actif en termes de

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

discussion et de partage de contenus culturels, ou de participation à un projet artistique collectif » (Poirier, 2024, p. 186). Il en ressort que la citoyenneté culturelle est à considérer comme un vecteur émancipateur non pas seulement du point de vue des pratiques culturelles et des manifestations individuelles : « Le spectateur n'existe pas en soi, mais dans la corrélation avec une œuvre et d'autres spectateurs. Il s'éveille en chacun de nous par l'événement plus ou moins attendu de la rencontre avec une œuvre et les autres » (Ruby, s.d.). Mais, concrètement, quel peut être l'effet de la participation citoyenne au développement culturel, en l'occurrence aux rencontres avec les arts et la culture ? Premièrement, du point de vue collectif, la citoyenneté culturelle renforce les principes de la démocratie culturelle, « laquelle repose notamment sur l'ouverture de la définition *a priori* de la culture, la diversité des rapports à la sphère culturelle, l'expression et la participation, la pluralité et légitimité des formes, contenus et savoirs culturels, les dimensions démocratiques et politiques de la culture [..], l'intégration de la portée sociale de la culture » (Poirier, 2024). Deuxièmement, du point de vue personnel – puisque la culture est affaire de participation –, « [c]'est en prenant activement part aux divers aspects de son environnement culturel […] qu'un individu grandit et atteint sa pleine stature d'adulte » (Zask, p. 61).

Enfin, pour ce qui est de l'art – phénomène culturel qui nous intéresse ici – étant, comme le souligne Jacques Rancière, autre chose qu'une technique, il concourt à l'élaboration d'un « sensorium » commun, d'une forme de vie commune (2000). Il n'en reste pas moins vrai que, vu la complexification du rapport des citoyens à la culture, passé d'un rapport de spectateur passif à celui de spectateur actif (esthétiquement « engagé »), mais aussi l'essor de formes d'arts sortant des cadres formalisés (art médiatique, *street art*, créations interactives, installations, performances, etc.), la situation implicite du public soumis à une « crise de temps » reste pour la recherche une thématique à considérer. Pour notre part, afin de soutenir la citoyenneté culturelle et l'engagement esthétique des citoyens dans leur choix d'activités (« *Reality Show* télévisé ou visite au musée d'art ? »), nous trouvons pertinent de poser la question de l'éducation et de l'accompagnement de l'individu dans ce processus.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

5 Réflexion finale. Éducation, culture, citoyenneté

Dans le contexte social actuel, contexte de pleine mutation technologique et médiatique, notre attention est sollicitée par de multiples sources d'information et/ou divertissement. Ceci est surtout vrai pour les plus jeunes, parce que les supports de diffusion sont omniprésents et qu'ils ne laissent pas de « temps d'arrêt » pour penser à d'autres activités, sinon celle de la consommation.

Devant cet état de fait, une des préoccupations généralisées de l'éducation est de réfléchir à la manière dont l'école pourrait contribuer à la formation de personnes aptes à agir pour répondre à des problèmes sociétaux complexes (OCDE, 2018). Nous pensons, en ce qui nous concerne, que les arts et la culture ont le pouvoir de favoriser « une réflexion élaborée permettant de prendre conscience d'enjeux spécifiques et de réfléchir à notre positionnement personnel et collectif vis-à-vis de ces enjeux » (Morel, 2024, p. 153). Pour ce faire, l'école devrait éviter les expériences scolaires « aliénantes » (Rosa, 2022) qui créent des obstacles à une éducation réellement transformative, et permettre l'établissement d'un rapport de qualité à soi, à l'autre, à la culture, à l'environnement, etc. Il apparaît nécessaire à cet égard que, dans un projet « d'école idéale », celle-ci devrait « fournir aux élèves les moyens de s'épanouir, d[‘être] considér[és] dans leur entièreté et pas seulement comme des apprenants à qui il faudrait inculquer des savoirs » (Bouton et al., 2023), idée qui rime ici avec celle de « citoyenneté culturelle » (façon dont les individus se construisent et sont construits culturellement comme citoyens dans le monde [Poirier, 2024]). Considérant la potentialité de l'engagement esthétique d'être un levier de la citoyenneté culturelle, il pourrait, à notre avis, être pleinement utilisé pour permettre aux jeunes (et plus largement à tous les citoyens), de se constituer une culture personnelle riche tout au long de leur parcours scolaire et de vie. Cela étant dit, plusieurs questionnements peuvent alimenter les réflexions en ce qui a trait à l'éducation, à l'expérience de la rencontre avec l'art, et à la citoyenneté culturelle :

- Favoriser une approche culturelle de l'enseignement (Simard, 2002) : élargir la visée des repères culturels au-delà des objectifs d'apprentissage disciplinaire (en

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7001

l'occurrence, apprentissages en arts visuels) et des objectifs de l'enseignement de la culture générale pour intégrer des repères culturels signifiants pour l'élève, pour les artistes, et les professionnels des milieux de la culture (Lemonchois, 2020) ;

- Inscrire dans le cursus de préparation à la vie des jeunes l'idée de « temps libéré » (Adrianssens et Montjotin, 2024) pour des rencontres avec l'art ;

- Questionner, dans le contexte de l'éducation tout au long de la vie (OCDE, 2018), notre rapport au temps, soit l'équilibre entre l'accélération et la décélération (Rosa, 2010) pour qu'aucun de ces deux modèles temporels de la société ne domine l'autre ;

- Promouvoir dans la société une conception élargie de la culture comme mode de vie (Poirier, 2024) ;

- Prendre en compte la citoyenneté culturelle comme un « bien-être collectif » et comme l'affirmation d'un monde sensible commun (Rancière, 2000).

Ces considérations appellent à poursuivre le travail de réflexion sur les relations entre les individus et le champ culturel. Or, le temps s'écoule (Dali nous avait prévenu[6]!) et *il est grand temps de s'approprier le contrôle du temps* afin de prendre du plaisir dans nos rencontres avec l'art (Émond et al., 2015) dans ce monde tristement marqué par l'accélération[7].

[6] Salvador Dalí, *La Persistance de la mémoire,* 1931 (huile sur toile). Museum of Modern Art, New York.
[7] Correction grammaticale par : Pierre Morel, docteur en littérature française, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pierre.morel@uqat.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7001*

Références :

ADRIANSSENS, Charles et MONTJOTIN, Paul. **L'Ère du temps libéré. Propositions pour une révolution écologique et culturelle**. Éditions du Faubourg. 2024.

ANDERSON, Tom et MILBRANDT, Mélodie. **Art for Life: Authentic Instruction in Art**. McGraw-Hill Education. 2005.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. **Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 18 décembre 2019**. https://docs.un.org/fr/A/RES/74/159

BAXANDALL, Michael. **Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style**. Oxford University Press. 1972.

BELL, Clive. **Art**. Chatto & Windus. 1914.

BERLEANT, Arnold. **L'engagement esthétique**. Presses universitaires de Rennes. 2022.

BORDEAUX, Marie-Christine. La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel. Dans N. CASEMAJOR, M. DUBÉ, J.-M. LAFORTUNE et È. LAMOUREUX (dir.), **Expériences critiques de la médiation culturelle**, (p. 109-129). Les Presses de l'Université Laval. 2017.

BORSENBERGER, Monique et LORENTZ, Nathalie. **Le public des musées - Éléments de synthèse de l'enquête sur les pratiques muséales 2020**. LISER. 2022.

BOURRIAUD, Nicolas. **Esthétique relationnelle**. Les Presses du Réel. 2011.

BOUTON, Pauline, LEDOUX, Marcelline et MERCIER, Cendrine. **L'école idéale selon les élèves et les futurs enseignants du premier degré**. Nantes Université. 2023. https://hal.science/hal-04163196v1

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

CORNU, Pierre et THEYS, Jacques. De la crise des temporalités aux conditions de son dépassement. Essai de réflexion interdisciplinaire. **Natures Sciences Sociétés** 31(4), 2023, 416-428.

ELSAESSER, Thomas. Between Erlebnis and Erfahrung: Cinema Experience with Benjamin. **Paragraph** 32(3), 2009, 292-312. https://doi.org/10.3366/E0264833409000625

ÉMOND, Anne-Marie, EICK DE LIMA, Lisandra et MARIN, Dominic. Les sources du plaisir de l'art contemporain. **Éducation et francophonie**, 43 (1), 2015, 45–62. https://doi.org/10.7202/1030180ar

ÉMOND, Anne-Marie**.** Un instrument pour apprendre à apprécier l'art contemporain. Le modèle de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba. Dans **Actes du Colloque interuniversitaire sur la recherche en enseignement des arts (CRÉA)** (p. 6-16). CREA. 2020.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole. Réception d'une œuvre d'art : la pensée iconique. Dans B. VOISIN (dir.), **Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique**, **Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin** les 26 et 27 mai 2011. *Publications numériques du CÉRÉdI, « Actes de colloques et journées d'étude », 5, 2012*. http://publis-shs.univ-rouen.fr/ceredi/index.php?id=1394

FELDMAN, Edmund B. **Practical Art Criticism**. Prentice-Hall. 1994.

FERTIER, André. **La citoyenneté culturelle : Réalités juridiques, enjeux et perspectives**. L'Harmattan. 2023.

FORTIN, S., OWONA, Éric M. et MOREL, Maia. (2024). The Complementarity Between Art Appreciation and Philosophy for Children in the Process of Climate Change Education: Sensitive and Engaged Approaches. Dans **Actes du colloque international Universitas europaea** [vol. 2, p. 175-177]. Universitatea Liberã Internaţionalã din Moldova, 16-18 octobre 2024. https://doi.org/10.54481/uekbs2024.v2.29

FRY, Roger E. **Vision And Design**. Chatto & Windus. 1920.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

HEINICH, Nathalie. **Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique**. Gallimard. 2014.

HONORÉ, Carl. **Éloge de la lenteur.** Marabout. 2007.

JACOB, Louis et SCHAUT, Christine. Introduction. **Lien social et Politiques**, 91, 4-14.

KALINOWSKI, Isabelle. Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. **Revue germanique internationale**, 8, 1997, 151-172. https://doi.org/10.4000/rgi.649

KANT, Immanuel. *Critique de la faculté de juger*. Presses universitaires de France. [1790] 2023.

KLEIN, Juan-Luis *et al*. Vers une citoyenneté culturelle émancipatrice à Montréal ? Le cas de Montréal-Nord, une source d'inspiration. **Lien social et Politiques**, 91, 2023, 62–85. https://doi.org/10.7202/1109661ar

LADER, Ryan.**The Artist is Present and the Emotions are Real: Time, Vulnerability, and Gender in Marina Abramovic's Performance Art** [essai, Boston University Writing Program]. 2014. https://www.bu.edu/writingprogram/files/2014/08/Lader-1314.pdf

LAPALU, Sophie. **Street Works New York 1969**. Presses universitaires de Vincennes. 2020.

LEMONCHOIS, Myriam. **Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique**. Éditions JFD. 2017.

LEMONCHOIS, Myriam. Des repères signifiants sur le plan culturel pour quoi et pour qui ? **Vivre le primaire**, 34, 2020, 48-50.

PROUST, Marcel. **À la recherche du temps perdu,** 2019, Gallimard.

MOREL, Maia. Lorsque l'œuvre d'art aide à repenser la problématique environnementale. **Éducation relative à l'environnement**, 2(17), 2022. https://journals.openedition.org/ere/8822

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

MOREL, Maia. **Imaginaire, imagination et image dans l'art contemporain**. Dans N. CORCINSCHI (dir.), Image. Imagination. Représentation, (p. 217-230). Éditions Cartier. 2023.

MOREL, Maia. Quel regard le personnel enseignant en arts plastiques porte-t-il sur l'éco- éducation artistique ? **Nouveaux cahiers de la recherche en éducation**, *26*(3), 2024, 151-175. https://doi.org/10.7202/1116395ar

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). **Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030.** OCDE. 2018. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and- skills_5424dd26/82baabcc-fr.pdf

PANOFSKY, Erwin. **Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance**. Oxford University Press. 1939.

POIRIER, Christian. La citoyenneté culturelle. Considérations théoriques et empiriques. Dans CASEMAJOR, M. DUBÉ, J.-M. LAFORTUNE et È. LAMOUREUX (dir.), **Expériences critiques de la médiation culturelle** (p. 153-172). Les Presses de l'Université Laval. 2017

POIRIER, Christian. La citoyenneté culturelle : participation culturelle, démocratie et politique. Dans M. LAPOINTE et A. PORCEDDA (dir.), **La culture au Québec Fondements et perspectives récentes** (p. 177-223). Hermann. 2024. https://shs.cairn.info/la-culture-au-quebec--9791037037923-page-177?lang=fr

RANCIÈRE, Jacques. **Le Partage du Sensible. Esthétique et politique**. La Fabrique. 2000.

REVAULT D'ALLONNES, Myriam. Ce que dit la « crise » de notre rapport au temps. ***Vie sociale***, 2(2), 2013, 39-51.

ROSA, Harmut. **Accélération. Une critique sociale du temps.** La Découverte. 2010.

ROSA, Harmut. **Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive**. La Découverte. 2012.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

ROSA, Harmut. **Pédagogie de la résonance**. **Entretiens avec Wolfgang Endres.** Le Pommier. 2022.

ROSE, Sam. (2022). **Interpreting Art**. UCL Press.

RUBY Christian. (s.d.). **La liberté du spectateur**. christianruby.net. https://www.christianruby.net/la-liberte-du-spectateur/

SIMARD, Denis. Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? **Vie pédagogique,** *124*, 2002, 5-8.

SOCIÉTÉ DES MUSÉES DU QUÉBEC. **Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation.** 2016. https://www.smq.qc.ca/content/download/20096/279775/version/1/file/EtudePratiquesMuseales_VD.pdf

SOCIETE DES MUSEES DU QUEBEC. (2020). **Typologies de publics dans les musées du Québec.** 2020. https://www.musees.qc.ca/content/download/35958/442797/version/1/file/SMQ%20Typologie%20des%20visiteurs%202019_VD.pdf

TREMBLAY, Joëlle. Indices de transformation sociale par l'art qui relie une pratique artistique avec et dans la communauté. **Éducation et francophonie,** 40(2), 2012, 83–98. https://doi.org/10.7202/1013816ar

UNESCO. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Dans **Actes de la Conférence générale, 31e session, Paris**, *15 octobre-3 novembre 2001* (p. 73-77). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_fre.page=78

UNESCO. **Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l'UNESCO**. 2005 https://www.unesco.org/creativity/fr/2005-convention

ZASK, Joëlle**. Du citoyen générique à l'individualité politique : les droits culturels en question**. Dans L. ANSELME (dir.), Droits culturels: Les

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

comprendre, les mettre en œuvre (p. 57-64). Éditions de l'Attribut. 2022. https://doi.org/10.3917/attri.colle.2022.01.0059

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7001*

Tipo de Artigo | Original

Nem tão quadrado nem tão redondo: rastros educativos e percepções sensíveis

Not so Square nor so Round: Educational Trails and Sensitive Perceptions

Ni si carré ni si rond : pistes éducatives et perceptions sensibles

DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Mara Rúbia Sant'Anna
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9101-5800

Maristela Abadia Fernandes Novaes
Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7704-2098

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 22/02/2025
Aprovado em: 26/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

A ação de desenhar é um ato de pensar, cujo teor ultrapassa a racionalidade. Em torno desta premissa o presente texto se desdobra, partindo de um documento histórico: o "Caderno de Geometria" da normalista Maria Altiva Costa, realizado no final da década de 1930, em Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Este estudo propõe explorar a condição matérica e indiciária desse documento, considerando-o lugar de apreciação e construção de um olhar sensível para o mundo. Por meio dele rastreamos vestígios da história de um colégio religioso voltado à formação de professoras, no contexto da Escola Nova, da segunda fase do movimento modernista no Brasil, e da correspondente ênfase no fazer, no praticar e no conviver. O diálogo do caderno com inúmeras outras fontes foi o procedimento teórico-metodológico adotado na pesquisa. Arremata-se o processo indiciário, propondo um olhar diverso para os antigos cadernos de um ensino tido como formal e conservador.

Palavras-chave: Desenho. Geometria. Escola Nova. Ensino em artes.

Abstract

The act of drawing is an act of thinking, the content of which goes beyond rationality. This text is based on this premise, based on a historical document: the "Geometry Notebook" by the teacher Maria Altiva Costa, written in the late 1930s in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. This study aims to explore the material and indicative condition of this document, considering it a place of appreciation and construction of a sensitive view of the world. Through it, we trace traces of the history of a religious school focused on training teachers, in the context of the Escola Nova, the second phase of the modernist movement in Brazil, and the corresponding emphasis on doing, practicing and living together. The dialogue between the notebook and countless other sources was the theoretical-methodological procedure adopted in the research. The evidentiary process is concluded by proposing a different look at the old notebooks of a teaching considered formal and conservative.

Keywords: *Drawing. Geometry. New School. Arts Education*

Résumé

L'acte de dessiner est un acte de pensée dont le contenu dépasse la rationalité. Ce texte se déroule autour de cette prémisse, à partir d'un document historique : le « Cahier de géométrie » de l'enseignante Maria Altiva Costa, réalisé à la fin des années 1930, à Uberaba, Minas Gerais, Brésil. Cette étude propose d'explorer la condition matérielle et indicative de ce document, en le considérant comme un lieu d'appréciation et de construction d'un regard sensible sur le monde. À travers elle, nous retraçons les traces de l'histoire d'une école religieuse axée sur la formation des enseignants, dans le contexte de la Nouvelle École, la deuxième phase du mouvement moderniste au Brésil, et l'accent correspondant mis sur le faire, la pratique et le vivre ensemble. Le dialogue entre le carnet et de nombreuses autres sources a été la procédure théorique et méthodologique adoptée dans la

[1] Doutora em História (UFRGS, 2005), com pós-doutoramento em História (*Université de Strasbourg*, 2011) e em Belas Artes (UFRJ/EBA, 2017). Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina desde 1997. Autora de diversos livros e coordenadora do Laboratório Moda, Artes, Ensino e Sociedade. E-mail mara.santanna@udesc.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8949042412277782 e Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9101-5800

[2] Doutora em Storia Culture Civiltà pela Università di Bologna- UniBO, Itália (2018), com pós-doutoramento em Artes Visuais (UDESC, 2023). Professora adjunta no Bacharelado em Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais-FAV na Universidade Federal de Goiás-UFG (desde 2008).E-mail Maristela.abadia@ufg.br ; link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3596213313236544 e Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7704-2098

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965.25944630922025e6874*

recherche. Le processus probatoire est conclu, proposant un regard différent sur les anciens cahiers d'un enseignement considéré comme formel et conservateur.

Mots clés: *Dessin. Géométrie. Éducation Nouvelle. Enseignement en arts*

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965.25944630922025e6874*

1 Introdução

Algumas folhas amarelas, com traços diversos, poucas cores e outros escritos. A sala destinada a acolher as pesquisadoras visitantes convidava ao recolhimento, ao silêncio, à reflexão no Museu da Capela Dominibas de Monteils das Dominicanas (MCNSD)[3]. Diante dos nossos olhos o caderno da "normalista"[4] Maria Altiva Costa, datado de 1937, e assinalado com o título "Caderno de Geometria".

Estávamos num momento de encanto e dúvida: o que se poderia fazer com um material tão sensível, tão lacunar e tão desafiador? Não se sabia. Apenas se fotografou, pois uma chama flamejava naquele silêncio e não se poderia ir embora, sem levarmos rastros digitais da existência do artefato escolar de uma formanda normalista, muito provavelmente, já falecida.

Havia uma certeza, aquele caderno foi uma das muitas atividades escolares próprias da formação do magistério no Colégio Nossa Senhora das Dores (CNSD) em Uberaba, Minas Gerais, Brasil, na década de 1930. Enfim, o "Caderno de Geometria" é um raro testemunho material do ensino institucional católico e da aprendizagem do desenho (geométrico e livre) no CNSD no início do século XX, no interior do Brasil.

O CNSD, colégio da ordem dominicana católica e feminina francesa, está sediado em Uberaba desde 1885. Inúmeros documentos de registro de sua atuação se encontram na coleção do Museu da Capela, o MCNSD, instituição particular mantida pela congregação. A coleção contém do museu: materiais didáticos, registros contábeis e administrativos, vários álbuns de fotografias e documentos escolares, como cadernos e boletins.

[3] O MCNSD é o único órgão de preservação e divulgação da memória da Congregação: http://www.museudacapela.org.br/institucional.php. Situado à Praça Doutor Thomaz Ulhôa, 340 - Nossa Senhora da Abadia, Uberaba - MG, Brasil. Esse museu, cuja documentação tem sido muito estudada, foi citado em Uniformes do Colégio Nossa Senhora das Dores: memórias da cultura escolar da Belle Époque (1890-1914) nos confins de Minas Gerais (Novaes, 2023).

[4] Nos documentos pesquisados, o termo utilizado à época para se referir às estudantes que realizavam o curso Normal era normalistanda. Contudo, vamos usar o termo mais usual para conforto dos leitores.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Museu, o espaço "guardião" da cultura material de um grupo, de uma comunidade ou de uma civilização. O termo – que se originou do grego *mouseion* – é o sítio da memória da comunidade dominicana feminina uberabense (Carlan, 2008). Criado em 1985, ocasião do centenário de fundação do CNSD, em 2000, foi reinstalado, por iniciativa da congregação[5]. Memória e conhecimento norteiam o discurso de preservação do acervo que foi organizado como coleção histórica da congregação desde 1950. Em 2000, foi submetido a um projeto museográfico conduzido por Giselle Peixe e seu assistente Nelson Freitas (Maria, 2010). No setor de objetos se destacam os álbuns de fotografias das alunas e uma coleção de réplicas de uniformes de época e de acessórios originais. Foi em meio a esses objetos que obtivemos em mãos o "Caderno de Geometria" de Maria Altiva.

Este texto se debruça sobre o caderno, testemunho material do ensino e aprendizagem em desenho numa Escola Normal para compreender a condição matérica e simbólica desse documento, com o intuito de aguçar olhares, ativar sensibilidades e nos questionar acerca da maneira rasa como observamos os desenhos simples de cadernos escolares, quando temos imensa dificuldades de exercitar a apreciação estética sem os vetores do que é reconhecido como "arte". Neste ponto, fazemos eco aos demais trabalhos desta publicação em que a apreciação estética e o ensino da arte são os motes principais de todos os textos. Todavia, o presente artigo não ultrapassará o convite à reflexão, ou seja, o texto não justificará de maneira argumentativa ou com dados históricos e teóricos a questão convocada ao questionamento. Espera-se que a forma de dessecar as folhas do caderno e as associações feitas permita ao leitor/ à leitora se questionar como olha e se inspira, ou não, nos materiais produzidos por livros didáticos ou outros documentos de épocas remotas à sua existência atual.

Sem pretensão de esgotar o assunto, deixamos um tributo às muitas Marias Altivas que tiveram condições de estudar no início do século XX e alertamos para as proximidades entre o ensino do desenho geométrico e o desenho artístico na formação de um projeto de nação industrial. Sem resenhar as muitas referências

[5] Disponível em: https://www.minasgerais.com.br/pt/atracoes/uberaba/historia/museu-da-capela-sitio-historico-e-cultural-memorial-irmas-dominicanas-de-monteil. Acesso em: 24 de maio de 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

existentes sobre o desenho, sua história e suas tipologias, interessa-nos olhar as folhas amareladas e seus registros, fazer conexões com os estilos artísticos e com o ensino ofertado, bem como deixar inquietações aos docentes do campo com nossas especulações apreciativas.

O texto se estrutura nas seguintes partes: uma breve história do educandário onde o caderno de desenho de Maria Altiva foi produzido, após, extensas laudas se debruçam a considerar o que as páginas do "Caderno de Geometria" nos levam a perceber, pensar e dialogar e, por fim, como os rastros educativos nos levaram a percepções sensíveis e, por que não, inspiradoras.

2 O Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba (CNSD)

A congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils surgiu em *Bor*, região de *Aveyron*, França, em 1850 (Bichuette; Lopes, 1986) com vocação eclesiástica e dedicada à alfabetização[6]. Por iniciativa do bispo de Goiás, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão, em 1885, a Congregação foi convidada ao Brasil e fundou seu primeiro colégio na "Boca do Sertão", como era, à época, nominada a cidade de Uberaba. Depois, a Congregação se expandiu para Goiás e outros estados. Segundo informações fornecidas no mesmo site da escola, "Novas fundações foram realizadas: 1889, Cidade de Goiás/GO; 1902, Conceição do Araguaia/PA; 1904, Porto Nacional/GO; 1910, Formosa/GO"[7].

O CNSD foi a primeira escola católica feminina da região da "Farinha Podre", como, à época, era denominado o Triângulo Mineiro no século XIX. As freiras se estabeleceram em Uberaba com o objetivo de educar as filhas da oligarquia rural do Triângulo Mineiro, sendo, portanto, uma escola católica e de elite que iniciou suas

[6] Ver http://www.dominicanasdemonteils.org.br/site457/congregacao.php. Acesso em: 09/12/2024.

[7] Atualmente, a Província Nossa Senhora do Rosário supervisiona 18 instituições, dentre estas duas estão no Paraguai, duas na República Dominicana e uma no Haiti. As demais estão em solo brasileiro, sendo cinco unidades escolares em funcionamento. Além do CNSD em Uberaba, há o Centro de Educação Infantil Marta Carneiro na mesma cidade. Em Curitiba funciona o C.N.S do Rosário, em Araxá o Colégio São Domingos, em São Paulo, capital, duas unidades funcionam denominadas Colégio Nossa Senhora do Rosário, a unidade 1 em Vila Mariane e a 2 no Jardim Saúde. Em Ribeirão Preto existe o Centro Educacional Infantil Maria de Nazaré. (*Idem.)*

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

atividades no âmbito da educação elementar. O CNSD funcionou, desde a sua inauguração, em regime de internato e externato, exclusivamente para o público feminino, em Uberaba até 1966. Somente, a partir de 1973, foram abertas matrículas para crianças e jovens do sexo masculino (Maria, 2010).

Segundo matéria jornalística do Monitor Uberabense de 1885, o objetivo da formação oferecida em sua abertura era a "introdução aos cuidados da casa" e ensinava "Trabalhos Manuaes", "Sistema Metrico" e "Matemática", entre outros conteúdos (Monitor Uberabense, 1885, p. 03).

Em 1906, a atuação educacional do CNSD foi ampliada com a inauguração da Escola Normal, curso destinado a preparar professoras para o magistério nas escolas primárias do país, concomitante à oferta do ensino elementar.

A abertura do novo curso demonstra a ampliação da clientela do colégio vocacional. Além das filhas de famílias mais ricas da cidade, outros grupos urbanos, na medida em que a República foi se consolidando, adquiriram acesso à escolaridade e muitas jovens estudaram por mais tempo e almejaram uma formação profissional cursando a Escola Normal, como o caso de Maria Altiva.

Ana Maria Costa (1983), em estudo sobre o ensino primário no Estado de São Paulo, analisa o fenômeno de popularização da educação como ocorreu no CNSD em Uberaba. Ensina-nos a autora que houve duas funções para a educação formal estabelecida na Primeira República (1889 – 1930), de um lado "atender às necessidades socioculturais de uma sociedade aristocrática e patrimonialista, portanto de caráter seletivo e restrito às camadas dominantes", e de outro, atender "às necessidades socioculturais de uma sociedade empenhada em estruturar-se em moldes capitalistas, portanto tendendo a estender-se a setores mais amplos da população" (Costa, 1983, p. 34).

Quando Maria Altiva assinou a autoria do caderno de desenho, em 30 de novembro de 1937 o CNSD havia comemorado há pouco seu primeiro cinquentenário. Nas primeiras décadas de existência do Colégio, as irmãs dominicanas haviam presenciado a Proclamação da República, os tempos da polarização da política nacional entre os estados de Minas Gerais e São Paulo, a Revolução de 1930, de

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

caráter republicano, e o contragolpe, com a instauração do Estado Novo, sob o controle do presidente auto empossado Getúlio Vargas (Sodré, 1977).

Se o cenário político foi de muitas reviravoltas, igualmente, no campo educacional, a passagem do século XIX para o XX foi marcada pelo que é denominado a 2ª Revolução da Educação, em que o Estado assumiu a responsabilidade de garantir a educação para todos, mesmo que adotando conjuntamente a Pedagogia da Exclusão (Petitat, 1994).

No Brasil, ocorreram várias reformas educacionais. A primeira, republicana, foi denominada Benjamin Constant (1890). Após, na alvorada do novo século, surgiu o Código Epitácio Pessoa (1901); na próxima década, a Reforma Rivadávia Correa (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915). Posteriormente, a Reforma João Luiz Alves e Rocha Vaz, de 1925. Além de regularem o ensino primário, tais reformas foram atentas ao ensino secundário, conforme afirma Palma Filho (2005).

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por implantar a Reforma Francisco Campos (1931)[8] que reorganizou o ensino secundário e superior com vistas aos projetos de desenvolvimento industrial do país. Nesta mesma década foi assinado o Manifesto Brasileiro (1932) cujo cerne era a defesa da Escola Nova (Ribeiro, 2001; Azevedo, F. et al., 2010). Segundo Diana Vidal:

> A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização das normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da Psicologia Experimental na compreensão "científica" do humano, tomado na dimensão individual (Vidal, 2000, p. 498).

A Reforma Francisco Campos, conforme Dallabrida sintetiza, foi responsável por um modelo educacional de caráter nacional e efetivamente disciplinar e burguês. Diz ele:

[8] A condução de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, teve participação ativa de Francisco Campos nas articulações do movimento armado. Tal aliança política e credenciado pela reforma que promovera no Ensino Secundário de Minas Gerais, foi nomeado por Vargas para chefiar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

> A Reforma Francisco Campos estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o sequestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do Ensino Secundário (...). Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009, p. 189-190).

Noberto Dallabrida completa sua afirmação sobre a Reforma Francisco Campos no governo Vargas, indicando que "a estrutura do ensino secundário (...) permaneceu vigente no mínimo até a década de 1960, quando passou a ser questionada, mas não necessariamente suprimida nas práticas escolares" (Dallabrida, 2009, p. 190). Como explicado pelo autor na análise do texto introdutório ao Decreto da Reforma, a premissa norteadora da proposta seria de superar "à transmissão e à memorização de noções e conceitos prontos" a fim de "direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal" (*Idem.).* Tais concepções manifestam o ideário escolanovista, partilhado por Francisco Campos desde o final da década de 1920, quando liderou, como secretário do Estado de Minas Gerais, a reforma do ensino primário e normal, tendo como base os princípios e métodos da Escola Nova (Moraes, 2000, p.193-216).

Uberaba, como cidade mineira, foi alcançada tanto pela reforma estadual do ensino de Francisco Campos, e o CNSD foi atingido em sua organização pedagógica como também o foi pela reforma de 1931.

Em Minas, a política educacional privilegiou as reformas da educação que estiveram na pauta desde as primeiras décadas do séc. XX:

> em 1906 (João Pinheiro), em 1910 (Wenceslau Brás), em 1910-1911 (Bueno Brandão), em 1915-1916 (Delfin Moreira), em 1924-1926 (Mello Viana), além das modificações feitas durante o governo Artur Bernardes (1921-1924). Essas iniciativas reformistas antecederam a reforma que se tornaria a mais importante: a Reforma Educacional Francisco Campos [1926-1928], levada a efeito pelo governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e seu secretário de Interior, Francisco Luís da Silva Campos. Mais ampla que a reforma de 1925" (Carvalho; Oliveira, 2011, p. 141).

Ainda sob o comando ditatorial de Getúlio Vargas ocorreu a Reforma Gustavo Capanema (1942) numa proposta de formação de mão de obra qualificada

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965.25944630922025e6874*

para as indústrias que se proliferavam na Região Sudeste do Brasil (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 23).

O "Caderno de Geometria" da jovem Maria, de 1937, é um testemunho material do ensino e da aprendizagem daquela época, em especial, sobre o desenho geométrico livre no CNSD, em Uberaba, e nos oferece elementos para uma leitura sensível que perpassa a técnica, o contexto educacional do momento e nos alcança no presente de nossas retinas.

3 Páginas amarelas, traços e manchas

O caderno encontra-se catalogado com sua data e procedência. Um pouco alterado em sua integralidade, pelo rasgo no canto superior esquerdo, e um talho longitudinal na parte inferior esquerda. Ambos suturados com papel branco. A capa está amarelada, como tudo que fica guardado, à espera de olhos curiosos, às vezes marejados pelas lembranças que evocam.

Figura 1 - Capa do documento como se encontrava em 2019

Fonte: "Caderno de Geometria" - Colégio Nossa Srª das Dores (CNSD), Uberaba-MG, 2019.

O caderno escolar de desenho contém capa e contracapa de papel manteiga e mais folhas em papel jornal. Tudo está levemente amarelado e com algumas manchas que denunciam os 85 anos passados desde a sua concepção. As folhas de desenho têm dimensões aproximadas ao formato A5 (148 x 210 mm), estão

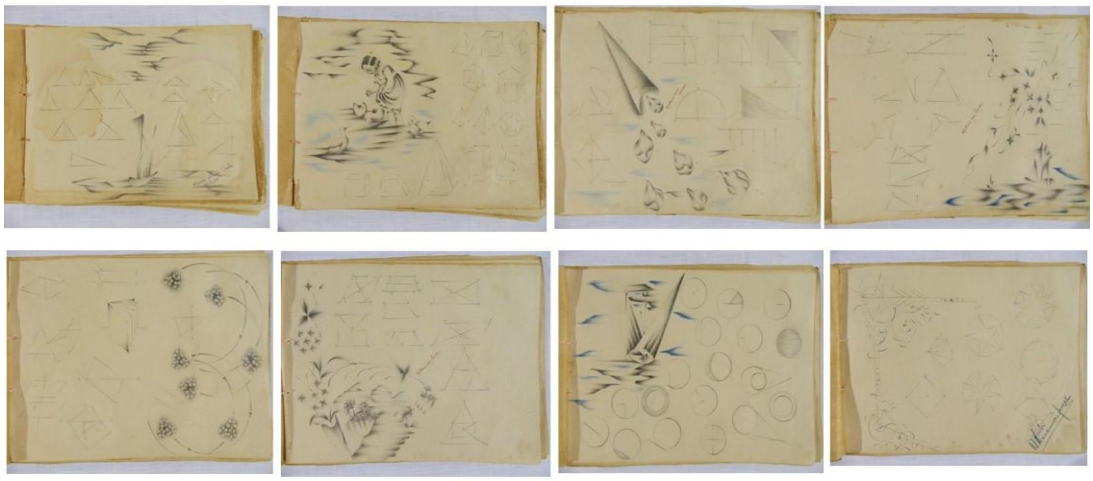
REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

dispostas em sentido horizontal e são intercaladas com folhas de papel de seda na mesma dimensão, o que protege os desenhos. Elas estão unidas em brochura e reforçadas com um cordão de cor rosa, em dois pontos centralizados.

Existem oito folhas no caderno, o que sugere várias questões: seriam poucas as aulas de desenho ao longo do ano letivo? Apenas oito folhas sobreviveram no espaço em que foi armazenado o caderno, sendo as demais perdidas? Haveria mais cadernos e nesse eram passadas apenas as lições concluídas para avaliação, sendo uma por mês?

Não há como responder as possibilidades que justificariam a quantidade reduzida de páginas de um caderno de desenho de uma aluna tão aplicada e que sempre recebeu a menção "Óptimo com louvor" em duas das páginas observadas e na última, em que se observa desenhos inacabados, encontra-se o visto de um fiscal, cujo sobrenome era Mendonça.

Figura 2 - O conjunto em análise, em 2017[9]



Fonte: Montagem das pesquisadoras, 2024.

É evidente que o tempo fez seu trabalho quando se olham as folhas amareladas, os traços de lápis, os esfumaçados de grafite, as formas familiares, uma

[9] Infelizmente não dispomos de melhores imagens, pois as mesmas foram obtidas em 2019 e não foi mais acessado o documento físico por indisponibilidade no acervo.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

data e um nome num canto da folha e mesmo a nomeação do que as formas sugerem: um veleiro, menina, flores, cones, pipocas, nuvens ou seriam pássaros?

Cada folha possui dois espaços ou dois tempos distintos. O primeiro "tempo" está sem cores aplicadas e consiste em formas geométricas repetidas em várias posições. Observam-se triângulos, círculos, cubos, polígonos, poliedros, estrelas, formas obtidas com o uso do compasso, logo passando pela geometria plana e a espacial. Poucas dessas formas geométricas exercitadas contêm *sfumatos* e hachuras. Outras técnicas que são aplicadas até hoje para o desenho a partir dos diferentes lápis e grafites não são identificadas.

O segundo "tempo" em todas as folhas é composto de desenhos que se derivam das formas geométricas em estudo, com maior ou menor evidência, dando provas de que, além da informação sobre as formas geométricas, também havia a exigência da transferência delas para a composição, representando determinadas coisas, facilmente associadas às formas que habitam o primeiro tempo.

Há cores aplicadas em quatro casos: um azul mais ou menos intenso que circunda as figuras centrais sem ser aplicado sobre elas. A técnica de luz e sombra é bem aplicada por meio de *sfumatos*, o que dá forma e movimento ao que está sendo representado. Se havia um modelo a ser copiado ou era permitido a livre composição não se tem dados para afirmar. Contudo, algo é certo, não havia uma observação *in loco*, mas a convocação da lembrança ou observação de uma gravura, desenho ou quadro. Dada a formalidade das figuras, seus traços previsíveis, descartou-se a possibilidade do desenho de observação *in loco.*

Tais "tempos" remetem claramente às concepções de escolanovismo que Campos defendia, como nas palavras abaixo facilmente se deduz:

> A verdadeira educação concentra o seu interesse antes sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formadas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou da situação do fato, a oportunidade e o interesse pelo inquérito, a investigação e o trabalho pessoal em vista da solução própria e, se possível, individual e nova (Campos, 1933, p.7)

Portanto, apenas transmitir os modelos formais da concepção da representação de formas geométricas não seria suficiente na proposta escolanovista.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Cabia incentivar o "espírito" para a criação a partir das formas geométricas dominadas o que levaria à formação para a pesquisa, o trabalho original e a inovação, como se diria hoje.

Nessa perspectiva, busca-se estabelecer pontes entre o visto na singeleza deste "Caderno de Geometria" e representações que poderiam ser exibidas ou convocadas para as jovens normalistas se "inspirarem". De qualquer maneira, o conjunto sugere composições artísticas, com funções estéticas de Maria Altiva. Seriam essas figurações de objetos e cenas conhecidas um ato fugidio da norma? Seria uma intervenção posterior sobre as formas "duras" determinadas pela professora severa? Essas questões que o olhar e o pensar convocam, derivam dos elementos familiares identificados, sem que possamos alcançar a origem dessa familiaridade para a normalista. Em nossos esforços de ver o que nos olha (Didi-Huberman, 1998), percebemos alguns ecos com obras classificadas no label Arte Moderna.

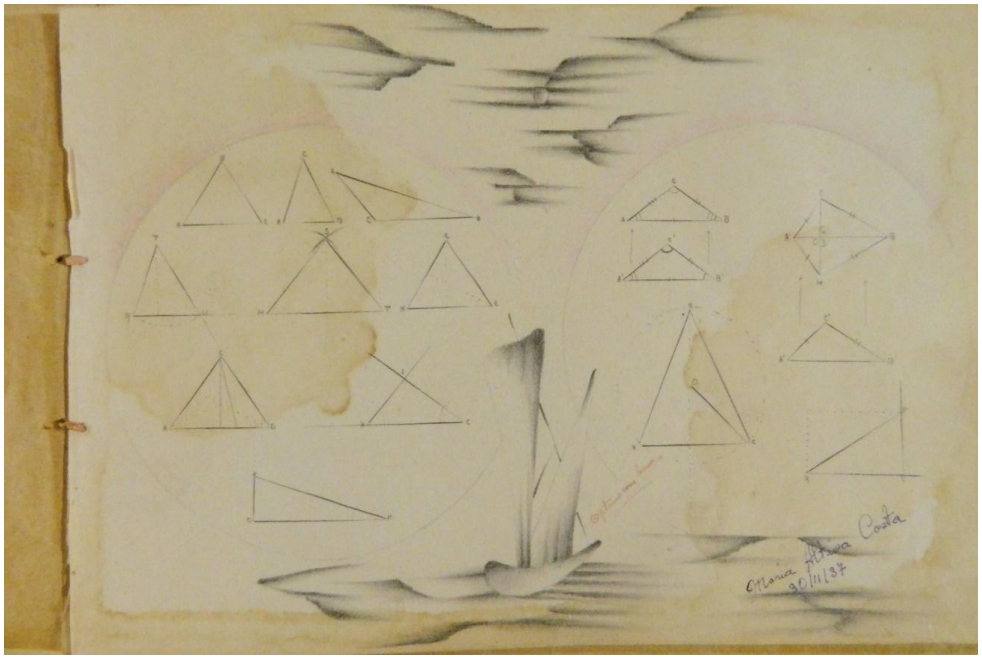
Ao ser estabelecido o paralelo entre o produzido pela jovem normalista e a Arte Moderna, essa é entendida conforme as concepções de Annateresa Fabris:

> A concepção moderna de arte não pode ser dissociada da busca de novas formas de linguagem, de novos modos de percepção em consonância com a nova paisagem tecnológica, e de uma nova visão do fazer artístico enquanto produção autônoma, enquanto criação que se explicita no processo de representação e não na superfície do representado (Fabris, 2001, p. 15)

A partir da reverberação dos ecos modernistas, nos debruçamos sobre quatro das oito páginas do caderno que contém referências de cones e sugestões visuais de veleiros: a primeira (fig. 3), a terceira (fig. 4), a quarta (fig. 5) e a sétima (fig. 6). Além dos cones, há outras figuras, traços e ondulações que sugerem o mar e seus movimentos ou raios de sol refletidos e também remetem a (fig. 4) folhas ou sementes, talvez mesmo pipocas ou amendoins açucarados caindo do cone de papel. Originalmente as composições não possuem títulos e, para facilitar a identificação de cada uma das folhas pelo critério da figuração mais marcante da composição, elas foram denominadas, respectivamente, como veleiros, pipocas, barcos ao longe e veleiros que se cruzam.

Figura 3. Primeira página do caderno: Veleiros, em 2019

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874



Fonte: "Caderno de Geometria" - Colégio Nossa Srª das Dores (CNSD), Uberaba-MG.

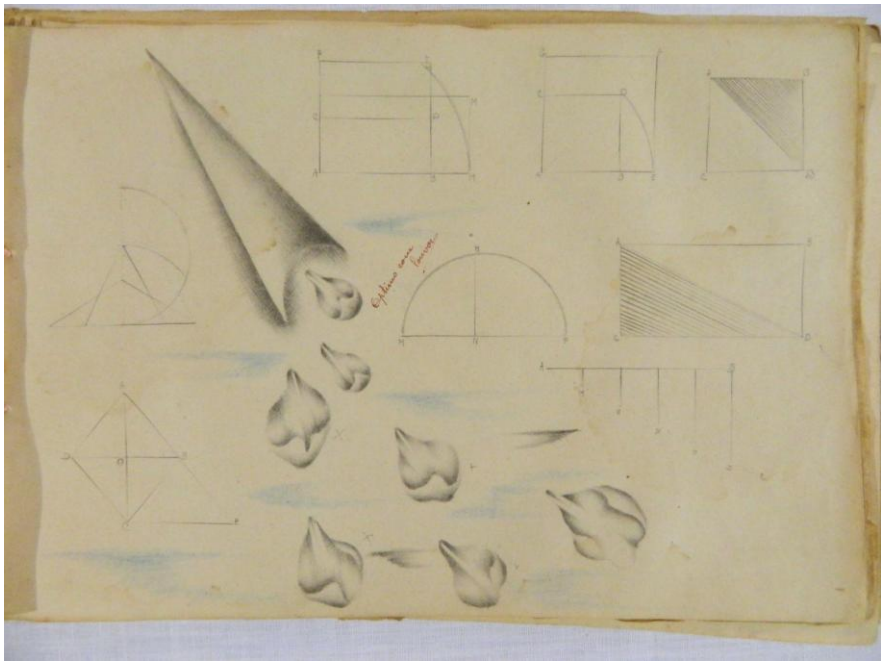
A primeira composição, a que abre o caderno (fig. 3), apresenta em formas e traços o que sugere veleiros estilizados, devido aos traços verticais que remetem a velas abertas, uma totalmente em posição vertical e outra inclinada, bem como um semicírculo ovalado que sugere o casco do veleiro cercado de manchas. Acima destes traços e manchas, com um pouco mais de um centímetro de distância, outros traços irregulares *sfumatos* remetem a nuvens. Enfim, podemos inferir que a intenção de representação consiste em dois veleiros e de fazê-los junto a um lago ou em "alto mar" com nuvens ao céu. Muito próximo a uma das "velas", em caneta vermelha há escrito: "óptimo com louvor".

Na página, em seu primeiro "tempo" há 15 formas triangulares desenhadas e em torno desses muitos triângulos, como manchas que ultrapassaram de um lado a outro do papel; há também dois círculos grandes em tom rosado. Logo, a composição se encontra no centro da página, ladeada por duas circunferências, nas quais se inserem figuras geométricas: triângulos, ou seja, polígonos de três lados, com a variedade de triângulo retângulo, escaleno, isósceles e equilátero (Borges, 1942, p. 38-39). São exercícios de geometria, sem dúvida. O desenho figurativo apresenta na sua base as figuras geométricas do exercício em questão, transformadas por uma

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

intenção de representação. Tudo é feito com os materiais mais básicos do desenho: o lápis de grafite e o lápis de desenho mais macio ou talvez um esfuminho.

Figura 4: Terceira página do caderno: Pipocas, em 2019



Fonte: "Caderno de Geometria" - Colégio Nossa Srª das Dores (CNSD), Uberaba-MG.

Na terceira página do caderno de Maria Altiva observam-se desenhadas formas geométricas de figuras compostas com quadrados, triângulos, semicírculos, losangos e barras escalonadas (fig. 4). Trata-se de uma lição avançada e complexa de geometria. Formas associadas, interseccionadas geram outras formas, impõe movimento e volume ao desenho. Nessas figuras geométricas há a marcação das linhas constituintes por letras, como é próprio para o cálculo de área da forma. Também é a única folha em que se identifica o exercício das hachuras. O uso do compasso é evidenciado em 4 figuras e é certo que o uso da régua na precisão dos centímetros de cada reta se impôs. Apesar de estar presente na terceira folha do caderno, essas proposições de aprendizado da geometria são muito mais complexas do que outras existentes na sequência. São apenas 8 figuras geométricas, contudo, algumas com maior dificuldade do que os simples triângulos da folha anterior.

Num campo central da folha, ocupando parte do 1 terço superior e do último terço inferior há a composição que se demonstra claramente relacionada ao

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

escalonamento do tamanho, matematicamente construído, na forma de régua com barras próximo ao desenho figurativo.

No topo, há um cone inclinado à esquerda, com preciso sfumato que lança luminosidade no lado esquerdo e sombra no lado direito, dando à figura o volume necessário para caracterizar um cilindro cônico. Há ainda a projeção da sombra na parte inferior e interior do cone. Na abertura proposta, sem que a linha anterior tenha sido projetada, uma outra forma é constituída e que se repete sete vezes, em graduações diferentes e sequenciais, de maneira a colocar algumas no primeiro plano do papel e outras mais distantes.

Os traços e manchas constituídas com sfumato não geram uma figuração que assegure uma nomeação definitiva à representação. Identifica-se uma circunferência inicial que foi alterada para contornos diversos na parte inferior do desenho. Na segunda metade superior, há uma forma triangular desenhada, cujo vértice forma dois lados distintos e uma ponta proeminente ao centro. Deste centro às margens, volumes e movimentos são traçados e desenhados pelo sfumato que leva a pensar em muitas coisas. Empiricamente as autoras perceberam: pipocas, amendoins açucarados, amêndoas.

Com ajuda do Google Lens[10], as formas levaram a comparações com caramujos, conchas, o grão do milho, sementes de árvores como a tabebuia, a fruta de macuco (n. cient. *quararibea turbinata*), a chamada maçã de roseira e até o jambolão do mato.

Como no caso anterior, a composição respeita as normas de proporção, composição e distribuição das figuras no espaço. Próximo a cada "pipoca" há um pequenino X, demonstrando que houve um estudo anterior para o posicionamento de cada elemento, o que foi calculado matematicamente, respeitando regras de proporção e equilíbrio entre os desenhos. Leves manchas azuis, talvez esmaecidas pelo tempo, circundam os "jambolões". Mais uma vez, a professora com sua caneta

[10] Ferramenta de pesquisa a partir da captação de uma imagem. Está integrada ao buscador da Google. https://lens.google/

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

vermelha e caligrafia primorosa anota "Óptimo com louvor" no lado direito e central da composição.

A página seguinte do material de Maria Altiva retorna aos veleiros, acompanhados de arabescos e flores (fig. 5).

Figura 5: Quarta folha do caderno: Barcos ao longe, em 2019

Fonte: "Caderno de Geometria" - Colégio Nossa Srª das Dores (CNSD), Uberaba-MG.

A página está dividida em duas zonas, à esquerda estão 10 elementos, sendo 6 figuras geométricas derivadas de triângulos e 4 estudos de retas, que poderiam ser classificadas quanto à posição em horizontais e inclinadas e, quanto ao tipo ou combinação em transversais e concorrentes (Iezzi, Machado, Dolce, 2022). À direita encontra-se a composição, mais uma vez elogiada com ótimo da professora e sua caneta vermelha.

Na composição manchas irregulares, "dançando" no primeiro plano e no canto inferior direito do papel, em grafite e azul, sugerem a água e seus movimentos ao espectador. Quase ao centro e alguns centímetros acima da borda inferior da folha, formas triangulares são verticalizadas sobre uma linha curva e horizontal. Veem-se casco e velas.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Ao estudar o objeto que "se vê", descobriu-se que o veleiro se caracteriza por embarcação composta por uma única vela. A desenhista Maria Altiva e sua mestra, assim como essas autoras, talvez não soubessem dessa definição ou não se importassem com essa falta de verossimilhança entre veleiros reais e figuras que os representavam. Daí é possível cogitar um veleiro composto de 3 velas e 2 mastros ou se supõe que haveria dois veleiros sendo representados e que se alinhavam paralelamente na representação, colocando as velas em sobreposição visual.

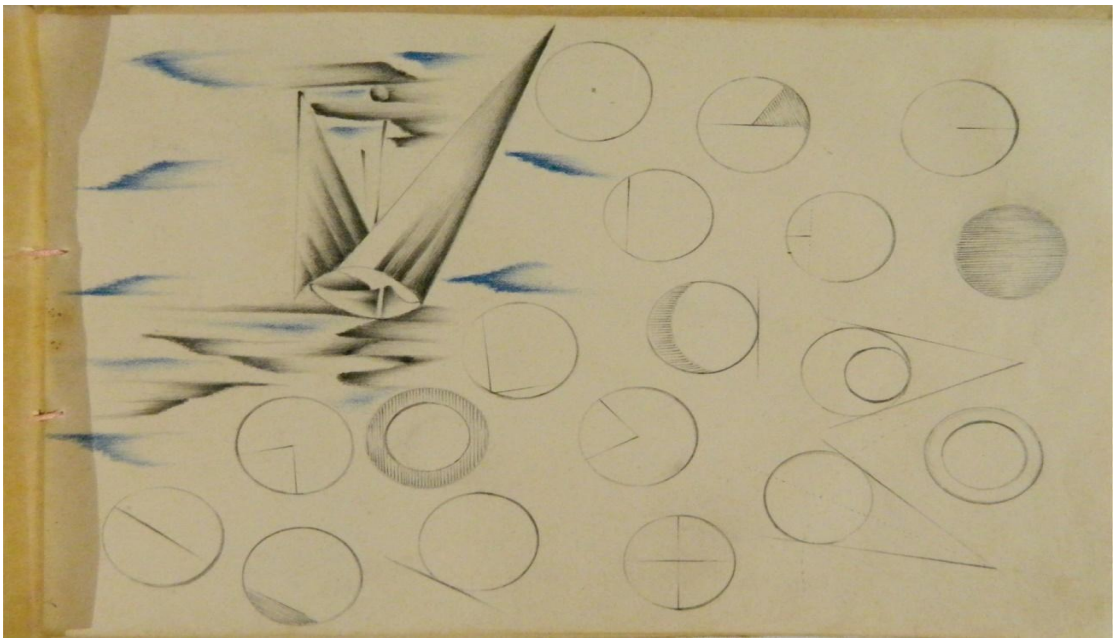
À esquerda e num plano mais inferior, representando distância significativa do "veleiro" central, outros traços verticais acompanhados de linha horizontal, leva a deduzir um segundo "veleiro" com duas velas. Uma linha sinuosa, fina, quase em continuidade da mancha que sustenta o "mar" para o segundo "veleiro" é verticalizada e vai ganhando espessura quando está alinhada acima das "velas" do "veleiro" ao fundo. Essa linha sinuosa se estende, recua, avança e se desdobra em perpendicular até o alto do canto direito da folha. No meio de sua "subida", a linha se avoluma com oito formas estelares, que por conta do *sfumato* poderiam sugerir flores. Também, derivando do formato estrela, sete folhas são espalhadas de maneira equilibrada e harmoniosa nesta concentração acima das "velas" do primeiro "veleiro". Abaixo, ao longo dos desdobramentos da linha sinuosa, há outras cinco "folhas" e uma "flor" e, acima, no lado esquerdo, mais 5 elementos foram desenhados: 3 folhas, 1 flor e uma estrela maior e simétrica. Pequenos traços paralelos e finos, à direita e à esquerda da linha sinuosa, completam a composição e dão textura de nuvens ao espectador, além de proporcionar equilíbrio e suavidade com o "mar" que ancorou o desenho no papel.

A última folha das quatro construídas com cones e suas variações figurativas está na sétima folha, Figura 6. Nomeada "Veleiros que se cruzam", ela contém a representação de um veleiro no qual não podemos identificar com precisão traços que expressem o casco: na base se insinua apenas uma linha curva. A folha foi ocupada em toda sua parte à direita e parte inferior à esquerda com formas geométricas semelhantes, estudadas com retas que a interceptaram, com ângulos traçados, hachuras, compondo volumes e traços de triângulos que transformaram círculos em cones. No canto superior esquerdo, foi instalada a composição com

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965.25944630922025e6874*

manchas sinuosas em azul e preto que tanto sugerem o mar ou rio em que os veleiros flutuam, como as nuvens que ultrapassam a linha das "velas".

Figura 6: Sétima folha do caderno: Veleiros que se cruzam, em 2019



Fonte: "Caderno de Geometria" - Colégio Nossa Srª das Dores (CNSD), Uberaba-MG.

O que está em evidência nessa composição são as "velas", numa posição que tende à diagonal e, em sentido opostos, com duas retas entre elas que dão continuidade à sequência de velas. Acima, um pequeno círculo em *sfumato* e por meio das nuvens fazem pensar numa lua discreta na paisagem. A imaginação se solta: um fim de tarde em que a lua se adianta para se exibir faceira; barcos a vela que se dirigem ao porto após a jornada exaustiva, um suave vento vem trazendo a noite; o sol se despede silenciosamente.

Nessa composição a autora, Maria Altiva, mantém os materiais com o acréscimo do lápis de desenho na cor azul.

Como já foi dito, a autora trabalha com materiais básicos do desenho: o lápis de grafite e o lápis de desenho na cor azul. Para os volumes dos desenhos figurativos, não encontramos linhas precisas, em todas as composições eles são criados com efeitos de luz e sombra, elementos da linguagem visual que permitem que a desenhista represente os objetos ou modelos de maneira realista e

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965.25944630922025e6874*

tridimensional, de forma precisa e clara ou que apenas insinuam os volumes (Ostrower, 1987, p. 96), como o fez a normalista. No jogo de luz e sombra, aplicação de diversas tonalidades é o que fará com que o efeito de luz e sombra seja possível no desenho ou na pintura (Roig, 2007, p. 127). A escala de gradação dos tons que serão usados para as representações desejadas é fundamental e essa escolha deve ser feita depois de se observar, comparar e estabelecer quais são as tonalidades mais claras e quais são as mais escuras para que o desenho apresente volume e se pareça com o que se pretende desenhar, pois cada tom corresponde a uma exposição concreta à luz (Idem). "Graças à observação do efeito da luz e sombra sobre o modelo, se estabelece o sistema de valores tonais, ao se atribuir a cada zona um valor tonal". (Ibidem., p. 132).

Além da observação, Roig acrescenta considerações que implicam o domínio da técnica que Maria Altiva demonstrou ter. Disse Roig:

> o desenvolvimento das possibilidades de grisê dos diferentes materiais adquire importância fundamental no estabelecimento de valores tonais. Por isso, o desenhista deve conhecer as possibilidades de cada uma das diferentes durezas de lápis ou barras de grafite que utilize. Conhecidos os limites de cada material, sua aplicação ocorrerá de forma lógica, estendendo-se as escalas técnicas de cinzentos dentro do contexto do desenho (*Ibidem*., p. 134).

Maria Altiva conseguiu a escala tonal pela técnica do *sfumato*, a partir da qual o lápis desliza no papel de maneira simples criando áreas mais escuras. Percebem-se, então, manchas em grafite ou em cores numa escala tonal que vai do absolutamente intenso ao seu completo desaparecimento, passando pelo esmaecimento, numa mancha pequena e em posições que sugerem um esquema de linhas horizontais que são quebradas pelas posições das figuras geométricas das velas, sugerindo o movimento das nuvens ou das águas em ambas as composições, conforme vemos, por exemplo, na composição das páginas 1 e 7 do "Caderno de Geometria". O entrelaçado de linhas e volumes, como no caso da figura 6, é outro elemento a reforçar a ideia de movimento.

Como visto inicialmente, o "Caderno de Geometria" possui oito folhas, nas outras quatro, de que não se tratou acima, não aparecem os cones, mas outras composições e exercícios de geometria que permitem continuar associando as formas

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965.25944630922025e6874*

com determinadas representações introduzidas com frequência em aulas de desenho. Porém, a materialidade desse caderno foi suficientemente explorada nas páginas já redigidas. Cabe ir em busca de conduzir à deriva sobre esse passado e o ensino de desenho a partir dos indícios que a singeleza das páginas amareladas, um pouco molhadas pelo tempo, bastante valentes diante das agruras da preservação histórica do passado em nosso país, pode levar seus espectadores e os leitores destas linhas.

4 Diálogos com as folhas amarelas

Inicialmente, ao visualizar e atribuir sentidos a essas formas compostas entre manchas e traços naquilo que os olhos adestrados intitulam de mar, associamos as composições de Maria Altiva a alguns movimentos artísticos de sua época e, em seguida, com políticas públicas de educação e movimentos pedagógicos da mesma época.

4.1 Evocações de produções artísticas

Na época de confecção do "Caderno de Geometria", no Brasil, a cena artística vivia a segunda fase do movimento artístico e cultural denominado Modernismo, cujas origens e repercussões são bem estudadas pela academia brasileira (Carvalho: Oliveira, 2011).

O movimento no Brasil, estimulado por vanguardas europeias (Cubismo, Futurismo e Surrealismo), motivou ruptura com o estilo artístico nacional ao aspirar a renovação das formas de expressão da arte brasileira. Segundo Daniel Pécaut, a ruptura provou "sensibilidade à descoberta psicanalítica e, simultaneamente, exploração dos alicerces da nacionalidade brasileira na busca de suas maneiras de ser, seus falares, sua diversidade étnica e cultural (...)" (Pécaut, 1990, p. 27).

Outro movimento artístico que as composições de Maria Altiva remetem, embora tímidas, é do futurismo italiano. Os mesmos princípios e elementos que se aproximam do movimento criado por Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), são acionados diante das folhas do caderno de geometria estudado. Segundo Santos:

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

> A pintura futurista contém traços claramente notáveis do Cubismo e arte abstrata, mas a maneira em que as cores eram postas e a função das formas e traços nos quadros deixa sempre uma ideia de dinamismo. Procura-se também expressar o movimento dos objetos, desta forma podemos notar constantes "borrões" nos quadros futuristas, por exemplo: o artista futurista não quer captar a locomotiva e sim o seu movimento e velocidade no espaço. Dinamismo é a palavra ideal para definir a pintura futurista (Santos, 2017, s/p.)

Segundo Horst Janson o Futurismo está entre as variantes do Cubismo. No início, os artistas futuristas:

> Utilizavam as técnicas desenvolvidas pelo Pós-Impressionismo para representar, em composições de outro modo estáticas e ainda dependentes de imagens figurativas, o aparecimento da sociedade industrial. Mas, ao adotar no seu O Dinamismo de um ciclista, Umberto Boccione (1882-1916), o Futurista mais original, conseguiu comunicar o pedalar furioso no tempo e no espaço de uma forma muito mais expressiva do que se tivesse pintado a figura humana, que na arte tradicional só podia ser vista num determinado tempo e lugar. Boccioni encontrou, no vocabulário flexível do Cubismo, um meio de exprimir a nova concepção de tempo, de espaço e energia que Albert Einstein tinha definido em 1905 na teoria da relatividade (Janson 1992, p. 686-687).

Essa representação está na série de estudos para a criação do "Dinamismo de um ciclista" (fig. 7 e 8) que Umberto Boccioni (1882 - 1916) fez em 1913, na qual se observam elementos da linguagem visual que expressam o que o título anuncia.

Figuras 7 e 8: Umberto Boccioni, *Studi per dinamismo di un ciclista,* grafite sobre papel, 1913

Fonte: Alamy[11].

Outra produção artística que remete às composições de Maria Altiva é a do artista germano-americano Lyonel Feininger (1871 - 1956)[12] que, em 1912, encontrou

[11] Disponível em: https://www.alamy.it/

[12] Em 2022, uma exposição individual com as obras do artista foi realizada na Galeria Raphael Durazzo sob o título "Ao prisma de Bauhaus". Ver mais obras de Lyonel Feininger. Pintor e artista em https://dia.org/. Acesso em: 29 de jun. 2024.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

o mundo artístico parisiense "em pleno alvoroço cubista" e foi influenciado pelo movimento do começo do século XX.

Segundo Ernest Gombrich, Feininger,

> Desenvolveu um engenhoso recurso de sua própria autoria, o qual consistiu na construção de suas imagens a partir de triângulos sobrepostos que parecem transparentes e assim sugerem uma sucessão de camadas – à semelhança das cortinas transparentes que são usadas, às vezes, no palco de um teatro. Como essas formas parecem situar-se uma atrás da outra, elas transmitem a ideia de profundidade e permitem ao artista simplificar os contornos dos seus objetos sem que a pintura pareça plana. Feininger gostava de selecionar motivos tais como as ruas de cidades medievais ou grupos de barcos a vela, que davam margem ao uso de seus triângulos diagonais O seu quadro de Regata à vela mostra que o método o habilitou a transmitir não só uma sensação de espaço, mas também de movimento (Gombrich, 2012, p. 580).

Interessante ainda ressaltar que Lyonel Feininger foi professor da Escola Bauhaus entre 1919 e 1933, sendo responsável pelo Ateliê de Gravura. Por ter origem judia, como sua esposa e filhas, ele retornou aos Estados Unidos da América em 1937, tendo sido sua arte considerada pelo Nazismo, na Alemanha, como "arte degenerada". Tal trajetória religa sua obra, os desenhos de geometria e a proposta educacional brasileira dos anos 1930 mais do que a intuição poderia alcançar.

Na observação das telas *Ships on the sea* (fig. 9) e *Sailboats* (fig. 10) o mesmo tema de Maria Altiva, como também o entrelaçamento de linhas, a busca de recursos que expressem o movimento, a forma triangular e o *sfumato* estão presentes.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965.25944630922025e6874*

Figuras 9 e 10. Lyonel Feininger, *Ships on the sea*, óleo sobre tela, 71 x 85,5 cm, 1917. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid. *Sailboats*, óleo sobre tela, 43,2 x 72,4 cm, 1929. Instituto de Artes de Detroit, Detroit

Fonte: MutualArt[13] e DailyArt[14].

Como esse artista e suas obras poderiam ter alcançado as pacatas salas do CNSD, em 1937, a ponto de inspirar a jovem ou a sua professora a experimentar formas geométricas em aprendizagem num estilo e composição tão mais ousados e cheios de sentidos?

Uma resposta para essa questão talvez seja a de que o Futurismo influenciou o modernismo brasileiro e foi largamente debatido na imprensa brasileira. Segundo Annateresa Fabris, no texto "A trajetória de uma ideia: o futurismo no Brasil" (1998), as vanguardas artísticas europeias do começo do século XX foram encaradas pela intelectualidade brasileira com desconfiança e acirradas críticas pelos mais conservadores e com alguma simpatia e adoção pelos "novos" artistas e arquitetos, entre eles Lúcio Costa. Todavia, como explica a autora, Futurismo, Dadaísmo, Cubismo e Modernismo se tornaram "sinônimos perfeitos" para os que defendiam e acusavam a nova norma estética. Em seus termos:

> Por ser o movimento de vanguarda mais violento e mais discutido, por estar constantemente em cena através de seus escândalos, de seus manifestos, de suas noitadas, por propugnar uma tabula (sic) rasa radical, por contestar a todo momento o passado e a tradição, o Futurismo acabou por tornar-se no Brasil a imagem mais vistosa da modernidade, o denominador comum de

[13] Disponível em: https://www.mutualart.com/
[14] Disponível em: https://www.dailyartmagazine.com/

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

> todas aquelas tendências que negavam os ditames parnasianos e acadêmicos (Fabris, 1998, p. 90).

Nelson Wernec Sodré dedicou um item do seu famoso livro História da Imprensa no Brasil, para historicizar a difusão do movimento da Arte Moderna no Brasil. Cita os órgãos de imprensa como o Correio Paulistano e o Jornal do Commercio, ambos paulistanos, como importantes para divulgar o movimento artístico. Todavia, Sodré afirma que além dos jornais diários, foram "as revistas de vanguarda que apareceram a partir de 1922" os melhores meios de difusão das artes de vanguarda (Sodré, 1977, p. 416).

Entre as inúmeras revistas cariocas e paulistanas ditas de vanguardas, estavam as revistas Fon Fon e O Cruzeiro, empenhadas em propagar o "moderno" e os modernistas, como a artista Tarsila do Amaral. Também A Revista, de Belo Horizonte, junto com as demais de circulação nacional, foi meio de a população de Uberaba, como de outras centenas de cidades brasileiras, ser familiarizada com o modernismo (Idem.). Além de matérias jornalísticas, também os artistas futuristas, dadaístas, cubistas e modernos estavam presentes nas revistas semanais do país por meio de entrevistas, notícias de suas viagens e vidas particulares. Dentre os muitos exemplos, podem ser citados: Revista Fon Fon (1933, edição 43, s/p), que na coluna "Feira das Vaidades", cita vários artistas e personalidades conhecidas que perambulavam pelo Rio de Janeiro no primeiro sábado do verão. Também em O Cruzeiro, 1933, edição 34, o colunista Carlos Cavalcanti, com seção semanal, entrevistou e visitou os ateliês de Henrique Cavalleiro e Jordão de Oliveira. Matéria bem ilustrada dava ao leitor leigo noções gerais do que a obra moderna devia conter de traços para ser assim chamada. Outras presenças do modernismo eram comuns nas revistas nacionais, como, por exemplo, na Revista Fon Fon,1931, edição 41, em que Oscar D'Alva noticia as obras e artistas do Salão de 1931. Além das obras reproduzidas, o próprio design gráfico da editoração da matéria ressoava os movimentos de vanguarda[15].

Portanto, tanto a população letrada e urbana das cidades brasileiras do começo do século XX tinham contato com a arte moderna por meio das revistas de

[15] Ver nas referências outras matérias encontradas pelo site https://memoria.bn.gov.br/.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

grande circulação, quanto as professoras do CNDS, afinal Uberaba, desde seus primórdios, estabeleceu uma ligação direta com o eixo econômico e político-administrativo do país. Inicialmente, por terra ligando o interior mineiro a São Paulo e Rio de Janeiro e, depois, por uma hidrovia que a ligava diretamente ao porto de Santos e à capital de São Paulo. Essa ligação, posteriormente, seria facilitada pela chegada da Estrada de Ferro Mogiana, que lhe rendeu o status de centro comercial do Triângulo (Rezende, 1983). Vale lembrar uma expressão popular, muito usada que sintetizava toda essa relação: "Paris, Rio de Janeiro, Uberaba" (Idem, p. 96), que expressava a atualização da cidade com os eixos comerciais e culturais do Brasil. Com a virada econômica a partir de 1909, em função da criação do gado Zebu, a vida urbana perdeu sua efervescência, mas "os fazendeiros e suas famílias, devido à facilidade de locomoção e disponibilidade de capitais passaram a se abastecer de produtos sofisticados nos grandes centros, São Paulo e Rio de Janeiro" (Idem, p. 90).

Enfim, se as aulas e ateliês do CNDS chegaram a ter à sua disposição reproduções das telas de Lyonel Feininger ou de Boccioni não se pode afirmar, contudo é certo que a estilística das vanguardas chegou às estudantes do colégio, como o caderno da normalista Maria Altiva comprova.

4.2 De onde vem o vento que sopram as velas

As vanguardas artísticas do começo do século XX revolucionaram não apenas a composição das obras criadas, mas o próprio regime escópico, ou seja, as próprias possibilidades de ver e significar a obra de arte por seus espectadores.

Nessa mesma complexidade de um novo século, imperialista na condução do capitalismo mundial, revolucionário em seus costumes, técnicas e teorias, houve um modelo educacional diferenciado que se propagou, pois pensadores, artistas e gente de todas as profissões se habilitaram a reivindicar a revolução na própria arte, na moralidade e na sociedade. Em 1921, na cidade de Calais, no noroeste da França, após a Primeira Guerra Mundial, liderados por Adolphe Ferrière, um novo modelo educacional, de escola e de docência foi defendido e muitos educadores importantes do século XX se uniram nessa Liga Internacional pela Nova Educação. Entre eles

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

estavam John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Elisabeth Rotten, Beatrice Ensor, Francisco Ferrer, entre muitos outros (Gutierrez, 2010).

Na Itália de Mussoline, Montessori foi convidada a participar da organização de uma escola inovadora, assim como na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram fundadas escolas sob os princípios da Nova Educação ou como se adotou no Brasil: Escolanovismo. Em síntese o movimento opunha-se à Escola Tradicional e, para superar esse modelo, ele defendia a importância do experimentar, das atividades ao ar livre, das atividades físicas e esportistas, do foco na criança e no seu desenvolvimento pleno. Como afirma Maria Montessori, segundo Joanna Grudzinska: "o meu objetivo é a liberação do espírito aprisionado do homem pela educação de seus sentidos" (Montessori apud Grudzinska, 2014, documentário).

A discussão da Escola Nova e de sua presença no Brasil é cercada de controvérsias e, em geral, considerada como um desdobramento do avanço liberal e das propostas para a educação profissionalizante (Carvalho; Oliveira, 2011, p. 133). Na Europa e em muitos autores ainda envolvidos pela associações da "Nova educação"[16], os fundamentos pedagógicos professados são vinculados a superação do modelo tradicional de educação e sua função reprodutora de privilégios e discriminações.

Folheando as fotografias do acervo histórico do CNSD, muitas são as imagens dos estudantes em atividades ao ar livre tanto nas aulas de exercícios físicos quanto nas aulas de desenho, o que aponta uma familiaridade e simpatia com as propostas pedagógicas que Ferrière e seus seguidores defendiam.

Todavia, não podemos afirmar que a adoção destas formas de lecionar provinham da proposta da Escola Nova, já que em período anterior há indícios de que já eram comuns as aulas ao ar livre. Duas fotografias ajudam a refletir a respeito.

Muitas são as fotografias do Grupo Escolar de Uberaba (1908-1918) no Fundo da Secretaria do Interior de Minas Gerais, no Arquivo Público Mineiro (APM) que testemunham o ensino no interior do estado. A fotografia de 10 de dezembro de

[16] Ver site https://lelien.org . Acesso em: 22/02/2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

1916 (fig. 14), nos coloca diante de uma professora séria e estática à frente das carteiras e alunas. Podemos perceber também como as salas eram dispostas e homogêneas em sua composição social, havendo predominância de peles e cabelos claros ao lado de poucas alunas de peles morenas e cabelos escuros. Sobretudo, interessa diante da proposta deste artigo, ver as imagens que decoram a sala e os instrumentos disponíveis para as aulas de desenho: compasso, esquadro e régua. No centro da lousa a forma esférica com os quadrantes desenhados formando um exercício complexo de divisão de circunferências: polígonos regulares inscritos na circunferência, a estrela pentagonal. Ao lado direito a intercessão de duas circunferências. Acima e ao lado, várias composições em forma estrelar. Toda uma visualidade da ordem, do modelo ideal a ser copiado e dominado pelo exercício constante e repetido do desenho geométrico.

Figura 11. Professora e alunas da escola de Uberaba em 10 de dezembro de 1916

Fonte: Fundo da Secretaria do Interior – BR MGAPM SI-201(05), Arquivo Público Mineiro – APM.

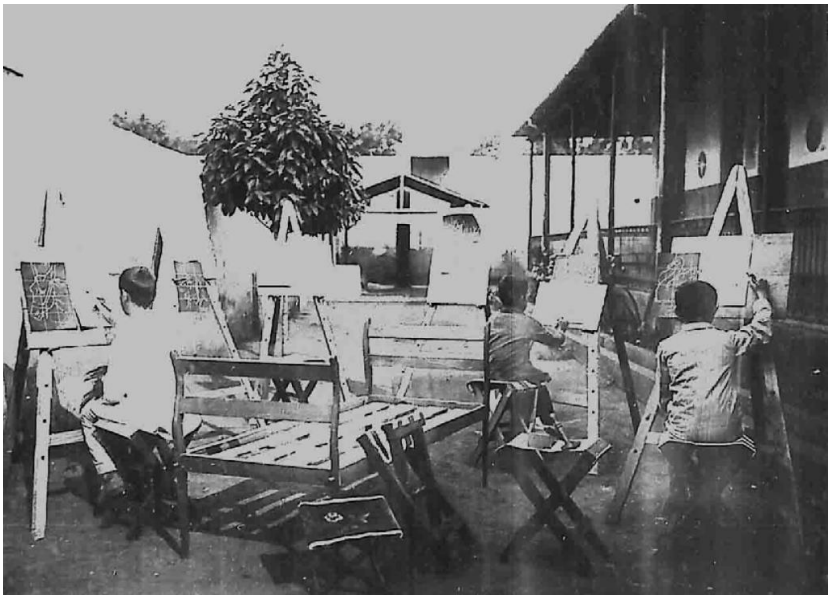
Possivelmente, a fotografia da sala, numa manhã qualquer do fim de 1916, permite imaginar que, em 1937, a prática didática da cópia do desenho geométrico

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965.25944630922025e6874*

pelos alunos a partir do exemplar executado pela professora podia permanecer uma prática comum na cultura escolar uberabense.

Outra fotografia do mesmo acervo, leva a pensar que outras possibilidades de ensino e aprendizagem conviveram no CNDS. Na figura 15 podemos constatar que no mesmo grupo escolar ocorriam aulas de desenho ao ar livre, a partir de cópias ou de em livre expressão, uma vez que o aluno da esquerda desenha um cavalo que não está no pátio e nem na folha mais escura junto ao cavalete. Material adequado encontrava-se disponível: cavaletes, telas, pincéis, tintas etc.

Figura 12. Vista do pátio interno do Grupo Escolar de Uberaba, aula de desenho ao ar livre



Fonte: Fundo da Secretaria do Interior – BR MGAPM SI-201(05), Arquivo Público Mineiro – APM (apud. Guimarães, 2007, p. 110).

Obviamente, a diretriz confessional que guia até hoje o CNDS não o fez desviar de tudo aquilo que tradicionalmente é concebido como dever da escola "velha", inclusive as temáticas adocicadas dos desenhos autorais vistos no "Caderno de Geometria". Mesmo que haja abertura para mudanças, a representação de elementos alheios ao contexto sinaliza a permanência das antigas práticas pedagógicas e uma prática artística que não se vincula à vivencias. Uberaba é uma cidade distante do litoral e, logo, ver veleiros e vida marítima apenas era possível por meios de imagens estáticas ou nos cinemas que se expandiram pela cidade. Há rios que circundam a cidade, contudo o que prevalece são canoas, balsas e barcos a

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

motor, pouco presentes no cotidiano. Jangadas ou veleiros são ausentes já que os ventos, menos intensos do que em mar aberto, não favorecem a navegação à vela.

5 Os ventos que sopram a educação ainda cantam em nossos ouvidos ou conclusão

Na impossibilidade de um testemunho do livro que orientou a formação de Maria Altiva no CNSD, o que se pode inferir é que o "Caderno de Geometria" se associou à proposta educacional em vigor desde 1922, com a reforma estadual encampada por Francisco Campos como secretário estadual em Minas Gerais, e continuou a se filiar à Reforma Educacional encampada pelo mesmo simpatizante do Escolanovismo, quando Campos foi Ministro da Educação e Saúde da República Federativa.

Maria Altiva fez sua colação de grau na Escola Normal no final de 1937, como podemos ver na ilustração abaixo (fig. 15). Os desenhos da normalista merecedores dos "Ótimo, com louvor!" da professora e o visto de Mendonça, o fiscal da educação, na página 8 do "Caderno de Geometria" sem outras menções, demonstram que a conclusão do Curso Normal passava por uma atenta formação e controle da qualidade do desenho para a futura professora.

Figura 13. Maria Altiva Costa, Normalista do CNSD em 1937

Fonte: Álbum Formandas N° 3, Arquivo CNSD-IDM.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Então, para concluir, deixando abertas outras possibilidades de leitura e apreciação destas páginas amarelas do caderno de desenho de Maria Altiva, cabe ressaltar que suas páginas levam a perceber, pensar e dialogar com as combinações entre ensino sistematizado e possibilidades poéticas artísticas.

Por um lado, o caderno indicia modelos de ensino profissionalizante organizado na educação brasileira num colégio confessional na Uberaba da década de 1930, no Brasil e, inclusive, indica o que foi o ensino, o ideário que o gestou e a sociedade que o recebeu no momento crucial de rompimento de um modelo republicano para o democrático e até o ditatorial do Estado Novo.

Por outro lado, esse caderno e o esforço argumentativo contido nestas páginas, permite a visualização de alguns rastros educativos e que levam a percepções sensíveis e, por que não, inspiradoras para o presente, a fim de que seja possível conciliar o ensino geométrico e o artístico; o aprendizado da matemática e das formas ao dos conceitos subjetivos e poéticos sobre mar, veleiros, céus azuis, pássaros voando, guloseimas à mão e os sabores que ficam na boca e no coração. Talvez assim, nem tanto a terra e nem tanto ao céu, nem tão quadrado e nem tão redondo, o jovem do século XXI possa desenhar formas geométricas perfeitas e sonhar com veleiros que deslizam nas brumas do mar[17].

[17] Revisão Gramatical de Albertina Felisbino. Doutora em Letras (UFSC, 2006). E-mail: lunnaf@uol.com.br

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Referências:

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BICHUETTE, M. M. T. V.; LOPES, M. A. B. **Dominicanas: cem anos de missão no Brasil.** Uberaba: Prefeitura de Uberaba-Fundação Cultural de Uberaba, Editora Vitoria, 1986.

BORGES, Abílio César Pereira. **Desenho linear ou elementos de geometria prática popular:** seguido de algumas noções de agrimensura, estereometria e arquitetura para uso das escolas primarias e normais, dos liceus e colégios, dos cursos de adultos, em geral dos artistas e operarias em qualquer ramo de indústria. 29ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1942.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário.** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

CARLAN, C. U. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **História (São Paulo)**, [*s. l.*], v. 27, n. 2, p. 75–88, 2008. https://doi.org/10.1590/S0101-90742008000200005

CARVALHO, Carlos Henrique de; OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Educação e modernização em Minas Gerais: propostas reformistas na ação conservadora (1926-1930).** Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Hist. Educ. [on-line] Porto Alegre v. 18 n. 42 Jan./abr. 2014 p. 131-150. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24407/_8. Acesso em: 10 jan. 2015.

COSTA, Ana Maria C. Infantosi. **A Escola na República Velha**; Expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo, EDEC, 1983.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520. Acesso em: 17 dez. 2024.

DIDI- HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1998.

FABRIS, Annateresa. A trajetória de uma idéia: o futurismo no Brasil. **Língua e Literatura**, n. 24, p. 77-109, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.1998.116033. Acesso em: 20 jan. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

FABRIS, Annateresa. Arte moderna: algumas considerações. In: **Arte Moderna**, São Paulo: Experimento, 2001, pp. 5 – 21.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUTIERREZ, Laurent. «*La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*», ***Spirale***, nº 45, *janvier-mars* 2010, p. 29-42.

IEZZI, Gelson; DOLCE, Osvaldo; MACHADO, Antonio. **Matemática e realidade** – 9o Ano. 10. Ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

JANSON, Horst Waldemar. **História da Arte.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARIA, Irmã Ângela. **Museu da Capela:** Dominicanas de Monteils. Uberaba: Editora Vitória, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NOVAES, M. A. F. Uniformes do Colégio Nossa Senhora Das Dores: memórias da cultura escolar da Belle Époque (1890-1914) nos confins de Minas Gerais. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. 1–24, 1 fev. 2023. https://doi.org/10.5965/25944630712023e2969.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã. In: **Cadernos de Formação**: História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil:** entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

REZENDE, Eliana Mendonça Marques. **Uberaba**: Uma trajetória sócio-econômica (1811-1910). Dissertação de Mestrado do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 1983.

RIBEIRO, José Augusto et al. **A Era Vargas**. V. 1 a 3. Rio de Janeiro: Casa Jorge, 2001.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965.25944630922025e6874*

ROIG, Gabriel Martin. **Fundamentos do desenho artístico**. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS, Nicolas. **Futurismo:** O que é e como surgiu. Um Como. 20 janeiro 2017. Disponível em: https://artes.umcomo.com.br/artigo/futurismo-o-que-e-e-como-surgiu-20074.html . Acesso em: 07/09/2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane M. Teixeira et al. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

Jornais:

Monitor Uberabense. Collegio N. S. das Dores de Uberaba. Publicações Pedidas. Anno V, N. 257, p. 3. Uberaba: 17 de outubro de 1885. BNDigital - Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=817031&pagfis=7. Acesso em: 20/01/2025.

O Cruzeiro. O salão. 15 de julho de 1933. Edição 34. p, s/n. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=9586 Acesso em: 23/09/2024.

Revista Fon Fon. Feira de vaidades - Ronda da elegância. 1933. p. 31. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=259063&pagfis=84660 . Acesso em: 23/01/2025.

Revista Fon Fon. Notas de Arte – Oscar d'Alva. 1931, p. 48. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=259063&pesq=&pagfis=77830 . Acesso em: 23/09/2024.

Websites:

Alamy: https://www.alamy.it/

Archive: https://archive.org/

Arquivo Público Mineiro: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/

Biblioteca Nacional: https://memoria.bn.gov.br/

Congregação Domenicanas de Monteils (Brasil)

http://www.dominicanasdemonteils.org.br/site457/congregacao.php

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Congregação Domenicanas de Monteils (Internacional)

https://www.dominicaines-monteils.com/histoire-de-notre-province/

Daily Art Magazine: https://www.dailyartmagazine.com/

DIA. Detroit Institute of Arts Museum: https://dia.org/

Google Lens: https://lens.google/

Liga Internacional da Educação Nova - https://lelien.org

You Tube: https://www.youtube.com/watch?v=OuYw2iOfHCk

MA. Mutual Art: https://www.mutualart.com/

Museu da Capela CNDS http://www.museudacapela.org.br/institucional.php.

Portal Galego da Língua Início - PGL – disponibilizou resenha sobre o Documentário de Joanna Grudzinska https://pgl.gal/O movimento da 'Escola Nova' entre as duas guerras mundiais, num documentário de Joanna Grudzinska/

Filmografia

GRUDZINSKA, Joanna. ***Un frêle bonheur**, l'Éducation Nouvelle entre les deux Guerres Mondiales.* França, 2014. Produtora: *Les Films du Poisson* (Paris/FR) com colaboração de *Bourse Villa Médicis* e *Programme Media*. Difusão: *Arte France* e TV Cultura (no Brasil). Visualização em: 12/10/2023.

GRUDZINSKA, Joanna. **A Revolução na Escola** (1918 – 1939). Compartilhado por DOCS (@dhm37a). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OuYw2iOfHCk Acesso em: 01/07/2024.

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa:

As pesquisas realizadas no LABMAES são financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC) em forma de recursos para a aquisição de serviços e materiais; pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em forma de bolsas de Iniciação Científica e na remuneração por horas alocadas na pesquisa da coordenadora do LabMAES, Mara Rúbia Sant'Anna. Também durante o pós-doutoramento de Maristela Novaes, a mesma foi remunerada em sua capacitação pela Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-36, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965.25944630922025e6874

Article Type | Original

Aesthetic Engagement: Pathways to Teacher Self-Identity

Engajamento estético: caminhos para a Autoidentidade do Professor

Engagement esthétique: les voies de l'auto-identification de l'enseignant

DOI: 10.5965/25944630922025e6868

Boyde White

Institution: McGill University

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9640-474X

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submitted on: 20/02/2025
Accepted on: 26/05/2025
Published on: 01/06/2025

Resumo

Este artigo chama a atenção para as ligações entre o enlace estético e a autoidentidade dos professores, antes e durante o exercício da profissão. Em geral, meus alunos têm pouca ou nenhuma formação em arte ou educação artística. Os cursos, tanto de pós-graduação quanto de graduação, são eletivos. O artigo divide-se em duas partes. A primeira parte começa com uma visão geral de termos e conceitos associados à estética e enfatiza mais a ideia de «enlace» (engagement) do que a de «experiência». Além disso, defende a inclusão de aulas de enlace estético em toda a educação escolar pública para formação e participação naquilo que Maxine Greene denominou como o «despertar alargado». Esta forma de ser implica uma compreensão do papel da imaginação, da empatia, do discernimento dos valores na educação, bem como do dever moral dos professores. Na segunda parte, apresentam-se duas estratégias para incentivar este forte compromisso com obras de arte, através da escrita evocativa, com ênfase no «mostrar» / «dar a ver» versus «contar» / «narrar». A escrita tem um objetivo pedagógico: auxiliar na partilha de experiências entre participantes de modo que o professor possa orientar os alunos para outros encontros estéticos. Mas os professores devem também envolver-se na escrita das suas próprias reações evocativas às obras de arte a fim de obter uma compreensão possível da paleta de respostas estéticas e, deste modo, alcançar também a credibilidade no seu ensino do enlace estético. Por isso, os exemplos, servem como orientações para alunos e professores. O artigo encerra com um exemplo de «poesia encontrada» sobre uma obra de arte específica, seguido do poema do autor, dedicado à mesma obra de arte.

Palavras-chave: envolvimento estético; autoidentidade; experiência; holística.

Abstract

This paper draws attention to links between aesthetic engagement and pre- and in-service teacher self- identity. Generally, my students have little or no background in art or art education. The courses, both graduate and undergraduate, are electives. The paper is divided into two parts. Part 1 begins with an overview of terms and concepts associated with aesthetics and argues for attention to 'engagement' rather than 'experience'. Further, it argues for inclusion of classes in aesthetic engagement throughout public school education as preparation for, and participation in, what Maxine Greene has called 'wide-awakeness'. That state of being involves an understanding of the place of imagination, empathy, and value discernment in education, and teachers' moral duty. Part 2 introduces two strategies for prompting engagement with artworks through evocative writing, a 'show' versus 'tell' emphasis. The writing has a pedagogical goal: to assist in the sharing of experiences so that the teacher can guide students to enlarged aesthetic encounters. But teachers must also engage in writing their own evocative responses, to gain some grasp of the possible range of aesthetic responses and thus achieve credibility in their teaching of aesthetic engagement. Thus, the examples are meant as guides to students and teachers alike. The paper concludes with an example of 'found' poetry regarding a particular artwork, followed by the author's poem devoted to the same artwork.

Keywords: *aesthetic engagement; self-identity; experiential; holistic*

[1] Boyd White, Ph.D. (Art Education, Concordia University); Associate Professor in the Department of Integrated Studies in Education, Faculty of Education, McGill University.
boyd.white@mcgill.ca
https://orcid.org/0009-0009-9640-474X

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

Résumé

Cet article attire l'attention sur les liens entre l'engagement esthétique et l'identité personnelle des enseignants avant l'obtention de leur brevet d'enseignement et au cours de la formation continue. En général, mes étudiants ont peu ou pas d'expérience dans le domaine de l'art ou de l'éducation artistique. Les cours, qu'ils soient de premier ou de deuxième cycle, sont des cours facultatifs. Le texte est divisé en deux parties. La première partie propose un aperçu des termes et concepts associés à l'esthétique et plaide en faveur de l'attention portée à l'« engagement » plutôt qu'à l'« expérience ». En outre, elle plaide en faveur de l'inclusion de cours sur l'engagement esthétique dans l'ensemble de l'enseignement public, en tant que préparation et participation à ce que Maxine Greene a appelé « l'état d'éveil ». Cet état d'esprit implique une compréhension de la place de l'imagination, de l'empathie et du discernement des valeurs dans l'éducation, ainsi qu'une conscience du devoir moral des enseignants. La deuxième partie présente deux stratégies visant à susciter l'engagement envers les œuvres d'art par le biais de l'écriture évocatrice, en mettant l'accent sur le « montrer » plutôt que sur le « dire ». L'écriture poursuit un objectif pédagogique: favoriser le partage des expériences afin que l'enseignant puisse guider les élèves vers des rencontres esthétiques élargies. Toutefois, les enseignants doivent également s'engager dans l'écriture de leurs propres réponses évocatrices, afin d'acquérir une certaine compréhension de l'éventail possible des réponses esthétiques et d'être ainsi crédibles dans leur enseignement de l'engagement esthétique. Les exemples proposés sont donc conçus comme des guides pour les élèves et les enseignants. L'article se termine par un exemple de poésie « trouvée » concernant une œuvre d'art particulière, suivi d'un poème de l'auteur consacré à la même œuvre d'art.

***Mots clé**: engagement esthétique; identité personnelle; expérientiel; holistique*

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

1 Introduction

> Knowing my students and my subject depends heavily on self-knowledge. When I do not know myself, I cannot know who my students are…when I cannot see them clearly, I cannot teach them well. When I do not know myself, I cannot know my subject—not at the deepest levels of embodied, personal meaning (Parker Palmer, 2020, p.3).

I have chosen the above quotation from Parker Palmer's book, *The courage to teach*, to introduce this paper because, in conjunction with my teaching of aesthetic education to, mostly, pre- and in-service teachers until my recent retirement, it encapsulates ideas that I brought to my work over the years and that still engage me in occasional workshops (White, B., Sameshima, P., & Sinner, A. (2015a); White, B., Lemieux, A. (2015b); White, B. (2014)). Although self-identity and aesthetic engagement may not be synonymous terms, I suggest that they have mutually supporting roots and affinities. The points I raise in this paper are intended to highlight the commonalities and offer possible avenues for further exploration.

While I consider aesthetic education to be an essential component of general education, and art education to be its natural home, I acknowledge that the aesthetic realm extends beyond art into the rest of the curriculum and the world at large. Thus, while my area of specialization is art education, and anticipate that most readers will form part of that constituency, what I discuss in this paper has implications for teaching across the curriculum. The exercises in Part 2 of the paper are intended for adults/teachers. Teachers need practice in their interactions with artworks. With appropriate adjustments, the exercises should then be adaptable to students at various grade levels as well.

The paper is divided into two parts. In the first, I provide a brief overview of aesthetic experience, its history, current foci, and components that I find essential to its make-up. I then discuss a distinction between experience and engagement, why the latter should be an essential part of a general educational agenda, and the teacher's task within that agenda. It is in this section that connections between self-identity and aesthetic engagement will become more evident. In Part 2 of the paper, I offer two successive strategies for the fostering of aesthetic engagement.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

Part 1

2 Aesthetic Versus Non-Aesthetic Experience

To begin the discussion, it may be helpful to recall the ancient Greek term aisthētikós, which has connotations of sensitivity and pertains to sensory perception.

In support of that interpretation, Susan Buck-Morss (1992) has said, "Aisthisis…is a form of cognition, achieved through taste, touch, hearing, seeing and smell—the whole corporeal sensorium" (p. 6). But aesthetic awareness is more than corporeal. Bodily acts, such as vision, are always associated with acts of feeling and thinking, and the emergence of values. That is, the related word 'aisthánomai' suggests the ability, not only to sense and perceive, but also to learn.[2]

As useful as those definitions are, however, they don't help us differentiate between aesthetic and non-aesthetic experiences. That is, people going about their daily affairs may be perceiving and learning, but they are not necessarily engaging in aesthetic encounters. In such cases, what are they doing? They are just getting on with their day in its everydayness—what Maxine Greene (1995), has called "the mechanical round of habitual activities" (p. 218). Our ability to perform those rounds is based on our capacity to establish categories of experience—this is a house, that is a person, here comes a car. Such category-making is spontaneous, efficient, and our first step in meaning-making. It is It is rudimentary, pre-reflective, and essential to managing our daily lives. But there are times when we want to experience more, and more deeply. At those times we want to savor the moment, not just check it off as belonging to the right category—car, person, etc. At such moments we enter a different realm of experience. And that desire to move beyond routine is, likewise, a human instinct. As Richard Hickman (2013) has said, "we are…biologically pre-disposed to 'create aesthetic significance'" (p. 238). Significance implies a complex relationship. That is, "significant things" are two-sided, both mental [feeling and thinking] and material [object or event]. (Husserl,1977, p. 84). But what makes that which we

[2]Available at: https://en.wiktionary.org/wiki/%CE%B1%E1%BC%B0%CF%83%CE%B8%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B9

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

designate as 'significant' also aesthetic? As the above paragraphs suggest, the assigning of something as 'significant' involves the whole person—cognitively, affectively, physically— and that wholeness is an indicator of aesthetic response. Joe Winston (2010), for example, in his book, *Beauty and education*, describes his teenage years' fascination with the music of Bob Dylan, not to mention the clothes, lifestyle, and pretty women. In short, Dylan and his music became 'significant' for Winston, to the extent that music became a life-long passion, and teaching, his vocation. Winston's message for teachers: the necessity for passion in one's learning. I suggest that passion is synonymous with aesthetic significance. Hickman (2013) has also argued: that which is at least potentially aesthetic is a practically oriented capacity, not something esoteric and separate from daily life. Certainly, for the young Joe Winston, music became an integral part of his life, ultimately a career, and thus was practically oriented.

I include the word "potentially" in the above paragraph because I acknowledge John Dewey's (1934) cautionary note that aesthetic experience requires an awareness of the unity of otherwise disparate moments of experience. Such occasions of perceived unity, he argued, have a discernible starting point and a consummation (as opposed to simply stopping), which result in what he termed "an experience" of personal significance. I acknowledge that some philosophers take issue with Dewey's insistence on unity and consummation. Richard Shusterman (2004), for example, argues that significant/aesthetic experiences can be fragmentary and may extend beyond a definitive end point. He cites the example of rap music as one of fragmentation; and for some people, rap is compelling. Then, regarding the issue of consummation, Shusterman asks whether or not a particular experience (his example is the act of sex) may not extend beyond a given moment:

> Can we not enjoy with immediate satisfaction the reflective recognition that we are enjoying ourselves aesthetically? Cannot even subsequent reflection prolong or reactivate an already experienced immediacy that lingers in the specious present of short-term memory or in the proximate past? … [In short], cannot a lingering reflection on an aesthetic experience be part of the aesthetic experience by which it was evoked? (Shusterman, 2004, p. 3).

I'm inclined to agree with Shusterman. To return to my Winston example, surely the hours Winston spent listening to music and learning to play the guitar went

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

well beyond Greene's 'habitual rounds'. He was aesthetically engaged for extended periods.

In what I have described so far, it should be apparent that, despite somewhat differing philosophical perspectives (Dewey versus Shusterman, for example), there seems to be a general agreement that aesthetic experience extends beyond the basic 'categorization' capability that I mentioned a few paragraphs ago, to awareness of personal significance of the occasion(s). Further, in recent years, numerous authors have seized upon John Dewey's (1934) notion of an experience to explore the potential of that 'an' beyond the realm of the artworld to include the aesthetic potential we can find in our everyday lives. See, for example, Duncum, P. (1999), Eaton, M. (1989), Kupfur, J. (1983), Leddy, T. (2012), Light, A. & Smith, J. M. (Eds.), Mandoki, K. (2007), Saito, Y. (2007).

We must further acknowledge that, just as significance is not confined to encounters with the arts, neither is it confined to considerations of the beautiful. There can be aesthetic moments that we do not savor, but nonetheless experience. Viewing an accident may be an embodied, personally significant moment, although not one to be savored. So, in what follows, and despite my use of artworld examples, I want to emphasize that aesthetic awareness can take place across a myriad of situations, and can result in experiences of horror, disgust, shame, as well as beauty and goodness—in other words, the whole gamut of human experience.

3 Experience versus Engagement

I turn now to the word 'engagement'. Why not 'experience'? After all, the notion of aesthetic 'experience' has been in common usage since Alexander Baumgarten's eighteenth century exploration of aesthetics, which was, for him, initiated by the exercise of individual 'taste' that dictated the principles of beauty, natural or artistic. While the emphasis on beauty declined in the early part of the twentieth century, (It has made a latter-day comeback), and a focus on taste invited accusations of elitism, the phrase 'aesthetic experience' continued well into the mid-twentieth century. Others, however, such as philosopher Arnold Berleant (2013) have more recently suggested the phrase 'aesthetic engagement'. At the risk of over-

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

simplifying Berleant's position, I suggest that experience can happen whether or not one desires it; whereas, 'engagement' suggests something more deliberate.

Further, as Shusterman (2008) has noted, the word 'experience' can be used as a verb, to express an action, or a noun. As a verb, 'experience' suggests a singular, personal event. As a noun, 'experience' implies an object or event that exists outside the self—that which is experienced. That is, the word can imply a subject/object dichotomy. Whereas, engagement, as verb or noun, suggests more of a sharing mentality, an attempt at a reciprocal relationship, or a bond between entities.

That bond involves more than the sharing of facts. While facts are an important part of the educational agenda, they cannot be the sole focus, which is to address the whole person—body, mind, aspirations, fears, values, etc. Attempts to fully address the question: What does this topic/object/event mean to me? will engage that holistic character. Such attempts have the aesthetic significance to which the Hickman quotation, mentioned earlier, refers to. At the same time, this exercise in meaning making contributes to one's sense of self-identity.

4 Aesthetic Engagement and Education

To sum up what I've introduced so far, aesthetic interactions, as experiences, connote a combined, corporeal, affective, and intellectual encounter that results in an occasion of personal significance. Such encounters can be unexpected. Our accumulated life experiences contribute to such occasions.

The word engagement, however, suggests a more deliberate act, a choice to engage. Both fortuitous and deliberate (engaged) encounters can contribute to our informal education. I maintain, however, that aesthetic engagement should play an essential role in formal education as well, from public school through to post-secondary. Why? Laura d'Olimpio (2024), explores the question in detail in her book, *The necessity of aesthetic education: The place of the arts on the curriculum*. Here, I can only touch on a few key points (d'Olimpio, 2024).

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

4.1 Imagination

First, the noted educator Maxine Greene's book, *Releasing the Imagination* (1995) and her many related writings have emphasized the role of imagination in our lives. The routines that I mentioned earlier blur into what Virginia Woolf (1976) termed "the nondescript cotton wool of daily life" (as cited in Greene, 1984, p. 55), or Greene's own 'mechanical round', mentioned earlier. But when we deliberately focus on a particular object or event, our whole being comes into imaginative play. Such 'play' is intense and, usually, of short duration (the Shusterman and Winston examples notwithstanding). That is, we normally do not maintain that intensity for very long before returning to our cotton wool mode. But while we are in that intense state, such engagement is what Maxine Greene (1977) has referred to as "wide-awakeness". She quotes phenomenologist Alfred Schutz to explain the term: Wide-awakeness is '…a place of consciousness of highest tension originating in an attitude of full attention to life and its requirements' (p. 121). For Greene, those 'requirements' focused largely on imagination's capacity to envision what could be, as opposed to a current state-of-affairs. While I appreciate such possibilities, I am also interested in imagination's role in our grasp of any current moment, and its potential for personal significance. That is, as John Dewey (1934/1958) proposed in *Art as Experience*:

> […] all *conscious* experience […] becomes conscious […] only when meanings enter into it, that are derived from previous experiences. Imagination is the only gateway through which these meanings can find their way into a present interaction…the conscious adjustment of the new and the old is imagination (p. 272).

Imagination, then, is fundamental to our capacities for meaning making, for engagement with the world in which we find ourselves, and ultimately, for self-identity.

Dewey's reference to consciousness in the above paragraph deserves a further word. Consciousness takes place in the form of perceptions. A perception is an end-result, of an understanding that emerges out of the connecting of a current vision with previous ones, as I hope the above quotation from Dewey makes clear. Perceptions provide understanding of events as they unfold. Such understandings have a built-in uniquely personal historical impetus. Each new experience builds on

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

previous ones incrementally as we strive towards meaning; and the engine that drives perception is imagination.

To summarize this section, imagination is an act of synthesis that connects previous experiences, even pre-conscious experiences, with current ones in an act of potentially personally significant meaning making. Thus does imagination draw attention to the self and the nature of one's relationship with the surrounding world. In so doing, it contributes to an ongoing process of self-definition and, on the basis of that self-definition, perhaps a hint towards what singular contributions (creative works?) one might make to one's community. Awareness of one's potential for societal contribution is a boost to one's sense of self-worth, and key to engagement. Engagement, prompted by acts of imagination, has moral implications. Self-definition takes place only within the context of a community in which one finds oneself. To the extent that such engagement is aesthetic, it involves the whole person, not just the intellect, the physical, or the emotions. This is where attention to the arts can play a key role, as the arts are the only part of the curriculum that purposely draw attention to affect and accompanying physical and intellectual components (Swanger, 1991).

4.2 Empathy

An awareness of one's community and one's responsibilities towards it raises a second, important, aspect of imagination, that of empathy. Without imagination there is no empathy. As David Swanger (1991), in his book, *Essays on Aesthetic Education,* asserts unequivocally: "The epistemology of art is empathy. And empathy must be part of education because knowledge without it is incomplete" (p. 76). That is, emphasis on fact alone is a warped and diminished education, devoid of attention to students as holistic entities and their capacities for positive social interaction. Art is not the only avenue to education in empathy, but arguably it is the most direct avenue because we cannot enter into aesthetic engagement with artworks without empathy; whereas, in a history or mathematics class, a student might become empathically involved, but that is not the primary focus of the lesson. In art, it is the primary focus.

That is, there has to be an openness to possibilities for interaction, an interest in the other (person, object, event, idea), an awareness of one's own

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

standpoint, and importantly, a related awareness of how one's standpoint might intersect with that of others. These conditions would seem to be addressed in one of the definitions of imagination available on Dictionary.com: "By means of empathy, a great painting becomes a mirror of the self" (http://dictionary.reference.com/browse/empathy). I would argue that a painting doesn't have to meet the standards of greatness to have personal significance. The key point is that artworks have the capacity to assist in self-identity; and self-identity is always formed through awareness of relations to others.

4.3 Value Discernment

The above-mentioned mirroring capacity points to another feature of aesthetic engagement, that of value discernment. That is, empathy, as a particular form of imagination, plays a crucial role in the discernment of values. As an obvious example, our values become apparent in our decisions regarding what artworks to focus on and what to bypass when we visit a museum. But values come to the fore in less obvious ways too, in the form of gestalts. A gestalt is a spontaneous assignment of a quality to any particular situation—beauty, justice, danger, tension, and so forth. Such designations are exercises in value discernment. Their accumulation helps define who I am as an individual. But while values are individually experienced, they can also be shared.

In his 1995 Nobel Lecture, the poet Seamus Heaney cited a basic human trait: "We are hunters and gatherers of values" (n.p.). But not just for ourselves. Unlike the business world, where competition is the catchword and trade secrets are carefully guarded, education's mandate is to share knowledge and experiences—and, I suggest, values. And since sharing involves interactions between people, education is quintessentially a moral endeavour. I argue that aesthetic engagement is ideally suited to assist in that endeavour. Indeed, I agree with Marcia Eaton (1989) where she says: '…part of what it means to lead a moral and rational life is to respond aesthetically to objects, events and other people" (p. 9). Eaton's assertion echoes those of Greene, Dewey and others that I have introduced in this paper.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

4.4 From Private to Public

If what I have described above sounds self-oriented, that is because aesthetic engagement is precisely that—self-oriented. This presents an educational challenge. Aesthetic encounters, brief or extended, are, as the word 'experience' implies, personal. But education is a shared endeavour. In Plato's *Allegory of the Cave*, he makes it clear that it is the moral duty of an enlightened one to return to the cave and lead others out of it. If it's not too far a stretch to call teachers enlightened, they know that their duty is to share their learning. Thus, not only do teachers need to assist students in the latter's efforts to express what they have experienced, teachers themselves need to be able to share their own experiences.

The move from private experience to public sharing is usually a multi-step process–from experience, to interpretation, to some form of communication about that interpretation. Usually, that last step takes verbal or written form. In pre-service teacher education, most assignments take the form of a standard academic essay. But in creative writing and in journalism, for that matter, the adage is: show, don't tell. Similarly, in education, we need to show our students why attention to something is important, not just tell them about it. So it is that in the aesthetic education classes that I taught for many years, I encouraged a move away from essay writing to more evocative writing in the describing of their aesthetic encounters with artworks. I consider such writing to be experientially-oriented critiques, (as opposed to evaluative critiques. My students and I are not art historians. We are not qualified to judge the importance of an artwork, but we can report on how we experience it). My emphasis is on knowing my students better, after all. Insights about particular artworks that students may bring to light are a bonus. The goal is self-identity. In Part 2 of this paper I will elaborate on strategies to encourage evocative writing.

To sum up this section, if, as Heaney insists, we are hunters and gatherers of values, aesthetic engagements help in that gathering because such activity draws attention to one's values, facilitated by empathic imagination, perception, feelings, thoughts, and even physical sensations. In doing so, aesthetic engagements can provide unique insights into what is personally relevant— how one may choose to be involved as part of the human and other-than-human community.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

Part 2

5 Description versus Explanation

My classes and workshops on aesthetic education include pre-service teachers at both undergraduate and graduate levels, as well as in-service teachers and, occasionally, students from other disciplines. Regardless of their levels of prior engagement with the artworld, I have encouraged my participants to show me what they experience in their encounters with artworks of their choosing. The emphasis is on a moment-by-moment description of an encounter rather than an explanation of it. I want them to help me share in their seeing, thinking, and feeling. They do not have to justify their experiential moments—their feelings, for example—just describe them. Only once they share their descriptions can I then suggest avenues for further engagement.

As an initial step, participants make brief notes,—short phrases, even just single words—to remind them of the content and sequence of their interactions. Then I have them develop maps to visually depict the individual features of the encounter. I have written about the map-making process, which I call aesthetigrams, elsewhere (White, 2005, 2011; Frois & White, 2013; White & Lemieux, 2015, 2017), so, will not do so here. As useful as I find aesthetigrams to be, they are, after all, brief, visual overviews. So, as a follow-up step, I ask participants to write, to elaborate on the details that the aesthetigrams point to. They sometimes see patterns of behavior of which they were previously unaware: preference for a certain colour, tendency towards sentimentalism or, alternatively, over-intellectualization, and so forth. Once aware of such tendencies they can revisit the artwork and consciously try for alternative perspectives, and thus broaden their powers of engagement. What I am always hoping for is the emergence of insights, not only into the artworks, but into participants' evolving self-identities. I encourage writing in the present tense to avoid over-thinking/second-guessing the process (What does the instructor want?). A colleague once asked me, "Won't the students cheat, just make up what they are seeing, thinking and feeling?" My response is that to do so would be even more work than just reporting on what was taking place. Why would they do so?

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

Most of my participants have little or no background in art. My concern is that, for teachers to be able to provide guidance to their own students in their engagement with artworks, they need to become aware of the potential range of experiential pathways they take themselves. In short, I encourage self-awareness, through private dialogue with a participant's chosen artwork. Self-awareness fosters self-definition.

5.1 Evocative Writing

The writing with which university students are most familiar is the essay, and in their own writing it's usually a term paper. The latter can be dutiful and reflective, but seldom do they capture the feeling engendered by encounters with artworks, the sense of personal engagement. To address that affective quality, I encourage evocative writing (White, 2017). Thus, I have searched for ways to make evocative writing a viable alternative to the standard academic essay. I want participants to show me, as graphically as possible, what's going on in their heads and hearts. Occasionally a student will attempt poetry or poetic writing. Generally, however, for most, poetry is foreign, and intimidating, territory. To lessen that feeling of intimidation my practice has been to offer a couple of interim steps.

First, I have often introduced a poem or two in conjunction with a reproduction of a painting (unless we are in a museum or gallery). Bruegel's *Landscape with the fall of Icarus*, for example, often provides a good springboard. Participants usually begin by describing what they see. Normally, at least one or two in the class know the story of Daedalus and Icarus, and so they begin to move beyond description, to context, and ultimately, to possible meanings and attendant values (e.g. Who cares about the fate of Icarus? Why/why not?). I then introduce two poems based on the painting—W. H. *Auden's Musée des beaux arts*.[3], and William Carlos Williams' *Landscape with the fall of Icarus* https://poets.org/poem/landscape-fall-icarus[4]. While both poets refer to the same painting, their poems are very different from each other's. Participants begin to see that there is more than one way to respond to the work. This

[3]Available at: https://www.poetryfoundation.org/poems/159364/musee-des-beaux-arts-63a1efde036cd
[4]Available at: https://www.poetryfoundation.org/poems/159364/musee-des-beaux-arts-63a1efde036cd

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

realization gives them license to attend to their own experiences of this and other artworks.

I advocate poetry, reading and writing, because it seems to me to come closest, in written form, to a condensation of experience. It is a bridge between inner experience and that which lies outside the self. Still, evocative writing—poetry or poetry-like— can seem a daunting task, especially if one has never attempted it before. So, I have come to enjoy introducing an interim step—an exercise in 'found' poetry. The rules for composing found poetry are simple: Use only words found in the text; no changes. But words can be rearranged, repeated. Fonts and colours can be altered. The words and phrases can be from any source that a student finds somehow relevant, even their own writing. For this paper I have been influenced by the writings of two eminent scholars: Rika Burnham (2011) and James Elkins (2004). Both discuss Giovanni Bellini's painting, *St. Francis in the desert* (ca 1475-80) with insight and eloquence.

In what follows, I borrow a few passages from James Elkins' (2004) book, *Pictures and tears*, in which he discusses his extensive interactions with Bellini's painting, which is a highlight of the Frick Collection in New York City, where Rika (we are on a first-name basis) worked for many years. Some passages are brief statements, but I have also included a lengthy section that demonstrates Elkins' considerable expressive skills.

My 'found' poem is divided into two parts—left and right—as I attempt to pinpoint Elkins' perceptual insights and, at the same time, address what his expertise has done to his original fascination with the painting. In an earlier book, *What happened to art criticism?* (2003) Elkins expands on his distrust of poetic critiques. But he is referring to professional art critics, whose job it is to provide insights into the worth of certain artworks. My job is to understand my participants' experiences and to guide them toward further experiences. Elkins' language is replete not only with acute perceptions, but also effective metaphors, and personal insights into what makes aesthetic engagement compelling, and conversely, what destroys it. In the excerpts from his text *Pictures and Tears (2004),* below, I have altered the font to bold text to indicate those passages to which I return for the development of my poem.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6868*

…for me each visit is an uncomfortable experience, because the picture chafes against my memories (p. 78).

…I find history both valuable and pleasing…But in its cumulative effect, historical understanding undermines passion (p. 88).

The painting…shows St. Francis, dressed in his monk's robes, looking up into the sky. He is barefoot (his sandals and walking stick are back at his little desk), and he is **surrounded by a swirling sea of bluish rocks**. They're **hypnotic**, those rocks. Some look **chalky and dry, others ooze like melting jello**. Immediately above the saint's head, the **cliff face divides and flows around him**, as if he were a boulder in a stream. (Bellini may have been thinking of an early legend in which St. Francis escapes the devil by melting into the cliff. According to the story, the rocks parted like wax—a perfect match for the **liquescent stones** in the painting.) Toward the top of the painting, **an arc of yellowish rocks mimics the saint's pose**; even the **gatherings of fabric at his waistband** are **echoed in the tendrils of ivy** spreading from a fissure in the rock.

Above his head the **cliffs are creamy**; perhaps they are reflecting yellowish light from the afternoon sun. As you look down, **the cream dims to a florescent beige**, then **darkens into a deep glowing turquoise**. It looks **as if St. Francis were wading in a chlorinated pool, moving slowly down toward the deep end** (p. 80).

…The Ecstasy of St. Francis is an entire world where **every twig and thorn has its measure of holiness**. A contemporary of Bellini's said he loved to "wander in his paintings." Certainly that was true for me. **I loved every last, lost detail** in the painting, and **the more lost the better** (p.83).

It was **the lostness of the painting** that **held me**, its **capacity to lodge my attention on some forgotten detail.** Like all great paintings, **it changed the way I saw real landscapes** (p. 84).

That was then, and this is now. **Now, I feel almost nothing for the picture**. I can recapture part of what I once felt, but **the intensity is gone**, and **so is my conviction**…**I put the blame squarely at the feet of art history**…**each time I learned something new, I lost a little of what I had felt before** (p. 85).

Historical knowledge dampens our youthful enthusiasms…**My historical knowledge dulled my encounter** with the image, **deflected my attention** onto other things…and finally **extinguished the emotion I had once felt**. **History** wasn't just correcting my illusions…It **was alienating me from my own interest** (p. 87).

…in its cumulative effect, **historical understanding undermines passion**. It **smothers strong emotion** and **puts calm understanding in its place** (p. 88).

Now

Swirling sea of bluish rocks

hypnotic

chalky and dry

others ooze

like melting jello.

The cliff face divides,

flows around him

as if he were

a boulder in a stream.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

Liquescent stones
an arc of yellowish
rocks mimic
the saint's pose.
Gatherings of fabric
echoed in
the tendrils of ivy.

Then

An entire world where
every twig and thorn has
its measure of holiness
I loved every last, lost detail
the more lost, the better
The lostness of the painting
held me,
changed the way I saw.

Now

Now, I feel almost nothing

The intensity is gone
So is my conviction
Blame art history
Each time I learned
something new
I lost a little of
what I had before
Youthful enthusiasms
deflected
History alienating
me from my
own interest.

6 Discussion

In my 'found' poem based on Elkins' description of Bellini's painting (often now dubbed, affectionately, *The Frick St. Francis*, among several other titles) I have tried to capture a sense of Elkins' insightful perceptions, together with what I suggest are his poetic inclinations, despite his reservations in that regard. Who could not be struck by his depiction of rocks oozing "like melting jello", for example? And who could resist going back to the image and checking on those rocks?

Elkins has a cinematic eye, one that revels in the details to which he was so attached, and delightedly 'lost in', as an adolescent. But Elkins appears to mourn his earlier capacity for getting lost in the work. Art history has replaced wonder with certainty, and to the extent that it has done so, Elkins has mixed feelings. He is deservedly proud of his work as an art historian but regrets the loss of his earlier passion. I wanted my poem to capture that ambivalence. Srikranth Reddy (2024) has observed, "Poets trade in resemblances–between things in the world, and between

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

themselves and others… (p. 465). I suggest that poets also trade in dissonance. The left side of my poem refers to Elkins' 'things in the world' while the right side explores Elkins' more conflicted duty to himself and what art history (the 'others') has bequeathed to him. A poem, like any art form, should also be capable of delivering at least a little surprise. I hope my poem does that.

The point of the above exercise is to demonstrate that there are avenues to evocative writing that are quite accessible. Students can do it. For a start, they've been highlighting text for years. Preferably, students can work from their own initial notes, but, as in my example, they can also choose to borrow from the writings of others. The key is personal practice. We need to practice a skill ourselves to be able to teach it with any sense of credibility.

But my poem, above, is not an end point; it is meant as a step toward further, perhaps more daring, exploration, in both reading and writing. Randall Mann (2024) recommends: "I want reading a poem to be a bit like risky sex… (p. 165). The recommendation leaves me somewhat uncomfortable, but surely that is Mann's point. Our evocative explorations of self and others should be open to the unexpected, perhaps even the uncomfortable. Otherwise, we are just repeating what we already know.

On that note, I offer my own poem about the *Frick St. Francis*—or rather, my memory of it and associated events. One doesn't just pop-in to the Frick Collection from Montreal

My *Frick St. Francis*

1. It seems St. Francis
inserts himself
like a Little Lulu Kleenex
commercial from the 1940s
Up pops one, up pops another

2

—St. Francis in the desert
—St. Francis in ecstacy
—St. Francis in the wilderness
—the Frick St. Francis
An epic tale in word and image.

3

In St. Francis' desert
it is perhaps twilight
I can't be sure
Those bluish rocks
—Elkins' melting jello—
don't call to mind
the pastel pink/orange glaze

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

that settles briefly
like fog
on my neighbour's wall
if I get up early enough
to see it.
Bellini's daylight teases.
St. Francis' desk and habit
emit an early morning glow
and then there is
the bright sky
with its scudding clouds
above the distant town.
Impending storms sometimes
have that mix
of light and dark.
Rika celebrates
the uncertainty.

4

Elkins' feverish dream:
the painting
like the meaning
at once
receding and remaining
reminding me of
fever-induced hallucinations
of my childhood
where the objects
beyond my bed kept
dissolving and reappearing,
disconcerting yet companionable
replaced now by
octogenarian memory
coming and going.

5

A diagonal line
cuts like a curtain
opening upon unfolding events.
Along the left edge of the painting
the thin trunk of a laurel
tree extends upward, then
exuberantly branches out
like a feather duster
sweeping the scene.
St. Francis's eyes are
trained on the laurel
his concentrated gaze
creating a virtual
diagonal dissecting
the rock-edged curtain.

6

In stage front
St. Francis, gaunt,
ribs showing through his habit,
tilts backward,
lower ribs thrust forward,
all his weight on his right leg
—a pain-inducing posture—
An edge of yellowish rock
directly overhead
echoes the tilted spine,
like an off-stage
timpani accompaniment.

7

St.Francis' left bare foot

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6868

is planted as if
stepping on a switch
to open the curtain.
A donkey watches, impassive
beside an aloof heron.
A rabbit, almost underfoot
looks up, inquisitive.

8

St. Francis is standing,
arms outstretched by his sides,
hands forward,
receptive.
In the distance
his back toward us,
a shepherd tends his flock.

7 Conclusion

My poem is a work-in-progress, as are my interactions with the painting. I don't have Elkins' breadth of knowledge, nor that of my colleague Rika's either. But I enjoy the excursion—the looking and the responding. Digital images have their limitations, however, and an original work is not always an option. So, to assist my looking and to emulate Elkins' initial practice—getting lost in the details—I ordered a large-scale reproduction of Bellini's painting from the Frick. Now I have another pop-up title: 'St. Francis, the elusive', for they sent the wrong image. So, for the moment, I leave this exercise in its present state.

Engagements with artworks can and should foster the uncertainty that Rika celebrates, encourage some risk-taking, and take us beyond familiar territory. In this case, the territory is both the painting and the poem. My advocacy for evocative writing/experiential critiques, in this case, poetry, is based on my conviction that such writing not only prompts further looking; because the writing prioritizes a subjective stance, it also invites the mirroring that I mentioned earlier, in other words, the ongoing construction of a self-identity. But the mirror will always have foggy patches. They are what keep us intrigued. In other words, a definitive self-definition will always be elusive. The passage of time and new experiences keep altering our perspectives. What I have attempted to demonstrate in this paper, however, is that interactions with artworks, and evocative critiques of those interactions provide insights into one's perspectives and values at the time of those interactions. In an interview titled *Flunking*

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

retirement…Maxine Greene said, "I am what I am not yet".[5] That statement seems to me to be an appropriate aspiration upon which to conclude this paper[6].

[5] Available at: https://www.tc.columbia.edu/articles/2001/january/flunking-retirement-a-chat-with-maxine-greene/

[6] Grammar Editor**:** Boyd White, Ph.D. (Art Education, Concordia University), email: boyd.white@mcgill.ca. Experienced editor and guest editor of academic journals in art education and museum education.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

References

BERLEANT, Arnold. What is aesthetic engagement? **Contemporary Aesthetics** *(Journal Archive)*, v.11, n. 1. 2013.

BAUMGARTEN, A. **Aesthetica**. G. Olms. 1961/1750.

BUCK-MORSS, S. Aesthetics and anaesthetics: Walter Benjamin's artwork essay reconsidered. ***October***, n. 62, p.3-41.1992.

BURNHAM, R; KAI-KEE, E. ***Teaching in the art museum: Interpretation as experience***. The J. Paul Getty Museum, 2011.

DEWEY, J. **Art as experience**. Capricorn Books. 1934.

D'OLIMPIO, L. ***The necessity of aesthetic education: The place of the arts on the curriculum***. Bloomsbury Publishing, 2024.

DUNCUM, Paul. A case for an art education of everyday aesthetic experiences. **Studies in Art Education**, n. 40, v. 4, p. 295-311. 1999.

EATON, M. M. **Aesthetics and the good life**. Farleigh Dickinson University Press, 1989.

ELKINS, J. ***Pictures and tears*.** Routledge. 2004.

ELKINS, J. ***What happened to art criticism?***. Prickly Paradigm Press. 2003.

FRÓIS, J. & WHITE, B. Words for artworks: The aesthetics of meaning making. ***The International Journal of Art & Design Education****, 32,* 1, p.109-125. 2013.

GREENE, M. Wide-awakeness and the moral life. In: SADOVNIK, A.R.; COOKSON, P. W.; SEMEL, S. F. COUGHLAN, R.W.(Org.). **Exploring Education: An Introduction to the Foundations of Education**. 5. ed. New York: Routledge, p. 219-224. 2017. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315408545. Access: https://dshutkin253.education/wp-content/uploads/2018/08/greene2018morallife.pdf

GREENE, M. **Flunking retirement: A chat with Maxine Greene**. Teachers College. 2001. Retrieved from: https://www.tc.columbia.edu/articles/2001/january/flunking-retirement-a-chat-with-maxine-greene/

GREENE, M. ***Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change***. Jossey-Bass Publishers. 1995.

GREENE, M. How do we think about our craft? **Teachers College Record**, n.86, v.1, p.55-67. 1984.

GREENE, M. Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. **Teachers College Record**, n.79. v.1: p.119-125. 1977.

HICKMAN, R. Empathy and art education. In: WHITE, B.; COSTANTINO, T. (Eds.). **Empathy and education**. New York: Peter Lang. pp. 235-246. 2013. DOI:10.3726/978-1-4539-1041-2.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

HUSSERL, E. **Phenomenological psychology: lectures, summer semester***, 1925*. Martinus Nijhoff. 1977.

KUPFUR, J. **Experience as art: Aesthetics in everyday life**. SUNY Press. 1983.

LEDDY, Thomas. **The extraordinary in the ordinary: the aesthetics of everyday life**. Broadview Press, 2012.

LIGHT, A.; SMITH, J. M. **The aesthetics of everyday life**. Columbia University Press, 2005.

MANDOKI, K. **Everyday aesthetics: Prosaics, the play of culture and social identities**. Routledge, 2007. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315581286.

MANN, R. On contempt: I want to be liked. **Poetry**, n. *225*, v.2, p.165-167. 2024.

PALMER, P. ***The courage to teach (20th ed.).*** Jossey-Bass. 2020.

REDDY, S. From: "Like a very strange likeness and pink". **Poetry***, n. 224*, v. 5, p. 465-470. 2024.

SAITO, Y. ***Everyday aesthetics***. Oxford University Press. 2007.

SHUSTERMAN, R. Aesthetic experience: From analysis to Eros. In: SHUSTERMAN, R.; TOMLIN, A. (Org). **Aesthetic experience**. 1. ed. New York: Routledge. p. 79 – 97. 2007. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203939109.

SHUSTERMAN, R. The complexities of aesthetic experience. ***The Journal of Aesthetic Education****,* n.38, v.4, p.109-112. 2004.

WHITE, B. & LEMIEUX, A. ***Mapping holistic learning: An introductory guide to aesthetigrams.*** Peter Lang. 2017.

WHITE, B. Ekphrasis and qualitative research: Complicity and complication. In Lynn Butler-Kisber, John J. Guiney Yallop, Mary Stewart, Sean Wiebe (Eds). ***Poetic inquiries of reflection and renewal****.* pp. 55-68. Macintyre Purcell. 2017.

WHITE, B., SAMESHIMA, P., & SINNER, A. Making identity: Perspectives on personal inquiry in teacher education. In S. Schonmann (Ed.), ***The wisdom of the many: Key issues in arts education, International Yearbook for Research in arts education*** *(May, Volume 3,* pp. 395-399*).* Waxmann. 2015.

WHITE, B. & LEMIEUX, A. Reflecting selves: Pre-service teacher identity development explored through material culture. ***LearningLandscapes****, 9,* 1 (autumn), 267-283. 2015.

WHITE, B. Student generated art criticism._***Canadian Review of Art Education: Research and Issues (CRAE).*** *41,* 1, 32 – 55. 2014.

WHITE, B.. Private perceptions, public reflections: Aesthetic encounters as vehicles for shared meaning making. ***International Journal of Education & the Arts*****,** *12*(LAI 2). Retrieved from: http://www.ijea.org/v12lai2/. 2011.

WHITE, B. Embodied aesthetics, evocative art criticism: Aesthetics-based research. ***Studies in Art Education.*** Winter issue, *52,* 2, 142-154. 2011b

White, B. & Tompkins, S. Doing aesthetics to facilitate meaning-making. ***Arts &***

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

Learning Research Journal, *21* (1), 1-36. 2005.

WOOLF, V. ***Moments of being***. Harcourt Brace Jovanovich. 1976.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6868*

Type d'article | Original

Six méthodes dialogiques pour développer l'aperception en situation d'appréciation d'image

Six dialogical methods to develop apperception in image appreciation situations

Seis métodos dialógico para aumentar a apercepção em situações de apreciação de imagens

DOI: 10.5965/25944630922025e6966

Myriam Lemonchois
Institution: Université du Québec à Montréal
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9287-2668

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 10/03/2025
Approuvé le : 12/05/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

La recension des méthodes d'appréciation d'images depuis le 15e siècle, montre que toutes les théories éducatives, même les plus récentes, séparent les situations de création et d'appréciation. Pour donner une cohérence à l'éducation artistique, nous proposons de définir les situations de création et les situations d'appréciation, selon une même logique propre aux arts : la « réflexion artistique » produit un « jugement créatif et esthétique », propre aux artistes mais aussi aux critiques d'art actuel ou à d'autres professionnels du domaine des arts. Dans cet article, nous proposons de repenser six méthodes dialogiques identifiées dans les théories actuelles de l'éducation, pour les adapter à l'éducation artistique, en se limitant à l'aperception, la première étape d'une démarche d'appréciation.

Mots clés : Appréciation des images. Méthodes dialogiques. Aperception.

Abstract

The review of image appreciation methods since the 15th century shows that all educational theories, even the most recent, separate creation and appreciation situations. To give coherence to artistic education, we propose to define creation situations and appreciation situations, according to the same logic specific to the arts: "artistic reflection" produces a "creative and aesthetic judgment", specific to artists but also to contemporary art critics or other professionals in the arts field. In this article, we propose a redesign of the six dialogic methods identified in current educational theories, to adapt them to artistic education, by limiting ourselves to apperception, the first step in an appreciation process.

Keywords: *Image appreciation. Dialogical methods. Apperception.*

Resumo

A revisão dos métodos de apreciação de imagens desde o século XV mostra que todas as teorias educacionais, mesmo as mais recentes, separam as situações de criação e apreciação. Para dar coerência à educação artística, propomos definir as situações de criação e as situações de apreciação, segundo a mesma lógica específica das artes: a "reflexão artística" produz um "julgamento criativo e estético", próprio dos artistas, mas também dos críticos de arte contemporânea ou de outros profissionais do campo das artes. Neste artigo, propomos uma reformulação dos seis métodos dialógicos identificados nas teorias educacionais atuais, para adaptá-los à educação artística, limitando-nos à apercepção, primeiro passo de um processo de apreciação.

Palavras-chave: *Apreciação de imagem. Métodos dialógicos. Apercepção.*

[1] Professeure honoraire en didactique des arts, Université de Montréal, ses recherches portent sur l'histoire de l'éducation artistique, les méthodes d'enseignement des arts plastiques et les interventions d'artistes dans les écoles.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1814-8543
E-mail: Myriam.lemonchois@umontreal.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2447-1267.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6966*

1 Introduction

Dans l'éducation artistique, la séparation entre création et appréciation date du 15e siècle (Baxandall, 1986) et dure de nos jours. La séparation a de très nombreux impacts sur l'éducation artistique, en particulier sur l'appréciation des images : 1) la création est enseignée uniquement à ceux qui veulent être artistes, et l'appréciation des œuvres d'art, seulement aux amateurs qui ont un intérêt pour l'art ; par conséquent, dans les milieux scolaires, l'appréciation des images est prescrite plutôt que celle des œuvres d'art, et elle ne vise pas le développement de compétences artistiques, seulement celui de la culture générale ; 2) l'appréciation des œuvres d'art est donc réservée à ceux qui ont, comme il est écrit dans le répertoire québécois de compétences de l'agent d'artiste (Ministère de l'Éducation, 2002), une « qualité » : « l'amour de l'art » ; 3) pour ceux qui n'ont aucun intérêt pour l'art, l'éducation morale est prescrite, en partant de l'hypothèse qu'elle a le même objectif pédagogique que l'éducation artistique : dans l'éducation morale religieuse, le développement de « l'âme » (Vergerio, 1404) ; dans l'éducation morale laïque, « l'examen et l'interprétation » des « manières de penser, de ressentir et d'agir qui unissent des individus en collectivités » (Ministère de l'Éducation, 2024, p. 11).

La recension de la littérature (Lemonchois, accepté) montre que dans les recherches sur l'enseignement des arts, les méthodes d'appréciation des images, y compris des œuvres d'art, sont des méthodes conçues à l'origine dans d'autres domaines que les arts, la littérature, la communication visuelle, etc., par conséquent par des chercheurs qui ont de la culture générale et déclarent un amour de l'art, mais dont on ne questionne jamais les compétences artistiques, leur intérêt pour l'art suffisant pour définir des méthodes d'appréciation.

Au Québec, dans les documents de programme actuels (Ministère de l'éducation, 2024), l'appréciation est désormais reconnue plus importante que la création, parce qu'elle développe une compétence commune à toutes les disciplines : le jugement critique. Quand les documents de programme mettent en exergue l'appréciation, la séparation entre création et appréciation met l'éducation artistique en

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

danger, parce qu'elle est traditionnellement axée sur la création, et la priorité donnée à l'appréciation, développée avec des objectifs autres qu'artistiques, amène à concevoir des cours d'art où la majeure partie du temps est consacrée à des apprentissages dans d'autres disciplines, telles les langues ou les sciences sociales, avec méthodes propres à ces disciplines, bien souvent la lecture individuelle suivie de l'interprétation en groupe ou le recueil de réactions spontanées partagées et critiquées en groupe.

De nos jours, dans le domaine des arts, la séparation a disparue depuis plusieurs décennies, quand un artiste est appelé à résider dans un territoire afin de créer une œuvre, son appréciation du territoire in situ est jugée essentielle, parce qu'elle est une appréciation, propre à l'artiste, qu'aucun autre professionnel n'a. L'artiste est appelé à intervenir in situ pour créer mais aussi apprécier avec un « œil d'artiste », avec un jugement artistique, propre au domaine des arts.

Le domaine des arts, mais aussi une grande partie de la société civile, reconnait désormais la réflexion artistique de l'artiste, aussi bien, dans des situations de création que dans les situations d'appréciation. Afin de concevoir l'éducation artistique avec cohérence, l'article propose tout d'abord de définir le jugement issu de la réflexion artistique, comme un jugement créatif et esthétique, puis de reconcevoir six méthodes actuelles d'appréciation des images, en adoptant une démarche identique à celle de la création, soit une démarche trois étapes, des activités de recherche d'idées, puis des activités d'élaboration et de partage. La reformulation des six méthodes se limitent ici à la présentation d'activités pour la première étape, pour développer l'aperception.

1 Le jugement créatif et esthétique

De nombreuses recherches dans le domaine des arts définissent la réflexion artistique de l'artiste, en s'inspirant de Kant (1787/2019), cependant uniquement en création. La théorie de Kant est interprétée différemment dans les théories actuelles de l'éducation, et elles prescrivent un même jugement critique dans tous les domaines, y compris les arts.

Tous les jugements critique d'œuvres d'art ne sont pas des jugements créatifs.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

Le jugement du critique d'art est créatif quand sa lecture permet de développer une réflexion artistique, qui, par exemple, amène à se questionner sur la définition de l'art, ou sur son rôle dans la vie quotidienne etc. Le jugement du critique d'art professionnel est comme celui de l'artiste, issu d'une réflexion artistique : c'est un jugement créatif et esthétique, Le terme « créatif » associé au jugement, permet de concevoir les situations d'appréciation avec la même logique que les situations de création, et ainsi de donner une cohérence interne à l'éducation artistique.

Les interprétations de Kant dans la majorité des documents actuels de l'éducation reposent sur trois termes : « sensibilité », « imagination » et « culture », qui sont des trois termes polysémiques, définis différemment, dans les toutes théories de l'éducation. Les termes sont donc source de confusion entre les théories, amenant des objectifs philosophiques actuels mis en application avec des méthodes traditionnelles. C'est pourquoi nous proposons de ne reprendre de Kant que l'axiome sur lequel repose sa théorie : il faut apprendre à penser par soi-même, et ensuite apprendre penser avec et pour les autres. L'axiome de Kant est à mettre en exergue dans le domaine artistique, parce qu'il est fondamental pour créer, de développer la pensée par soi-même, avant d'examiner et interpréter les idées des autres, avant de penser avec et pour eux.

Kant (1787/2019) donne une description des étapes du jugement, qui permet de définir les étapes des apprentissages artistiques, aussi bien en situation de création, qu'en situation d'appréciation : 1) une première étape d' « aperception », pour développer la pensée par soi-même et initier une réflexion artistique, « créative », parce que ne reposant que sur des intentions personnelles, une pensée par soi-même ; 2) une deuxième étape, pour élaborer un jugement grâce aux autres, en sélectionnant les ressources, selon leur pertinence pour le développement des intentions personnelles dans la réflexion artistique ; et, 3) une dernière étape pour partager un « jugement créatif et esthétique », dans une œuvre d'art ou un texte de critique : un jugement qui est « créatif », parce qu'il repose sur des intentions personnelles ; et « esthétique », parce que l'œuvre d'art et le texte du critique d'art initient au lecteur une réflexion artistique, qui exige de lui de faire appel à la pensée par soi-même. Limitée à son axiome, et ne reposant donc pas sur l'interprétation de termes polysémiques, la définition de jugement de Kant permet de donner une

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

cohérence à l'éducation artistique. En appliquant ce principe, l'article propose de (re)concevoir les six méthodes dialogiques actuelles inspirées par Kant : la dialogie métaphorique, la dialogie récitative, la dialogie pragmatique, la dialogie maïeutique, la dialogie intertextuelle et la dialogie commémorative.

2 Six méthodes dialogiques pour apercevoir les images

Les méthodes dialogiques actuelles sont conçues dans d'autres disciplines que les arts, par conséquent, elles négligent, une compétence fondamentale en art : l'aperception. L'aperception exige le développement d'une pensée par soi-même uniquement, pour initier une réflexion artistique à partir d'intentions personnelles.

L'aperception : c'est une expérience perceptuelle plus adéquate, plus précise et plus coûteuse qu'une situation normale ne l'implique, avec un plus grand degré de renforcement subjectif de l'expérience (Meier, 1933 et 1936) ; c'est « renverser le visible en voyant » quand « tout se passe comme si mon pouvoir d'accéder au monde et celui de me retrancher dans les phantasmes n'allaient pas l'un sans l'autre » (Merleau-Ponty, 1964, p. 23). L'engagement de la personnalité est essentiel dans une situation d'aperception, mais il est difficile à définir, encore plus à obtenir : il dépend de chaque personne et exige un consentement délibéré de sa part.

Dans la recension de la littérature (Lemonchois, accepté), seulement trois des six dialogies sont conçues pour l'aperception, de plus, elle est jugée un simple état d'esprit irréfléchi. Dans cet article, les six méthodes dialogiques sont adaptées à l'étape d'aperception : la dialogie métaphorique, la dialogie récitative, la dialogie pragmatique, la dialogie maïeutique, la dialogie intertextuelle et la dialogie commémorative. J'ai d'abord conçu les méthodes de manière empirique, en les améliorant, au fur et à mesure de mes cours de didactique des arts plastiques, durant plus de dix ans, auprès de futurs enseignants généralistes, au primaire, et, ensuite, je les ai ensuite théorisées à la lueur de diverses lectures.

2.1 La dialogie métaphorique

La dialogie métaphorique a pour objectif d'initier une réflexion artistique

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

grâce à des « métaphores vives » (Ricoeur, 1975). Cette affirmation peut être différemment comprise : le terme « métaphore » est polysémique ; il peut être confondu avec le terme « analogie ».

Le terme « analogie » répond à la définition de l'imagination par Descartes (1637/2016) : un simple état d'esprit qui amène à l'insu de la volonté à faire des associations entre des perceptions et des ressentis. La première étape d'une démarche d'appréciation de l'éducation sollicite une dialogie analogique pour amener les élèves à faire des liens entre ce qui est examiné et ressenti. La dialogie analogique est jugée sans importance parce qu'elle ne sollicite pas de facultés intellectuelles : le seul geste de l'enseignant consiste à donner du vocabulaire pour permettre aux élèves de mettre des mots sur leur état d'esprit, dit cognitif et affectif (Lemonchois, accepté).

Kant (1881/2019) rejette la définition de Descartes et propose de reconnaitre l'imagination comme, non pas un état d'esprit associatif par automatisme, mais une faculté de penser « synthétique et constructive », qui, lorsqu'elle s'exerce de manière volontaire, comme pensée par soi-même, permet une « appréhension », qui génère des intuitions et initie une réflexion. L'imagination est synthétique, pour la méthode, le terme « métaphore » convient mieux que le terme « analogie ». Le terme « métaphore » étant polysémique, il nécessite une qualité pour le caractériser. La métaphore dans un poème n'est pas la métaphore dans un texte publicitaire. Le terme « vie » dans l'expression « métaphore vive » (Ricoeur, 1975) permet de rappeler la qualité propre à la métaphore dans un poème ou dans une œuvre d'art, qui est le fruit d'une aperception délibérée. L'analogie est spontanée et irréfléchie, l'intelligence artificielle fonctionnant de manière binaire, peut en faire de nombreuses. La métaphore vive exige d'exercer son imagination comme une faculté de penser. La dialogie métaphorique a pour but d'amener l'élève à initier une réflexion par lui-même.

La métaphore en arts visuels est définie comme une métaphore visuelle. Le philosophe Monroe C. Beardsley (1958) a largement contribué à la définition de la « métaphore visuelle » (Callaway, 1986). La recherche sur la métaphore visuelle a pris de l'ampleur dans les années 1960, avec le développement des techniques d'information et de communication, et au financement de la recherche qu'il a engendré, par exemple, dans les départements de linguistique pour financer la

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

recherche sur la métaphore visuelle et ses impacts afin de développer des outils numériques de création d'image. À la fin des années 1960, deux chercheurs en communication, J. Debes (1969) et D. Dondis (1973) créent un champ de recherchconsacré à la « métaphore visuelle », qu'ils appellent « littéracie visuelle ». La recherche de la litéracie visuelle est inspirée par les théories des langues et de la communication, elle est axée sur le produit, la métaphore visuelle : les recherches étudient la réception.

Dans la documentation actuelle, les dialogies métaphoriques sont conçues en reprenant la définition de la « métaphore visuelle » issues des théories de la communication visuelle, ou en donnant une définition précise de l'élément de langage, appelé « symbole ». Par conséquent les méthodes issues de la littéracie visuelle sont souvent des recettes de production spontanée et irréfléchie d'analogies ou de symboles, en associant deux lexiques, un lexique visuel pour décrire les apparences, et un lexique issu des recherches en psychologie, pour décrire des ressentis. La dialogie analogique est une méthode associative entre deux termes, qui exige une compétence analogique, identique à celle de l'intelligence numérique qui fonctionne de manière binaire. La dialogie analogique ne fait pas appel à un engagement de la personnalité ; l'imagination n'est pas sollicitée de manière délibérée pour initier une réflexion poétique et produire des « métaphores vives » (Ricoeur, 1975).

Le terme « symbole » répond à la définition de l'imagination synthétique, cependant il n'en est que le produit. Par ailleurs, le terme « symbole » est polysémique, énoncé dans un objectif dit « pédagogie », il amène à formuler des objectifs pédagogiques, interprétable de multiples manières. La recension de la littérature montre, que le problème n'est pas la définition du terme « symbole », mais l'absence de méthode pour développer la réflexion artistique durant l'aperception, parce qu'elle est jugée un simple état d'esprit involontaire, à la fois organique et affectif. La métaphore vive (Ricoeur, 1875) n'est pas qu'un élément de langage, elle est source de réflexion artistique, tout comme le concept scientifique est pas qu'un élément de langage et, il est source de réflexion scientifique. La dialogie métaphorique en situation d'aperception est essentielle, et doit être conçue comme une méthode exigeant une réflexion artistique.

Dans le cadre de mes cours, pour favoriser les métaphores vives, je me

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

suis inspirée des nombreuses consignes de création poétique, conçues depuis les années 1960 en France, dans le cadre du mouvement appelé l'OULIPO (« l'ouvroir de littérature potentielle »), qui a été fondé, entre autres, par le poète Raymond Queneau, pour étudier et diffuser les méthodes de création poétique. Les travaux de l'Oulipo et de manière générale, les recherches en création littéraire dans les facultés d'art sont plus utiles pour concevoir des dialogies métaphoriques, parce qu'elles étudient uniquement les métaphores vives (Ricoeur, 1975), que les recherches dans les facultés de langue et de communication, qui ont des définitions polysémiques des termes « métaphore » et « symbole », qui engendrent des recherches souvent très éloignées des arts.

Pour concevoir des méthodes dialogiques générant des métaphores vives, il est nécessaire de changer de cadre de référence et de sortir le leur du domaine des langues, de la littérature et de la communication visuelle, pour revenir à celui des arts, entre particulier celui de la création littéraire, qui est un domaine constitué en discipline d'enseignement et de recherche, depuis bientôt plus de cent ans, et par conséquent riche de diverses méthodes dialogiques métaphoriques, pour amener à formuler des intuitions poétiques dans des métaphores vives. L'OULIPO et d'autres centres de recherche dans le domaine de la création littéraire sont de lieux de ressources essentielles pour la conception de dialogies métaphoriques, mais aussi pour les dialogies récitatives.

2.2 La dialogie récitative

La dialogie récitative génère des « récits ». La dialogie récitative n'est pas qu'une dialogie « narrative ». En musique, un « récit » est un extrait de musique particulier : il est « très court mais saisissant » (Marliave, 1925, p. 71). Dans les approches actuelles de l'éducation sociale, le terme « récit » est peu employé et le terme « narration » est récurrent.

Le terme « narration » est issu des recherches en langues, mais aussi des recherches en éducation de Lev Vygotsky, un psychologue de l'URSS, dont le psychologue américain, Jerome Bruner a traduit en anglais les recherches depuis la

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

fin des années 1950[2]. Selon Bruner (1985), trois types de pensée contribuent à l'élaboration d'un jugement : tout d'abord, une « pensée pragmatique » qui se présente spontanément et de manière irréfléchie ; puis une « pensée séquentielle » qui construit de manière réfléchie le jugement ; et au final, une « pensée narrative », qui est à la fois pragmatique et séquentielle (Bruner, 1985). La définition de Bruner (1985) rejoint la définition de l'entendement de Descartes, en ajoutant juste en fin, une dialogie narrative associative entre les produits d'un état d'esprit pragmatique aux produits de l'entendement, des idées et des connaissances. La dialogie narrative de Bruner (1985) repose sur la définition progressive de l'imagination, comme simple état d'esprit spontané et irréfléchi.

La dialogie récitative n'est pas qu'un état d'esprit, elle sollicite l'imagination, comme faculté pour « créer des personnages dont nous nous racontons à nous-mêmes l'histoire » (Bergson, 1932, p. 274). La dialogie récitative exige l'exercice de l'imagination pour produire pas seulement une fable, mais un récit issu d'une aperception et source d'aperception pour son lecteur. La dialogie narrative raconte une histoire, et s'évalue selon sa longueur et sa précision. La consigne pour amener à une dialogie narrative, est conçue de la même manière que toutes les autres consignes en deux parties : une première partie pour décrire le thème de la narration et ensuite « nourrir l'imagination » en montrant des exemples de narration que les élèves peuvent faire « à la manière de... » ; et une seconde partie, qui consiste à mettre les élèves au travail, en les motivant du mieux qu'on peut.

Dans le domaine des arts, la narration est secondaire, l'important est le récit, la manière dont est racontée l'histoire pour saisir le lecteur : la dialogie récitative n'est pas qu'une dialogie narrative. La consigne pour amener à une dialogie récitative est plus complexe que la consigne pour amener une dialogie narrative. Une consigne pour amener une dialogie récitative repose sur le principe énoncé par Bachelard : l'imagination part toujours au galop, le problème n'est pas la solliciter, mais au contraire de la ralentir pour prendre le temps de recueillir toute sa richesse.

[2] Malgré la guerre froide, en 1957, les États-Unis et l'URSS au sein de l'Unesco se sont accordés pour adopter le même programme éducatif et culturel : le *Projet majeur relatif à l'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident. 1957-1966*. En 1966, les deux pays et les pays européens demandent le renouvellement, mais il est abandonné au profit de programmes uniquement dédiés au développement culturel, grâce aux pays décolonisés entrés en grand nombre au début de l'Unesco (Moulinier, 1989).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

Les consignes des méthodes récitatives doivent solliciter la pensée par soi-même, elles impliquent un engagement de la personnalité. La consigne reprend la méthode du conteur d'histoires orales : la première partie est technique, les objectifs d'apprentissages et l'évaluation ; la seconde partie commence par raconter une histoire, et pas n'importe comment. Dans un premier temps, la consigne pour amener l'élève à concevoir un récit est descriptive, formelle et banale : elle décrit en deux ou trois mots, ce qui est évident dans l'image, chacun peut se l'imaginer en écoutant la description. Quand l'enseignant perçoit que les élèves visualisent ce qui leur est raconté, il sait que l'imagination des élèves est partie pour son galop, il peut changer sa consigne pour amener les élèves à engager leur personnalité et, une fois qu'il perçoit que les élèves sont dans leur propre histoire, l'enseignant change une deuxième fois sa consigne, pour amener les élèves à ralentir leur imagination.

Par exemple, face à l'œuvre de Clarence Gagnon, *Près de la Baie-Saint-Paul* (1912 ou 1913), l'enseignant commence par décrire en une phrase, de manière réaliste l'image : « c'est l'hiver, les enfants jouent dans la neige devant la maison ». Tout en parlant, l'enseignant vérifie que les participants partagent l'idée, qui est facile à adopter quand on vit six mois avec la neige au Québec. Inutile d'expliquer, chacun se fait sa propre image mentale. Quand l'enseignant constate qu'ils visualisent des images mentales tout en regardant l'image de l'œuvre agrandie sur un grand écran, il commence à dériver doucement pour embarquer les élèves, les amener à engager leur personnalité. La consigne récitative convient avec des œuvres figuratives comme celle de Gagnon, ou des installations contemporaines : il est facile de décrire une image, de manière formelle et banale, en une phrase, pour amorcer la dialogie récitative, après tout dépend de l'imagination de l'enseignant.

Dans la phrase suivante, la description devient une narration, avec l'ajout de termes subjectifs, par exemple : « les enfants ont l'air heureux », dans un premier temps, la subjectivité est relativisée avec l'expression « avoir l'air » ; l'enseignant regarde en parlant, ses élèves pour vérifier qu'ils sont dans leur tête, et se donnent un point de vue subjectif, le même que celui de l'enseignant n'a pas d'importance. Pour vérifier que les élèves sont dans leur tête et visualisent la description, l'enseignant ne doit pas interrompre le « charme » qui commence à faire effet, et continuer de parler en même temps qu'il vérifie du regard le mouvement de leurs yeux, qui, lorsque la

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

pensée se tourne vers elle-même, ne sont plus fixés plus droit devant, mais naviguent d'un coin à l'autre, de l'orbite.

Une fois, la plupart des élèves dans leur tête, la phrase suivante peut être totalement subjective : « il ne fait pas froid », et être une contre-intuition, parce qu'au Québec, soleil et neige sont au contraire en hiver, signe de grand froid. Les participants québécois ne relèvent pas mon idée erronée : ils sont arrivés en trois phrases à faire partir l'imagination au galop, ils ne m'écoutent plus, ils pensent par eux-mêmes. D'une phrase à l'autre, la consigne change : d'abord une phrase courte descriptive, puis deux phrases narratives, courtes et mêlant progressivement, description et subjectivité, puis ensuite une ou deux phrases d'un récit, court et totalement subjectif, qui embarque la personnalité des élèves, et fait partir l'imagination au galop.

Quand l'imagination est partie au galop, l'enseignant amène l'élève à la ralentir, pour lui permettre de prendre le temps de bien la « regarder » et développer la pensée par lui-même. La consigne ne doit pas interrompre le flot de l'imagination en cours, seulement en indiquer un chemin, en donnant une contrainte, comme en création, par exemple : « après avoir joué, les enfants rentrent à la maison. Que se passe-t-il ? À vous de le dire en deux ou trois phrases seulement. ». La consigne sollicite l'imagination, on ne voit pas les enfants rentrer dans le tableau ; elle guide le chemin en faisant entrer leur imagination, dans la « maison », un lieu symbolique où l'imagination produit de nombreuses images toujours empruntes de subjectivité (Bachelard, la poétique de l'espace). La consigne contraint les participants à ralentir leur imagination partie au galop, pour n'écrire que deux ou trois phrases. La dialogie récitative exploitée pour l'œuvre de Gagnon peut sembler être une méthode traditionnelle, cependant la consigne de la dialogie récitative n'est pas une consigne narrative qui lit et décrit l'image, longuement.

La consigne récitative est construite comme un récit ; elle débute avec une description générale, juste en quelques mots dans une phrase, une première phrase, où juste quelques mots suffisent à relativiser la subjectivité, puis peu à peu la consigne est moins descriptive et devient un récit totalement subjectif, où l'élève se récite à lui-même l'histoire des personnages qu'il a créés (Bergson, 1932). Ce que décrit la consigne, ni même le contenu de l'œuvre, importe peu, l'essentiel est dans la manière

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

de rédiger la consigne et de l'animer.

Pour trouver les bons mots qui, dans une consigne, font partir l'imagination au galop, les enseignants en arts peuvent étudier les recherches de Gaston Bachelard sur la *Poétique de la rêverie* (1960), la *Poétique de l'espace* (1957), la poétique du temps dans *La Flamme d'une chandelle* (1960), et la poétique de trois des quatre éléments : *L'eau et les rêves* (1943), *L'air et les songes* (1944), *La terre et les rêveries de la volonté* (1948), *La terre et les rêveries du repos* (1948). En plus de donner des termes et des expressions, les recherches de Bachelard décrivent longuement l'aperception en s'appuyant sur des poètes, ce qui permet aux futurs enseignants en arts visuels d'étudier l'aperception dans un art qui n'est pas le leur, et enrichir leur conception de celle nécessaire à l'appréciation des images.

La dialogie récitative exige de la part de l'enseignant, des compétences créatives d'écriture et d'improvisation poétique, pour développer celles des élèves. L'animation exige la maitrise du langage visuel, mais pas comme un psychologue qui écoute et observe, mais comme un acteur sur scène qui récite son texte, observe discrètement son public, pour saisir le moment opportun de glisser une bonne réplique. Pour l'aperception, la conception et l'animation des dialogies métaphoriques et des dialogies récitatives exigent des compétences artistiques, en poésie et en art dramatique, c'est la même chose pour les dialogies pragmatiques.

2.3 La dialogie pragmatique

Selon Bruner (1985), la pensée pragmatique n'est pas une faculté mais un état d'esprit qui produit des « rafales d'images » à l'insu de la volonté. La dialogie pragmatique inspirée par Bruner (1985), est un moyen d'expression d'une pensée pragmatique dans l'image dans une autre forme de pensée pragmatique, avec des matériaux autres que des mots : des matériaux plastiques, sonores, etc., grâce à un « bricolage interprétatif » (Richard, 2005). Bruner (1985) décrit la pensée pragmatique comme un état d'esprit involontaire, à la fois organique et affectif.

En situation de création, les dialogies pragmatiques ne sont pas du bricolage, elles n'ont pas seulement d'exprimer des idées, elles sont des activités de recherche. Les expérimentations plastiques ne sont pas de simples manipulations de matériaux, elles contribuent à la réflexion artistique, au « complexe intentionnel » de

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

l'artiste (Ilhareguy, 2008). Dans une situation d'appréciation, mettre en place une dialogie pragmatique peut paraitre complexe si les élèves ne développent pas un projet de création. Amener les élèves à expérimenter et pas seulement manipuler peut exiger du temps. De plus, les situations d'appréciation n'offrent pas toujours la possibilité d'expérimenter en atelier des matériaux. Les dialogies pragmatiques doivent être conçues comme des activités de recherche, qui n'exigent pas un atelier de création.

Pour apprécier l'œuvre de Nadia Myre, *Beaded Net (Before Gorée Island)* (2018)[3], j'ai conçu et animé une dialogie pragmatique, en exploitant les matériaux à la portée de n'importe quel enseignant : le papier et le crayon, pour faire une dictée de l'œuvre. La dialogie pragmatique est inspirée des dictées de dessin dans les manuels d'enseignement du dessin de Walter Smith (1870). Elle s'inspire aussi du processus de création de Vik Muniz dans *Best of life* (1996), une série de dessins « dictés » par des amis, selon leurs souvenirs de photos à la une d'un grand magazine américain. Pour viser le développement de l'aperception, la dictée de dessin géométrique a été transformée en dictée de dessin d'une œuvre d'art.

Amener le dessin dans une activité d'appréciation peut sembler être une méthode humaniste de lecture d'image où la première étape consiste, avant d'interpréter l'image à l'aide d'un lexique visuel, à observer attentivement et à décrire précisément l'image. Dans cette méthode, la copie fidèle de l'image par le dessin est préconisée comme moyen d'observation et de description. La méthode d'appréciation humaniste prescrit l'oubli de soi et rejette toute possibilité de développement de l'aperception, et par conséquent de jugement créatif. En effet, dans une situation d'aperception, montrer l'œuvre avant de demander de la dessiner anéantit toute perspective de développement d'une pensée par soi-même avant de penser avec et pour les autres. La dictée de dessin commence donc avant que les élèves voient l'œuvre, sans connaitre son titre et le nom de l'auteur. Les élèves pour dessiner n'ont pas d'autres ressources que leur propre imagination. Les élèves ne pouvant voir l'œuvre, il revient à l'enseignant d'en donner une description qui génère une aperception.

[3] Nadia Myre, *Beaded Net (Before Gorée Island),* 2018, céramique, acier, oxydants, 250,2 × 250,2 × 250,2 cm, collection de l'artiste (photos de l'oeuvre sur le site de l'artiste. Source. <http://www.nadiamyre.net/art-works#/code-switching-and-other-work-2018/>

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

La dictée de dessin aperceptive est plus complexe que la dictée pour développer le sens de l'observation : elle doit générer un engagement de la personnalité, sans l'imposer par le choix d'une image fascinante, d'un contexte ou d'une figure d'autorité, ce qui est une méthode de contemplation qui, au contraire génère l'oubli de soi (Fauqueur, 2023). Pour l'aperception, la dialogie pragmatique, comme les dialogies métaphoriques et récitatives, implique la conception et l'animation de consignes générant l'engagement de la personnalité des élèves, sans effort et en limitant la prise de risque.

Demander de dessiner dans un cours d'art est toujours anxiogène et peut générer des propos tels que : « oui, mais moi, je ne sais pas dessiner ». Rassurer les élèves sur la qualité du dessin attendu ne suffit pas : les élèves sont réticents parce qu'ils anticipent une activité exigeante. Il est nécessaire de résoudre les anxiétés pour ne pas donner l'impression aux élèves de prendre des risques. En amont de l'œuvre, une activité est nécessaire pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) de l'élève, en lui demandant de faire appel à ses compétences de représentation en géométrie par exemple, et de dessiner, dans un premier temps, juste, un parallélépipède en perspective, un élément géométrique clef dans l'œuvre de Nadia Myre.

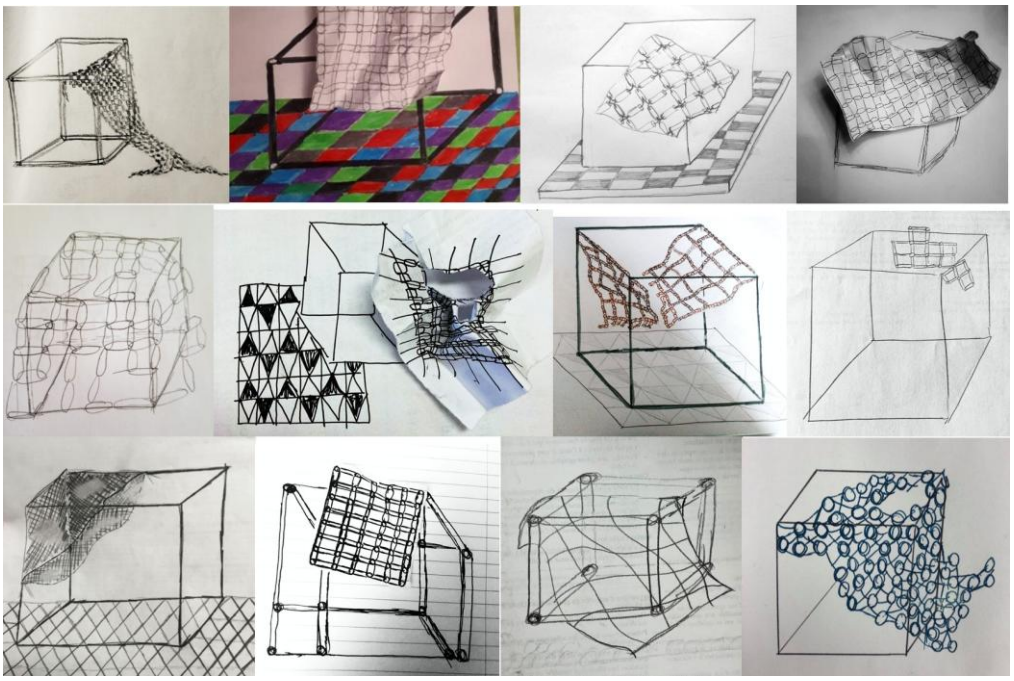
Le dessin géométrique réalisé rapidement, la deuxième consigne de dessin a pour but aussi de résoudre les anxiétés quant à un élément figuratif de l'œuvre. Dans le cas de l'œuvre de Nadia Myre, il s'agit d'un filet de perles cylindriques, que l'enseignant doit décrire au mieux, pour que les élèves en aient une bonne représentation, avant d'engager leur personnalité avec aisance ensuite dans la dictée de l'œuvre. La dictée figurative est le moment de la dialogie pragmatique, le plus laborieux pour l'enseignant, et aussi les élèves : la description est formelle et exige de nombreuses explications pour ne pas montrer de modèle, par exemple pour expliquer ce qu'est une perle cylindrique, et où elles se trouvent sur le filet ; les élèves veulent avoir bien compris et posent beaucoup de questions. La dictée de dessin figuratif sans modèle prend un certain temps, mais elle est essentielle, pour viser le développement de l'aperception : les explications et les descriptions formelles de l'enseignant sollicitent l'imagination des élèves ; montrer des exemples pourraient les amener à arrêter d'imaginer. Après la dictée de dessin figuratif, les participants sont informés

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

que, s'ils ne veulent pas dessiner, ils peuvent associer les deux premiers dessins, en les froissant, les déchirant, etc. pour faire un collage.

La dictée de dessin aperceptif adopte le même type de consignes que celles de la dialogie récitative : elle commence par une phrase descriptive formelle, courte, « le filet est posé en haut du parallélépipède » ; puis deux ou trois phrases narratives, « il a l'air déchiré, il semble flotter, ne plus être utilisé », puis une phrase récitative, « il flotte seul, abandonné, lacéré par le temps, l'histoire l'a ravagé... », j'invente n'importe quoi, tout en regardant l'image mentale que j'ai de l'œuvre pour m'inspirer, et, en même temps, les participants pour vérifier qu'ils élaborent leur collage ou leur dessin, facilement tout en réfléchissant. Ce que je « récite » n'a guère d'importance, au bout d'un moment je vois bien que les étudiants ne m'écoutent plus et sont dans leur dessin, alors je me tais. Contrairement à la consigne de la dictée figurative, la consigne pour la dictée aperceptive ne soulève jamais aucune question de compréhension de mon récit, totalement subjectif, et les dessins des participants sont très « réalistes », comme le montre les deux photos ci-dessous, même s'il s'agit de futurs enseignants du primaire généralistes, qui ne dessinent plus depuis l'enfance, pour la plupart.

Figure 1 : Dessins de la dictée de l'œuvre de Nadia Myre, par des étudiants en formation en enseignement au primaire (généralistes).



REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

Dans le cadre d'une œuvre actuelle, telle celle de Nadia Myre, il est difficile d'avoir accès à la publication de critiques, encore plus à des textes poétiques écrits sur l'œuvre. L'appréciation des images ne peut pas se limiter aux œuvres déjà instituées. L'enseignant doit avoir des compétences d'improvisation poétique, pour apercevoir une image et la décrire avec un récit. L'improvisation poétique est exigeante, idéalement un cours de trois crédits, devrait être inséré dans un programme de formation des enseignants en arts, quelle que soit la discipline artistique.

2.4 La dialogie intertextuelle

La dialogie intertextuelle consiste à faire dialoguer une image avec un texte. La dialogie intertextuelle est une méthode exigeant de faire appel à la pensée des autres. Ainsi définie, la dialogie intertextuelle parait difficile pour favoriser l'aperception, la pensée par soi-même sans reprendre les idées des autres. Pour favoriser l'aperception, le texte donné pour la dialogie intertextuelle ne doit pas donner de solution « toute faite » pour apprécier une œuvre : le texte ne doit pas parler de l'œuvre en question, contrairement à la pratique répandue. Le texte a pour but de favoriser l'aperception d'une image, le texte doit être poétique, court de préférence.

La poésie n'est pas qu'un art des mots et des sons, c'est un art du corps, tout comme la danse : la poésie exige un temps d'échauffement avant de pratiquer. Un atelier d'écriture poétique commence toujours par une période d'échauffement, qui consiste à demander aux participants de lire à voix haute un texte poétique, pas n'importe lequel : un texte qu'ils aiment et qu'ils souhaitent faire partager aux autres. Tous les élèves ne sont pas tenus de lire à voix haute, cependant leur nombre doit être suffisant, pour amener au fur et à mesure des lectures à « échauffer » la pensée par soi-même des autres.

L'écriture poétique est une activité anxiogène pour les mêmes raisons que le dessin, deux problèmes se posent toujours : la justesse de l'expression poétique ; l'anticipation d'une activité exigeante qu'on a peur d'échouer. De la même manière que des principes géométriques dans un dessin, donnent une structure qui suffit souvent à rassurer sur la justesse de la représentation, l'enseignant peut proposer une structure de poème. Dans mes cours, après la lecture du poème en entier, un extrait de quelques lignes poème est remis aux participants, avec deux ou trois mots enlevés,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

et ils doivent combler les trous, par des mots inspirés par une question en lien avec l'image. La consigne est extrêmement simpliste et c'est critiquable. Des recherches sont nécessaires pour développer des méthodes de dialogies intertextuelles en situation d'aperception, en partant toujours du principe, qu'elles doivent développer la pensée par soi-même.

Les recherches peuvent s'inspirer de la création littéraire qui a conçue de nombreuses consignes pour amener à une écriture poétique. En création littéraire, les consignes sont conçues pour un processus de création auquel tout le temps est consacré. Il est nécessaire de développer la recherche pour étudier les consignes d'écriture poétique les plus appropriées pour une dialogie intertextuelle pour l'aperception : les plus pertinentes et les moins coûteuses en temps.

2.5 La dialogie maïeutiqiue

La dialogie maïeutique sollicite ce que Platon dans le *Ménon* (vers 385 av. J- C/1991) appelle la « réminiscence », parce qu'apprendre n'est pas autre chose que se ressouvenir selon lui. La dialogie maïeutique vise le développement de connaissance grâce à une dialogie question/réponse, en amenant l'élève à « accoucher » de ses idées. La dialogie maïeutique de Platon a pour objectif d'apprendre, de développer la pensée avec les autres, pour de « ressouvenir » de connaissances. Nous proposons de reformuler la dialogie maïeutique, pour développer la pensée par soi-même en situation d'aperception.

Dans toutes les disciplines, la dialogie maïeutique pour apprendre est largement répandue depuis l'Antiquité : elle se déroule entre un enseignant qui questionne et un élève qui répond. Associée par tradition à l'apprentissage de connaissances, la dialogie maïeutique pour apprendre est développée dans de nombreuses disciplines sauf en arts, qui est un domaine identifié sans connaissance, où la dialogie maïeutique est par conséquent associée seulement à un développement personnel, qui fait appel à un dialogue intérieur.

Le dialogue intérieur est une méthode d'éducation morale, prescrite par l'éducation chrétienne depuis le Moyen Âge, pour amener l'élève à faire des liens entre ses pratiques vécues et les pratiques prescrites par l'Église. Rousseau reprend la méthode chrétienne, pour amener Émile, bien guidé par son éducateur, à un

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

dialogue avec lui-même, afin qu'il fasse des liens avec la vie qu'il aimerait avoir et les attentes de la société. La dialogie avec soi-même de l'éducation morale, laïque ou religieuse, a le même objectif que la dialogie maïeutique de Platon : développer la pensée avec et pour les autres, pas la pensée par soi-même. Il est nécessaire de concevoir le dialogue intérieur pour l'aperception.

En arts, le dialogue intérieur est essentiel pour développer sa propre pensée, avant de s'appuyer les connaissances des autres, toutefois les recherches ne le définissent qu'en situation de création. Par ailleurs, elle part souvent, de l'hypothèse que l'aperception est une activité amenant à un état d'esprit involontaire, par exemple Zakin (2005). Zakin (2005) a étudié le dialogue intérieur d'artistes comme un dialogue faisant appel à un « ami », que l'artiste sélectionnerait selon sa sympathie envers cet ami. Quand un artiste confirmé fait appel au dialogue intérieur, ce n'est pas pour s'encourager en pensant à ses amis et sa famille, ce n'est plus un débutant. L'artiste dialogue avec un ami imaginaire pour de développer une réflexion artiste, qui nécessite une expertise. L'artiste ne dialogue pas avec n'importe quel ami imaginaire : il veut en tirer une expertise suffisante pour consolider ses intuitions et ainsi initier plus longuement sa réflexion artistique.

L'artiste sélectionne dans sa tête un ami imaginaire artiste, pas seulement parce qu'il a apprécié le rencontrer, mais parce que cet ami artiste a une expertise dont il a besoin pour développer sa réflexion artistique. Pour concevoir une méthode d'éducation artistique, sollicitant un dialogue intérieur en situation d'aperception, il est nécessaire, : 1) que l'élève possède un minimum de compétences pour la réflexion artistique pour être capable d'identifier ses besoins d'expertise ; 2) d'avoir, en amont, rencontré des artistes, intervenus pas seulement pour les aider techniquement dans leur projet ou pour donner une ambiance à la classe et motiver, mais qui sont intervenus pour les initier à une réflexion artistique. La réflexion artistique est complexe, elle est attendue dans toutes les situations artistiques, elle devrait être mise en exergue des programmes d'art. De plus, les interventions d'artistes dans les écoles devraient contribuer en premier lieu à l'apprentissage de la réflexion artistique, en particulier son initiation dans l'aperception.

Pour adapter les méthodes de dialogie maïeutique actuelles, il est nécessaire de changer les objectifs des interventions d'artistes dans les écoles, mais

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

aussi leur mode de sélection. Par exemple, au Québec, les enseignants sélectionnent les artistes, dans un catalogue générique où l'artiste expose son travail une seule fois dans sa carrière, au moment de sa demande d'intégrer le répertoire. La fiche de l'artiste est courte et consiste bien souvent en quelques lignes à une description de compétences techniques, d'objectifs généraux que l'artiste attribue à l'art, et de ce qu'il peut faire avec les élèves. Les répertoires d'artistes remis aux enseignants devraient être remis à jour régulièrement, pour permettre aux artistes d'adapter leur description au développement de leur réflexion artistique, au cours de leur carrière.

Dans le monde de l'art, l'artiste est sélectionné pour sa réflexion artistique, et celle-ci, même si l'artiste est reconnu, est évaluée par un groupe d'experts. Dans les écoles, les enseignants, surtout ceux qui ne sont pas spécialistes des arts, devraient pouvoir sélectionner les artistes d'après un projet de réflexion artistique, qui a été évaluée par des experts du monde des arts, comme ce fut le cas, au Québec, dans du programme *Libres comme l'art* (Lemonchois, 2016). En effet le programme sélectionnait les artistes à partir d'un projet de cinq pages, rédigés par les artistes pour présenter leur projet de réflexion artistique, et la manière dont ils prévoyaient de faire participer les élèves à leur réflexion artistique ; le projet était ensuite évalué par un comité d'experts du Conseil des arts ; puis les projets sélectionnés étaient présentés par le conseil des arts aux commissions scolaires, qui sélectionnaient ensuite les écoles où le projet répondait le mieux à leur problématique et invitaient des enseignants de l'école, à se l'approprier en expliquant le projet (Lemonchois, 2016).

Concevoir l'éducation artistique avec une même logique interne, la réflexion artistique, a de nombreuses implications sur l'enseignement des arts, mais aussi sur les interventions d'artistes dans les écoles, et plus largement sur le monde de l'art. La cohérence des arts a des impacts positifs sur les compétences de l'artiste, reconnu non plus comme un être à part, avec un si grand amour de l'art, avec un tel sens du sacrifice pour l'éducation qu'une petite d'une récompense lui suffit ; et avec juste des compétences techniques pour créer des artefacts symboliques. Les impacts sont positifs aussi dans le monde de l'art, en amenant à définir des compétences artistiques, aux professionnels des arts autres que les artistes, les critiques, les commissaires, les médiateurs, etc.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

2.6 La dialogie commémorative

La dialogie commémorative repose sur la définition du jugement critique par Adorno (1966) qui propose une « dialectique négative » pour identifier l'imaginaire collectif nuisible au développement de l'imaginaire individuel. La dialogie négative fait revenir au présent, le passé, les diverses sociétés. La recension des documents de programme éducatifs depuis le début du 20e siècle en Amérique du Nord montre que la dialogie commémorative se présente sous forme de deux méthodes : une méthode historiciste, axée sur la dialogie passé/présent, et une méthode culturaliste, axée sur le « dialogue des cultures » (Lemonchois, accepté).

La recension de la littérature montre que la dialogie historiciste est exploitée uniquement dans le domaine des sciences sociales, tandis que la dialogie culturaliste est exploitée dans tous les domaines, avec des méthodes qui varient selon la définition donnée au terme « culture », un « caméléon conceptuel » (Morin, 2016, p. 105). La recension de la littérature (Lemonchois, accepté) montre que les deux dialogies commémoratives reposent sur la même définition de l'imagination : un état d'esprit trompeur parce qu'une pensée polluée par l'imagination des autres. Par conséquent les dialogies commémoratives, historicistes et culturalistes, sont exploitées uniquement pour la construction de la pensée avec et pour les autres. Il est nécessaire de penser les dialogies commémoratives pour l'aperception, la pensée par soi-même.

Les dialogies commémoratives telles que conçues aujourd'hui, amènent l'élève à faire des liens entre son l'histoire de vie personnelle et le repère culturel commun à tous, pour amener les élèves à construire un jugement en faisant des liens entre ce qu'il a vécu et la société dans laquelle il vit. Pour concevoir les dialogies commémoratives en aperception, la méthode doit ne faire appel qu'à la pensée par lui-même de l'élève sans lui donner des repères socio-culturels. Pour reformuler les méthodes, il est nécessaire de redéfinir ce qui est entendu par « repère historique et culturel ».

Les liens entre le vécu et son environnement sont complexes. Dans la construction de la personnalité, les liens entre le vécu et l'environnement ne sont pas dissociables : ils sont existentiels. Le terme « culture » est polysémique, mais de

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

manière générique on peut dire que la culture est le résultat à un moment donné, du développement humain des individus et des sociétés. En situation d'aperception, le repère culturel nécessaire à la dialogie commémorative est un « objet-repère », qui a marqué l'élève et que l'élève re-marque parce qu'il y associe un moment clef de son développement humain en tant qu'individu. C'est un moment clef pour lui, parce qu'il lui permet de donner du sens à sa vie.

Chacun a un vécu différent, et le vécu est, de nos jours, issu d'une grande diversité d'environnements. L'objet-repère nécessaire à l'aperception ne peut pas être défini a priori par l'enseignant, sans prendre le risque de tomber dans des généralités où la personne est jugée selon ses origines et ses apparences ; une méthode toujours source de racisme systémique. Chacun a précieusement des « objets-repères » dans sa propre vie, des livres, des films, etc., qui l'ont « marqué », parce qu'il a trouvé quelque chose qui lui permet de développer sa personnalité, en renforçant ses choix de vie.

La dialogie commémorative est existentielle, elle ramène chacun au sens qu'il donne à sa propre existence, de manière délibérée, et qu'il condense le sens dans un artefact, qui est pour lui un repère, une balise, qui guide son existence, Que le repère soit « ethnique », « historique », « culturel », etc., n'a aucune importance : c'est un repère produit du développement humain, réel et concret, c'est un artefact, qu'il a choisi à moment donné pour guider son existence. Le repère culturel pour l'aperception est un objet-repère existentiel : chacun donne des sens différents à sa vie, c'est toute la richesse de l'humanité. Par conséquent, l'enseignant ne peut pas ni choisir, ni même définir l'objet-repère existentiel de l'élève.

Sans juger l'objet-repère de l'élève, pour favoriser l'aperception, l'enseignant demande à l'élève devant l'image, de se souvenir d'artefacts culturels, qui l'ont marqué de manière importante dans sa vie. C'est la consigne que j'adoptais avec les futurs enseignants du primaire, pour l'appréciation de l'œuvre de Ian Baxter, *Landscape Still Life* (1999). L'oeuvre de Baxter (1999) est une installation de morceaux de bois, de pierre et de contenus en verre et en plastique, qui est source de dissonances cognitives (Weltz-Child, 1991; Emond, 2005) : les étudiants expriment leur aperception sous forme de rejet de l'œuvre. La méthode d'appréciation généralement prescrite consiste à passer à l'étape suivante et commencer la

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2447-1267.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6966*

construction du jugement avec celui des autres, en particulier avec celui dans le monde de l'art, en rappelant par exemple que l'art a de nombreuses définitions. L'aperception n'est pas qu'un rejet ou un accord viscéral : le rejet de l'œuvre prouve au contraire qu'une aperception, toujours source d'intuitions, a été amorcée ; cependant les intuitions sont exprimées sous forme de dissonances. Par conséquent, l'objectif n'est surtout pas de passer à la pensée avec les autres, mais au contraire de prolonger l'aperception, d'instituer les intuitions qui guident la réflexion initiée, mais qui ne sont pas identifiées par leurs auteurs.

Les dissonances face à une œuvre sont porteuses d'intuitions qui sont rarement identifiées comme de bonnes intuitions, pourtant elles sont souvent justes. Par exemple, face à l'œuvre de Baxter (1999) : « ce n'est pas une œuvre d'art, on dirait le comptoir de ma cuisine ou d'un laboratoire de sciences ». La première partie révèle une dissonance cognitive, cependant la seconde, révèle des intuitions, tout à fait justes : l'œuvre de Baxter suggère une réflexion artistique sur la préservation de la nature, les liens avec les activités humaines, etc. Pour prolonger leurs intuitions, je leur demande, à quel film, l'œuvre leur fait penser et de faire des liens avec l'œuvre affichée au tableau. Les objets-repères dans le cas de Baxter, sont souvent les mêmes, des films catastrophe de fin du monde, où un laboratoire scientifique est souvent la cause. Sans avoir à expliquer l'œuvre, les dissonances se résolvent, les étudiants échangent à voix haute leur réflexion sur l'art et l'environnement. L'objet-repère qui a été source de réflexion par le passé, ressurgi en mémoire, permet à la réflexion artistique de se dérouler en engageant la personnalité.

Conclusion

Les documents de programme éducatifs actuels adoptent la définition du jugement de Kant. Une définition reprise aussi en arts. L'incohérence est issue de la séparation entre création et appréciation ; les recherches en art, comme référence pour la création et les recherches dans toutes les disciplines, sauf les arts, pour l'appréciation. La réflexion artistique est unique, elle repose sur l'aperception, la pensée par soi-même.

L'article a proposé six méthodes pour la première étape d'une démarche d'appréciation, dans l'objectif de développer un jugement créatif et esthétique, à partir

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

d'une réflexion artistique. La première étape d'une situation de création ou d'appréciation est fondamentale pour le développement d'un jugement créatif et esthétique : la réflexion artistique ne peut se construire et se partager, si elle n'a pas été initiée par l'aperception. Il est nécessaire d'étudier aussi les méthodes dialogiques de construction et de partage d'une démarche d'appréciation, initiée, développée et partagée comme une réflexion artistique, du même type que celle dans une démarche de création.

La réflexion artistique est une logique propre aux domaines des arts, tout comme la réflexion scientifique est la logique propre aux sciences. Actuellement la séparation entre création et appréciation est fermement maintenue : les situations de création sont conçues avec une logique artistique ; les situations d'appréciation avec une logique scientifique : examiner et interpréter avec et pour les autres. Il est nécessaire que les chercheurs en arts et en enseignements des arts étudient comment concevoir les situations artistiques avec la même logique, la réflexion artistique.

Il n'existe pas de méthodes pour développer l'aperception dans les recherches de l'éducation, axée par tradition sur la pensée avec et pour les autres, qui au mieux prend en compte la pensée par soi-même comme un état d'esprit sans développement potentiel. La séparation maintenue fermement et dangereusement par les théories actuelles de l'éducation, il est urgent, selon nous, que les chercheurs spécialistes de l'éducation artistiques étudient la réflexion artistique en toute situation pour créer ou apprécier, et, étudient en particulier, les méthodes d'aperception en situation d'appréciation. La recherche sur l'aperception en situation d'appréciation doit être développée dans tous les départements des facultés des arts, pas seulement les départements d'histoire de l'art : les artistes sont appelés de nos jours, à apprécier des œuvres d'art, mais aussi tous types d'images et d'environnement.

Un domaine est reconnu à part entière quand il possède une logique propre, identique de manière endogène et exogène, pratiquée avec la même logique, en toute situations - les pratiques de l'enseignant repose toujours sur la même logique, la réflexion pédagogique, que cela soit de manière endogène, devant les élèves en classe ou, de manière exogène, devant la porte de l'école avec les parents des élèves. Le développement de la réflexion artistique est en exergue des arts, tout

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

comme la réflexion pédagogique est en exergue de l'éducation ou encore comme la réflexion scientifique, en exergue des sciences. La réflexion artistique s'exerce en toute situation en création et en appréciation, dans le domaine des arts, et peut comme tout domaine reconnu à part entière, se développer de manière exogène dans d'autres domaines : les artistes compétents pour former les enseignants et les élèves, à des compétences que l'éducation ne développe pas.

Les arts sont des disciplines qui ont un rôle unique à l'école : pour développer harmonieusement la pensée, sans oublier le développement de la pensée par soi- même, aussi bien en situation de création que d'appréciation. Dans le domaine des arts, ce ne sont pas les compétences en langues et en « culture » qui sont à mettre en exergue, mais les compétences exigées pour initier, développer une réflexion artistique, et la partager dans un artefact créatif et esthétique, une œuvre d'art ou un texte de critique d'art professionnel. La richesse d'un domaine, c'est le nombre de ses recherches et de ses disciplines. Après avoir mis en exergue la réflexion artistique dans toutes les disciplines, chaque discipline artistique doit être définie selon les compétences propres à sa discipline, qui contribuent à la réflexion artistique.

Penser par soi-même, penser grâce aux autres et pour les autres en harmonie est un objectif philosophique, utopique et ambitieux. Le domaine des arts est un domaine privilégié pour le développement harmonieux des trois facultés, peut-être est- il le seul qui le permet. Atteindre l'objectif de Kant implique un investissement dans l'éducation artistique. Les arts et leur enseignement ne devraient plus être négligé à l'école, les artistes devraient être appelés dans les classes, uniquement pour développer une réflexion artistique.

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

Référénces

ADORNO, Theodor W. **Dialectique négative**. Éditions Payot. 1966/1978. BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. Ed. W.H. Freeman. 1997.

BAXANDALL, Michael. **Giotto et les humanistes. La découverte de la composition en peinture**. Le Seuil. 1986.

BEARDSLEY, Monroe C. **Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism**. Harcourt, Brace and Co. 1958.

BERGSON, Henri. **Les deux sources de la morale et de la religion**. PUF. 1932.

BRUNER, Jerome S. **Actual Minds, Possible Worlds**. Harvard University Press. 1985.

CALLAWAY, Howard. G. Beardsley on Metaphor. **Text, Literature and Aesthetics**, 14, 1986, p. 73-88.

DEBES, John L. The loom of visual literacy. **Audiovisual Instruction** 14 (8), 1969, p. 25-27.

DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Flammarion. 1637/2016

DONDIS, Donis A. **A primer of visual literacy**. MIT Press. 1973.

EMOND, Anne-Marie. La construction de sens et la fréquentation muséale : entre conflit et harmonie. Dans **Actes du colloque Apprendre dans les musées d'art ?**, Musée du Louvre, 2005.

FAUQUEUR, Marion. **Le rôle des images dans la conversion au christianisme de l'Irlande et des îles Britanniques durant le haut Moyen Âge** [Mémoire de maitrise, Université de Montréal]. 2023.

ILHAREGUY, Eric. **Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité** [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. 2008.

KANT, Emmanuel. **Critique de la raison pure**. Version téléchargeable avec la préface des deux éditions, sur le site. https://classiques.uqam.ca. 1781/2019.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: 10.5965/25944630922025e6966

LEMONCHOIS, Myriam. La participation des élèves aux projets Libres comme l'art. Différences de points de vue entre les acteurs de l'école et les artistes. Dans A. KERLAN et A. ROBERT (dir.), **Enfants et Artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de** l'enfance, 2016, p.117-136. Presses universitaires de Nancy.

LEMONCHOIS, Myriam (accepté). État des lieux des méthodes d'appréciation des images et/ou d'éducation esthétique. Dans M. Rubia Santanna *et al*. (dir.), **Educaçào estética em perspectiva. Éducation esthétique en perspective**. Éditions de l'Université Santa Catarina.

MARLIAVE, Joseph de. **Les Quators de Beethoven**. Librairie Félix Alcan. 1925.

MORIN, Edgar. **Sur l'Esthétique**. Maison des sciences de l'homme. 2016.

MOULINIER, Pierre. **Recherches et actions pour la prise en compte de la dimension culturelle du développement.** UNESCO. 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Étude des besoins en formation artistique. Représentation d'artistes. Agentes, agents, gérantes et gérants**. Gouvernement du Québec. 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme de Culture et Citoyenneté québécoise.** Gouvernement du Québec. 2024.

PINEAU, Gaston et LEGRAND, Jean-Louis. **Les Histoires de Vie**. Presses Universitaires de France. 1993.

PLATON. *Ménon*. Flammarion. Vers 385 av. J-C/1991.

RICHARD, Moniques. **Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité**. Presses de l'Université du Québec. 2005.

RICOEUR, Paul. **La métaphore vive**. Le Seuil. 1975

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou de l'éducation**. Flammarion. 1775/1966.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2447-1267.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6966*

VERGERIO, Pier Paulo. **De ingenuis moribus**. [Publication originale en 1404. Traduction en français en 1878, en ligne, gallica.bnf.fr].

WETZL-FAIRCHILD, Andrea. Describing Aesthetic Experience: Creating a Model.

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 16 (3), 1991, p. 267-280.

ZAKIN, Andrea. **A Vygotskian approach to art education: Cognitive functioning in the artistic process. [**Thèse de doctorat non publiée, New York University]. 2005.

Soumis le : 10/03/2025

Approuvé le : 12/05/2025

Publié le : 01/06/2025

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-25, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2447-1267.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6966*

Tipo de Artigo | Original

Uma imersão na apreciação da Arte de Hilma af Klint através da ludicidade infantil

An Immersion to Appreciate a Hilma af Klint Art Using Kids Playfulness

Una inmersión para apreciar el Arte de Hilma af Klint a través de la ludicidad infantil

DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Emanuella Scoz
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1651-1345

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido: 15/02/2025
Aprovado: 12/05/2025
Publicado: 01/06/2025

Resumo

Esse artigo apresenta uma atividade pedagógica desenvolvida para aula de Arte, aplicada a duas turmas de primeiro ano integral do ensino fundamental, anos iniciais, em duas escolas do município de Indaial, no estado de Santa Catarina, Brasil. Sendo uma escola rural com oito estudantes e uma escola central com 25 estudantes. O artigo apresenta o formato de elaboração e aplicação da atividade, na perspectiva lúdica, buscando ampliar o foco dos estudantes na apreciação de obras de Arte, aprofundando a geração de conhecimento e a experiência afetiva das crianças com a Arte. Foi selecionada para a prática Hilma af Klint, pela amplitude de elementos visuais em suas obras. A partir da aplicação da atividade, observou-se que o método mais adequado para aplicação da atividade seria a abordagem "SIR". E a análise dos resultados foi feita utilizando metodologia de observação participante. Os resultados obtidos demonstraram que houve a imersão das crianças, o foco delas foi ampliado pela própria curiosidade, expandindo os afetos.

Palavras-chave: Arte. Educação. Hilma af Klint.

Abstract

This article present a pedagogical activity developed for art classes, applied to two classes of the first full year of elementary school, initial years, in two schools in the municipality of Indaial, in Santa Catarina state, Brazil. One being a rural school with eight students and a central school with 25 students. The article present the format for preparing and applying the activity, from a playful perspective, seeking to broaden students' focus on the appreciation of works of Art, deepening the generation of knowledge and children's affective experience with Art. Hilma af Klint was selected for the activity, due to the breadth of visual elements in her works. From the application of the activity, it was observed that the most appropriate method for applying the activity would be the "SIR" approach. And the analysis of the results was carried out using participant observation methodology. The results obtained demonstrated that the children were immersed, their focus was expanded by their own curiosity, expanding their affections.

Keywords: *Art. Education. Hilma af Klint.*

Resumen

En este artículo presenta una actividad pedagógica desarrollada para clases de Arte, aplicada a dos clases del primer año completo de educación primaria, años iniciales, en dos escuelas del municipio de Indaial, en el estado de Santa Catarina, Brasil. Siendo una escuela rural con ocho alumnos y una escuela central con 25 alumnos. El artículo presenta el formato de preparación y aplicación de la actividad, desde una perspectiva lúdica, buscando ampliar el enfoque de los estudiantes en la apreciación de las obras de Arte, profundizando en la generación de conocimientos y la experiencia afectiva de los niños con el Arte. Hilma af Klint fue seleccionada para la actividad, debido a la amplitud de elementos visuales en sus obras. De la aplicación de la actividad se observó que el método más adecuado para aplicar la actividad sería el enfoque "SIR". Y el análisis de los resultados se realizó mediante metodología de observación participante. Los resultados obtenidos demostraron que los niños estaban inmersos, su enfoque se ampliaba por su propia curiosidad, ampliando sus afectos.

Palabras clave*: Arte. Educación. Hilma de Klint.*

[1] Doutora em Design (UDESC), é Mestre em Educação (FURB), e Licenciada em Artes Visuais (CLARETIANO). Professora da rede Municipal de Ensino de Indaial. ORCID emanuella scoz (0000-0002-1651-1345) - ORCID. LATTES http://lattes.cnpq.br/3858787418552795. E-MAIL manuh.scoz@gmail.com

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6840*

1 Introdução

O contexto escolar é atravessado, ou composto, por um conjunto de conhecimentos específicos de cada idade, revelando as capacidades cognitivas de crianças e adolescentes ao longo de seu processo educacional. É assim que o profissional docente escolhe conteúdos e didáticas para garantir a geração de conhecimentos em sala de aula, porém, não mais se identificam os estudantes como uma folha em branco e, sim, como seres plurais em seus saberes e aprendizados, o que ocorre a partir das trocas cotidianas no ambiente escolar.

Ana Mae Barbosa, na década de 1980, apresentou a triangulação do aprendizado de Arte, associando o fazer, o contextualizar e o apreciar Arte, como práticas indissociáveis no processo educacional. Essa triangulação é apresentada em Indaial (não publicado, [s.a].) para os anos iniciais, em Santa Catarina, norteando a prática educativa no ensino de Arte. Como triangulação, Indaial (p. 100, não publicado, [s.a].), institui a prática de “fazer artístico, a leitura e a contextualização”. Não obstante, há de analisar o aprendizado do estudante conforme as capacidades cognitivas e particularidades que a idade propicia.

Indaial (não publicado, [s.a].) orienta, ainda, como objetivos de conhecimento, o reconhecimento das estruturas básicas do desenho como o traço, a linha, o ponto, a tridimensionalidade, a experiência lúdica e o conhecimento de artistas e artesãos e suas Artes, sobretudo, com base no objetivo EF01AR08, a saber: “Vivenciar o lúdico em diferentes matrizes estéticas e culturais” (Indaial, não publicado, [s.a.], p.107).

A metodologia utilizada para a elaboração da atividade, portanto, pautou-se na proposta metodológica de triangulação de Ana Mae Barbosa, que é a proposta aceita e indicada por Indaial (Não publicado, [s.a].), a qual proporciona a introdução das diversas culturas dos sujeitos em sala de aula no processo de aprendizagem.

Para Indaial (Não publicado, [s.a.].), “a estética do cotidiano considera o olhar estético trazido de casa, (Suprimido), sendo importante atentar como cada um

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

se organiza enquanto sujeito, para que haja maior aproximação da escola". Isso revela a importância da interação do estudante, como sujeito, no processo de aprendizagem.

Acerca da triangulação de Ana Mae, Indaial (Não publicado, [s.a.].), indica que:

> A Abordagem Triangular se organiza em três eixos: o fazer artístico, a leitura e a contextualização. Para Barbosa, esta abordagem é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula (2007, p. 41). Os eixos interagem entre si, abarcando o pensamento crítico do estudante, em uma dinâmica contextual sociocultural.

Assim, é parte do processo de ensino e aprendizagem qualquer desvio temático em decorrência das contribuições dos estudantes. Por isso, na atividade aqui apresentada, houve influência da cultura e da vivência dos estudantes em sua individualidade dentro do grupo.

Isto posto, apresenta-se aqui uma prática elaborada para o primeiro ano do ensino fundamental, integrado por crianças em idades de seis a sete anos, em que se buscou a vivência lúdica, como uma forma de imersão para a apreciação da arte de Hilma Af Klint. O objetivo, ao longo do primeiro trimestre, foi decompor as imagens de suas obras para que os estudantes pudessem reconhecer, na Arte dela, as estruturas apontadas nos objetivos de conhecimento e habilidade para o primeiro ano do ensino fundamental presentes em Indaial (Não publicado, [s.a].).

A elaboração da atividade levou em consideração algumas particularidades das crianças nessa idade escolar, tais quais: imaginação aflorada, criatividade e inventividade naturais, puras no sentido de não ter se estabelecido um objetivo para a criação. Esta, por sua vez, surge na vivência da criança, pelo próprio pensamento infantil, sem que haja uma racionalização. Para a atividade foi elaborada, portanto, uma prática para instigar as crianças a apreciar as obras de Hilma af Klint, bem como analisá-las a partir da concepção estética da própria imagem, recorrendo a essas características do pensamento infantil nessa idade escolar.

Diante disso, a atividade foi aplicada em duas escolas distintas, no primeiro trimestre de 2025, no mesmo município. Além disso, a prática foi aplicada da mesma maneira nas turmas de primeiro ano que ocorrem em formato integral (aulas regulares

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

de manhã, aulas integradas à tarde) e a escolha das escolas deu-se por ser onde a professora leciona. Dessa forma, participaram uma turma de oito alunos de uma escola rural localizada no Bairro Encano Central, e uma turma com 25 estudantes de uma Escola localizada no Bairro Estrada das Areias, no município de Indaial.

A metodologia proposta para a aplicação da atividade foi a abordagem "SIR" (Sensível, imaginativa e racional), que, segundo Lemonchois, Francez e Sant'Anna (2024, p. 4), trata-se de um processo em três momentos que se sucedem: "a. sentir e imaginar diante da obra, b. examinar os elementos do conteúdo e dos elementos socioculturais da obra, e c. fazer a síntese das duas primeiras etapas para estabelecer um julgamento crítico e estético da obra".

Ademais, a elaboração e a aplicação da prática apresentada nesse artigo seguiram uma investigação que se iniciou-se por um problema, "uma questão, como uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais" (Minayo, Deslandes, Neto e Cruz, 1994, p.18). Partindo de uma proposta a ser analisada, a saber: as crianças serão mais participativas, interessadas, e a partir dessa atividade elas conseguirão aplicar o olhar aprofundado nas suas experiências com apreciação da Arte? Essa proposição de estudo pautou-se na teoria de que a ludicidade e a imaginação poderiam ser aliadas para obter um olhar inteligente (Perkins, 1994, ´83. Apud Lemonchois, Frances E Sant¹anna, 2024, p.3), das crianças na apreciação da Arte.

Como metodologia para a análise dos resultados da atividade na prática com as crianças, foi então aplicada a observação participante. Para Proença (2007, p.8), esta observação permite "maior inserção no imaginário da crença, revelando mais profundamente os mecanismos e as lógicas que regem seu funcionamento".

Assim, considerando que a proposta de prática visava utilizar a naturalidade da criança em sua imaginação e espontaneidade para aprofundamento no olhar sobre a Arte, era esperado, de igual forma, não modificar esse comportamento. Para tanto, seria necessário um método de observação que permitisse a participação, agindo, como professora, como um guia da observação do próprio estudante, sem indicar-lhe direções de olhar, sentir ou racionalizar.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Nesse sentido, ainda, para Proença (2007, p. 9), “Havendo maior proximidade do contexto ou ambiente do grupo a ser investigado, o pesquisador poderá então efetuar interpretações sobre o seu objeto de estudo com maior correspondência ao modo como os próprios integrantes vivenciam sua crença”, e “na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada” (Proença, 2007, p. 9). Portanto, buscou-se responder ao questionamento apresentado anteriormente por meio de uma observação que buscava apreender as compreensões das crianças nas atividades de análise e observação das obras em grupo na sala de aula.

No capítulo dois a prática será mais bem explicada, e no capítulo três serão apresentados alguns resultados de observação, e outros que vieram a partir da convivência com as famílias desses estudantes. O capítulo quatro abordará uma breve conclusão sobre os temas abordados nesse artigo.

2 Imersão e ludicidade na apreciação de Artes de Hilma af Klint

Hilma af Klint (Estocolmo, 1862 – 1944) é considerada uma artista pioneira do abstracionismo na Arte ocidental. Fez parte do “grupo das cinco”, que compreendia cinco mulheres que, unindo suas crenças espirituais, criavam obras que utilizavam o desenho automático. Hilma estudou na Academia Real de Belas Artes da Suécia, deixando o academicismo de lado para aprofundar-se em obras que traçavam pontes com filosofias espirituais, como o Rosa-cruz, a Teosofia e, mais tarde, a Antroposofia.

A proposta de atividade foi elaborada buscando utilizar a curiosidade infantil, pensando que, se fosse de seu interesse descobrir o trabalho dela, seria possível uma apreciação mais aprofundada das obras. Isso porque, conforme Fernandes, Pereira e Junior (2023, [s.p.]), “ampliar as experiências e os processos pelos quais os aprendizes significam o mundo pode criar caminhos para se ensinar e aprender”. Além disso, eram objetivos na elaboração de uma prática para o primeiro

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

ano: algo que instigasse a curiosidade das crianças, obras que utilizassem os objetivos de conhecimento contido em Indaial (não publicado, [s.a].) e algo que fosse prender sua atenção, criando um espírito de novidade.

O trabalho de Hilma af Klint foi escolhido para a prática proposta e apresentada nesse artigo por tratar-se de obras que exploram os elementos básicos do desenho e que são objeto de conhecimento do primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, como as formas geométricas, linhas e pontos, formas retas e orgânicas, cores e figuras humanoides. Para Fernandes, Pereira e Junior (2023), Hilma Af Klint aproximou a Arte das ciências, sendo percebida a possibilidade de explorar conceitos amplos na apreciação do ser humano com a Arte.

Aproximando-se não apenas da ciência, em suas obras é conhecido o uso de conceitos espiritualistas, sendo, sua primeira exposição intitulada “A Arte Espiritual: Pinturas Abstratas 189-1985 (Tradução nossa)”, que foi realizada no *Los Angeles Country Museum of Art. Cruz* (2019), debate sobre o envolvimento da artista com questões religiosas e espirituais, criando obras de caráter aurático, que transcendeu o materialismo, podendo ser desfrutada e apropriada por qualquer pessoa.

França e Lopes (2022), demonstram o encontro de uma perspectiva projetiva em suas obras. Ao escolhê-las para efetuar uma análise sob a perspectiva estético-homológica, os autores indicam que havia uma “dificuldade encontrada em visualizar essa projetividade” em outras obras de Arte. Ao observar as obras, foi percebida a possibilidade de aplicar, em sala de aula, todos os conhecimentos esperados para o primeiro ano, os quais constam em Indaial (não publicado, [s.a]., p. 106), a saber:

> EF01AR01 - Conhecer e experienciar as cores primárias, compreendendo o processo de aquisição das cores secundárias por meio da manipulação de pigmentos naturais e artificiais. EF01AR02 - Identificar e apreciar as diferentes linguagens das artes visuais, com ênfase no desenvolvimento perceptivo, criativo e imagético. EF01AR03 - Compreender ponto, linha e textura como elementos da visualidade na produção artística, no estudo das formas geométricas e orgânicas. EF01AR04 - Desenvolver a noção do espaço, proporção, distância e semelhança envolvendo o estudante e seu entorno. Conhecer museus, galerias, instituições, artistas, artesãos. EF01AR05 - Reconhecer a proporção corporal na figura humana e animal, explorando como elemento da visualidade, a textura (artificial e natural). EF01AR06 - Identificar semelhanças, diferenças, particularidades e questões de gênero, próprias da identidade do estudante, por meio do estudo do retrato

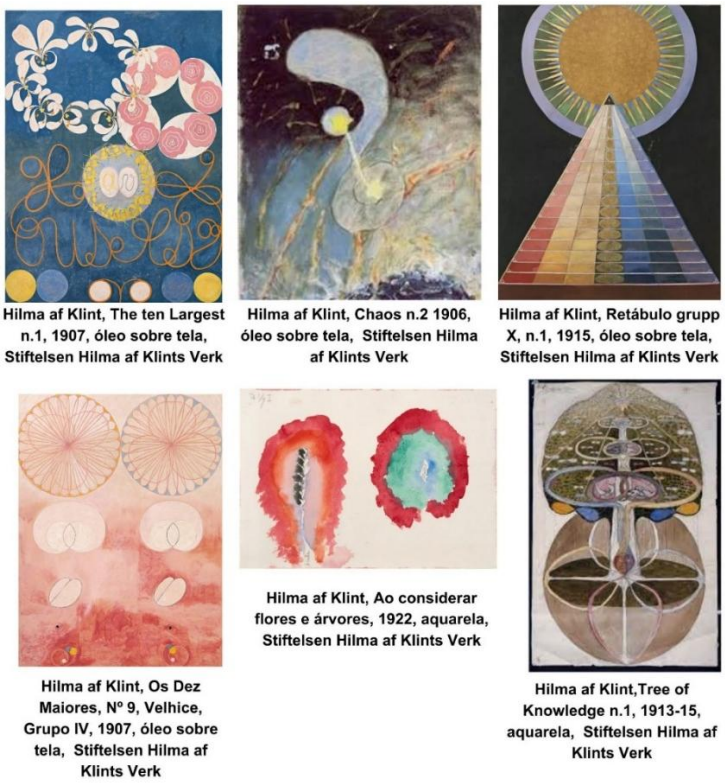
REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6840*

e autorretrato como gênero de pintura. EF01AR07 - Estudar e explorar a tridimensionalidade, a partir da escultura e da modelagem, com foco na figura humana infantil. EF01AR08 - Vivenciar o lúdico em diferentes matrizes estéticas e culturais.

Sem buscar transitar profundamente nos temas da artista, a atividade foi elaborada de forma a apresentar as obras num contexto lúdico, que apresentasse os elementos básicos do desenho, as cores, formas, texturas, e demais elementos das visualidades na produção artística, bem como práticas de pintura e diferentes resultados visuais a partir de diferentes materiais, proporção corporal e figura humana adulta e infantil, bem como elementos da natureza. Dessa forma, a partir das obras, era esperado que fossem produzidas materialidades e visualidades diversas na prática dos estudantes.

Para tanto, algumas obras de Hilma af Klint foram selecionadas para apreciação, seguindo os objetivos descritos acima, a saber, as que seguem:

Figura 1: obras de Arte de Hilma Af Klint



Fonte: Acesse One[2], 21.02.2025

[2] Disponível em: <Plataforma | AccessOne>

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Para iniciar a atividade, foi criado um diário[3] de estudo que continha as obras de Arte de Hilma af Klint, as quais davam subsídios para apreciação dos objetivos de conhecimento de Indaial (não publicado, [s.a].) e a possibilidade de uma apreciação estética, pensando na análise dos elementos visuais e técnicas que a artista utilizava.

Conforme o Caderno de Recordações foi sendo montado, pensava-se nas formas de prender a atenção das crianças e instigar a curiosidade. Logo, o lúdico foi adicionado à experiência, buscando criar uma imersão. Junto com as imagens, algumas páginas do Caderno de Recordações se destinaram a contar a história da artista, uma história inventada, na qual ela teria vindo ao Brasil, para conhecer seu amigo Fritz Muller.

Assim, ao longo do diário, ela conta como foi sua jornada até chegar a Indaial, cita alguns símbolos da cidade, como a palmeira Indaiá e os indígenas Carijós. Sua fala é sempre sucedida de uma obra de Arte, que nessa atividade teria sido feita a partir da observação dela sobre a da paisagem, a fauna e a flora da cidade.

Além disso, o diário foi impresso, costurado, manchado e queimado para adquirir um aspecto envelhecido. Em seguida, foi enterrado em um local estratégico da escola — no bosque, no caso da escola rural, e próximo à obra da quadra, na escola central. Essa última localização foi escolhida para alimentar a narrativa de que o pacote teria sido desenterrado durante a construção.

Junto ao diário de recordações, foram encontrados um mapa, uma caixa de metal em formato de coração contendo um lápis e um relicário. Dentro do relicário, havia uma fotografia da artista.

A seguir, apresentam-se algumas imagens dos objetos encontrados:

[3] O diário completo pode ser observado no link disponível em: https://www.canva.com/design/DAGM0wOeehw/UeL9OdX1EEud3C5-2Lg9Jw/view?utm_content=DAGM0wOeehw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h0d662ea98b.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Figura 2: Diário impresso, mapa e relicário

Fonte: Acervo pessoal.

A primeira aula com as turmas do primeiro ano foi de observação dos espaços da escola, momento em que eles encontraram o diário. A partir daí as aulas transcorreram sempre utilizando o Caderno de Recordações como base para o aprendizado. Sempre a partir da apreciação das obras da artista e dos elementos visuais descritos. Ali foram explorados: luz, sombra, contraste, degradê, tom sobre tom, cores puras e misturadas, misturas de cores, ponto, linhas, formas geométricas, formas duras e orgânicas, sombra dura e esfumado.

Para a finalização da atividade, ao final do trimestre é esperado efetuar uma visita com as turmas do primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, ao Museu Fritz Muller, que fica na cidade de Blumenau, cidade vizinha a Indaial, e que, no início de sua colonização, fazia parte do mesmo território. O Museu[4], que recebe a visitação gratuita de escolas públicas de toda a região, possui serviço com agendamento,

[4] Mais informações sobre o Museu podem ser observadas no *link* disponível em: https://www.blumenau.sc.gov.br/cartadeservicos/ServicosPagina.aspx?375.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6840*

garantindo que a visita guiada possa trazer novos conhecimentos sobre a vida e obra do Dr. Fritz Muller.

No próximo capítulo serão apresentadas algumas observações da atividade no início do primeiro trimestre de 2025 e o retorno de algumas famílias após a primeira aula.

3 Observações da aplicação prática e retorno das famílias dos estudantes

Como forma de permitir a curiosidade das crianças, sendo cocriadoras do seu processo de aprendizagem, o Caderno de Recordações foi enterrado no pátio da escola em meio à construção da quadra, na escola central. Na escola rural, o diário foi enterrado no bosque, que é um espaço ao ar livre já utilizado para as aulas.

Ao fazer um passeio com as crianças nesses locais, percebeu-se que, mesmo observando algo que saia da terra, e tendo certa curiosidade, as crianças mantiveram-se na busca por elementos naturais, que era a proposta da prática que os conduziu ao espaço aberto, e perceber com os cinco sentidos o que há na natureza.

Para isso foi necessário que elas fossem instigadas a encontrar o Caderno de Recordações. Então, questionei algumas crianças mais próximas se aquele material saindo da terra era de alguma delas. A pergunta foi suficiente para que elas tomassem a iniciativa de puxar o pacote, abri-lo e descobrir, entusiasmadas, de imediato o que havia nele.

A primeira atividade realizada com os estudantes, após a descoberta do material, foi uma leitura de deleite, com o objetivo de explorar o conteúdo do livrinho e compreender do que se tratava. Essa leitura ocorreu no próprio local onde o diário foi encontrado: nos quiosques, na escola central, e em uma roda de banquinhos, na escola rural. Também foram observados os itens que compunham o pacote e os escritos presentes na capa do diário.

Depois desse momento, foi necessário conduzir os estudantes no retorno à sala para prosseguir com a próxima aula. As aulas acontecem semanalmente, sendo

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

três aulas por semana. Na escola rural, essas aulas ocorrem em sequência no mesmo dia. Já na escola central, ocorre uma aula em um dia da semana, seguido por duas aulas num dia na mesma semana.

No retorno às aulas, na semana seguinte, foi possível perceber a curiosidade dos estudantes. Antes mesmo do cumprimento inicial, muitos já perguntavam sobre o Caderno de Recordações, demonstrando grande interesse em sua leitura.

Diante dessa empolgação, realizou-se uma aula dedicada à leitura do diário. Tratava-se do caderno de uma artista de tempos antigos, que havia sido enterrado sob o solo da escola e redescoberto pelos próprios alunos. O diário continha anotações científicas relacionadas à Arte, além de relatos sobre a amizade da artista com o naturalista Dr. Fritz Müller — amizade essa que teria motivado sua jornada em busca de conhecer as terras de Indaial.

Após a leitura, os estudantes foram convidados a montar um mapa com base nas pistas deixadas no diário, tentando reconstruir o percurso feito pela artista até chegar a Indaial. A montagem foi realizada coletivamente, a partir de observações sobre o rio, imagens recortadas e a forma como as linhas se conectavam e se completavam. A Figura 2 apresenta o resultado do mapa construído pelas crianças.

Assim, algumas crianças foram tão inventivas que sentiram medo por se tratar de objetos de uma mulher que viveu há muitos anos e que não estava mais entre nós. Uma mãe relatou, na mesma semana em que a primeira aula foi dada, na escola rural, que sua filha estava com medo de dormir à noite.

Logo após a primeira aula nessa escola rural, as crianças criaram a partir do que foi encontrado. Elas diziam para as famílias que aguardavam a hora de buscar os filhos: “a gente achou a foto da menina morta no bosque” e mostravam o Caderno de Recordações para todas as pessoas.

Logo, a casa em frente à escola virou a casa dela. Outra mãe, que trabalha na escola rural, encaminhou uma solicitação no grupo de *WhatsApp* de profissionais da escola, solicitando quem era a amiga do Fritz Muller, que seu filho estava pesquisando no computador a noite toda e ela não sabia quem era. Essa curiosidade

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

foi acompanhada durante duas semanas, do início das aulas na rede pública de Indaial em 03 a 21 de fevereiro de 2025, totalizando nove aulas.

Essa inventividade não ocorreu na escola central, as crianças não sentiram medo ou criaram histórias fantasiosas a partir da descoberta do material, mas ficaram curiosos em saber como o diário chegou lá e quem era a ela era. A todo momento instigavam que a escritora do Caderno de Recordações era artista como a professora, e se mostraram extremamente afetivas nas aulas de Arte.

No que se refere à afetividade, observou-se uma manifestação mais intensa desse aspecto em comparação com turmas anteriores da mesma professora, nas quais essa atividade não havia sido aplicada. Esse aumento afetivo suscitou alguns questionamentos importantes:

a) A cocriação no processo de aprendizagem teria gerado, nas crianças, um sentimento de pertencimento? Talvez, ao se sentirem mais integradas e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, tenham desenvolvido um afeto mais evidente pela professora — justamente por reconhecer nela a figura que lhes concede espaço de participação ativa.

b) Teria a criança se sentido livre para imaginar e sonhar dentro do contexto escolar, experimentando mais alegria por ter sua infância respeitada e preservada? Nesse sentido, Lemonchois, Francez e Sant'Anna (2024, p. 16) afirmam que: "O professor deve avaliar as respostas sensíveis e imaginativas dos estudantes sem, no entanto, infringir sua liberdade de sentir e sonhar."

Diante do interesse demonstrado pelas crianças em relação ao material encontrado, foi realizada uma apresentação em sala de aula com fotos da artista e do naturalista Dr. Fritz Müller. A atividade deu início a uma aula dialogada, marcada por uma intensa curiosidade por parte dos estudantes. Eles queriam saber tudo sobre a vida da artista: suas obras, o ateliê, onde morava, onde viveu e detalhes sobre sua família.

Esse envolvimento foi fundamental para transformar a sensação inicial de estranhamento ou medo em fascínio, contribuindo para a criação de narrativas sobre como o diário teria surgido na escola e como eles próprios o haviam encontrado. A

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

construção dessas histórias pelos próprios alunos fortaleceu o vínculo com o projeto e aprofundou a experiência de aprendizagem.

Em cada nova aula era feito um questionamento aos estudantes se tinham interesse na leitura do Caderno de Recordações, mesmo antes do questionamento, percebeu-se que muitos estudantes já chegavam em sala questionamento a professora sobre o diário, se haveria a leitura, se a professora havia trazido, dentre outros questionamentos. A apresentação física do Caderno de Recordações necessitou criar uma imagem de algo desgastado pelo tempo, justamente de encontro a história inventada sobre ele.

Dessa forma, ao apresentar algumas obras de Arte de Hilma Af Klint presentes no diário, era necessário a apresentação da obra na tela, a partir de uma imagem encontrada na internet devido ao fato de a imagem no Caderno de Recordações estar, por vezes, manchada ou borrada. Essa apresentação era a solicitação dos próprios estudantes, instigados em sua curiosidade de descobrir a obra. A partir do que era descoberto, traçavam suas observações, sempre descobrindo coisas novas em cada obra.

Seguindo o método “SIR”, trazido por Lemonchois, Francez e Sant¹Anna (2024), a apresentação do diário e das obras e, consequentemente, a apresentação dos temas de estudo que seguem os objetivos de conhecimento previstos em Indaial (não publicado, [s.a].), foi feita em etapas, a saber: a. a manifestação do sensível e da imaginação na apreciação das obras; b. orientação para o olhar racional sobre as obras; e c. orientação para a síntese de suas compreensões sobre as obras.

Nesse sentido, iniciando pela manifestação do sensível e da imaginação na apreciação das obras, a apresentação das obras de forma lúdica e por meio do Caderno de Recordações permitiu aos estudantes uma percepção emocional da atividade, em cada obra era solicitado aos estudantes que falassem sobre a obra e expressassem suas ideias da forma que lhes fosse mais apropriada, falando, fazendo ou mostrando. As crianças traziam assuntos novos a cada interação com a fala do colega e utilizando comparações e analogias as crianças indicavam seus sentimentos

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

em relação à obra vista. Assim, puderam explorar seus afetos e a memória de suas sensibilidades (Lemonchois, Francez e Sant'anna, 2024).

As imagens correspondentes aos afetos da criança, as histórias contadas, suas analogias e questões levantadas ao apreciar uma obra, fazem parte de sua experiência pessoal e da forma como seu pensamento infantil observou o mundo, não são, portanto, sempre inteligíveis ou aparentemente coerentes para o assunto. Nesse momento, buscou-se preservar a imaginação da criança dentro da abordagem "SIR", permitindo livremente esclarecer suas imagens inconscientes e suas representações, traçando comunicações com os demais a partir de suas falas.

Em cada leitura e apresentação das obras, haviam questões no diário, propostos "pela artista", que eram solicitados aos estudantes, sobre a forma, as cores, dentre outros elementos das obras, essa etapa da prática levava o professor a orientar os estudantes para o olhar mais racional sobre as obras da , auxiliando o estudante a "ver" melhor: examinar os elementos contidos em uma obra, e a melhor "compreender": examinar os elementos socioculturais" (Lemonchois, Francez e Sant'anna, 2024, p.11).

A análise de cada obra buscou rememorar informações contidas no Caderno de Recordações, já lidas, bem como as contidas na apresentação sobre Hilma af Klint, elaborada e apresentada pela professora. Em cada obra, foram introduzidos a análise, alguns elementos de linguagem plástica, iniciando pela forma e cor.

Após a análise, uma atividade prática foi feita, para pintar como a uma cientista. Os estudantes receberam tampas de plástico, que eram suas paletas, e foram introduzidos a formas de utilizar a paleta, misturar as tintas, e fazer pinturas no papel, em seguida, a eles foi solicitado que se expressassem no papel, de acordo com a imagem apresentada e discutida em sala de aula.

Assim, na Figura 3, a seguir, será apresentada uma montagem de algumas imagens dos estudantes da escola central, efetuando sua expressão material com tinta aguada guache. O tema que foi proposto foi: qual a forma do céu? Seguindo o que foi apresentado na leitura do diário em aula anterior.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Figura 3: expressão com tintas na escola central

Fonte: Acervo pessoal

Na imagem apresentada acima, é possível observar que cada estudante representou o céu e seus elementos de maneira singular. As imagens e formas desenhadas nas folhas correspondem tanto aos elementos previamente discutidos em sala de aula — como nuvens e manchas — quanto a outros que emergiram durante a prática, como arco-íris e balanços.

Essa atividade expressa a síntese individual das compreensões dos estudantes, revelando suas interpretações do mundo a partir de diferentes perspectivas. Nesse momento, foram orientados a representar tanto “os elementos resultantes de uma abordagem sensível e imaginativa quanto os resultantes de uma abordagem racional”, conforme proposto por Lemonchois, Francez e Sant’Anna (2024, p. 13).

Durante a aplicação da atividade, foi percebido que cada estudante compreendia e interligava o conteúdo da aula com alguma experiência vivida. para Lemonchois, Francez e Sant’Anna (2024, p.4), “Cada estudante tem sua própria sensibilidade, sua própria imaginação, suas próprias experiências”, sendo importante oferecer espaços de troca entre os estudantes, permitindo exposição de seus afetos e compreensões.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Durante cada aula que decorreu a leitura do Caderno de Recordações, ocorriam trocas e geração de novos conhecimentos a partir da observação de cada estudante sobre os assuntos abordados no diário. Assim foi, por exemplo, ao observar a Arte Trigo e Absinto, de Hilma Af Klint, contida no Caderno de Recordações, e ler alguns questionamentos “da artista” no diário, que as crianças trouxeram diferentes visões sobre o tema. Os questionamentos tratavam da forma, instigando a pensar sobre qual a forma do céu?

Durante a atividade, a imagem da obra era apresentada aos estudantes, que eram convidados a refletir sobre sua forma e também sobre a forma do céu. Para isso, levantavam-se e observavam o céu a partir da janela da sala de aula. As respostas eram diversas e reveladoras: muitos apontavam cores, manchas, pássaros e diferentes tonalidades; alguns diziam que o céu era retangular, outros, que era redondo — mas, no geral, não conseguiam definir uma forma única ou precisa.

Esse momento foi mediado com o objetivo de provocar a reflexão sobre a ideia de abstração e a possibilidade da ausência de uma forma definida. Assim, introduziu-se o conceito de que, na arte e na natureza, muitas vezes o sentido está justamente na multiplicidade de interpretações e na liberdade de olhar.

A observação do céu levou à realização de práticas com tinta aguada, em que os estudantes passaram a representar as formas que viam no céu. Após o aprendizado sobre o conceito de abstração, foram introduzidos à técnica da tinta diluída, utilizada por Hilma na obra analisada.

Durante a atividade, foram instigados a criar formas abstratas inspiradas tanto na obra quanto em suas próprias observações do céu, construindo uma paleta de cores a partir de suas percepções — sem a intenção de reproduzir a realidade, mas, sim, de expressá-la de maneira sensível e subjetiva.

O resultado foi único para cada estudante, refletindo sua esfera sensível, imaginativa e suas vivências pessoais. Assim, a atividade possibilitou não apenas o fazer artístico dentro de uma experiência estética, mas também uma busca interior por significados próprios — como destacam Lemonchois, Francez e Sant’Anna (2024,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

p. 5): “em si mesmo pelas suas próprias respostas.” Na Figura 4, a seguir, será apresentada a mesma prática elaborada na escola rural.

Figura 4: expressão com tintas na escola rural

Fonte: Acervo pessoal

Após a leitura do Caderno de Recordações, das reflexões sobre a forma do céu e sobre aquilo que não possui contornos definidos, emergiu naturalmente a palavra “abstrato”. Esse conceito foi construído coletivamente com os estudantes, até que se chegasse à compreensão de que, em algumas obras — como as de Hilma af Klint —, a criação acontece de maneira automática, sem uma forma pré-estabelecida.

As crianças foram então convidadas a observar o céu e, inspiradas por essa experiência, trabalharam com tintas azul e preta, utilizando técnicas de tinta aguada para expressar suas compreensões, sentimentos e vontades de forma livre.

Durante a atividade, uma das crianças comentou ter feito sua pintura de maneira “automática, igual à artista”, demonstrando apropriação do conceito. Outras mencionaram ter reproduzido o efeito de degradê que observaram na obra Trigo e

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Absinto (1922), de Hilma af Klint. Esses relatos evidenciam a articulação entre sensibilidade estética, experimentação técnica e apropriação crítica dos conteúdos abordados.

Segundo Lemonchois, Francez e Sant'Anna (2024, p. 5), "a abordagem sensível e imaginativa exige a disponibilidade dos estudantes". Após o primeiro contato com o material e o despertar da curiosidade infantil, tudo passou a ser vivido como uma grande narrativa em construção. As crianças passaram a inventar histórias para cada obra, interpretando os elementos utilizados — símbolos, cores, traços — à luz da história da artista e de suas próprias referências do cotidiano em Indaial.

A partir dessas conexões, a casa próxima à escola foi imaginada como sendo a morada da artista; algumas obras passaram a ser identificadas como representações de lugares familiares, e as crianças descreveram elementos nas pinturas que lhes lembravam determinadas plantas, objetos ou espaços da cidade.

Esse movimento espontâneo de associação e invenção revela o quanto a imaginação, quando valorizada em contextos de aprendizagem, permite que o estudante entrelace o conhecimento com sua vivência, atribuindo novos sentidos ao que vê e aprende.

Iavelberg (2010, p.75), afirma que "as oportunidades educativas interferem no desenvolvimento da compreensão estética", seguindo a orientação de diversos autores, a autora formula um quadro em que o processo de compreensão estética da Arte segue: a. uma descrição ou narrativa, b. a análise, c. a interpretação, d. o julgamento; e. a criação.

Nesse sentido, utilizando a curiosidade infantil, que ampliou o foco dos estudantes sobre as obras de Arte a serem analisadas, algumas etapas foram elaboradas para a análise das obras e aplicadas em cada apreciação: a. observar o todo, o que foi pintado no quadro, expressões e sentimentos gerados em cada um; b. análise dos elementos visuais; c. interpretando cada elemento a partir da narrativa inicial, conforme expressividades aplicadas dentro das Artes para formas, por exemplo: formas orgânicas podem traduzir movimentos; d. impressões pessoais sobre a obra a partir do que foi observado; e. criando o novo a partir do que foi aprendido.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Dessa forma, a apreciação estética das obras de Hilma af Klint, a partir da atividade do *Caderno de Recordações* e do encontro com o material, iniciou-se a partir do saber prévio dos estudantes, de suas contextualizações pessoais e da inventividade que sua imaginação possibilitou.

A partir dessas percepções iniciais, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre as obras, explorando sua linguagem visual, os símbolos presentes, as imagens e as expressividades que as compõem. Esse processo permitiu, então, um retorno mais fundamentado à observação das obras, possibilitando novas interpretações e orientações a partir do conhecimento construído.

4 Considerações Finais

Inicialmente, no processo de ensino e aprendizagem da Arte em um ambiente escolar, a apreciação artística segue não como uma forma de o estudante entrar em contato com obras e artistas, mas como "uma atividade do sensível, consolida-se em trabalho pessoal quando mobiliza aspectos cognitivos, construtivos, expressivos e de atribuição de valores" (Iavelberg, 2010, p. 67.). Portanto, apreciar obras de Arte estimula o desenvolvimento dos demais conhecimentos e habilidades necessárias a cada um em idade escolar.

A apreciação da Arte, no entanto, foge à mera observação, pois necessita, de acordo com Lemonchois, Francez e Sant'Anna (2024), da ativação do sensível. Para tal, com crianças em idades entre seis e sete anos, há a necessidade de o professor, na sua elaboração pedagógica, desenvolver um processo de ensino que gere, na aprendizagem, o foco necessário da criança para o contato mais aprofundado com a Arte e de forma a instigar, na criança, o interesse que permita a observação, entendendo ser, essa observação, um olhar inteligente e buscando o sensível, o imaginário e o racional.

A síntese proposta na prática não foi, como sugerem Lemonchois, Francez e Sant'Anna (2024), algo a ser realizado por um crítico de arte após adquirir os conhecimentos necessários, mas sim uma forma de o infante consolidar seus saberes apreendidos sobre a apreciação da arte. Nesse sentido, essa etapa representa, no

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6840*

processo de ensino, um momento importante para que a criança conduza seu próprio aprendizado com autonomia.

Assim, a apreciação estética, em sua profundidade, necessita de foco e atenção aos detalhes da obra, algo que nem sempre se consegue com as crianças caso a prática não represente, para elas, um propósito. Ao utilizar a curiosidade infantil e seu instinto de descobrimento, tudo na apreciação da obra passou a ser novo, em que a obra tocou as crianças de maneiras diferentes e mais profundas que uma piscadela numa folha impressa ou na tela enquanto se concentra em brincar com um lápis, mexer no penal ou falar com um coleguinha.

A apreciação estética de uma obra de Arte exige sensibilidade e, para tal, uma certa monta de interação entre o indivíduo e a obra. A atividade proposta foi elaborada para ser trabalhada durante todo o primeiro trimestre, algo que pode levar mais tempo, conforme as crianças se identificam com as obras, contextos e conhecimentos.

Deste modo, uma conclusão possível foi a de que a experiência de apreciação de obras de Arte dentro de um contexto de encontrar algo novo, desinibindo a imaginação e instigando a curiosidade da criança, permitiu obter um foco ampliado não só na observação de obras de Arte, mas também na sua apreciação, ou seja, no olhar aprofundado, no gerar sentidos e no experienciar os sentidos gerados a partir da apreciação da obra.

A partir da vontade e da conexão da criança com a novidade, dentro de um contexto de descoberta, foi possível captar a atenção necessária para uma apreciação verdadeira. Compreendeu-se que apreciar a arte é aplicar, sobre a observação da obra, sensibilidade e imaginação, podendo também racionalizar essa experiência. Esse processo gerou compreensões e afetos que ultrapassaram as obras, estendendo-se à aula e à relação com a professora.

Os resultados obtidos a partir da observação participativa indicaram repercussões diferentes nos dois contextos escolares, com diferentes interações dos indivíduos com as obras, necessitando de uma mediação diferenciada, a partir das compreensões trazidas pelos estudantes.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Assim sendo, na escola central percebeu-se maior interação dos escolares com a professora e conhecimentos mais diversificados das vivencias das crianças, por se tratar de uma sala com 25 estudantes. Na escola rural, além desse contexto, houve o fato de que eram apenas oito crianças.

Logo, as trocas e interações entre elas se formularam de forma mais intensa, assim, os saberes de uma infante foram facilmente assimilados pelas outras. Ainda assim, nos resultados apresentados na Figura 4, observa-se que cada criança produziu uma criação distinta, fruto do seu imaginário pessoal, o que evidenciou a capacidade dessas crianças de abstrair o conceito de forma.

Compreender a arte de maneira aprofundada, superando o senso comum sobre o tema, ainda representa um desafio a ser vencido. A aplicação da proposta aqui apresentada gerou importantes *insights* sobre os caminhos possíveis para essa superação, destacando a ludicidade como um meio eficaz para promover a imersão da criança no universo da arte.

Por fim, ressalta-se que a atividade não foi concluída até a escrita do presente artigo, ainda assim, a apresentada na esperança de que possa auxiliar profissionais da educação em Arte para o ensino fundamental nos anos iniciais, na elaboração de atividades lúdicas e de imersão, na busca por uma apreciação estética mais aprofundada de obras de Arte na infância[5].

[5] Correção gramatical realizada por: Everton Vinicius de Santa, Doutor em Literatura. E-mail: EVERTONVS9@GMAIL.COM.(LATTES Lattes: http://lattes.cnpq.br/0896359543101989

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

Referências:

CRUZ, Ana Carolina Cheles. Hilma Af Klint: Do Espírito à Matéria. **Revista Palíndrono.** V.11, n.24, maio de 2019. p. 42-58. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/2175234611242019042. Acesso em: 20.02.2025. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/13326/10126.

FRANÇA, Isabel Xará; LOPES, Andiara Valentina de Freitas. Encontro da obra de Hilma Af Klint com a Geometria Projetiva: Perspectiva Estético-Homológica. **Revista Geometria Gráfica.** V.6, n.1, 2022. p. 60-86. Acesso em: 20.02.2025. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/view/256824/42979.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. Acesso em 20.02.2025. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=BCALtgYz4yIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false.

LEMONCHOIS, Myriam; FRANCEZ, Letícia (trad.); SANT¹ANNA, Mara Rúbia (Rev.). Abordagem “SIR” (Sensível, imaginativa e racional) para apreciar uma obra. **Revista Palíndrono**, v.10, n.38, p.01-19. Fevereiro de 2024. Acesso em: 20.02.2025. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/24689.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Teoria, Método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994. Acesso em 20.02.2025. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf.

PROENÇA, Wander de Lara. O método da observação participante: contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista Aulas.** N.4, abril a junho de 2007. Acesso em 20.02.2025. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/view/256824/42979.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6840

INDAIAL. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Município de Indaial. Ensino Fundamental Anos Iniciais.** Não publicado, (s.a.), Indaial.

FERNANDES, Calos Jorge da Silva Correia; PEREIRA, Bruno Michael da Silva; JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Representações artísticas e científicas: os Átomos de Hilma af Klint. **Revista Ciência e Educação.** Bauru, n.29, 2023. DOI https://doi.org/10.1590/1516-731320230054. Acesso em 20.02.2025. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/view/256824/42979.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-24, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6840*

Type d'article | Original

Quand le musée prend soin : le regard du personnel de la médiation muséale sur une expérience d'école au musée

When the Museum Cares: Insights from Museum Mediation Staff on a School Visit Experience

Quando o museu acolhe: percepções da equipe de mediação museal sobre uma experiência escolar no museu

DOI: 10.5965/25944630922025e7017

Anik Meunier
Institution: Université de Sherbrooke
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5993-0917

Annie-Pier Brunelle
Institution: Université de Sherbrooke
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3164-6709

Mylène Landry
Institution: Université de Sherbrooke
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3164-6709

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 18/03/2025
Approuvé le : 01/04/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

Cet article examine l'expérience du personnel de la médiation muséale dans un projet d'école au musée mené avec l'école alternative Le Vitrail à Montréal (2022-2023). S'appuyant sur le processus du *care* tel que développé par Joan Tronto, il analyse les relations entre le personnel de la médiation muséale, le personnel enseignant et les élèves. L'étude met en évidence la création de liens significatifs, une motivation scolaire accrue et une appropriation progressive des espaces muséaux par les élèves. Il met également de l'avant certaines tensions, inhérentes au processus du *care*, notamment en raison des besoins conflictuels des personnes impliquées, du manque de ressources et des contraintes logistiques. En repensant le musée comme un espace relationnel, cet article souligne l'importance d'inscrire la relation au musée dans la durée pour développer des pratiques muséales inclusives et adaptées aux besoins des publics scolaires.

***Mots clé** : éducation muséale. médiation culturelle. visites scolaires. éthique de la sollicitude.*

Abstract

This article examines the experience of museum mediation staff in a school-at-the-museum project conducted with the alternative school Le Vitrail in Montreal (2022-2023). Drawing on Joan Tronto's concept of care*, it analyzes the relationships between museum mediators, teachers, and students. The study highlights the development of meaningful connections, increased academic motivation, and students' progressive appropriation of museum spaces. It also underscores tensions inherent to the* care *process, particularly due to conflicting needs among stakeholders, resource limitations, and logistical constraints. By rethinking the museum as a relational space, this article emphasizes the importance of establishing long-term engagement with museums to foster inclusive practices tailored to the needs of school audiences.*

***Keywords:** Museum education. Cultural mediation. School visits. Ethics of* care*.*

Resumo

Este artigo examina a experiência da equipe de mediação museológica em um projeto de escola no museu realizado com a escola alternativa Le Vitrail em Montreal (2022-2023). Baseando-se no conceito de cuidado de Joan Tronto, analisa as relações entre mediadores museológicos, professores e alunos. O estudo destaca o desenvolvimento de conexões significativas, o aumento da motivação acadêmica e a apropriação progressiva dos espaços museológicos pelos alunos. Também ressalta as tensões inerentes ao processo de cuidado, particularmente devido às necessidades conflitantes entre os envolvidos, às limitações de recursos e aos desafios logísticos. Ao repensar o museu como um espaço relacional, este artigo enfatiza a importância do envolvimento a longo prazo com os museus para promover práticas inclusivas adaptadas às necessidades do público escolar.

[1] Anik Meunier est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal en éducation et en muséologie. Elle dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). Elle s'intéresse particulièrement aux questions liées à l'éducation muséale. Elle a aussi fondé et dirige la collection « Culture et publics » aux Presses de l'Université du Québec. ORCID : Anik Meunier (0000-0003-3959-366X) - ORCID

[2] Annie-Pier Brunelle détient une maîtrise en communication publique et est étudiante à la maîtrise en muséologie à l'Université de Montréal. Elle est aussi membre étudiante au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). ORCID : Annie-Pier Brunelle (0009-0000-4283-4335) - ORCID

[3] **:** Mylène Landry détient une maîtrise en muséologie et est assistante de programme, jeune public au Centre Canadien d'architecture. Elle est membre associée au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). ORCID : Mylène Landry (0009-0003-7427-061X) - ORCID

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

Palavras-chave: *Educação museal. Mediação cultural. Visitas escolares. Ética do cuidado.*

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7017*

1 Introduction

Depuis les années 1970, sous l'impulsion de la nouvelle muséologie, les musées connaissent de profondes mutations : les objets et les textes, longtemps prédominants, cèdent progressivement la place à l'humain. Désormais, les institutions muséales ne se contentent plus de conserver et d'exposer ; elles revendiquent un rôle social et réaffirment leur mission éducative (Eidelman, 2017). Au cœur de cette mission, le personnel de la médiation joue un rôle clé. Plus qu'un simple relais entre les collections et le public scolaire, le personnel de la médiation œuvre comme facilitateur d'apprentissages et de dialogue entre les musées et les enseignants. Son rôle dépasse ainsi la simple transmission de savoirs pour s'inscrire dans une démarche relationnelle et inclusive. Dans cette perspective, cet article explore l'expérience du personnel de la médiation dans un projet d'école au musée mené avec l'école alternative Le Vitrail à Montréal en 2022 et 2023. À travers l'analyse du retour réflexif du personnel de la médiation sur son expérience, ce texte met en lumière les enjeux, les bénéfices et les défis d'une telle collaboration.

2 La notion de *care* au sein des musées

2.1 L'éthique du *care* au musée

La notion de *care* s'impose comme un prisme essentiel pour repenser le lien entre publics et musées. Théorisée en 1982 par la philosophe et psychologue Carol Gilligan, cette éthique du soin valorise l'attention portée à autrui et la construction de relations empreintes d'empathie et d'inclusion. Longtemps associée aux femmes et reléguée à une sphère invisible, elle se révèle aujourd'hui comme un levier puissant de transformation sociale. Poursuivant cette réflexion, la politologue Joan Tronto (1993) élargit la perspective en insistant sur la dimension politique du *care*. Selon elle, ce principe ne saurait se cantonner à une approche genrée : il engage chaque individu dans la responsabilité de se soucier de l'autre. En rejetant l'idée d'une morale du soin « féminine » opposée à une morale de la justice « masculine », Tronto invite à envisager le *care* comme un impératif éthique universel, au cœur des interactions humaines.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

Dès lors, que révèle l'intégration du *care* dans les musées ? En mobilisant cette approche, les institutions muséales accueillent les publics avec bienveillance en portant attention aux besoins de ceux-ci. Loin de l'autorité distante autrefois associée à l'espace muséal, elles tissent un dialogue sensible, où la relation aux publics devient aussi précieuse que les œuvres qu'elles exposent (Tronto, 1993, p. 103). Défini comme un processus continu, le *care* se compose de quatre phases analytiquement distinctes, mais interconnectées. L'attention portée à l'autre (*caring about*) implique de reconnaitre l'existence d'un besoin et d'estimer que ce besoin doit être satisfait. La reconnaissance d'un besoin passe par la sollicitude, le fait de se mettre à la place de l'autre.

Celle-ci est ainsi façonnée par la culture et peut, par conséquent, être évaluée à un niveau social et politique. La prise en charge (*taking care of*) est la deuxième étape du processus de soins. Elle consiste à assumer une part de responsabilité dans le besoin identifié et à déterminer comment y répondre. Troisième étape, la prestation de soins (*care-giving*) suppose de répondre directement aux besoins de soins. Elle implique un travail physique et nécessite presque toujours que les dispensateurs de soins soient en contact avec les personnes dont ils s'occupent. La dernière phase des soins reconnaît que le receveur réagit aux soins prodigués (*care-receiving*). Il est important d'inclure la réception des soins comme un élément du processus, car il s'agit du seul moyen de savoir si les besoins ont été réellement satisfaits (Tronto, 1993, p. 104).

La notion de *care* apparaît ainsi comme une perspective clé pour repenser le rôle des musées et leur relation avec les publics. Dans cette perspective, Nathalie Bondil et Anik Meunier (2023) ont mobilisé le modèle de Joan Tronto pour l'adapter au contexte muséal. Elles identifient ainsi quatre étapes structurant cette démarche. La première, *caring about*, repose sur la reconnaissance d'un besoin spécifique parmi l'ensemble du public ou un segment de public auquel l'institution choisit de s'adresser. La seconde, *taking care of*, engage le musée dans une réponse concrète à ce besoin en mobilisant ses ressources et son expertise. La troisième, *care giving*, se matérialise par la mise en place d'un programme ou d'une activité conçue pour répondre à cette attente. Enfin, la dernière étape, *care receiving*, correspond à l'évaluation des

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

initiatives mises en œuvre. Essentielle, cette phase de remédiation permet d'ajuster l'offre muséale en fonction des retours du public.

L'approche du *care* s'inscrit dans une réflexion plus large sur le rythme et l'expérience muséale, en résonance avec la philosophie du *slow museum*. Inspiré du *slow food* et du mouvement du ralentissement popularisé par Carl Honoré (2009), ce courant défend une approche plus posée et immersive du musée. Il invite les individus à ralentir, à s'imprégner des collections et à établir des liens profonds avec les œuvres, transformant le musée en un espace où le temps long devient un élément central de l'apprentissage et de la médiation (Wallis et Noble, 2024, p. 698). Les projets musées-écoles illustrent particulièrement bien cette approche en instaurant une fréquentation régulière des institutions culturelles par les élèves tout au long de l'année scolaire. Cette immersion prolongée favorise une relation durable avec les ressources de l'institution et ancre le musée dans une dynamique d'exploration progressive, où la découverte se construit au fil du temps.

2.2 Qu'est-ce que l'école au musée ?

En offrant un cadre d'apprentissage immersif et soutenu, les initiatives d'école au musée ou de musées-école contribuent à renforcer l'engagement des élèves et à favoriser leur réussite éducative, comme l'ont démontré Anderson, Storksdieck et Spock (2007) dans leur article intitulé *The long-term impacts of museum expériences*. Fondés sur la mise en place de partenariats durables entre les musées et les établissements scolaires, ces projets permettent d'ancrer les ressources muséales dans le curriculum scolaire, tout en développant des expériences d'apprentissage interdisciplinaires adaptées aux besoins pédagogiques des élèves et en répondant aux besoins d'appartenance et d'épanouissement des jeunes. Conçus sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois, ils impliquent des expéditions fréquentes au musée où les élèves, accompagnés du personnel enseignant, explorent les expositions et participent à des activités éducatives en lien avec leur parcours scolaire. Cette approche repose également sur l'engagement actif du personnel enseignant, qui joue un rôle clé pour remplir les objectifs pédagogiques du contexte scolaire tout en accompagnant les élèves dans leur appropriation des contenus muséaux. Enfin, ces projets valorisent les apprentissages réalisés en permettant aux élèves de présenter

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

le fruit de leur travail au sein d'expositions réalisées par ceux-ci, offrant ainsi une reconnaissance tangible de leur démarche et renforçant leur sentiment d'accomplissement ou d'efficacité personnelle. Ces initiatives prennent tout leur sens lorsqu'elles s'arriment aux besoins des établissements scolaires. Le projet d'école au musée mené avec l'école alternative Le Vitrail (2022-2023) illustre la manière dont un partenariat structuré avec plusieurs institutions culturelles peut engager davantage les élèves et enrichir leur apprentissage.

2.3 Projet d'école au musée à l'école Le Vitrail (2022-2023)

L'école alternative Le Vitrail, située à Montréal, se distingue par une approche pédagogique axée sur l'autonomie des élèves, la participation active des parents et la mise en place de projets stimulants et adaptés aux besoins des personnes apprenantes (Le Vitrail, s. d.). Face à une baisse marquée de la motivation scolaire, la direction de l'établissement a fait appel au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) afin de concevoir un projet d'école au musée en partenariat avec plusieurs institutions culturelles montréalaises. Cette initiative visait à réengager les élèves dans leur parcours éducatif en leur offrant des expériences immersives dans des environnements muséaux variés.

Le projet, auquel ont pris part tous les niveaux scolaires, de la maternelle au secondaire, s'est structuré autour de deux blocs thématiques, l'un en arts et l'autre en sciences, chacun s'échelonnant sur une durée de six à huit semaines consécutives. Lors de ces sessions, les élèves et le personnel enseignant ont passé des journées complètes au sein des musées partenaires, tirant parti des espaces d'exposition, des collections, et des ressources pédagogiques mises à leur disposition. En étroite collaboration avec les équipes éducatives des musées, des activités adaptées aux besoins spécifiques des groupes scolaires ont été conçues, favorisant ainsi une intégration harmonieuse des contenus muséaux au curriculum scolaire.

Le projet Musée-École a reposé sur la collaboration de plusieurs institutions muséales montréalaises, chacune apportant une expertise spécifique en lien avec son domaine d'activité. Le Musée d'art contemporain de Montréal (MAC), acteur majeur de la scène artistique depuis plus de soixante ans, joue un rôle central dans la diffusion

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

de l'art actuel. Il favorise la rencontre entre les artistes, locaux et internationaux, et le public, offrant ainsi un espace de dialogue et de réflexion autour des pratiques contemporaines (MAC, s. d.). La Fondation PHI pour l'art contemporain, organisation à but non lucratif fondée en 2007, a pour mission de rendre l'art contemporain accessible à toutes et tous. Par une programmation inclusive et diversifiée, elle vise à engager le public dans des expériences artistiques immersives et interactives (Fondation PHI, s. d.). Le Musée des métiers d'art du Québec (MUMAQ) se consacre à la découverte, à la conservation et à la mise en valeur des savoir-faire artisanaux du Québec (MUMAQ, s. d.). Le Musée de la santé Armand-Frappier, situé à Laval, se spécialise dans la vulgarisation des sciences liées à la santé humaine. Par des activités ludiques et des ateliers scientifiques, il contribue à sensibiliser le public aux enjeux de la santé et des sciences biomédicales (Musée de la santé Armand-Frappier, s. d.). Enfin, le Planétarium d'Espace pour la vie, actif depuis plus de 45 ans, s'impose comme un lieu clé de la médiation scientifique en astronomie. Grâce à des dispositifs immersifs et interactifs, il permet aux visiteurs de tous âges d'explorer les mystères du cosmos et de mieux comprendre les phénomènes astronomiques (Espace pour la vie, s. d.).

En favorisant une immersion prolongée dans ces espaces culturels, le projet Musée-École a permis de renouveler l'intérêt et la motivation scolaire auprès des élèves en leur proposant des expériences concrètes et interactives. Il illustre ainsi le potentiel des musées comme lieux d'éducation dynamiques, où les savoirs sont transmis de manière vivante et engageante, contribuant à stimuler et à appuyer la réussite éducative des jeunes. Les activités d'appréciation et de médiation menées avec les œuvres ont varié d'un endroit à l'autre et en fonction des activités planifiées entre l'équipe de médiation muséale et enseignante, tant sur le plan des approches pédagogiques mobilisées que sur celui des intentions d'apprentissages visées. Certaines séances ont privilégié l'observation active et le dialogue interprétatif autour des œuvres, tandis que d'autres ont intégré des ateliers de création, des activités d'écriture réflexive ou des discussions thématiques visant à établir des liens entre les œuvres et les expériences personnelles ou les savoirs disciplinaires des élèves.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

2.4 Méthodologie

Le 15 décembre 2022, une rencontre de groupe s'est tenue à l'école Le Vitrail, réunissant l'équipe du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ainsi que les personnes enseignantes et les membres des équipes muséales ayant participé au Bloc 1 (des journées planifiées et vécues au sein d'un musée d'art ou de sciences par les personnes enseignantes, les élèves et les équipes muséales) du projet Musée-École. Cette discussion en grand groupe a permis un retour réflexif sur les activités réalisées et l'expérience vécue par les différents acteurs impliqués. Afin d'approfondir cette réflexion, quatre tables rondes ont été organisées en sous-groupes réunissant des personnes enseignantes et des personnels des équipes de la médiation des différents musées impliqués. Pour chacun des quatre sous-groupes, un guide d'entretien commun a été animé par une assistante de recherche du GREM. Ce dernier a permis de structurer les échanges tenus en sous-groupes qui ont été enregistrés et retranscrits (des journées planifiées et vécues au sein d'un musée d'art ou de sciences, en complément au Bloc 1, par les personnes enseignantes, les élèves et les équipes muséales). S'en est suivi une discussion en grand groupe permettant de relever des thématiques communes aux acteurs impliqués. À la fin du Bloc 2 et de la première année du projet Musée-École, une nouvelle rencontre s'est tenue à l'automne 2023, rassemblant exclusivement les équipes de la médiation pour échanger et recueillir leurs témoignages sur leur expérience du projet.[4]

3. Le point de vue des équipes de la médiation

3.1 Impacts positifs

Un effet non négligeable, maintes fois souligné par le personnel de la médiation, réside dans la création de relations privilégiées avec les différentes personnes impliquées dans le projet : personnel enseignant, jeunes et parents. La première relation qui s'est tissée est celle liant les membres de l'équipe de la médiation et le personnel enseignant. Avant d'entamer un projet de Musée-École, ces derniers

[4] L'équipe de recherche du GREM a rencontré chaque enseignant·e en juin 2022 pour mener un entretien individuel et recueillir son témoignage sur son expérience vécue dans le cadre du projet Musée-École.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

ont rencontré l'équipe de la médiation pour exposer leurs idées, exprimer leurs attentes et préciser leurs besoins pédagogiques. En reprenant les phases du *care* élaborées par Tronto (1993), cette prise de contact s'apparente à la phase d'attention portée à l'autre (p. 106). Plusieurs personnes faisant partie des équipes de la médiation ont d'ailleurs souligné leur appréciation face à l'écoute et à l'ouverture dont a fait preuve le personnel enseignant lors de ces échanges préliminaires. Cette sollicitude mutuelle a favorisé une compréhension réciproque des attentes et des exigences de chacun. Elle a également participé à créer des programmes significatifs pour les deux partis.

L'attention à l'autre s'est aussi manifestée dans la relation qui s'est construite entre l'équipe de la médiation et les jeunes. Au fil des rencontres, le personnel de la médiation a appris à connaître les élèves, à cerner leurs personnalités et à identifier leurs forces, leurs appréhensions et leurs besoins, tout en gagnant leur reconnaissance, leur estime et leur confiance. Plusieurs ont d'ailleurs témoigné de la complicité et du lien significatif qui a pris forme progressivement : « Il y a un lien très fort qui se crée entre les élèves et les médiateurs. C'est quelque chose de très précieux »[5]. Cet engagement relationnel répond également à des besoins affectifs, évoquant le développement d'une véritable empathie envers les jeunes. Cette bienveillance constitue le socle de la sollicitude, telle que définie par Tronto (1993), et implique de se soucier d'autrui et d'entrer en relation avec lui ou elle (p. 106).

Si la relation entre l'équipe de la médiation et les parents a soulevé certaines tensions en ce qui a trait aux limites de leurs rôles dans le cadre du projet, elle s'est néanmoins révélée fructueuse grâce à une sollicitude partagée. Les parents, côtoyant et connaissant d'autant plus les enfants que le personnel du musée, peuvent avoir une conception différente des besoins de ceux-ci. L'interprétation de la réponse à apporter face aux besoins peut donc varier d'une personne à l'autre. Néanmoins, les informations fournies par les parents ont permis aux équipes de la médiation de mieux cerner les besoins des enfants et d'adapter leur approche en conséquence.

[5] Tous les propos entre guillemets sont issus des membres du personnel de la médiation muséale. Afin de garantir l'anonymat des témoignages, l'institution d'appartenance n'est pas précisée.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

La création d'une relation engagée, ainsi que la temporalité dans laquelle s'inscrivait le projet a aussi permis le développement d'une plus grande aisance des jeunes au sein de l'institution. Sur le plan physique : les élèves reconnaissent les lieux, s'y déplacent librement et avec assurance, là où ils et elles faisaient preuve de réserve auparavant. Au fil des rencontres, les équipes de la médiation ont également observé l'instauration de certaines habitudes chez les jeunes. Cette familiarité semble avoir favorisé une certaine convivialité et un bien-être chez eux : « Les élèves arrivent dans l'espace, savent où aller et s'installent. Ils et elles ont l'air de s'y sentir bien ». Cette aisance s'est aussi manifestée sur le plan émotionnel. Ainsi, certains élèves ont adopté une attitude plus démonstrative, traduisant un sentiment de confort et de sécurité. Dans certains cas, cette évolution a eu un impact significatif : ainsi, un élève dont le niveau affectif et cognitif était jugé très bas en raison de traumatismes antérieurs, et qui ne s'exprimait jamais en classe, a commencé à s'exprimer lors d'activités au musée. Bien qu'il s'agisse d'un effet largement positif, l'institution muséale demeure un lieu codé et normé. Dès lors, cette dynamique particulière ne prépare pas nécessairement les jeunes aux comportements généralement attendus dans un contexte muséal. Une trop grande familiarité avec l'espace peut ainsi mener à certains débordements peu compatibles avec les normes et attentes du musée. Le personnel de la médiation, se retrouvant parfois coincé entre les besoins de l'institution et les besoins des jeunes, a pu vivre du stress.

Les membres des équipes de la médiation ont également observé les effets positifs du projet Musée-École sur le niveau d'attention et d'engagement des jeunes. Ils ont constaté une implication accrue des élèves ainsi qu'une meilleure capacité d'attention tout au long des ateliers : « Le niveau d'attention des élèves a bondi de façon incroyable ». Ces observations reflètent les résultats des études précédentes, qui suggèrent qu'une fréquentation muséale soutenue favorise l'engagement des élèves et contribue à leur réussite scolaire (Anderson et Storksdieck, 2006 ; Catterall, 2012; Meunier et Bédard Daneau, 2019). Un médiateur impliqué dans le projet note par ailleurs qu'« un élève qui ne travaille jamais en classe s'est impliqué activement au musée » et que « les élèves réussissent bien [les tâches à réaliser au musée], quel que soit leur niveau scolaire ». L'engagement des élèves se manifeste également par

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

la récurrence de leurs références aux apprentissages réalisés au musée. Ceux-ci posent ainsi régulièrement des questions entre les visites, ce qui a permis à l'équipe de la médiation d'adapter les ateliers à leurs besoins et intérêts spécifiques. C'est ainsi que la prise en charge (*taking care of*) peut être adaptée aux besoins spécifiques des jeunes (Tronto, 1993, p. 106-107).

En outre, le projet a favorisé un réinvestissement en classe, comme en témoigne la richesse des éléments pouvant être mobilisés dans un cadre scolaire après les séances au musée. Enfin, les équipes de la médiation ont souligné l'importance du temps prolongé passé avec les élèves, qui a permis d'approfondir les ateliers et d'explorer plus en détail le langage plastique. Contrairement aux visites scolaires traditionnelles, souvent contraintes par une organisation rigide, cette approche immersive a offert l'opportunité d'aborder des notions difficilement accessibles en classe en raison du manque de ressources.

3.2 Défis rencontrés

Comme Tronto le mentionne, bien que le *care* puisse être un processus bien intégré, il ne doit pas faire oublier qu'il implique aussi des tensions. Si, dans l'idéal, il existe une interconnexion harmonieuse entre le fait de se préoccuper de, de prendre soin de, de donner des soins et de recevoir des soins, dans la réalité, il est probable qu'il y ait des conflits à l'intérieur de chacune de ces phases et entre elles (Tronto, 1993, p. 109). Un premier type de tension réside dans la difficulté pour le personnel de la médiation à harmoniser ses perspectives avec celles du personnel enseignant. Ces deux groupes présentent des besoins distincts. Par exemple, les personnes enseignantes, habituées à encadrer leurs élèves en classe, connaissent leurs comportements et ont tendance à limiter leur liberté afin de maintenir un certain ordre. En revanche, les membres des équipes de la médiation adoptent généralement une posture plus neutre, laissant la possibilité aux jeunes de les surprendre. Cette divergence peut engendrer certaines tensions. Alors que le personnel enseignant exprime un besoin de sécurité et d'encadrement dans un environnement qui leur est peu familier, le personnel de la médiation revendique une plus grande liberté d'action. Ce conflit illustre bien la tension entre l'expertise pédagogique scolaire et celle du musée ainsi que le défi de conciliation entre ces deux milieux. Par ailleurs, les besoins de stabilité et de sécurité

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

des enfants peuvent entrer en contradiction avec l'objectif de transmission culturelle du personnel de la médiation. Comme l'exprime un membre de l'équipe de la médiation d'un musée impliqué, la routine occupe une place centrale chez les jeunes enfants, ce qui peut rendre difficile l'intégration d'activités muséales. Cette tension s'inscrit dans ce que Joan Tronto (1993) décrit comme un conflit entre le particulier et l'universel. Selon la politologue, la notion de « prise en charge adéquate » varie selon les cultures, les groupes et les parcours individuels (p. 109-110). Ainsi, il est possible que la perception d'un encadrement optimal diffère entre le personnel de la médiation et le personnel enseignant.

Une autre source de tension identifiable dans le cadre du projet Musée-École concerne la gestion des ressources. Comme le souligne Tronto, le *care* repose sur des moyens matériels, du temps et des compétences. Or, ces ressources sont souvent plus limitées que le souhaiteraient les personnes impliquées (Ibid, p. 110-111). Une des grandes questions politiques posées par ce projet concerne donc la répartition des ressources en fonction des besoins. Le manque de ressources financières, matérielles et humaines a été soulevé à maintes reprises par plusieurs membres des équipes de la médiation, engendrant divers défis. Ainsi, plusieurs personnes ne s'attendaient pas à ce que le projet mobilise autant de ressources et exige un tel niveau d'adaptation.

Le contenu lui-même constitue une ressource essentielle. Certaines personnes de la médiation ont exprimé le sentiment de ne pas disposer d'assez de matériel pédagogique pour couvrir l'ensemble du programme : « Huit semaines, c'est long pour disposer de suffisamment de contenu et être en mesure de maintenir l'intérêt des élèves. Trop de souplesse, c'est comme pas assez ». Ce type de projet exige par ailleurs un investissement humain important. Il a donc été difficile pour le personnel de la médiation de mener à bien le projet tout en assumant ses tâches quotidiennes ou celles liées à d'autres initiatives. Le manque de temps de préparation a donc généré un stress considérable au sein des équipes.

L'espace constitue également une contrainte majeure. Dans certains musées, des tensions ont ainsi surgi lorsque plusieurs réservations scolaires coïncidaient. L'espace d'accueil étant souvent limité, la cohabitation avec le public

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

régulier pouvait également être problématique. Comme l'a indiqué une médiatrice : « Accompagner les élèves pour une matinée, ça va, mais les garder toute la journée lorsque le musée est ouvert au public, ça ne fonctionne pas toujours ». L'espace restreint a également été mentionné comme une contrainte au regard de l'expansion du projet : « Nous n'avons pas pu explorer l'ensemble du musée, nous avons dû nous concentrer sur certaines salles ». Une future itération du projet pourrait ainsi chercher à élargir l'expérience des élèves en leur proposant l'exploration d'un plus grand nombre de salles du musée.

La mise en place du projet a aussi soulevé des défis logistiques importants. Ainsi, l'absence de précédent a posé des difficultés, entraînant des ajustements réguliers pour les membres des équipes de la médiation. De même, le manque de temps de préparation et d'échange avec le personnel enseignant a également été souligné. Par ailleurs, l'absence de retour structurant a compliqué l'amélioration continue du projet. Comme l'a indiqué un médiateur, il aurait été nécessaire de prévoir un temps de cocréation avec les personnes enseignantes pour optimiser l'expérience[6]. Cela s'inscrit dans la dernière phase du *care* développée par Tronto (1993). Ainsi, cette phase de *care receiving* aurait permis de faire un retour d'expérience, d'évaluer les initiatives et d'ajuster l'offre muséale en conséquence (p. 107-108).

3.3 Retombées sur la pratique professionnelle

Le rôle d'une médiatrice ou d'un médiateur culturel consiste à établir un pont entre des univers distincts qui peinent à dialoguer. Le terme « médiation » implique ainsi l'existence d'un clivage, voire d'un conflit, nécessitant une intervention ou une action pour favoriser l'échange. Dans le contexte muséal, cette mission se traduit par la facilitation et l'optimisation de la rencontre entre les œuvres ou objets exposés et les publics, en rendant le contenu accessible et en favorisant une expérience de visite enrichie. Dans un contexte muséal traditionnel, le personnel de la médiation travaille le plus souvent dans des temporalités restreintes, se limitant à des visites ponctuelles. Or, le projet de Musée-École a bouleversé cette dynamique en instaurant un suivi

[6] Des séances communes de planification – cocréation – des activités ont été réalisées mais de manière différente selon le temps dont les personnels enseignants et les membres des équipes de la médiation ont disposé.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

prolongé avec les groupes scolaires, incitant ainsi le personnel muséal à repenser ses pratiques et ses interactions. Plusieurs témoignages illustrent cette réflexion :

« Le projet m'a permis de m'adapter et de revoir mes façons de faire pour envisager possibilités à long terme ».

Ça m'a donné l'opportunité d'assurer un suivi avec un groupe, ce qui est rarement envisageable dans la médiation traditionnelle. En développant une complicité avec les enfants, j'ai pu adapter mon approche ».

Cette immersion prolongée a donc favorisé une posture moins centrée sur la simple transmission de contenus et la gestion de groupe, pour laisser davantage de place aux rythmes et aux intérêts naturels des participants.

Les équipes de la médiation ont également soulevé l'apprentissage lié à la prise en compte de la globalité d'un projet et de ses multiples dimensions. Travailler en lien avec les personnes enseignantes, anticiper les défis logistiques et coordonner les différentes interventions sont autant de compétences qui se développent dans le cadre d'une telle initiative. Par ailleurs, ce projet a joué un rôle moteur en matière d'innovation. L'adaptation à de nouveaux publics — de surcroît présents dans la durée et la récurrence — a permis d'explorer la manière dont certaines activités, initialement conçues pour un contexte spécifique, pouvaient être transposées à d'autres groupes ou méthodes d'apprentissage.

Le programme a également donné lieu à une redécouverte des expositions et de leurs potentialités interprétatives : « L'approche thématique était une nouveauté pour moi, et j'ai redécouvert notre exposition à travers les yeux des élèves ». Le personnel de la médiation a exprimé combien cette expérience a consolidé son identité professionnelle (Meunier et Bédard Daneau, 2022). En repoussant les limites de son champ d'action habituel, il a pris conscience de ressources insoupçonnées et a osé tester de nouvelles approches : « C'était une expérience stimulante, qui nous a poussés à nous réinventer et à sortir de la routine ».

Ce projet a également été une occasion privilégiée d'expérimenter de nouvelles activités et d'obtenir un retour direct de la part des élèves et des personnes

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7017

enseignantes : « Pour nous, c'est une expérience extraordinaire qui nous a permis de tester des activités. Nous avons pu observer les réactions des élèves et recueillir les impressions des enseignants sur la pertinence et la densité des contenus proposés ».

4 Conclusion

En s'inscrivant dans un temps long, le projet de Musée-École illustre la manière dont le ralentissement permet d'opérer le schéma du *care* dans les institutions muséales. Face à une crise de l'attention (Crary, 1999) qui fragilise l'expérience des publics en musée, l'instauration d'une routine muséale a favorisé une relation plus soutenue entre les équipes des différents musées impliqués et les jeunes. Ce cadre temporel étendu permet d'abord de mieux connaître les publics et d'établir un lien de confiance, condition essentielle pour une médiation engageante.

L'exemple du projet mené avec l'école alternative Le Vitrail démontre que la fréquentation régulière des espaces muséaux par les élèves et la collaboration continue avec le personnel enseignant favorisent une véritable familiarisation avec le lieu et ses acteurs.

Dans un second temps, cette proximité temporelle et relationnelle a permis de mieux cerner les besoins des élèves. À travers des échanges récurrents, le personnel de la médiation a été en mesure de mieux connaître les jeunes publics, d'identifier les attentes des élèves, leurs préférences et leurs défis, ajustant ainsi ses approches pour offrir des expériences éducatives pertinentes et adaptées. La sollicitude et l'écoute sont devenues des piliers de la démarche muséale, ancrant les institutions culturelles participantes dans une dynamique profondément inclusive et bienveillante.

Enfin, le temps long du *slow museum* a permis d'assurer la dernière phase du cycle du *care* : la prestation et l'évaluation des soins. En mettant en place des activités spécifiques, pensées pour répondre aux besoins identifiés, les musées deviennent des espaces de soin où l'attention portée à l'autre se traduit par des dispositifs concrets et sensibles. Dans certains cas, cette évaluation a pu être réalisée en direct, grâce aux observations et aux ajustements immédiats du personnel de la

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e7017*

médiation. Toutefois, la démarche de recherche et de bilan entreprise par le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) s'avère essentielle pour clore le cycle de manière réflexive. Ce retour analytique sur l'expérience du Musée-École permet non seulement d'évaluer l'impact du projet, mais aussi d'envisager des ajustements et des prolongements futurs, consolidant ainsi une approche muséale ancrée dans le *care*[7].

[7] Révision grammaticale réalisée par : Julie Rose, Professionnelle de recherche. Courriel : rose.julie@uqam.ca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7017*

Références

ANDERSON, David ; STORKSDIECK, Martin ; SPOCK, Michael. The long-term impacts of museum experiences. *In*: FALK, John H.; DIERKING, Lynn D.; FOUTZ, Susan (ed.). **In principle, in practice–New perspectives on museums as learning institutions**. 2007. p. 197-215.

BONDIL, Nathalie ; MEUNIER, Anik. Le caring museum face au défi de l'empathie démocratique. *In*: EIDELMAN, Jacqueline ; MEUNIER, Anik ; BLANC, Mathias (ed.). **Voir autrement : Nouvelles études sur les visiteurs des musées**. Paris : La Documentation française, 2023. p. 425-443.

CATTERALL, James S. **The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies**. Washington D.C : National Endowment for the Arts, 2012. 27 p.

CRARY, Jonathan. **Suspensions of perception : Attention, spectacle, and modern culture**. Cambridge : The MIT Press, 1999. 410 p.

EIDELMAN, Jacqueline. **Inventer des musées pour demain : Rapport de la Mission Musées XXIe siècle**. Paris : La Documentation française, 2017. 251 p.

ESPACE POUR LA VIE. **À propos du Planétarium**. Disponible à : https://espacepourlavie.ca/propos-du-planetarium. Consulté : 20 mai 2025.

FONDATION PHI. **À propos.** Disponible à : https://phi.ca/fr/fondation/a-propos. Consulté : 20 mai 2025.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice : Psychological theory and women's development**. Cambridge : Havard University Press, 1982. 184 p.

HONORÉ, Carl. **In praise of slow: How a worldwide movement is challenging the cult of speed.** Vintage Canada. 2009.

LE VITRAIL. **École Le Vitrail | École primaire et secondaire à Montréal.** Disponible à : https://le-vitrail.cssdm.gouv.qc.ca. Consulté : 20 mai 2025.

MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE MONTRÉAL. **À propos**. Disponible à : https://macm.org/collections/a-propos. Consulté : 20 mai 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e7017

MEUNIER, Anik et BÉDARD DANEAU, Frédérique. **Le Musée à l'école**. Rapport Musée des beaux-arts de Montréal, Les cahiers du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'Université du Québec à Montréal, 2019, 26 p.

MEUNIER, Anik ; BÉDARD DANEAU, Frédérique. Enseigner et apprendre dans un musée : une démarche de développement professionnel. *In*: ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson ; TREMBLAY-WRAGG, Émilie (ed.). **Des pratiques inspirantes au coeur de la formation à l'enseignement**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2022. p. 289-310.

MEUNIER, Anik ; LUCKERHOFF, Jason ; POIRIER, Estelle. Considérer les besoins des plus démunis : le nouveau socle de la médiation ? **Culture & musées**, no. 26, p. 141-155, 1 Dec. 2015. Disponible à : https://doi.org/10.4000/culturemusees.371. Consulté : 20 mai 2025.

MUSÉE DES MÉTIERS D'ARTS DU QUÉBEC. **À propos**. Disponible à : https://www.mumaq.com/a-propos. Consulté : 20 mai 2025.

MUSÉE DE LA SANTÉ ARMAND-FRAPPIER. **À propos.** Disponible à : https://museefrappier.org/a-propos. Consulté : 20 mai 2025.

TRONTO, Joan C. **Moral boundaries : A political argument for an ethic of care**. New York: Routledge, 1993. 242 p.

WALLIS, Nicola; NOBLE, Kate. The slow museum: the affordances of a university art museum as a nurturing and caring space for young children and their families. **Museum Management and Curatorship**, p. 1-22, 16 Oct. 2023. Disponible à : https://doi.org/10.1080/09647775.2023.2269145. Consulté : 20 mai 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e7017*

Tipo de Artigo | Original

Imagens midiáticas no ensino da arte: reflexões a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec

Media images in art education: reflections based on the curricular guidelines of Brazil and Quebec

Les images médiatiques dans l'enseignement des arts : réflexions à partir des orientations curriculaires du Brésil et du Québec

DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Letícia Francez
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Professora do Ensino Fundamental, Secretária Municipal da Educação, Balneário Camboriú
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2317-5298

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 09/03/2025
Aprovado em: 12/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir o potencial das imagens midiáticas no ensino da arte, em especial a imagem publicitária, a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec, refletindo sobre as contribuições e limitações encontradas nesses documentos. Primeiramente, o texto discorre sobre a importância de incentivar um olhar sensível e crítico diante das imagens midiáticas que circulam no cotidiano dos estudantes. Em seguida, são verificados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento oficial vigente que norteia a educação brasileira, e o Programa de formação da escola quebequense (PFEQ) (Québec, 2007), tendo em vista a relevância atribuída às imagens midiáticas no processo de ensino das artes visuais. Compreende-se que é fundamental que o ensino da arte incorpore práticas didáticas e pedagógicas de apreciação que favoreçam a percepção, a reflexão crítica e criativa dos estudantes, permitindo que eles se apropriem das imagens midiáticas e as compreendam como agentes de produção de sentido.

Palavras-chave: Ensino da arte. Apreciação de imagens. Imagem midiática. Programas curriculares.

Résumé

L'article vise à discuter du potentiel des images médiatiques dans l'enseignement de l'art, en particulier des images publicitaires, en s'appuyant sur les directives curriculaires du Brésil et du Québec, en réfléchissant aux contributions et aux limites trouvées dans ces documents. Dans un premier temps, le texte aborde l'importance d'encourager un regard sensible et critique sur les images médiatiques qui circulent dans la vie quotidienne des étudiants. Ensuite, la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC) (Brésil, 2017), le document officiel actuel qui guide l'éducation brésilienne, et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Québec, 2007) sont vérifiés, compte tenu de la pertinence attribuée aux images médiatiques dans le processus d'enseignement des arts visuels. Il est entendu qu'il est essentiel que l'enseignement des arts intègre des pratiques didactiques et pédagogiques d'appréciation qui favorisent la perception, la réflexion critique et créative des élèves, leur permettant de s'approprier les images médiatiques et de les comprendre comme des agents de production de sens.

Mots clés: *Enseignement des arts. Appréciation des images. Image médiatique. Programmes curriculaires.*

Abstract

The article aims to discuss the potential of media images in art education, especially advertising images, based on the curricular guidelines of Brazil and Quebec, reflecting on the contributions and limitations found in these documents. First, the text discusses the importance of encouraging a sensitive and critical reading of the media images that circulate in students' daily lives. Then, the Common National Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2017), the current official document that guides Brazilian education, and the Quebec School Formation Program (PFEQ) (Québec, 2007) are examined, considering the relevance attributed to media images in the process of teaching visual arts. It is understood that it is essential that art education incorporates didactic and pedagogical practices of image reading that favor students' perception, critical and creative reflection, allowing them to appropriate media images and understand them as agents of meaning production.

Keywords*: Art education. Image reading. Media image. Curricular programs.*

[1] Doutora em Artes Visuais (UDESC). Mestra em Educação (UNIVALI). Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7128899964219986. Orcid: Letícia Francez (0000-0002-2317-5298) - ORCID. E-mail: lefrancez@gmail.com

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

1 Introdução

Vivemos em mundo cada vez mais mediado por imagens que são produzidas e disponibilizadas aos sujeitos desde a sua infância. A ampliação do acesso às novas mídias nas últimas décadas aumentou consideravelmente a produção e circulação imagética. Somente em 2023, a inteligência artificial criou mais imagens do que todas as fotografias já produzidas nos últimos 150 anos (Valyaeva, 2023).

Constantemente produzidas, as imagens carregam intenções, ideias e significados que se transformam e se renovam ao longo do tempo, influenciadas pelo olhar de quem as observa, pelo contexto em que circulam e pelos novos sentidos que adquirem. Hoje, grande parte dessas imagens é criada e disseminada pelos meios de comunicação, e assim como diversas questões sociais – como saúde, cidadania, meio ambiente, diversidade cultural, ética e trabalho – atravessam a educação, o impacto da mídia também se torna um tema relevante no ambiente escolar.

Como as imagens midiáticas, e em especial as imagens publicitárias, podem auxiliar na aproximação dos estudantes aos conhecimentos próprios da arte? Como contribuir para que possam dialogar com essas imagens e perceber as camadas que as compõem, a maneira como são produzidas, suas intenções e relações? Como os professores de arte podem abordar de modo sensível e crítico a apreciação dessas imagens em sala de aula?

Essas são algumas questões que atravessaram minha investigação de doutorado[2] e que me levaram a realizar um estágio de pesquisa na Universidade de Montreal[3], localizada na província canadense de Quebec, como forma de aprofundar o conhecimento em relação à didática das artes visuais. Tendo em vista o consolidado

[2] A tese intitula-se *Imperativo reverso: por uma abordagem sensível-dialógica das imagens publicitárias no ensino das artes visuais, e foi* defendida em julho de 2024 no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob orientação da profa. Mara Rúbia Sant'Anna.
[3] O estágio de pesquisa ocorreu entre outubro de 2022 e abril de 2023 sob a supervisão da profa. Myriam Lemonchois do Departamento de Didática da Faculdade de Educação.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

sistema educacional do Canadá[4] e a relevância atribuída à arte e à cultura no processo de desenvolvimento social, buscou-se conhecer a perspectiva do Quebec em relação à temática apresentada.

Este artigo apresenta um recorte revisado desse estudo e tem por objetivo discutir o potencial das imagens midiáticas no ensino da arte, em especial a imagem publicitária, a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec, refletindo sobre as contribuições e limitações encontradas nesses documentos.

Primeiramente, o texto discorre sobre a importância de incentivar um olhar sensível e crítico diante das imagens midiáticas que circulam no cotidiano dos estudantes. Em seguida, são verificados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento oficial vigente que norteia a educação brasileira, e o Programa de formação da escola quebequense (PFEQ) (Québec, 2007, tradução nossa)[5], tendo em vista a relevância atribuída às imagens midiáticas no processo de ensino das artes visuais.

2 Olhar, sentir e pensar as imagens midiáticas

Desde as últimas décadas, a configuração de um novo sistema imagético vem exigindo que o ensino da arte ultrapasse as imagens artísticas e considere outros tipos de imagem em sala de aula, pois as visualidades do mundo contemporâneo estão muito além desse repertório (Hernández, 2007). As imagens produzidas e difundidas pelos meios de comunicação de massa contribuem para a organização das relações sociais na atualidade, influenciando os modos de ver e compreender o mundo. Tal assunto já foi bastante estudado e discutido por muitos pesquisadores, tanto no Brasil como no Quebec, consolidando o entendimento de que a utilização de imagens midiáticas é essencial no ensino da arte (Barbosa, 2012; Rossi, 2009; Pillar, 2014; Richard, 2012; Lalonde, Castro, Pariser, 2020).

[4] De acordo com a avaliação internacional do PISA, o Canadá está entre os dez países com melhor desempenho em Matemática, Leitura e Ciências, enquanto o Brasil ocupa a 65ª posição no total dos 81 países analisados (OECD, 2023).

[5] No original: “Programme de formation de l'école québécoise” (Québec, 2007).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Todavia, nem toda abordagem da imagem é capaz de provocar o desenvolvimento de uma leitura visual de mundo autônoma e crítica, de maneira a permitir que os estudantes percebam e produzam sentido às suas vivências agenciadas por códigos e performances cada vez mais instaurados por meios visuais (Francez; Sant'Anna, 2023). É necessário, pois, desenvolver uma educação em cultura visual que mobilize e estimule significados mais críticos e repletos de sentidos sobre as imagens e todas as experiências visuais que são apresentadas aos estudantes (Hernández, 2007).

As práticas pedagógicas que aproximam a cultura dos jovens e o ensino da arte — conectando as experiências, interesses e saberes dos estudantes ao conhecimento sistematizado das artes visuais — alinham-se à perspectiva de uma democracia cultural (Faucher, 2020). Provocar os estudantes a participar ativamente de seu processo de aprendizagem compreende abrir espaço para o que lhes interessa, o que lhes instiga a aprender. Nesse sentido, uma educação que tenha a curiosidade como ponto de partida para o conhecimento pode alcançar melhores resultados (Freire; Guimarães, 2022).

Para isso, é essencial compreender as experiências que os alunos vivenciam nos ambientes extraescolares, suas atividades, brincadeiras, saber como e com o que interagem, e "adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada" (Freire; Guimarães, 2022, p. 76). Logo, um ensino em artes visuais que considere imagens e outros elementos que são próximos à vida cotidiana dos estudantes, pode instigar um maior interesse e curiosidade nos sujeitos aprendizes.

Na sociedade ocidental da atualidade, os espaços virtuais são comumente frequentados pelos jovens, que tendem a considerar as imagens que veem como referências e fontes de inspiração para a constituição de sua identidade e subjetividade. Entre as imagens que circulam nesses espaços, estão as imagens publicitárias. Assim como as produções artísticas, essas imagens associam-se a práticas culturais e a formas de socialização, possuem um forte poder persuasivo e vinculam-se a experiências de prazer.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

As imagens publicitárias analisadas a partir de sua condição de produção, circulação e apreensão podem servir como instigante objeto para a construção de novos saberes e percepções (Francez; Sant'Anna, 2023). Tais imagens precisam ser questionadas, ao invés de somente decifradas. Diante delas, não se trata de apenas propor perguntas que visem respostas objetivas, como "o que você vê na imagem?". Questionamentos nesse sentido podem estar presentes mas devem ir além, pois o que se busca é deslocar a imagem, provocar a criticidade dos sujeitos colocando-os em uma relação de diálogo com ela e com a multiplicidade de aspectos que a circundam.

Convidar os estudantes a perceber os processos constitutivos dessas imagens a fim de contextualizar as motivações e propósitos que estão implicados nelas torna-se tarefa essencial ao professor, tanto como considerar os processos receptivos envolvidos, convocando os estudantes para uma tomada de posição diante das imagens que desloque a representação para o campo da crítica. Esse movimento vai ao encontro de uma abordagem sensível e crítica das imagens, analisando-as em relação a outros contextos e questionamentos, e relacionando-as às experiências de seus espectadores, para que possam construir significados e apropriar-se delas em conexão com questões contemporâneas (Hernández, 2007).

Busca-se, assim, provocar a curiosidade no olhar do educando, em direção contrária a um olhar conformado, anestesiado, habituado com o que observa e que aceita as representações visuais sem questioná-las. Não se trata de apenas discernir as propriedades que já existem nas imagens apreciadas, de somente identificar os elementos que as compõem. O que se visa é que essa identificação avance para um estágio de produção interpretativa, que o sujeito não apenas olhe a imagem, mas que a confronte, para que ele possa também atuar no mundo a partir de uma postura consciente, autônoma e emancipatória. Busca-se "[...] um ensino de artes que promova a construção de olhares sensíveis e autônomos, capazes de ver o seu entorno com profundidade, de maneira aguçada, crítica e emancipada" (Sant'Anna et al., 2022, p. 7).

O reconhecimento da intencionalidade das formas visuais presentes em uma imagem é um processo importante de leitura de mundo. A partir de construções

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

simbólicas é que o sujeito percebe as visualidades que compõem seu entorno e, assim, é preciso saber dialogar com as imagens que o cercam, tomando como base não apenas as imagens de obras artísticas, mas todas as imagens que são colocadas em seu cotidiano. Saber interpretar e refletir sobre esses objetos é algo que pode auxiliar no exercício e aguçamento de suas percepções de um modo mais sensível, crítico e autônomo, para que ele possa visualizar, ressignificar e transformar as visualidades que encontra.

Ultrapassar os limites da arte considerando o caráter estético presente em todas as representações visuais do cotidiano, como as imagens publicitárias produzidas e veiculadas pelas mídias de massa, pode possibilitar e ampliar o acesso à experiência estética. Uma educação com essas características dá aos sujeitos não somente a possibilidade de serem construtores de seu conhecimento, mas também auxilia no desenvolvimento de uma "consciência estética" (Duarte Júnior, 2012) e, portanto, uma consciência sensível e crítica.

Considera-se que a chave para essa abordagem está na ação e na adoção de um olhar ativo diante dessas imagens, dialogando com elas a partir de seus contextos de produção e recepção. No entanto, é essencial que esse olhar crítico seja estimulado e não imposto. Ao reconhecermos que o sensível e o estético não se restringem ao campo artístico, e incluem as diversas imagens que compõem o cotidiano dos adolescentes, podemos contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia de interpretação e compreensão dessas imagens. Auxiliar no aguçamento dessa capacidade crítica pode propiciar que eles continuem questionando e discernindo as mensagens e valores implícitos nas representações visuais que os cercam. Uma educação voltada à sensibilidade e criticidade visa a formação de sujeitos mais conscientes e críticos em uma sociedade saturada de imagens.

3 Imagens midiáticas na BNCC

Os movimentos de valorização da apreciação de imagens no ensino da arte no Brasil começaram a emergir na década de 1980. De acordo com Barbosa (2012, p. 15), "a primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte/educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980)

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

através de workshop utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia". Os professores eram contra a utilização de imagens, tinham resistência. No ano de 1983, um festival realizado em Campos do Jordão, São Paulo, destinado a professores da educação básica, também buscou integrar a leitura de imagens com a história da arte e as atividades práticas, por meio de cursos centrados na decodificação do ambiente estético da cidade. Desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, os cursos tiveram continuidade posterior e eram baseados na ideia de que "todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte" (Barbosa, 2012, p. 17).

A efetiva incorporação do uso de imagens no ensino da arte ocorreu, assim, por volta de 1990, havendo uma mudança significativa a partir da formação estética colocada como objetivo central (Rossi, 2009). Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 tornou a arte uma disciplina obrigatória em todo o território brasileiro e, nos anos subsequentes, em 1997 e 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, respectivamente — os quais propunham conteúdos a serem trabalhados pelos professores.

O documento trazia a arte articulada a três eixos norteadores: reflexão, produção e fruição, sendo essa última referente "à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade" (Brasil, 1997, p. 41).

A proposição estava baseada na Abordagem Triangular formulada por Ana Mae Barbosa (2012), formulada a partir da influência dos movimentos do *Discipline-Based Art Education* (DBAE) nos Estados Unidos, do *Critical Studies in Art Education Project* (CSAE) na Inglaterra, e das *Escuelas de Aire Libre no México*. A abordagem previa a apreciação, a contextualização e a produção no ensino da arte, sendo adotada por muitas escolas públicas e contribuindo para difundir a importância da apreciação de imagens no ensino da arte no Brasil.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

Os PCN sugeriam que os alunos fossem incentivados a valorizar não apenas suas próprias realizações, mas também as criações de seus colegas, bem como a produção desenvolvida por diferentes sociedades ao longo da história humana. A partir da contemplação de obras de arte e outras formas de produção visual, o propósito do documento era estimular os estudantes a desenvolverem uma avaliação crítica das expressões artísticas (refletindo sobre elas) e uma apreciação estética (desfrutando da experiência de avaliação) (Brasil, 1997).

Duas décadas depois, em 2017, homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento diretivo federal que apresenta as novas competências a serem desenvolvidas nos alunos dentro do componente curricular "Arte". Não sendo entendida como um currículo, a BNCC visa indicar o rumo e os objetivos almejados para a aprendizagem dos alunos (Brasil, 2017). Assim, as redes públicas e privadas de ensino mantêm sua autonomia e podem agregar conteúdos e competências, tendo diante de si a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento.

A BNCC é um documento oficial que estabelece de forma normativa um conjunto unificado e progressivo de conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. O novo programa visa garantir o acesso dos educandos aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentando as competências que devem apreender ao longo de sua educação básica, abrangendo tanto o conhecimento em si quanto a habilidade de utilizá-lo e aplicá-lo (Brasil, 2017).

No contexto da Educação Básica, o Ensino Fundamental é organizado em áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. A área de Linguagens é composta pelos componentes da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; a área das Ciências da Natureza engloba a disciplina de Ciências; a área das Ciências Humanas envolve a Geografia e a História; e as áreas da Matemática e de Ensino Religioso são compostas por seus componentes curriculares de mesmo nome.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

Nesse sentido, a BNCC considera as artes como uma linguagem e define os objetivos de aprendizagem artística de acordo com os objetivos genéricos atribuídos ao domínio da comunicação e expressão, os quais incluem o português, o inglês e a educação física. Todas as linguagens da arte devem articular seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, não havendo uma sequência única definida para se trabalhar entre essas dimensões, tampouco uma hierarquia entre elas (Brasil, 2017).

Dentre as dimensões que mais se aproximam da apreciação de imagens, podemos destacar a crítica, a qual envolve aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais e se refere às percepções que movem os sujeitos para outras compreensões em relação ao meio em que vivem; a estesia, a qual articula sensibilidade e percepção, referindo-se à experiência sensível dos sujeitos em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo; a fruição, que se refere ao prazer e à abertura sensível diante de práticas artísticas e culturais; e a reflexão, que diz respeito à "atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor" (Brasil, 2017, p. 195).

Em relação às competências específicas de arte para o Ensino Fundamental, observamos a aproximação de uma delas com as imagens de publicidade, a qual orienta que os estudantes devem "estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade" (Brasil, 2017, p. 196). Tal competência deve ser trabalhada em todas as linguagens artísticas, não havendo competências relacionadas diretamente às artes visuais, apenas habilidades específicas para os poucos objetos de conhecimento dedicados à linguagem visual.

Sobre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem operadas nas artes visuais, também observamos poucas consonâncias com a contemplação de imagens midiáticas. Para as turmas de 6º a 9º ano, os indicativos presentes no documento que mais se aproximam a essa temática são os seguintes: 1) a habilidade de "analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc",

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

referente aos contextos e práticas como objeto de conhecimento; e 2) a habilidade de "diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais", relativa aos sistemas da linguagem visual como objeto de conhecimento (Brasil, 2017, p. 204-205).

A leitura de imagens pode ser relacionada somente quanto aos elementos da linguagem visual como um objeto de conhecimento a ser trabalhado. Nesse item, voltado também para as turmas de 6º a 9º ano, indica-se o desenvolvimento da habilidade de "analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas" (Brasil, 2017, p. 204-205). Verificamos, assim, a limitação da análise de tais elementos apenas nas produções relativas ao sistema da arte, ignorando as imagens que transbordam para outras esferas da cultura visual.

A observação de tais elementos no documento aponta para a falta de direcionamentos relacionados à apreciação de imagens no ensino da arte no Brasil, sobretudo para as imagens midiáticas. A pesquisa de Gonçalves (2023) indica a abundância de imagens relativas à cultura visual nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais foram produzidos a partir das proposições da BNCC. Contudo, parece não existir orientações consistentes no documento da Base em relação à abordagem dessas imagens pelo professor.

Tal situação pode ser positiva em termos de autonomia a ser trabalhada pelo docente, mas evidencia a irrelevância de se tratar desse tipo de imagem. Observamos, assim, que o documento diretivo nacional atual não aponta a apreciação de imagens midiáticas, em especial as imagens publicitárias, como competência essencial a ser desenvolvida no ensino da arte, ignorando as habilidades que a circundam e suas especificidades.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

4 Imagens midiáticas no PFEQ

Em 1965 no Quebec, um grupo de estudantes da Escola de Belas Artes de Montreal começou uma greve. Os estudantes passaram a reivindicar atenção para as produções artísticas. Não bastava que elas estivessem apenas na mão de seus produtores, era preciso levá-las ao olhar da população e a população ao seu olhar. Os artistas buscavam maior espaço na sociedade, além de exigirem um espaço na educação e na cultura equivalente aos demais profissionais e acadêmicos (Couture; Lemerise, 1992).

Esse foi um período marcado por profundas transformações na província canadense, as quais impactaram diversas áreas de seu contexto social, econômico, político, cultural e educacional. No âmbito do ensino das artes, uma comissão foi montada para discutir os problemas da área e apontar soluções. Representada pelo sociólogo Marcel Rioux, a comissão estava preocupada com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade e como inserir as artes na formação dos sujeitos (Couture; Lemerise, 1992). Visava-se passar da cultura de elite da sociedade industrial para uma nova cultura que estivesse aberta a todos e que melhor se adaptasse à sociedade pós-industrial.

A arte seria o elemento que contribuiria nessa nova cultura, buscando formar um cidadão autônomo em seu pensamento e ações e recuperando a sensibilidade face a uma sociedade puramente racionalizada. Para isso, o conceito de arte hierarquizada e a ideia de sacralização do artista precisariam ser revistos. Fazia-se necessário considerar que a arte não está unicamente nos museus e sim em tudo que envolve os sujeitos. Tratava-se de se considerar uma nova cultura, de caminhar em direção a uma "cultura aberta" (Commission d'enquête sur l'enseignement…, 1969).

Tendo em vista que "a sociedade quebequense se tornava cada vez mais uma sociedade de comunicação", tal comissão passou a enfatizar a "importância do estudo das artes para o desenvolvimento de tal sociedade" (Gosselin, 1993 p. 28). Foi nesse sentido que o ensino da arte começou a ganhar foco nas escolas e instituições

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

culturais e que os elementos da composição artística passaram a ser considerados em todas as suas dimensões.

Em 2001, uma nova reforma educacional voltada ao currículo enfatizou a escola como um ambiente cultural e a cultura como uma fonte essencial de conhecimento e aprendizado. Essa reforma caracterizou o papel do professor como um mediador cultural e introduziu três inovações: um programa centrado no desenvolvimento de competências; a ampliação da dimensão cultural do ensino; e a introdução do conceito de competência transversal (Lemonchois, 2007).

Desde então, o Programa de formação da escola quebequense (PFEQ) (Québec, 2007) trata das diretrizes para o ensino em todas as escolas da província, tendo sua publicação revisada em 2007. O documento é voltado para cada um dos três primeiros níveis de educação: pré-escolar, ensino primário e ensino secundário.

O programa possui uma parte que discorre sobre as competências gerais e outra sobre as transversais e, na sequência, é dividido em áreas específicas do conhecimento. A seção que trata do domínio das artes é organizada nas quatro principais linguagens artísticas: dança, música, artes dramáticas e artes plásticas[6]. Para esta pesquisa foi levada em consideração a versão voltada ao 2º ciclo do Ensino Secundário, na especificidade da disciplina de Artes Plásticas.

A educação em artes plásticas, de acordo com o documento, tem como objetivo promover o crescimento integral dos educandos e promover a valorização de sua própria cultura. Ela capacita os sujeitos a compreender visualmente o mundo, a interpretar imagens com sensibilidade e a cultivar seu discernimento crítico e estético. Essa formação é especialmente relevante em um contexto cultural onde as imagens estão constantemente presentes, e as artes visuais desempenham um papel fundamental nos domínios social, econômico e artístico (Québec, 2007).

Os objetivos gerais para a disciplina de artes plásticas estruturam-se em torno de três competências específicas: 1) criação de imagens pessoais; 2) criação de imagens midiáticas; e 3) apreciação de imagens (sejam elas provenientes da

[6] Ao passo que no Brasil nos referimos às “artes visuais” como linguagem de ensino, no Quebec se utiliza a expressão “artes plásticas”.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

história da arte, de criações pessoais, midiáticas ou do patrimônio cultural). Tendo em vista que este estudo está centrado na presença das imagens publicitárias no ensino da arte, voltaremos nossa atenção para a competência nº 2, por tratar das imagens midiáticas, e mais especificamente para a competência nº 3, por tratar da apreciação que envolve também esse tipo de imagem.

Ao se referir sobre a imagem midiática, o PFEQ indica que enquanto a criação artística se fundamenta na subjetividade íntima do artista, a criação midiática visa um processo de comunicação pela imagem, a partir da elaboração de uma mensagem visual destinada a um grupo de receptores específicos. Nesse sentido, o produtor da imagem "especifica o propósito da comunicação, investiga a psicologia e a cultura dos destinatários e determina as formas mais eficazes de informá-los, sensibilizá-los, persuadi-los, entretê-los ou provocar neles uma necessidade" (Québec, 2007, p. 14, tradução nossa)[7]. Observamos que o documento leva em consideração as especificidades dessas imagens, seus modos de produção e a importância de se trabalhar com elas nas aulas de arte.

A criação de imagens midiáticas configura-se como um processo essencial para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação dos estudantes, tanto para o aprendizado dos elementos que correspondem à linguagem visual como para uma compreensão reflexiva da influência de tais imagens em sua vida cotidiana. Contudo, o programa parece não explorar as interações entre comunicação e criação artística, visto que divide a criação pessoal e a criação midiática em duas categorias distintas, ignorando o potencial de relação comunicativa e expressiva entre as mesmas (Richard; Lacelle, 2020).

Em relação à apreciação das imagens, o PFEQ indica que 30% das aulas de arte devem ser dedicadas ao desenvolvimento dessa competência. Embora o tempo destinado ao "criar" seja maior que o "apreciar", encontramos no documento direcionamentos relevantes para a contemplação de objetos e imagens culturais, entre elas as imagens midiáticas.

[7] No original: "il précise l'objet de la communication, s'interroge sur la psychologie et la culture des destinataires, et détermine les façons les plus efficaces de les informer, de les sensibiliser, de les persuader, de les divertir ou de faire naître en eux un besoin" (Québec, 2007, p. 14).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

O programa quebequense indica que apreciar uma imagem, seja ela proveniente de fontes artísticas, culturais, pessoais ou midiáticas, envolve "lançar um olhar sensível, crítico e estético sobre ela, a fim de extrair-lhe significado e expressar-lhe um julgamento pessoal" (Québec, 2007, p. 39, tradução nossa)[8]. De acordo com tais diretrizes, a exposição a diferentes imagens ajuda os alunos a desenvolverem um maior interesse pela arte e pelos contextos culturais, ao mesmo tempo que os capacita a desenvolver critérios pessoais de apreciação, orientando suas escolhas e oportunizando que se tornem espectadores sensíveis e informados.

O plano indica que as atividades de leitura imagética devem ser variadas para considerar os interesses e capacidades de cada sujeito e precisam proporcionar ampla autonomia aos alunos, estando ao mesmo tempo apoiadas no auxílio do professor.

Ainda de acordo com o documento, a apreciação de imagens deve acontecer em torno das ações de análise, da construção de interpretação pessoal, da compreensão da experiência de apreciação e do julgamento crítico e estético. Nesse caminho, o PFEQ afirma que o papel do professor é o de "um guia, um especialista, um facilitador e transmissor cultural" (Québec, 2007, p. 6, tradução nossa)[9], disponibilizando, quando necessário, um caminho pedagógico específico que possa considerar as habilidades, interesses, conhecimento prévio, criatividade e capacidade de apreciação de seus estudantes que, por sua vez, são considerados como os principais atores e responsáveis pela sua aprendizagem.

Observamos que o programa do Quebec não gira em torno de conteúdos e sim de competências e objetivos a serem trabalhados pelo professor de arte. Em relação às especificidades das imagens que ultrapassam o campo artístico, identificamos a consideração da ampliação do repertório visual, o qual indica que dentro dele também podem estar presentes "imagens midiáticas selecionadas de produções impressas (cartazes, fotografias, caixas de CDs, videocassetes ou videodiscos, etc.), produções televisivas (publicitárias, sequências de transmissão,

[8] No original: "c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, afin d'en dégager du sens et d'exprimer à son sujet un jugement personnel" (Québec, 2007, p. 39).
[9] No original: "un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel" (Québec, 2007, p. 6).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

reportagens, etc.)" ou outros tipos de imagens (Québec, 2007, p. 53, tradução nossa)[10].

O documento ainda indica ao docente a necessidade de promover a aproximação dos estudantes com indicadores culturais, ou seja, com elementos significativos da cultura ligados ao campo da arte. Entre as atividades sugeridas estão encontros com publicitários, designers, artesãos, cenógrafos e figurinistas, além do conhecimento sobre carreiras profissionais ligadas às artes visuais, entre elas o ofício do design.

Diante desse olhar para o documento norteador do ensino da arte no Quebec, identificamos a presença marcante da importância da abordagem de imagens midiáticas, entre elas as imagens provenientes da publicidade, na medida que são imagens de comunicação. Essa constatação reforça a valorização de se considerar tais objetos imagéticos na formação dos estudantes, tendo em vista sua potência de contribuir para o desenvolvimento de competências que são transferíveis para outras áreas do conhecimento e da vida cotidiana, como a capacidade de avaliar criticamente informações e participar de maneira mais ativa e informada na sociedade.

Contudo, o documento parece não relacionar a criação ou apreciação de imagens midiáticas com a capacidade dos sujeitos de percebê-las a partir de sua própria sensibilidade, ou de exercitar seus sentidos perante elas. Tais imagens no PFEQ dizem mais respeito à necessidade de desenvolver a habilidade prática de decodificação, ou seja, ater-se apenas ao seu lado comunicativo, do que aguçar nos sujeitos sua capacidade sensível diante de tais objetos imagéticos além de relacioná-los com o campo artístico.

[10] No original: "Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, coffrets de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéodisques, etc.), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, reportages, etc.) ou d'autres types de productions" (Québec, 2007, p. 53).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

5 Considerações finais

Este breve estudo teve como objetivo discutir o potencial das imagens midiáticas no ensino da arte a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec. Verificou-se que a importância de abordar tais imagens, especialmente aquelas que emergem do cotidiano dos estudantes e fazem parte de sua realidade, como as imagens publicitárias que circulam nas redes sociais. Dado seu impacto significativo no mundo contemporâneo, essas imagens são parte integrante da cultura visual cotidiana e, ao serem apreciadas por meio de uma abordagem sensível e crítica, podem oferecer novas perspectivas aos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre as influências sociais, culturais e políticas que permeiam seu ambiente. Esse processo de apreciação, que coloca as imagens em confronto com as experiências individuais dos sujeitos, pode contribuir para expandir suas visões de mundo e contribuir para sua formação estética e crítica.

No entanto, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou a escassez de diretrizes específicas para a apreciação de imagens dentro do componente curricular “Arte”. Embora a BNCC preveja a abordagem de imagens, nota-se uma ênfase limitada na análise e discussão das imagens midiáticas, em especial aquelas ligadas ao universo publicitário. A falta de orientações que sinalizem uma abordagem crítica e contextualizada das imagens midiáticas nas diretrizes curriculares brasileiras reflete uma lacuna importante que precisa ser preenchida para que o ensino da arte seja mais efetivamente integrado à realidade social e cultural dos estudantes e aos desafios apresentados na contemporaneidade.

Por outro lado, o Programa de formação da escola quebequense (PFEQ) apresenta um enfoque mais estruturado na valorização da apreciação das imagens midiáticas. Ainda que o documento priorize uma análise mais objetiva dos elementos visuais, consonante a uma perspectiva formalista do ensino da arte (Efland, 1995), a presença de orientações voltadas a esse tipo de imagem evidencia uma preocupação com a consideração da cultura visual dos jovens na atualidade. Contudo, entende-se que a apreciação das imagens não pode desconsiderar a dimensão sensível dos

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

sujeitos que a visualizam, nem deixar de evidenciar as práticas de produção expressiva e artística com as quais se relacionam.

Por fim, as breves considerações aqui apresentadas indicam a necessidade de uma perspectiva de abordagem visual mais sensível e dialógica, que considere a relação entre as imagens e as vivências dos sujeitos. É fundamental que o ensino da arte incorpore práticas que favoreçam a percepção, a reflexão crítica e criativa, permitindo que os estudantes se apropriem das imagens midiáticas e as compreendam como agentes de produção de sentido, tanto no contexto individual quanto coletivo. Esse movimento pode partir de diretrizes curriculares mais sensíveis às necessidades e realidades dos sujeitos, mas também pode ser colocado em prática pelos professores de arte que, por sua autonomia didática, podem contribuir para uma formação estética mais ampla de seus estudantes.[11]

[11] Correção gramatical realizada por Janice Matté Francez, licenciada em Letras pela Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí - FEPEVI, 1984. jmfrancez@gmail.com

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Referências:

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec; Deslauriers, Jean; Rioux, Marcel. (1969). **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec: vol 1**. Éditeur officiel du Québec.

COUTURE, F.; LEMERISE, S. Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In: **Hommage à Marcel Rioux:** Sociologie critique, création artistique et société contemporaine. Montréal: Les Éditions Albert Saint-Martin, 1992.

DUARTE JÚNIOR, J.-F. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

EFLAND, A. D. Change in the Conceptions of Art Teaching. In: NEPERUD, R. W. **Context, content, and community in art education:** beyond postmodernism. New York: Teachers College, Columbia University, 1995.

FAUCHER, C. La culture vue par des enseignants en arts : influences sur la prise en compte de pratiques culturelles juvéniles en classe d'arts. In: SAVOIE, A. ÉMOND, A.-M.; GAGNÉ, M.; NADON, C. (Org.). **Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels**, Université de Sherbrooke 2018. Montréal : CRÉA Éditions, 2020.

FRANCEZ, L.; SANT'ANNA, M. R. Imagens do cotidiano e formação sensível. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 12, n. 01, 2023. DOI: 10.9771/re.v12i01.43491. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/43491. Acesso em: 16 maio. 2025.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONÇALVES, J. P. **O livro didático de arte do ensino médio do estado do paraná: presenças femininas.** 2023. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2023.

GOSSELIN, P. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.** Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1993.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LALONDE, M; CASTRO, J. C.; PARISER, D. Exposition de mes collections: pratiques photographiques adolescentes en réseaux sociaux mobiles. In: RICHARD, M.; LACELLE, N. (Org.). **Croiser littératie, art et culture des jeunes :** impacts sur l'enseignement des arts et des langues. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2020.

LEMONCHOIS, M. Éducation et culture au Québec : vers une démocratie culturelle ? **L'Observatoire**, Grenoble, n. 31, 2007.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: PISA 2022 Results (Volume I) | OECD. Acesso em: 11 mai. 2025.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROSSI, M. H. W. Imagens que falam: leitura de arte na escola. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALYAEVA, A. AI Has Already Created As Many Images As Photographers Have Taken in 150 Years: Statistics for 2023. **EveryPixel Journal**, 15 ago. 2023. Disponível em: <AI Image Statistics for 2024: How Much Content Was Created by AI>. Acesso em: 08 fev. 2024.

QUÉBEC, Gouvernement du. Chapitre 8: domaine des arts — Arts plastiques. In: QUÉBEC, Gouvernement du. **Programme de formation de l'école québécoise:** Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

RICHARD, M. L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. In: LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J.-F. (Org.). **La littératie médiatique multimodale :** de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

RICHARD, M.; LACELLE, N. Enrichir l'enseignement par les croisements entre art, littératie et culture des jeunes In: RICHARD, M.; LACELLE, N. (Org.). **Croiser littératie, art et culture des jeunes :** impacts sur l'enseignement des arts et des langues. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2020.

SANT'ANNA, M. R. et al. **Olhar, sentir e fazer:** coleção paradidática dedicada ao ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2022.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa:

Parte desta pesquisa foi financiada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

Type d'article | Original

Les images médiatiques dans l'enseignement des arts : réflexions à partir des orientations curriculaires du Brésil et du Québec

Imagens midiáticas no ensino da arte: reflexões a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec

Media images in art education: reflections based on the curricular guidelines of Brazil and Quebec

DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Letícia Francez
Institution: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC et Professeure de l'enseignement fondamental, Secrétaire municipale de l'Éducation, Balneário Camboriú
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2317-5298

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 09/03/2025
Approuvé le : 12/05/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

L'article vise à discuter du potentiel d'intégration des images médiatiques dans l'enseignement des arts, en particulier des images publicitaires, en s'appuyant sur les directives curriculaires du Brésil et du Québec, en réfléchissant aux contributions et aux limites trouvées dans ces documents. Dans un premier temps, le texte aborde l'importance d'encourager un regard sensible et critique sur les images médiatiques qui circulent dans la vie quotidienne des élèves. Ensuite, sont analysés la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC) (Brasil, 2017), le document officiel actuel qui guide l'éducation brésilienne, et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Québec, 2007), compte tenu de la pertinence attribuée aux images médiatiques dans le processus d'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire. Il est entendu qu'il est essentiel que l'enseignement des arts intègre des pratiques didactiques et pédagogiques d'appréciation qui favorisent la perception, la réflexion critique et créative des élèves, leur permettant de s'approprier les images médiatiques et de les comprendre comme des agents de production de sens.

Mots clés: Enseignement des arts. Appréciation des images. Image médiatique. Programmes curriculaires.

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir o potencial das imagens midiáticas no ensino da arte, em especial a imagem publicitária, a partir das diretrizes curriculares do Brasil e do Quebec, refletindo sobre as contribuições e limitações encontradas nesses documentos. Primeiramente, o texto discorre sobre a importância de incentivar um olhar sensível e crítico diante das imagens midiáticas que circulam no cotidiano dos estudantes. Em seguida, são verificados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento oficial vigente que norteia a educação brasileira, e o Programa de formação da escola quebequense (PFEQ) (Québec, 2007), tendo em vista a relevância atribuída às imagens midiáticas no processo de ensino das artes visuais. Compreende-se que é fundamental que o ensino da arte incorpore práticas didáticas e pedagógicas de apreciação que favoreçam a percepção, a reflexão crítica e criativa dos estudantes, permitindo que eles se apropriem das imagens midiáticas e as compreendam como agentes de produção de sentido.

Palavras-chave: Ensino da arte. Apreciação de imagens. Imagem midiática. Programas curriculares.

Abstract

The article aims to discuss the potential of media images in art education, especially advertising images, based on the curricular guidelines of Brazil and Quebec, reflecting on the contributions and limitations found in these documents. First, the text discusses the importance of encouraging a sensitive and critical reading of the media images that circulate in students' daily lives. Then, the Common National Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2017), the current official document that guides Brazilian education, and the Quebec School Formation Program (PFEQ) (Québec, 2007) are examined, considering the relevance attributed to media images in the process of teaching visual arts. It is understood that it is essential that art education incorporates didactic and pedagogical practices of image reading that favor students' perception, critical and creative reflection, allowing them to appropriate media images and understand them as agents of meaning production.

***Keywords**: Art education. Image reading. Media image. Curricular programs.*

[1] Doctorat en Arts Visuels (UDESC). Master en Éducation (UNIVALI). Enseignant d'art dans le Réseau Scolaire de Balneário Camboriú, Brésil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7128899964219986. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2317-5298. E-mail: lefrancez@gmail.com.

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

1 Introduction

Nous vivons dans un monde de plus en plus médiatisé par des images produites et mises à disposition des individus dès l'enfance. L'accès aux nouveaux médias au cours des dernières décennies a considérablement accru la production et la circulation des images. En 2023, l'intelligence artificielle a créé plus d'images que toutes les photographies jamais produites au cours des 150 dernières années (Valyaeva, 2023).

Les images sont produites en permanence et portent des intentions, des idées et des significations qui se transforment et se renouvellent au fil du temps, influencées par le regard de ceux qui les observent, le contexte dans lequel elles circulent et les nouvelles significations qu'elles acquièrent. Aujourd'hui, une grande partie de ces images sont créées et diffusées par les moyens de communications. Ce sont des images qui font partie de la vie des enfants et des adolescentes et qui, pourtant, deviennent un sujet pertinent dans le milieu scolaire.

Comment les images médiatiques peuvent-elles contribuer à rapprocher les élèves des connaissances spécifiques à l'art ? Comment pouvons-nous les aider à dialoguer avec ces images et à percevoir les éléments qui les composent, la manière dont elles sont produites, leurs intentions et leurs relations ? Comment les professeurs d'art peuvent-ils aborder avec sensibilité et esprit critique l'appréciation de ces images en classe ?

Ces sont quelques-unes des questions qui ont traversé ma recherche doctorale[2] et qui m'ont amené à entreprendre un stage de recherche à l'Université de Montréal[3], située dans la province canadienne du Québec, afin d'approfondir mes études sur l'enseignement des arts visuels. Compte tenu du système éducatif

[2] La thèse s'intitule *Impératif inverse : vers une approche sensible-dialogique des images publicitaires dans l'enseignement des arts visuels*, et a été soutenue en juillet 2024 dans le cadre du Programme de troisième cycle en arts visuels de l'Université d'État de Santa Catarina, sous la direction de la professeure Mara Rúbia Sant'Anna.

[3] Le stage de recherche s'est déroulé entre octobre 2022 et avril 2023 sous la direction de la professeure Myriam Lemonchois du Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

consolidé du Canada[4] et de l'importance attribuée à l'art et à la culture par le Québec dans le processus de développement social (Lemonchois, 2007), j'ai cherché à comprendre la perspective québécoise par rapport au thème présenté.

Cet article présente un extrait révisé de cette étude et vise à discuter du potentiel des images médiatiques dans l'enseignement des arts, en particulier des images publicitaires, en s'appuyant sur les directives curriculaires du Brésil et du Québec, en réfléchissant aux contributions et aux limites trouvées dans ces documents.

Dans un premier temps, le texte aborde l'importance d'encourager un regard sensible et critique sur les images médiatiques qui circulent dans la vie quotidienne des élèves. Ensuite, la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC) (Brasil, 2017), le document officiel actuel qui guide l'éducation brésilienne, et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Québec, 2007) sont analysés, compte tenu de la pertinence attribuée aux images médiatiques dans le processus d'enseignement des arts visuels/plastiques.

2 Regarder, ressentir et penser les images médiatiques

Au cours des dernières décennies, la configuration d'un nouveau système d'images (Hernández, 2007) a exigé que l'enseignement des arts dépasse des images artistiques et emploie d'autres types d'images en classe, car les aspects visuels du monde contemporain vont bien au-delà de ce répertoire. Les images produites et diffusées par les médias de masse contribuent aujourd'hui à l'organisation des relations sociales, influençant les manières de voir et de comprendre le monde. Ce sujet a déjà été largement étudié et discuté par de nombreux chercheurs, tant au Brésil qu'au Québec, consolidant la compréhension que l'utilisation d'images médiatiques est essentielle dans l'enseignement des arts (Barbosa, 2012 ; Rossi, 2009 ; Pillar, 2014 ; Richard, 2012 ; Lalonde, Castro, Pariser, 2020).

[4] Selon l'évaluation internationale PISA, le Canada figure parmi les dix pays les plus performants en mathématiques, en lecture et en sciences, tandis que le Brésil se classe 65e sur les 81 pays analysés (OCDE, 2023).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Cependant, toute approche de l'image ne permet pas de provoquer le développement d'une lecture visuelle autonome et critique du monde, de manière à permettre aux élèves de percevoir et de produire du sens à leurs expériences, qui sont gérées par des codes et des performances de plus en plus établies par des moyens visuels (Francez; Sant'Anna, 2023). Il est donc nécessaire de développer une éducation à la culture visuelle qui mobilise et stimule des significations plus critiques et significatives sur les images et toutes les expériences visuelles qui sont présentées aux élèves (Hernández, 2007).

Les pratiques pédagogiques qui réunissent la culture des jeunes et l'éducation artistique — en reliant les expériences, les intérêts et les connaissances des élèves à une connaissance systématisée des arts visuels — s'alignent sur la perspective de la démocratie culturelle (Faucher, 2020). Encourager les élèves à participer activement à leur processus d'apprentissage implique de faire de la place à ce qui les intéresse, à ce qui les encourage à apprendre. En ce sens, quand l'enseignant place la curiosité des élèves comme point de départ de la connaissance, ils peuvent obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage (Freire ; Guimarães, 2022).

Pour y parvenir, il est essentiel de comprendre les expériences que vivent les élèves dans les environnements parascolaires, leurs activités, leurs jeux, de savoir comment et avec quoi ils interagissent. Comme le souligne Paulo Freire (Freire ; Guimarães, 2022, p. 76), la prise en compte des intérêts des élèves par l'enseignant pique la curiosité et permet « que as crianças conheçam melhor o que já conhecem e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada » (aux enfants de mieux comprendre ce qu'ils savent déjà et de comprendre ce qu'ils ne savent pas encore de manière systématique [traduction libre]). Par conséquent, l'enseignement des arts plastiques qui prend en compte les images et d'autres éléments proches de la vie des élèves peut susciter un plus grand intérêt et une plus grande curiosité chez les apprenants.

Dans la société occidentale actuelle, les espaces virtuels sont couramment fréquentés par les jeunes, qui ont tendance à considérer les images qu'ils voient comme des références et des sources d'inspiration pour la constitution de leur identité et de leur subjectivité. Parmi les images qui circulent dans ces espaces se trouvent

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

des images publicitaires. Tout comme les productions artistiques, ces images sont associées à des pratiques culturelles et à des formes de socialisation. Ces images ont un fort pouvoir de persuasion et sont liées à des expériences de plaisir.

L'expérience esthétique peut dépasser les limites de l'art compte tenu du caractère esthétique présent dans toutes les représentations visuelles contemporaines, telles que les images publicitaires produites et diffusées par les médias de masse. L'appréciation des images médiatiques issues des moyens de communications donne aux individus la possibilité d'élargir leurs connaissances et aide également au développement d'une « conscience esthétique » (Duarte Júnior, 2012) et, par conséquent, d'une conscience sensible et critique.

Les images publicitaires analysées du point de vue de leur production, de leur circulation et de leur réception peuvent servir d'objet motivant pour la construction de nouvelles connaissances et perceptions (Francez; Sant'Anna, 2023). De telles images doivent être questionnées, plutôt que simplement déchiffrées. Face aux images, il ne s'agit pas seulement de poser des questions qui visent des réponses objectives, comme « que voyez-vous ? ». Des questions dans ce sens peuvent être présentes mais doivent aller plus loin, puisque le but est de provoquer la criticité des élèves en les plaçant dans une relation de dialogue avec l'image et avec la multiplicité des aspects qui l'entourent.

Il est essentiel pour l'enseignant d'inviter les élèves à percevoir les processus constitutifs de ces images afin de contextualiser les motivations et les finalités qui y sont impliquées, ainsi que de considérer les processus réceptifs, en appelant les élèves à prendre position par rapport aux images qui déplace la représentation vers le champ de la critique. Cette proposition s'inscrit dans une approche sensible et critique des images, en les analysant par rapport à d'autres contextes et questions, et en les reliant aux expériences de leurs spectateurs, afin qu'ils puissent construire des significations et se les approprier en lien avec des problématiques contemporaines (Hernández, 2007).

L'objectif est de provoquer la curiosité dans le regard de l'élève, à l'opposé d'un regard conformiste, anesthésié, habitué à ce qu'il observe et qui accepte les

CC BY

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

représentations visuelles sans les remettre en question. Il ne s'agit pas seulement de discerner les propriétés qui existent déjà dans les images appréciées ou de simplement identifier les éléments qui les composent. L'objectif est que cette identification progresse jusqu'à un stade de production interprétative, afin que l'élève ne se contente pas de regarder l'image, mais qu'il s'y confronte, pour qu'il puisse également agir dans le monde à partir d'une position consciente, autonome et émancipatrice. Comme le souligne Mara Rúbia Sant'Anna (Sant'Anna et al., 2022, p. 7), nous recherchons « um ensino de artes que promova a construção de olhares sensíveis e autônomos, capazes de ver o seu entorno com profundidade, de maneira aguçada, crítica e emancipada » (une éducation artistique qui favorise la construction de perspectives sensibles et autonomes, capables de voir leur environnement en profondeur, de manière aiguë, critique et émancipée [traduction libre]).

Reconnaître l'intentionnalité des formes visuelles présentes dans une image est un processus important de lecture du monde. C'est à travers des constructions symboliques que l'individu perçoit les visualités qui composent son environnement et, ainsi, il est nécessaire de savoir dialoguer avec les images qui l'entourent, en prenant comme base non seulement les images des œuvres artistiques, mais toutes les images qui sont présentes dans sa vie quotidienne. Savoir interpréter et réfléchir sur ces images est quelque chose qui peut aider les élèves à aiguiser leurs perceptions de manière plus sensible, critique et autonome, afin qu'ils puissent visualiser et resignifier les visualisations qu'ils rencontrent.

On considère que la clé de cette approche réside dans l'action et l'adoption d'une perspective active avec ces images, en engageant un dialogue avec elles en fonction de leurs contextes de production et de réception. Il est toutefois essentiel que ce regard critique soit encouragé par l'enseignant et non imposé. En reconnaissant que la sensibilité et l'expérience esthétique ne se limitent pas au domaine artistique, et incluent les diverses images qui composent la culture des jeunes, l'enseignant peut contribuer au développement de l'autonomie d'interprétation et de compréhension de ces images par les élèves. Aider à développer cette capacité critique peut leur permettre de continuer à questionner et à discerner les messages et les valeurs implicites dans les représentations visuelles qui les entourent. Une éducation axée sur

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

la sensibilité et l'esprit critique vise à former des individus plus conscients et critiques dans une société saturée d'images.

3 Images médiatiques dans la BNCC

L'appréciation des images dans l'enseignement des arts au Brésil a commencé à émerger dans les années 1980. Selon Barbosa (2012, p. 15), « la première tentative d'analyse des images dans les cours d'enseignement des arts a eu lieu pendant la Semaine des arts et de l'enseignement à l'Université de São Paulo (1980) à travers un atelier utilisant des images télévisées, mais la plupart des participants ont considéré cela comme une hérésie ». Les enseignants étaient contre l'utilisation des images, ils étaient résistants parce qu'ils croyaient que les images pourraient nuire à l'expression créative des élèves. En 1983, un colloque organisé à Campos do Jordão, São Paulo, destiné aux enseignants du primaire et du secondaire, a également cherché à intégrer la lecture des images à l'histoire de l'art et aux activités pratiques, à travers des cours axés sur le décodage de l'environnement esthétique. Les cours développés par l'Université de São Paulo ont été poursuivis plus tard et se basaient sur l'idée que « toutes les activités professionnelles liées à l'image (télévision, design, publicité, etc.) et à l'environnement produit par l'homme (architecture, mode, mobilier, etc.) sont mieux développées par des personnes qui ont une certaine connaissance de l'art » (Barbosa, 2012, p. 17).

L'incorporation effective de l'utilisation des images dans l'enseignement artistique s'est ainsi produite vers 1990, avec un changement significatif de la formation esthétique placée comme objectif central (Rossi, 2009). En 1996, l'approbation de la Loi d'Orientations et Bases de l'Éducation (LDB) nº 9.394/96 a fait de l'art une matière obligatoire sur tout le territoire brésilien et, dans les années suivantes, en 1997 et 1998, ont été publiés les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN) — respectivement de la 1ère à la 4ème année (enseignement primaire) et de la 5ème à la 8ème année (enseignement secondaire) — qui proposaient des contenus à travailler par les enseignants.

Le document articule l'art autour de trois axes : la réflexion, la production et la jouissance, cette dernière faisant référence à « l'appréciation significative de l'art et

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

de l'univers qui lui est lié ». Cette action inclut « la valorisation de la production des élèves et de la production historico-sociale dans sa diversité » (Brasil, 1997, p. 41).

La proposition s'oriente par l'approche triangulaire formulée par Ana Mae Barbosa (2012) sous l'influence des mouvements *Discipline-Based Art Education* (DBAE) aux États-Unis, du *Critical Studies in Art Education Project* (CSAE) en Angleterre et des *Escuelas de Aire Libre* au Mexique. L'approche comprend l'appréciation, la contextualisation et la production artistique dans l'enseignement des arts, étant adoptée par de nombreuses écoles publiques et contribuant à diffuser l'importance de l'appréciation de l'image dans l'enseignement des arts au Brésil.

Le PCN a suggéré d'encourager les élèves à apprécier non seulement leurs propres réalisations, mais aussi les créations de leurs pairs, ainsi que la production artistique développée par différentes sociétés à travers l'histoire de l'humanité. Le but du document était d'encourager les élèves à développer une appréciation critique des expressions artistiques (en réfléchissant sur elles) et une appréciation esthétique (en appréciant l'expérience d'évaluation), face aux œuvres d'art et d'autres formes de production visuelle (Brasil, 1997).

Deux décennies plus tard, en 2017, la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC) a été approuvée, un document de directive fédérale qui présente les nouvelles compétences à développer chez les élèves dans le cadre du volet curriculaire « Art ». N'étant pas compris comme un programme d'études, la BNCC vise à indiquer la direction et les objectifs souhaités pour l'apprentissage des élèves (Brasil, 2017). Ainsi, les réseaux d'éducation publics et privés conservent leur autonomie et peuvent ajouter des contenus et des compétences, ayant devant eux la tâche de construire des programmes basés sur les apprentissages essentiels établis dans le document.

La BNCC est un document officiel qui établit de manière normative un ensemble unifié et progressif de connaissances essentielles que tous les élèves doivent acquérir tout au long des différentes étapes et modalités de l'éducation de base. Le nouveau programme vise à garantir aux élèves l'accès à leurs droits d'apprentissage et de développement, en présentant les compétences qu'ils doivent

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

acquérir tout au long de leur formation, couvrant à la fois les connaissances elles-mêmes et la capacité de les utiliser et de les appliquer (Brasil, 2017).

L'enseignement au niveau élémentaire est organisé en domaines de connaissances et leurs composantes curriculaires respectives. Le domaine des Langues est composé du Portugais, de l'Art, de l'Éducation Physique et de l'Anglais (langue seconde) ; le domaine des Sciences Naturelles englobe la discipline des Sciences ; le domaine des Sciences Humaines comprend la Géographie et l'Histoire ; et les domaines des Mathématiques correspond à la discipline du même nom, tout comme celui de l'Éducation Religieuse.

Dans ce sens, la BNCC considère les arts comme un langage et définit les objectifs de l'apprentissage artistique en fonction des objectifs génériques attribués au domaine de la communication et de l'expression, qui incluent le portugais, l'anglais et l'éducation physique. Tous les langages artistiques doivent articuler six dimensions de la connaissance : la création, la critique, l'esthétique, l'expression, la jouissance et la réflexion, sans qu'il existe une séquence unique définie pour travailler entre ces dimensions, ni une hiérarchie entre elles (Brasil, 2017).

Parmi les dimensions qui se rapprochent le plus de l'appréciation des images, on peut souligner la critique, qui implique des aspects esthétiques, politiques, historiques, philosophiques, sociaux, économiques et culturels et fait référence aux perceptions qui orientent les individus vers d'autres compréhensions par rapport à l'environnement dans lequel ils vivent ; l'esthésie, qui articule sensibilité et perception, renvoyant à l'expérience sensible des élèves par rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde ; le plaisir, qui renvoie au plaisir et à l'ouverture sensible aux pratiques artistiques et culturelles ; et la réflexion, qui concerne « l'attitude de perception, d'analyse et d'interprétation des manifestations artistiques et culturelles, que ce soit en tant que créateur ou en tant que lecteur » (Brasil, 2017, p. 195).

En relation avec les compétences artistiques spécifiques, nous observons le rapprochement de l'une d'entre elles avec les images médiatiques, notamment publicitaires, qui guide les élèves à « établir des relations entre l'art, les médias, le marché et la consommation, en comprenant, de manière critique et problématisante,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

les modes de production et de circulation de l'art dans la société » (Brasil, 2017, p. 196). Cette compétence doit être développée dans tous les langages artistiques et il n'existe pas de compétences exclusives aux arts visuels, uniquement des capacités pour les quelques objets de connaissance dédiés au langage visuel.

En ce qui concerne les objets de connaissance et les compétences à exploiter dans l'apprentissage des arts visuels, nous avons également observé peu de rapport aux images médiatiques. Pour les classes de la 6e à la 9e année, les indicateurs présents dans le document qui se rapportent le plus à ce type d'image sont les suivants : 1) la capacité à « analyser des situations dans lesquelles les langages des arts visuels sont intégrés aux langages audiovisuels (cinéma, animations, vidéos, etc.), graphiques (couvertures de livres, illustrations de textes divers, etc.), scénographie, chorégraphie, musique, etc. », en se référant aux contextes et aux pratiques des arts ; et 2) la capacité de « différencier les catégories d'artiste, d'artisan, de producteur culturel, de conservateur, de designer, entre autres, en établissant des relations entre les professionnels du système des arts visuels », en rapport avec les systèmes de langage visuel (Brasil, 2017, p. 204-205).

La lecture des images ne peut être rapportée qu'aux éléments du langage visuel à travailler. Dans cet item, également destiné aux classes de la 6e à la 9e année, est indiqué le développement de la capacité à « analyser les éléments constitutifs des arts visuels (point, ligne, forme, direction, couleur, ton, échelle, dimension, espace, mouvement, etc.) dans l'appréciation de différentes productions artistiques » (Brasil, 2017, p. 204-205). Nous vérifions ainsi la limitation de l'analyse de tels éléments uniquement dans les productions liées au système artistique, en ignorant les images qui débordent dans d'autres sphères de la culture visuelle.

L'observation de tels éléments dans le document souligne le manque de lignes directrices liées à l'appréciation des images dans l'enseignement des arts au Brésil, en particulier pour les images médiatiques. Les recherches de Gonçalves (2023) indiquent l'abondance d'images liées à la culture visuelle dans les livres approuvés par le Programme national des manuels scolaires (PNLD), qui ont été produits sur la base des propositions du BNCC. Cependant, il ne semble pas y avoir

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

de lignes directrices cohérentes dans le document concernant la manière dont l'enseignant aborde ces images.

Cette situation peut être positive en termes d'autonomie à travailler par l'enseignant, mais elle montre que le document considère qu'il n'est pas pertinent de traiter ce type d'images. Nous observons donc que la BNCC ne pointe pas l'appréciation des images médiatiques, notamment publicitaires, comme une compétence essentielle à développer dans l'enseignement des arts, ignorant les compétences qui l'entourent et ses spécificités.

4 Images médiatiques dans le PFEQ

En 1965 au Québec, un groupe d'étudiants de l'École des Beaux-arts de Montréal déclenche une grève. Les élèves réclament une attention particulière aux productions artistiques. Il ne suffisait pas qu'ils soient entre les mains de leurs producteurs, il fallait qu'ils soient portés à l'attention de la population et que la population soit portée à son attention. Les artistes cherchaient une plus grande place dans la société, en plus de réclamer une place dans l'éducation et la culture équivalente à celle des autres professionnels et universitaires (Couture; Lemerise, 1992).

Il s'agit d'une période durant laquelle le Québec a connu de profondes transformations sociales, économiques, politiques, culturelles et éducatives. Dans le cadre de l'éducation artistique, la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec a été créée pour discuter des problèmes du domaine et proposer des solutions. Représentée par le sociologue Marcel Rioux, la commission s'intéressait aux changements qui s'opéraient dans la société et à la manière d'insérer les arts dans la formation des individus (Couture; Lemerise, 1992). L'objectif était de passer de la culture d'élite de la société industrielle à une nouvelle culture ouverte à tous et mieux adaptée à la société post-industrielle.

L'art serait l'élément qui contribuerait à cette nouvelle culture, cherchant à former un citoyen autonome dans ses pensées et ses actions et récupérant la sensibilité face à une société purement rationalisée. Pour y parvenir, il faudrait revoir le concept d'art hiérarchique et l'idée de sacralisation de l'artiste. Il fallait considérer

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

que l'art n'est pas seulement dans les musées mais aussi dans la vie quotidienne, il s'agissait d'élaborer une nouvelle culture, de passer vers une « culture ouverte » (Commission d'enquête sur l'enseignement…, 1969)..

Considérant que « la société québécoise devenait de plus en plus une société de communication », cette commission souligna « l'importance de l'étude des arts pour le développement d'une telle société » (Gosselin, 1993, p. 28). C'est dans ce sens que l'enseignement des arts a commencé à prendre plus d'importance dans les écoles et les institutions culturelles et que les éléments de la composition artistique ont commencé à être considérés dans toutes leurs dimensions.

En 2001, une nouvelle réforme de l'éducation a mis l'accent sur l'école en tant que milieu culturel. La culture y était considérée comme une source essentielle de savoir et d'apprentissage. Cette réforme a caractérisé le rôle de l'enseignant comme médiateur culturel et a introduit trois innovations : un programme axé sur le développement des compétences ; l'élargissement de la dimension culturelle de l'enseignement ; et l'introduction du concept de compétence transversale (Lemonchois, 2007).

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Québec, 2007) est le document de référence pour l'enseignement dans toutes les écoles de la province, avec sa publication révisée en 2007. Le document s'adresse à chacune des trois premières étapes de l'éducation : préscolaire, primaire et secondaire.

Le programme comporte une partie consacrée aux compétences générales et une autre aux compétences transversales, puis est divisé en domaines de connaissances spécifiques. La section traitant du domaine des arts est organisée autour des quatre grands langages artistiques : la danse, la musique, les arts dramatiques et les arts plastiques. Pour cette recherche, la version destinée au 2e cycle de l'enseignement secondaire a été prise en considération, spécifiquement dans la matière des Arts Visuels.

L'éducation aux arts plastiques, selon cette version du document, vise à promouvoir la croissance intégrale des élèves et à promouvoir l'appréciation de leur propre culture. Il permet aux individus de comprendre visuellement le monde,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6961*

d'interpréter les images avec sensibilité et de cultiver leur discernement critique et esthétique. Cette formation est particulièrement pertinente dans un contexte culturel où les images sont constamment présentes et où les arts visuels jouent un rôle fondamental dans les domaines social, économique et artistique (Québec, 2007).

Les objectifs généraux de la discipline des arts plastiques s'articulent autour de trois compétences spécifiques : 1) la création d'images personnelles ; 2) création d'images médiatiques ; et 3) l'appréciation des images (qu'elles proviennent de l'histoire de l'art, de créations personnelles, des médias ou du patrimoine culturel). Étant donné que cette étude est centrée sur la présence d'images publicitaires dans l'éducation artistique, nous porterons notre attention sur la compétence n° 2, car elle traite des images médiatiques, et plus spécifiquement sur la compétence n° 3, car elle traite de l'appréciation qui implique également ce type d'images.

En se référant à l'image médiatique, le PFEQ indique que tandis que la création artistique repose sur la subjectivité intime de l'artiste, la création médiatique vise un processus de communication par l'image, basé sur l'élaboration d'un message visuel destiné à un groupe de récepteurs spécifiques. En ce sens, le producteur de l'image « précise l'objet de la communication, s'interroge sur la psychologie et la culture des destinataires, et détermine les façons les plus efficaces de les informer, de les sensibiliser, de les persuader, de les divertir ou de faire naître en eux un besoin » (Québec, 2007, p. 14). Nous notons que le document prend en compte les spécificités de ces images, leurs modes de production et l'importance de travailler avec elles dans les cours d'art.

La création d'images médiatiques est un processus essentiel au développement des compétences liées à la communication des élèves, tant pour l'apprentissage des éléments correspondant au langage visuel que pour une compréhension réflexive de l'influence de ces images dans leur vie quotidienne. Cependant, le programme ne semble pas explorer les interactions entre la communication et la création artistique, car il divise la création personnelle et la création médiatique en deux catégories distinctes, ignorant le potentiel d'une relation communicative et expressive entre elles (Richard ; Lacelle, 2020).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Concernant l'appréciation des images, le PFEQ indique que 30 % des cours d'arts plastiques devraient être consacrés au développement de cette compétence. Bien que le temps alloué à la « création » soit plus grand que celui consacré à l'« appréciation », nous trouvons dans le document des lignes directrices pertinentes pour l'appréciation des objets et des images culturelles, y compris les images médiatiques.

Le programme québécois indique qu'apprécier une image, qu'elle provienne de sources artistiques, culturelles, personnelles ou médiatiques, implique de « poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, afin d'en dégager du sens et d'exprimer à son sujet un jugement personnel » (Québec, 2007, p. 39). Selon ces lignes directrices, l'exposition à différentes images aide les élèves à développer un plus grand intérêt pour l'art et les contextes culturels, tout en leur permettant de développer des critères personnels d'appréciation, guidant leurs choix et leur offrant l'opportunité de devenir des spectateurs sensibles et informés.

Le plan indique que les activités de lecture basées sur des images doivent être variées pour tenir compte des intérêts et des capacités de chaque individu et doivent offrir aux élèves une large autonomie, tout en étant soutenus par l'aide de l'enseignant.

Selon le document, l'appréciation des images doit se dérouler autour d'actions d'analyse, de construction d'interprétation personnelle, de compréhension de l'expérience d'appréciation et de jugement critique et esthétique. Ainsi, le PFEQ précise que le rôle de l'enseignant est celui de « un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel » (Québec, 2007, p. 6), en proposant, lorsque nécessaire, un parcours pédagogique spécifique qui saura tenir compte des compétences, des intérêts, des acquis, de la créativité et de la capacité d'appréciation de ses élèves qui, à leur tour, sont considérés comme les principaux acteurs et responsables de leurs apprentissages

Nous notons que le programme québécois ne s'articule pas autour de contenus mais plutôt autour de compétences et d'objectifs à travailler par l'enseignant en arts. En ce qui concerne les spécificités des images qui dépassent le champ artistique, nous identifions la considération de l'élargissement du répertoire visuel, ce

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

qui indique qu'au sein de celui-ci peuvent également être présentes « d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, coffrets de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéodisques, etc.), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, reportages, etc.) ou d'autres types de productions » ou d'autres types d'images (Québec, 2007, p. 53).

Le document indique également aux enseignants la nécessité de favoriser la proximité des élèves avec les indicateurs culturels, c'est-à-dire avec les éléments significatifs de la culture liés au domaine de l'art. Les activités proposées comprennent des rencontres avec des publicitaires, des designers, des artisans, des scénographes et des costumiers, ainsi que la découverte de carrières professionnelles liées aux arts visuels, notamment l'art du design.

À la lumière de l'analyse du document d'orientation pour l'enseignement des arts plastiques au Québec, nous identifions la présence frappante de l'importance d'aborder les images médiatiques, dont les images publicitaires, car elles sont des images de communication. Cette découverte renforce l'importance de considérer de tels objets d'imagerie dans l'éducation des élèves, étant donné leur potentiel à contribuer au développement de compétences transférables à d'autres domaines de la connaissance et de la vie quotidienne, comme la capacité d'évaluer de manière critique l'information et de participer de manière plus active et informée à la société.

Cependant, le document ne semble pas relier la création ou l'appréciation des images médiatiques à la capacité des élèves à les percevoir en fonction de leur propre sensibilité, ou à exercer leur sens par rapport à elles. De telles images dans le PFEQ sont davantage liées à la nécessité de développer la compétence pratique du décodage, c'est-à-dire de se concentrer uniquement sur son côté communicatif, qu'à aiguiser la capacité sensible des élèves envers de tels images, en plus de les relier au champ artistique.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

5 Considérations finales

Cette brève étude visait à discuter du potentiel d'intégration des images médiatiques dans l'enseignement des arts en se basant sur les directives curriculaires du Brésil et du Québec. Il a été constaté qu'il est important d'employer ces images en classe, en particulier celles qui émergent de la culture des jeunes et font partie de leur réalité, comme les images publicitaires qui circulent sur les réseaux sociaux. Étant donné leur impact significatif sur le monde contemporain, ces images font partie intégrante de la culture visuelle quotidienne et, lorsqu'elles sont appréciées à travers une approche sensible et critique, peuvent offrir de nouvelles perspectives aux élèves, leur permettant de réfléchir aux influences sociales, culturelles et politiques qui imprègnent leur environnement. Ce processus d'appréciation, qui place les images en confrontation avec les expériences individuelles de chaque individu, peut contribuer à élargir leur vision du monde et contribuer à leur formation esthétique et critique.

Cependant, l'analyse des directives curriculaires brésiliennes a révélé la pénurie de directives spécifiques pour l'appréciation des images. Bien que le document du BNCC prévoie une approche par les images, il accorde une importance limitée à l'analyse et à la discussion des images médiatiques, en particulier celles liées à l'univers publicitaire. Le manque d'indications signalant une approche critique et contextualisée des images médiatiques dans les directives curriculaires brésiliennes reflète une lacune importante qui doit être comblée afin que l'enseignement des arts soit plus efficacement intégré à la réalité sociale et culturelle des élèves et aux défis présentés à l'époque contemporaine.

En revanche, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) présente une approche plus structurée pour favoriser l'appréciation des images médiatiques. Bien que le document privilégie une analyse plus objective des éléments visuels, en accord avec une perspective formaliste de l'enseignement artistique (Efland, 1995), la présence de références à ce type d'images souligne une préoccupation quant à la prise en compte de la culture visuelle des jeunes d'aujourd'hui. Cependant, contrairement à ce que démontre le document, il faut souligner que l'appréciation des images ne peut faire abstraction de la dimension

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

sensible des individus qui les regardent, ni ne doit pas négliger les pratiques expressives et de production artistique auxquelles elles sont liées.

Enfin, les brèves considérations présentées ici indiquent la nécessité d'une approche plus sensible et dialogique de l'appréciation des images médiatiques, qui considère la relation entre les images et les expériences des élèves. Il est essentiel que l'enseignement des arts intègre des pratiques qui favorisent la perception, la réflexion critique et créative, permettant aux élèves de s'approprier les images médiatiques et de les comprendre comme des agents de production de sens, tant dans le contexte individuel que collectif. Ce mouvement peut provenir d'orientations curriculaires plus sensibles aux besoins et à la culture des élèves, mais il peut aussi être mis en pratique par des professeurs d'art qui, de par leur autonomie didactique, peuvent contribuer à une éducation esthétique plus approfondie de leurs élèves[5].

[5] Révision grammaticale par Janice Matté Francez, titulaire d'une licence en Lettres – Portugais/Anglais de la Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí – FEPEVI (1984). jmfrancez@gmail.com

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

Références :

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec; Deslauriers, Jean; Rioux, Marcel. (1969). **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec: vol 1**. Éditeur officiel du Québec.

COUTURE, F.; LEMERISE, S. Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In: **Hommage à Marcel Rioux:** Sociologie critique, création artistique et société contemporaine. Montréal: Les Éditions Albert Saint-Martin, 1992.

DUARTE JÚNIOR, J.-F. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

EFLAND, A. D. Change in the Conceptions of Art Teaching. In: NEPERUD, R. W. **Context, content, and community in art education:** beyond postmodernism. New York: Teachers College, Columbia University, 1995.

FAUCHER, C. La culture vue par des enseignants en arts : influences sur la prise en compte de pratiques culturelles juvéniles en classe d'arts. In: SAVOIE, A. ÉMOND, A.-M.; GAGNÉ, M.; NADON, C. (Org.). **Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels**, Université de Sherbrooke 2018. Montréal : CRÉA Éditions, 2020.

FRANCEZ, L.; SANT'ANNA, M. R. Imagens do cotidiano e formação sensível. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 12, n. 01, 2023. DOI: 10.9771/re.v12i01.43491. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/43491. Acesso em: 16 maio. 2025.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONÇALVES, J. P. **O livro didático de arte do ensino médio do estado do paraná: presenças femininas.** 2023. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2023.

GOSSELIN, P. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.** Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1993.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6961

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LALONDE, M; CASTRO, J. C.; PARISER, D. Exposition de mes collections: pratiques photographiques adolescentes en réseaux sociaux mobiles. In: RICHARD, M.; LACELLE, N. (Org.). **Croiser littératie, art et culture des jeunes :** impacts sur l'enseignement des arts et des langues. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2020.

LEMONCHOIS, M. Éducation et culture au Québec : vers une démocratie culturelle ? **L'Observatoire**, Grenoble, n. 31, 2007.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: PISA 2022 Results (Volume I) | OECD. Acesso em: 11 mai. 2025.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROSSI, M. H. W. Imagens que falam: leitura de arte na escola. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALYAEVA, A. AI Has Already Created As Many Images As Photographers Have Taken in 150 Years: Statistics for 2023. **EveryPixel Journal**, 15 ago. 2023. Disponível em: < AI Image Statistics for 2024: How Much Content Was Created by AI>. Acesso em: 08 fev. 2024.

QUÉBEC, Gouvernement du. Chapitre 8: domaine des arts — Arts plastiques. In: QUÉBEC, Gouvernement du. **Programme de formation de l'école québécoise:** Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

RICHARD, M. L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. In: LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J.-F. (Org.). **La littératie médiatique multimodale :** de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

RICHARD, M.; LACELLE, N. Enrichir l'enseignement par les croisements entre art, littératie et culture des jeunes In: RICHARD, M.; LACELLE, N. (Org.). **Croiser littératie, art et culture des jeunes :** impacts sur l'enseignement des arts et des langues. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2020.

SANT'ANNA, M. R. et al. **Olhar, sentir e fazer:** coleção paradidática dedicada ao ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2022.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

Organisme de recherche finançant la recherche :

Une partie de cette recherche a été financée par le Programme de Doctorat Sandwich à l'Étranger (PDSE), accordé par la Coordination pour le Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES), une agence liée au Ministère brésilien de l'Éducation.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-21, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6961*

Tipo de Artigo | Original

Fiar a fuga, desfiar o silêncio: imagens como dispositivos de resistência e criação

Spinning the escape, unraveling the silence: images as devices of resistance and creation

Tejer la fuga, deshilachar el silencio: imágenes como dispositivos de resistencia y creación

DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Rosemary dos Santos
Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0479-1703

Thayra Fernandes Pereira
Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9139-0749

Yasmin do Nascimento Viana
Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2996-5813

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © **2025** pelos autores.

Submetido em: 10/03/2025
Aprovado em: 26/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como as imagens operam como dispositivos de criação de táticas de subversão, forjando outras formas de narrar e inspirar a docência na cibercultura. Se educar é compor sentidos, também é um ato criador, uma ação que humaniza, que exige uma escuta sensível e aberta às alteridades. Por isso, como educadoras, reafirmamos a necessidade de uma docência que reconheça a potência dos afetos e das experiências, permitindo a invenção de outros modos de ser/estar no mundo. Diante disso, buscamos os movimentos da cibercultura e suas imagens circulantes. Nossa opção teórico-epistemológica foi pela Pesquisa com os Cotidianos e pelo método da cartografia *online*. Mapeamos imagens e alguns comentários na rede social Instagram da usuária @mayaraferrao. Como achado da pesquisa, vimos que esses movimentos não só expandem as dimensões estéticas das imagens, mas também as desdobram em outras, como dispositivos de resistência e criação, e que forjam outras formas de narrar e inspirar à docência na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação. Imagens. Cibercultura. Criação. Movimentos.

Abstract

This article aims to understand how images operate as devices for creating tactics of subversion, forging other ways of narrating and inspiring teaching in cyberculture. If educating is about composing meanings, it is also a creative act, an action that humanizes, requiring a sensitive listening that is open to otherness. Therefore, as educators, we reaffirm the need for a teaching practice that recognizes the power of emotions and experiences, allowing for the invention of other ways of being/in the world. In light of this, we explore the movements of cyberculture and its circulating images. Our theoretical-epistemological choice was for Research with Everyday Life and the method of online cartography. We mapped images and some comments on the social network Instagram from the user @mayaraferrao. As a finding of the research, we observed that these movements not only expand the aesthetic dimensions of images but also unfold them into others, serving as devices of resistance and creation that forge new ways of narrating and inspiring teaching in contemporary times.

Keywords*: Education. Images. Ciberculture. Creation. Movements.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las imágenes operan como dispositivos de creación de tácticas de subversión, forjando otras formas de narrar e inspirar la docencia en la cibercultura. Si educar es componer sentidos, también es un acto creador, una acción que humaniza, que exige una

[1]Rosemary dos Santos é Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua como docente e pesquisadora. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464170521679409>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1703>. E-mail: rose.brisaerc@gmail.com.

Thayra Fernandes Pereira é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e bolsista da FAPERJ (Nota 10). Licenciada em Pedagogia pela UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7017617087757360>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9139-0749>. E-mail: thayrafpereira@gmail.com.

Yasmin do Nascimento Viana é Mestre em Educação, Cultura e Comunicação e Periferias (PPGECC/UERJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Foi Bolsista Treinamento e Capacitação Técnica FAPERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0226843525241123>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2996-5813>. E-mail: yasmindonviana@gmail.com.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6970*

escucha sensible y abierta a las alteridades. Por eso, como educadoras, reafirmamos la necesidad de una docencia que reconozca la potencia de los afectos y de las experiencias, permitiendo la invención de otros modos de ser/estar en el mundo. Ante esto, buscamos los movimientos de la cibercultura y sus imágenes circulantes. Nuestra opción teórico-epistemológica fue la Investigación con los Cotidianos y el método de la cartografía online. Mapeamos imágenes y algunos comentarios en la red social Instagram de la usuaria @mayaraferrao. Como hallazgo de la investigación, vimos que estos movimientos no solo expanden las dimensiones estéticas de las imágenes, sino que las despliegan en otras, como dispositivos de resistencia y creación, y que forjan otras formas de narrar e inspirar la docencia en la contemporaneidad.

Palabras clave: *Educación. Imágenes. Cibercultura. Creación. Movimientos.*

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6970*

1 Quando a luz cega: *'sentirpensarfazer'* imagens na cibercultura

Figura 1: Edward Hopper, *Morning Sun*, 1952.

Fonte: Aphelis[2], 11/09/2014.

Inicia-se um artigo acadêmico justificando. Justificam-se as subversões promovidas por pesquisadoras que não se restringem às normativas existentes: expandem-se. Por isso, este artigo se inicia com uma imagem.

Em *Morning Sun* (1952), Edward Hopper apresenta uma mulher sentada em uma cama de colchão macio. Ao seu redor, uma janela projeta luz sobre as sombras do quarto. Diante de um horizonte distante e silencioso, o ambiente é preenchido por tons pálidos, refletidos na expressão inexpressiva da mulher, cujo olhar se perde em um mundo inacessível ao espectador. O corpo, tensionado entre o

[2] Disponível em: < You searched for Morning Sun - APHELIS >. Acesso em: 3 mar. 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

recuo e a queda, evidencia um movimento contido, um deslocamento que não se completa. Há algo inquietante na imagem, algo que se expande para além do que é visível. O quarto fechado contém uma janela aberta. O ambiente escuro é cortado por uma faixa de luz. Uma mulher contempla, imersa na clausura de si.

A imaginação do observador – nós – se tece pelas possibilidades de criação, mas, ainda assim, é guiada pela cena, absorvida pelo corpo feminino que a sustenta. O dentro e o fora se confundem, formando um '*dentrofora*'[3] que transborda a parede que tenta contê-lo. A janela se abre ao mundo, mas não o atravessa. A protagonista existe na matéria, mas permanece aprisionada na condição imposta ao seu '*corpomente*'.

No Ocidente, a visibilidade é "[...] indissociavelmente ligada à luz, pois dela depende, tanto no sentido literal – a luz que incide sobre os objetos produz visibilidade, tornando-os visíveis – quanto no sentido alegórico ou metafórico – como metáfora do conhecimento e da fé" (Santos, 2013, p. 25). Fugimos de visões hegemônicas e questionamos: e quando a luz não liberta? Quando apenas esculpe contornos de sombras? Interessam-nos as imagens: a arte dos que, mesmo sem ver, enxergam… no apagão, na escuridão, na pretidão.

Este dossiê nasce dos diálogos e das discussões do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura (EduCiber), vinculado ao CNPq e atuante na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que trouxe para o debate a importância das imagens no campo da Educação, especialmente na sociedade contemporânea, atravessada pelas redes sociais. Dessa forma, escolhemos a rede social Instagram, considerando que, à medida que as imagens se tornam constituintes da cultura das novas gerações, em um contexto social saturado por visualidades, torna-se imprescindível que os futuros professores compreendam o impacto das artes visuais e dos meios digitais nas políticas educativas.

[3] "[...] preferimos escrever juntas, em itálico e entre aspas simples, as palavras que aprendemos dicotomizadas pelos modos homogêneos de pensar e escrever. Dessa forma, demonstramos os limites de uma maneira de pensar herdada, e indicamos que podemos criar outros modos de '*práticasteorias*'" (Alves, 2019, p. 15-16).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

Adotamos, em consonância com Didi-Huberman (1998), a perspectiva de que as imagens não se limitam ao visível. Elas persistem, carregam o peso do tempo, condensam memórias e atravessam superfícies nos movimentos da cibercultura – que são práticas de criação em fluxo, em que se faz necessário "[...] remixar, hipermidiar, hipertextualizar e criar redes rizomáticas em conjunto" (Santos; Pereira; Farias, 2024).

Apresentamos, com a licença poética de Manoel de Barros, o que chamamos de *transver a ciência* – aquilo que, ao ser tocado, já não é o mesmo, que não se submete ao sentido único da visão. Trata-se de afirmar outros modos de sentir, imaginar, pensar e, sobretudo, criar. De reconhecer as linhas de subjetivação que atravessam professores e futuros professores, compreendendo a docência não como um espaço encerrado na palavra, mas como um campo de expansão em que múltiplas linguagens se tornam matéria do pensamento (Santos; Pereira; Farias, 2024).

Incorporamos, assim, a contravisualidade de Didi-Huberman (1998) como uma subversão das óticas do visível, um dos movimentos da cibercultura que desafia a hegemonia do olhar, em um *transver*. No tempo-presente, na sociedade contemporânea, onde a profusão de imagens se dá em fluxos incessantes, torna-se essencial romper com a rigidez da visão instituída, acessar os sentidos em sua potência e reconhecer outras formas de sentir. Se o olhar se esgota no excesso, a criação exige outra lógica: uma experiência sensorial expandida.

Diante disso, este artigo se constrói no acompanhamento dos rastros das imagens que educam, perturbam, interpelam e inventam. Objetiva-se compreender como as imagens operam como dispositivos de criação de táticas de subversão (Certeau, 1994), forjando outras formas de narrar e inspirar a docência na cibercultura. Trata-se de cartografar os sentidos que emergem da cibercultura, compreendendo como as imagens atravessam e perpassam experiências culturais, humanas e criativas, abrindo *'espaçostempo'* para práticas pedagógicas possíveis.

Concordamos com Certeau (1994) ao afirmar que, para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais: é necessário que essas práticas tenham significado para aqueles que as realizam. No campo das imagens, isso significa reconhecer que sua produção não se encerra no ato de criação original, mas continua

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

viva nos processos de apropriação, circulação e ressignificação. O sentido não está fixado na materialidade da imagem, mas nos usos que a deslocam, nos encontros que a fazem viver.

Se criar é dar sentido ao que nos atravessa, a invenção dos cotidianos emerge de gestos anônimos, da astúcia de quem desloca o uso ordinário das coisas, como nos diz Certeau (1994). Para isso, é preciso romper com as amarras invisíveis dos territórios moldados por linhas de força, a fim de que nos desterritorializemos do instituído para reterritorializarmos nas artes do fazer – na arte como invenção.

Logo, faz-se necessário debruçarmo-nos sobre a ciência em que acreditamos – uma ciência que reconheça o ético, o político, o estético e o poético como dimensões indissociáveis dos '*conhecimentossignificações*'. Encontramo-nos nos pressupostos epistemológicos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, acolhendo as redes que nos atravessam, as tramas educativas que '*aprendemensinam*', que se constroem na diferença que nos constitui.

Em um mundo que restringe os sentidos e fragmenta as formas de '*sentirfazerpensar*', recuperar a dimensão narrativa da pesquisa torna-se um gesto necessário, um *sentimento do mundo*. Como afirmam Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 32), é preciso "narrar a vida e literaturizar a ciência" – em uma fabulação que sensibiliza e desafia o racionalismo eurocêntrico. A pesquisa não pode se reduzir a dados vazios de experiência: investigar é também um ato de criação, uma insurgência contra a falsa neutralidade do conhecimento. Urge criar sentidos múltiplos em um sistema que insiste em reduzi-los, "indo sempre além do já sabido" (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 27).

Para pensar as imagens na cibercultura, adotamos a cartografia como método de investigação, compreendendo-a como um mapa vivo, errante, sempre em deslocamento: um caminhar que se faz no próprio movimento da pesquisa. No digital em rede, as imagens não se fixam: expandem-se pelas telas, atravessam fluxos, remixam sentidos e instauram novas formas de visibilidade. Nesse percurso, seguimos pistas, deixamo-nos afetar e reconhecemos que pesquisar é também intervir. Como apontam Deleuze e Guattari (1995), a plasticidade do cartógrafo não

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

impõe formas rígidas, mas se entrega aos ritmos e às pulsações que o atravessam, lançando-se à imprevisibilidade do processo, às intensidades que deslocam corpos e reorganizam percepções.

No contexto das redes, isso significa reconhecer as imagens como agentes de agenciamentos coletivos. Assim, nossas pesquisas não se limitam a interpretar visualidades, pois também acompanham seus processos de criação, circulação e ressignificação, observando como instauram e forjam outras maneiras de '*sentirfazerpensar*' na contemporaneidade.

Neste trabalho, adotamos como pilares analíticos os conceitos de contravisualidade (Didi-Huberman), cibercultura (Santos; Pereira; Farias), fabulação (Andrade; Caldas; Alves) e agenciamento (Deleuze; Guattari). Conceitos como linhas de fuga, memória insurgente e docência artística são mobilizados como chaves de apoio interpretativo, sem aprofundamento teórico sistemático, mas alinhados ao percurso sensível da cartografia.

2 O quadro que engole, a pintura que devolve: a estética capitalística e a urgência da criação nos/dos/com os cotidianos

Neste subcapítulo, tornamos mais evidente o movimento de "literaturizar a ciência" (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 32), recusando interpretações padronizadas, homogeneizadas e verborrágicas. Em vez de encerrar as obras literárias em leituras cristalizadas, optamos pelos seus desvios – por aquilo que nos atravessa e nos move.

Assim, propomos um exercício de leitura a partir do conto *O Retrato Oval*,[4] de Edgar Allan Poe (2018). Não nos limitamos a compreender ou resumir sua narrativa, mas buscamos escrever o que a obra nos quis dizer – e, mais do que isso, o que *dela* nos faz dizer. Partimos de suas sombras e silêncios para inventar. Não se trata de uma leitura que se contenta com o já dado, mas de um impulso que nos inquieta, nos provoca e nos instiga a recriar a partir das questões que nos perpassam

[4] Disponível em: < O RETRATO OVAL - Conto Clássico de Terror - Edgar Allan Poe >. Acesso em: 9 mar. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

na sociedade contemporânea. Compreendemos essa ação como política e epistemológica, alinhada às pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Dialogamos com a arte literária e seus sentidos múltiplos: imaginar, sentir, ressignificar… investigar.

Na narrativa de Poe que escolhemos como fio condutor desta investigação, acompanhamos um narrador masculino sem nome. O anonimato não é acaso, mas vestígio da perdição. Ferido, ele adentra um castelo e não se encerra no repouso: sua corporeidade vaga, atraída pelo que ainda não se nomeia. O corpo pulsa nas entrelinhas do acaso, e seus sentidos se deslocam, perdem sua função de origem: o tato, o paladar e a visão operam em conjunto, todos aguçados, devorando, cheirando, rodando, comendo as imagens ali presentes.

O personagem não nomeado, em suas trocas de sentidos, buscava alimentar-se das obras espalhadas pelo ambiente. Para enxergar melhor, procurou a luz e acendeu velas, tentando clarear suas ideias e iluminar as pinturas de mãos que jamais tocou: “Os raios das numerosas velas (pois eram muitas) agora caíam num nicho do quarto que até o momento estivera mergulhado em profunda sombra” (Poe, 2018). Mas a narrativa se inverte. Em meio à claridade excessiva, o protagonista percebe a escuridão.

Em sua genialidade, Poe desloca a narrativa, conduzindo o leitor a um clímax que pode se desfazer em anticlímax (dependendo das expectativas de cada um). Não eram as imagens dispersas pelo castelo que capturavam o protagonista, mas uma única: um retrato oval. No entanto, essa pintura não se impõe de imediato. Não a vemos. Ela não se apresenta à retina, mas ao pensamento. Sua existência não está na tela, mas nas palavras que a evocam, permitindo que, à medida que se inscreve na narrativa, cada leitor a construa em seu próprio imaginário.

Antes mesmo de ser descrito, o retrato já habita o espaço da inquietação. Ele precede sua própria forma, é primeiro sensação, depois imagem. Apenas então a obra se revela: “Era um retrato oval de uma jovem de rara beleza” (Poe, 2018). Mas sua beleza não se encerra na descrição – ela captura, devora, suga os sentidos para dentro da moldura. O olhar do protagonista se fixa, o corpo se dobra à contemplação, como se a imagem exigisse devoção.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Metaforicamente, o vívido diluiu-se na produção. A existência foi reduzida a um processo mecânico, esvaziado de pulsação. O esgotamento subjetivo é resultado de um neocartesianismo que cinde corpo e mente, razão e emoção, delimitando fronteiras que deslegitimam outras formas de ser e sentir. Expandindo esse debate, convocamos Guattari (1981) para pensar o conceito de Capitalismo Mundial Integrado (CMI): uma máquina de captura que coloniza territórios e aprisiona subjetividades, retirando-lhes a possibilidade de existências, no plural. O CMI opera modulando desejos, capturando linhas de fuga (e impondo linhas de forças), esvaziando a vitalidade do que poderia ser múltiplo, singular e errante.

O conto de Allan Poe (2018) transforma-se numa alegoria do capitalismo, que ceifa a vida da jovem mulher enquanto ela paralisa diante do esgotamento. Mas, se há captura, há também fuga. O inconsciente não silencia – ele grita, implora, pede passagem. Ele é maquínico (Deleuze; Guattari, 2011). A máquina subjetiva deseja, resiste, protesta. Cabe a nós senti-la… E como podemos senti-la?

Propomos, então, uma nova leitura desse conto, reposicionando-o no contexto da sociedade atual sob uma perspectiva decolonial. Ailton Krenak (2019), em *Ideias para adiar o fim do mundo*, reflete sobre a condição em que nos encontramos: uma "humanidade zumbi" (Krenak, 2019), vítima de um processo de abstração civilizatória em que o consumo consumiu a própria existência. Não sentimos mais o viver – somos arrastados, anestesiados, sem fruição, sem fôlego. A leveza da vida torna-se um peso.

O pensamento colonial da branquitude, em sua ânsia por ordenamento, submeteu a existência à lógica do capital, convertendo o trabalho na principal e única referência de valor. Tudo o que não se curva à métrica da produção – o ócio, o afeto, a dança, o riso – foi reduzido à inutilidade, à fragilidade de um desperdício a ser corrigido. Assim, tornamo-nos sujeitos exaustos, arrastados por um tempo que não nos pertence, sem perceber que a própria estrutura social nos interditou outras formas de sentir e habitar o mundo. Dessa forma, questionamos: é possível adiar o fim do mundo? O que precisamos fazer?

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

Adiar o fim do mundo exige que escapemos do tempo da aceleração, que rompamos com a cadência vertiginosa que nos subtrai o presente. Resistir é devolver ao tempo sua espessura, instaurar pausas, permitir que o inesperado nos atravesse. Não se trata de recuperar uma suposta plenitude perdida, mas de inventar sentidos para além da ausência imposta, de criar desvios na engrenagem que nos arrasta. A ameaça do fim do mundo reside na tentativa de nos fazer desistir de nós mesmos – de nossos ritmos, de nossas sensibilidades –, de nos convencer de que o esgotamento é inevitável e não há alternativa senão a rendição. Contudo, seguimos contando histórias, fabulando e criando (Krenak, 2019). Enquanto houver um conto por vir, enquanto imaginarmos imagens e desejarmos o desejo, adiamos o colapso e resistimos ao fim do mundo.

A partir desse entendimento, reconhecemos a educação como um campo de resistência e imaginação. Se educar é compor sentidos, também é um ato criador, uma ação que humaniza, que exige uma escuta sensível e aberta às alteridades. Por isso, como educadoras, reafirmamos a necessidade de uma docência artística que reconheça a potência dos afetos e das experiências, permitindo a invenção de outros modos de ser/estar no mundo. A arte, quando atravessa a educação, permite-nos respirar… sentir, viver e aprender.

Concordamos com Vygotsky (1998): a criatividade nasce em territórios de criação. O meio instiga, provoca e nos forma enquanto formamos. Assim, uma docência que se permite ser atravessada pelas artes amplia possibilidades, movimenta sentidos e potencializa a singularidade de cada sujeito em sua relação com o outro. A arte resiste, em suas múltiplas linguagens, porque não se deixa capturar, porque escapa à lógica da coisificação. E resistir é continuar, é inventar coletivamente, em grupos, para reinventar sentidos plurais.

É nesse ponto que recorremos à micropolítica dos sentidos, entendendo-a como a ativação dos pequenos coletivos, dos grupos que resistem ao controle hegemônico, das redes que se organizam em agenciamentos coletivos. Uma insurgência cotidiana que rompe com a lógica disciplinar e abre espaço para outras formas de educar, nas quais a criação se sobrepõe à memorização, e a experiência se torna parte integrante do processo educativo… que busca o desejo:

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

> Apesar do que pensam certos revolucionários, o desejo é, na sua essência, revolucionário – o desejo, não a festa! – e nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas. Se uma sociedade se confunde com essas estruturas (hipótese divertida), então, sim, o desejo a ameaça essencialmente. Portanto, é de importância vital para uma sociedade reprimir o desejo, e mesmo achar algo melhor do que a repressão, para que até a repressão, a hierarquia, a exploração e a sujeição sejam desejadas. É lastimável ter de dizer coisas tão rudimentares: o desejo não ameaça a sociedade por ser desejo de fazer sexo com a mãe, mas por ser revolucionário (Deleuze; Guattari, 2011, p. 158).

Lançamo-nos em uma revolução artística desejante: quais afetos o desejo mobiliza? Quais caminhos traça? Pensamos, com Deleuze e Guattari (2000), em uma arte que cria, que luta com o caos e o torna sensível. A arte instaura a finitude no infinito das possibilidades, eterniza sensações, dá corpo aos afetos que nos atravessam. Ela não cessa, não se fixa – é força em movimento, sempre em expansão. Um bloco de sensações que transpira, que cuida, que se faz matéria viva.

O quadro, quando capturado por um sistema opressor, é esvaziado, reduzido a mero objeto, um simulacro sem potência. Mas a arte resiste. A moldura ovular de Poe (2018), que antes aprisionava, desloca-se, transborda, caminha com suas próprias pernas. Mergulha no que nos atravessa, provoca intensidades, desperta sensibilidades antes adormecidas. Faz compor novos planos, possibilita-nos criar nossos '*personagensconceituais*', construir intercessores que nos ajudem a '*sentirfazerpensar*' de outras maneiras (Andrade; Caldas; Alves, 2019).

2.1 Tocar com os olhos, ver com o corpo: contravisualidade na era digital

A sociedade contemporânea é atravessada por um regime de aceleração que, segundo Han (2021), instaura uma crise narrativa. A sobrecarga de estímulos e a velocidade das redes sociais impedem o tempo de repouso, dissolvendo o fio da história antes que ele conclua. Para o filósofo, a narrativa exige um compasso próprio, um ritmo que respeite a duração. No entanto, na lógica do consumo imediato, tudo se esgota rapidamente – inclusive as imagens. Elas não se fixam, apenas deslizam, desvanecem, tornando-se mercadorias em um ciclo de constante obsolescência.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Para Han, o sentido narrativo se encerra com a conclusão, mas discordamos dessa perspectiva. Não buscamos concluir. Habitamos o espaço da inconclusão, da finitude, do provisório. É no inacabado que os sentidos se reinventam (Pereira; Mendes, 2023). No digital em rede, a imagem não se limita a um único momento, pois se torna um corpo-imaterial em constante movimento, um fluxo de significações que seguem em deriva. Ela se reconfigura a cada nova apropriação, é remixada, (re)fabulada. Sua potência não reside na busca por um fim ou na completude, mas no seu devir.

(Re)contamos histórias que foram silenciadas e interrompidas, aquelas que nunca foram completadas. Nosso fim é aberto, assim como o maquinário subjetivo que deseja – e, ao desejar, cria. A imagem que captura também pode escapar. A imagem que aprisiona também pode reinventar. Habitar as redes não significa apenas reproduzir o ritmo que elas impõem, mas deslocá-lo, criando outro tempo – um tempo de invenção.

Diante disso, buscamos os movimentos da cibercultura, que se alinham à contravisualidade como resistência à limitação do olhar ao que os olhos alcançam – um ato micropolítico contra o estímulo do visível, *transvendo* o que está à nossa frente e *indo além do já sabido*. Assim, é preciso retirar as mordaças, arrancar as vendas impostas pela hegemonia e distensionar imagens que não atravessam, devolvendo-lhes sua potência. Um olhar que não se esgota na superfície, mas que sente, que tateia, que escuta o que escapa. Como aponta Didi-Huberman (1998), não há escolha entre o que vemos e o que nos olha, mas um entre, um campo de tensão em que o visível se dissolve naquilo que nos interroga. É nesse *entre* que a imagem pode se insubordinar, rompendo a linearidade dos sentidos.

Com a opção político-epistemológica das pesquisas com os cotidianos, refletimos, juntamente com Nilda Alves (2001), sobre o uso das imagens nos currículos escolares. A racionalidade disciplinou a visão e fez dela um instrumento de controle, atribuiu-lhe a tarefa de validar o real, de reduzir as experiências ao que pode ser visto e comprovado. O olhar foi ensinado a se encerrar no que demonstra, a fixar o mundo em verdades incontestáveis, sem margem para o indizível. No entanto, habitamos outros tempos. A cibercultura rompe esse regime, desloca fronteiras,

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

desestabiliza certezas. Vivemos o que Alves (2001) nomeia como o *império das imagens*, no qual elas não apenas circulam, mas fabricam histórias, revisam sentidos, reencenam a vida.

Na contemporaneidade, somos constituídos por um modo corporificado de ser, como aponta Pallasmaa (2013). O corpo não é um acessório da experiência, mas sua própria condição. Entretanto, o acesso aos sentidos, a reconexão com aquilo que nos atravessa e a compreensão do que sentimos são práticas constantemente silenciadas. O sensível é reprimido, esquecido, substituído por uma lógica que reduz o aprendizado ao que pode ser quantificado, calculado, mensurado. Mas é justamente nesse retorno aos sentidos que se instaura um *conhecimento outro* (Macedo, 2021) na experiência.

Na tentativa de uma Educação sensibilizada pela arte, essa urgência se torna ainda mais evidente. Se não acessamos nossos próprios desejos, se não compreendemos o que nos move, tornamo-nos reféns de anseios fabricados por um sistema que nos reduz a consumidores do previsível. Um princípio que nos desvia de nossa própria potência ao impor-nos uma subjetividade moldada pelo capitalismo. Acessar os sentidos não se restringe à percepção, é um ato de sobrevivência: fortalece-nos contra as dinâmicas de manipulação e distancia-nos das engrenagens que nos alienam de nós mesmos (Pallasmaa, 2013, p. 22).

Inspiradas pelos cotidianos, ampliamos esse pensamento para os movimentos da cibercultura, reconhecendo a necessidade de escapar da visão reducionista que limita as redes digitais a um *fenômeno* puramente negativo. Esse é o tempo que habitamos – negá-lo é negar o presente. Recusamos a nostalgia de um passado que já não nos pertence e assumimos a necessidade de criar táticas (Certeau, 1994) que nos permitam intervir nos fluxos e '*sentirfazerpensar*' criticamente esse cenário. A cibercultura é também um espaço de rastros, de rasura e de desvios, que transformam as redes em um território de conexão rizomática.

Os movimentos da cibercultura operam como linhas de fuga, encontros que resistem e fazem da arte um agenciamento, ampliando as direções do pensamento. No primeiro movimento de *transver a ciência* – e as redes dentro da lógica digital –,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

compreendemos as imagens como acontecimentos que, como propõem Deleuze e Guattari (2000), não pertencem ao domínio do já dado, mas se manifestam como multiplicidades. O acontecimento não é um instante estanque no tempo, mas um campo intensivo de variações, no qual forças se distribuem e reverberam, produzindo efeitos que são ao mesmo tempo vividos e divisíveis, presentes e ainda por vir. São corpos-incorpóreos em contínua interação, afetando-se e transformando-se mutuamente, compondo e recompondo sentidos.

Essa compreensão nos conduz à potência da multiplicidade e da diferença nos cotidianos de criação e resistência, especialmente nas imagens que se tecem, remixam e emergem do digital em rede. Mais do que representação, essas imagens são forças que tensionam o visível e instauram novas possibilidades de pensamento. Trata-se, como sugere Pais (2003, p. 21), de um entendimento que nos permite cheirar as linguagens sensíveis da vida cotidiana e compreendê-las sem dificuldade.

Para isso, adotamos o método cartográfico *online* como recurso investigativo, pois nos permite revelar como as imagens podem nos conduzir a narrativas possíveis, a vivências e oportunidades anteriormente negadas, silenciadas ou apagadas. Na Educação, a arte se configura como um território de expansão do pensamento, um meio de desestabilizar a hegemonia do sentido (único). São os múltiplos sentidos que constroem histórias e impedem que as narrativas contra-hegemônicas sejam marginalizadas. O trabalho educacional, portanto, também se empenha em lembrar e manter viva a luta.

3 Esquecimentos ficcionados: a imagem como insurgência da memória no Instagram

Com base na fundamentação teórica apresentada, passamos à descrição da metodologia empregada. Reconhecemos, também, a necessidade de ampliar o debate sobre a potência das imagens no campo acadêmico. Mais do que ilustrações, elas configuram modos de pensar, criar e resistir - e, por isso, é fundamental legitimar sua presença como forma de produção de conhecimento nos espaços institucionais.

A escolha pelo método cartográfico *online* justifica-se pelo percurso, que se compromete com o que nos atravessa, aproximando-se de territórios existenciais

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

(Alvarez; Passos, 2015). A pesquisa não se sustenta na neutralidade: ela é permeada pelos afetos que nos mobilizam – e não apenas nós, mas também aqueles que se apropriam dessas imagens de maneira criativa, ressignificando-as, trazendo-as para outros tempos, outros sentidos. É como afirmam Deleuze e Guattari (2000): uma obra, ao se concluir, já não pertence ao artista, mas ao mundo.

É, portanto, uma trajetória afetiva. O afeto, conforme Spinoza (2010), é a força de encontro entre corpos, potência de agir ou de paralisar. E, neste mundo, permanecer imóvel é permitir que nos tomem a vida. Escolhemos, dessa forma, os afetos ativos, que nos impulsionam a mover, que nos convocam enquanto pesquisadoras ciberculturais e acionamos o dispositivo[5] de pesquisa no Instagram[6], como espaço de rastreamento e análise das imagens.

O corpus da pesquisa foi composto por publicações da artista Mayara Ferrão, especificamente no projeto *Álbum de Desesquecimentos*, disponível no perfil @mayaraferrao no Instagram. Nesse sentido, optamos por cartografar as produções visuais de Mayara Ferrão, artista que opera na intersecção entre tecnologia e imagem, criando colagens digitais por meio de distintas técnicas. Mulher negra, Mayara transforma a contravisualidade em gesto político, fazendo da arte um campo de reinvenção.

Selecionamos quatro postagens entre 2021 e 2024 que apresentavam colagens digitais com reinterpretações de documentos históricos, acompanhadas de comentários significativos do público. O critério de seleção considerou a presença de elementos visuais e textuais que evocassem memórias apagadas, afetos insurgentes e reinvenções da história. Os comentários de seguidores foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender como os sentidos emergem nas interações entre imagem e recepção, considerando aspectos de autoria compartilhada, rememoração afetiva e crítica decolonial.

[5] O conceito de dispositivo, para Ardoíno (2003, p. 80), consiste em meios intelectuais e materiais estrategicamente usados para se conhecer melhor o objeto que pesquisamos.

[6] Disponível em: < mayara ferrão (@mayaraferrao) • Fotos e vídeos do Instagram >. Acesso em: 3 mar. 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

Mayara Ferrão possui um amplo engajamento em sua rede social, com mais de 30 mil seguidores. Em entrevista à Veneta (2024), ela afirma que seu trabalho busca “tensionar uma narrativa de violência, lacunas e invisibilização escancarada nos arquivos fotográficos”, construindo fotografias e documentos ficcionais que retratam mulheres negras e originárias expressando afetos historicamente negados (Ferrão, 2021).

Tendo delineado os marcos conceituais e a metodologia, passamos à análise das imagens de Mayara Ferrão, em diálogo com autores que nos ajudam a compreender como tais imagens operam como dispositivos de resistência e criação. A seguir, apresentamos os resultados dessa cartografia visual.

Figura 2: Mayara Ferrão, *Lua de muito mel*, 2024

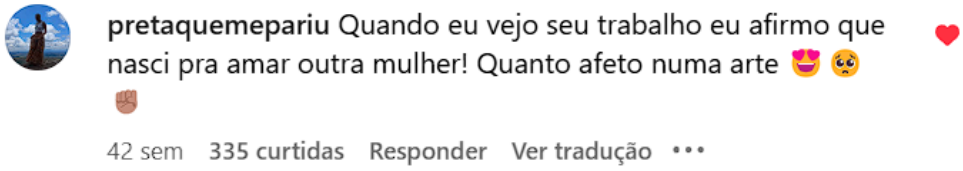
Fonte: Instagram,[7] 11/05/2024.

[7] Disponível em: <Instagram> Acesso em: 3 mar. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Relacionamos a imagem de Mayara à obra de Geni Núñez (2023), *Descolonizando afetos*, pois ambas dialogam com as questões cotidianas e interpessoais. Uma luta anticolonial que busca acolher a singularidade na "artesania dos afetos", em cujo interior se revela uma liberdade de ser, de amar, de sentir. Esse movimento é capturado no comentário da usuária do Instagram @pretaquemepariu:[8]

Figura 3: Captura de tela do comentário do perfil @pretaquemepariu na publicação de Mayara Ferrão, 2024



Fonte: Instagram,[9] 11/05/2024.

A imagem nos revela a potência da paixão. Corpos que se movimentam, que vibram, que riem, que gritam. Corpos que existem por si, que se afirmam na alegria e na insubmissão. Corpos que fazem daquilo que os marginaliza um campo de imaginação, que tomam para si o que lhes foi imposto e, ao invés de sucumbirem, ressignificam – deslocam a margem, extrapolam seus limites, fazem dela potência (Simas; Rufino; Haddock Lobo, 2020).

No contexto da Educação, a arte precisa revelar o que não foi registrado. É a possibilidade de recuperar memórias negadas, de inscrever narrativas que se expandem em diferentes '*espaçostempos*'. A memória colonial destituiu tudo aquilo que não conseguiu colonizar. O que não foi silenciado, foi apagado. O que não pôde ser absorvido, foi extinto. O desaparecimento histórico não se deu apenas pela ausência de arquivos, mas pelo controle do que podia ou não ser lembrado, como nos traz Rufino (2021, p. 60):

> No Brasil, a educação escolar comeu na gamela da colonização, foi investida para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante. A catequese operou como escola, e a escolarização da colônia pela metrópole plasmou um currículo que não é restrito aos herdeiros do seu protetorado.

[8] Disponível em: <Gê (@pretaquemepariu) • Fotos e vídeos do Instagram >. Acesso em: 3 mar. 2025.
[9] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C61KVp2rkpB/c/17901097031982343>. Acesso em: 3 mar. 2025.

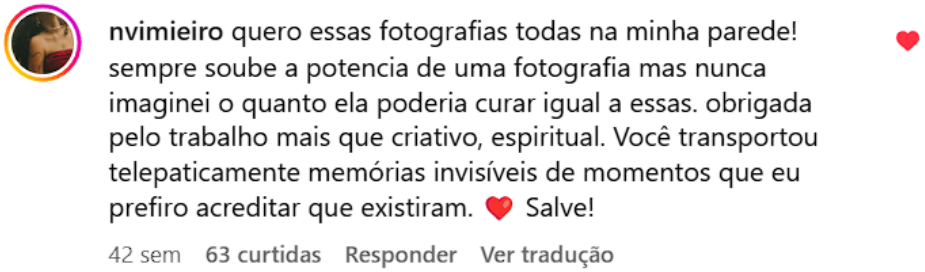
REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

> Pelo contrário, seu conteúdo está em todos os lugares e em diferentes bocas, disseminando as linguagens que sustentam o padrão de existência que divide o mundo em opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados.

Criar uma memória ficcional é um ato de resistência – é construir um recordar que rompe com o esquecimento imposto. Como aponta Elizeu Clementino de Souza (2006), a memória, ao ser retomada, não apenas revive o que foi perdido, ela também reinscreve o que nunca pôde ser dito.

A seguir, no contexto da importância da fotografia, dialogamos com a usuária da rede social Instagram @nvimieiro:[10]

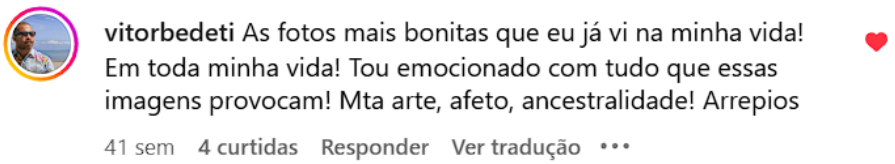
Figura 4: Captura de tela do comentário do perfil @nvimieiro na publicação de Mayara Ferrão, 2024



Fonte: Instagram,[11] 11/05/2024.

A partir desse relato, damos continuidade ao diálogo com outro comentário, desta vez de autoria do usuário @vitorbedeti,[12] que expressa como se sentiu ao visualizar a imagem:

Figura 5: Captura de tela do comentário do perfil @vitorbedeti na publicação de Mayara Ferrão, 2024



Fonte: Instagram,[13] 11/05/2024.

[10] Disponível em: <natália vimieiro (@nvimieiro) • Fotos e vídeos do Instagram>. Acesso em: 3 mar. 2025.
[11] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C61KVp2rkpB/c/18011016350180526/>. Acesso em: 3 mar. 2025.
[12] Disponível em: <Bedeti (@vitorbedeti) • Fotos e vídeos do Instagram> Acesso em: 3 mar. 2025.
[13] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C61KVp2rkpB/c/17998443254372239/> Acesso em: 3 mar. 2025.
Correção gramatical realizada por: Jonhn Paulo Mafra.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Observa-se que a memória singular tecida por Mayara, nas redes digitais e em sua arte, expande-se para o coletivo, recolhendo as marcas de uma herança cultural. O poético resgata a ancestralidade – antes oralizada, agora reinscrita nas criações da rede, nos imaginários que nos atravessam, nos agenciamentos que nos formam enquanto nos transformamos. Os grupos compartilham lembranças coletivas, as marcas ancestrais que se materializam na arte literária, escrita e visual (Conceição, 2020), compreendendo tanto as experiências vividas quanto as não vividas.

A arte provoca, pulsa e respira. Ao tocar o outro, desperta emoções adormecidas, sensibiliza o '*corpomente*' e convoca novas histórias a emergirem. E, como já nos ensinou Krenak (2019), contar novas histórias é adiar o fim do mundo. Por isso, almejamos uma docência artística que visibilize o invisível, que sinta as sombras e não se deixe cegar pela *luz*.

4 O fim é aberto: quando a arte (re)escreve o mundo

Ao longo desta cartografia visual, compreendemos que as imagens na cibercultura não se limitam a registros ilustrativos, mas instauram outras formas de narrar, lembrar e resistir. O trabalho de Mayara Ferrão, em diálogo com os comentários de @pretaquemepariu, @nvimieiro e @vitorbedeti, revelou como as imagens podem acionar memórias silenciadas, afetos compartilhados e fabulações críticas.

A pesquisa demonstrou que o uso da inteligência artificial por Mayara Ferrão possibilita a ficcionalização de arquivos históricos, tensionando narrativas coloniais e instituindo novos modos de existir visualmente. Os comentários analisados revelam a emergência de narrativas afetivas e insurgentes que se constroem na interface entre imagem e recepção, evidenciando como essas interações ativam memórias coletivas e experiências sensíveis que escapam às lógicas hegemônicas de representação.

Além disso, constatamos que essas imagens atuam como acontecimentos pedagógicos, deslocando o olhar sobre a educação e *transvendo* outras formas de ensinar e aprender - formas essas atravessadas pelo sensível, pelo político e pela

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6970*

criação. Por fim, observamos que a atuação docente pode se reinventar quando se abre à arte e à memória, permitindo-se fabular, resistir e transformar seus próprios modos de fazer.

A docência que aqui se anuncia não se encerra em métodos ou prescrições; antes, inaugura possibilidades. Descoisificar o corpo docente é resgatar-lhe a tessitura sensível, libertá-lo do automatismo que o disciplina e do pragmatismo que o esvazia. É restituir-lhe o direito de sentir e criar, de ocupar o ensino como experiência. Nesse deslocamento, a arte não pode ser compreendida em fragmentos, nem reduzida a um ornamento pedagógico. Ela se refaz em contágio, atravessando linguagens, dissolvendo linhas de força, expandindo linhas de fuga.

Os movimentos da cibercultura, em seu *transver a ciência*, ensinam que a imagem não se contém na superfície: ela se escreve, refaz-se, prolonga-se na fabulação e na criação. Ao longo da cartografia dessas imagens, percebemos que elas não apenas registram, mas instauram novas possibilidades narrativas – recontam histórias, desdobram significados, adia(m) fim(ns).

As imagens analisadas nos mostram que a cibercultura não apenas produz fluxos de informação, mas também configura territórios sensíveis onde afetos, memórias e fabulações podem ser ativadas como formas de resistência. Através do trabalho de Mayara Ferrão, torna-se possível vislumbrar uma docência estética e política, ancorada na força das narrativas visuais que resgatam o que foi silenciado.

Concluímos que a imagem, longe de se reduzir à representação, atua como acontecimento: ela inquieta, educa e reinventa. Em contextos educativos, sua potência reside em tornar visível o que foi esquecido, em provocar novos modos de escuta, de ensino e de existência. A docência, nesse sentido, é menos um lugar de transmissão e mais um espaço de criação compartilhada.[14]

[14] Correção gramatical realizada por: Márcia Vidal Cândido Frozza. Titulação: Licenciatura em Letras/Português, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001; Mestrado em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. E-mail: frozzamarciavidal@gmail.com

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Referências:

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7 - cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas "conversas" acerca deles. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ARDOINO, J. **Para uma Pedagogia Socialista**. Brasília: Plano, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

HAN, B-C. **Favor fechar os olhos**: em busca de outro tempo. Petrópolis: Vozes, 2021.

HOPPER, E. **Morning Sun**. Columbus Museum of Art,1952. Disponível em: <You searched for Morning Sun - APHELIS>. Acesso em: 27 fev. 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa**: criação de saberes e heurística formacional. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAYARAFERRAO. Lua de muito mel. [*S. l.*], 11 maio 2024. Instagram: @ mayaraferrao. Disponível em: < Instagram>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6970*

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PALLASMAA, J. **As mãos inteligentes**: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PEREIRA, T.; MENDES, L. Navegar, explorar, cartografar: é possível que os perfis de leitura do Instagram afetem os leitores? **Entretexto**, [*S. l.*], v. 23, n. 2, p. 189-206, 2023. Disponível em: < Navegar, explorar, cartografar: é possível que os perfis de leitura do Instagram afectem os leitores? | Entretextos>. Acesso em: 28 fev. 2025.

POE, E. A. **Medo Clássico:** o Retrato Oval. Tradução de Maria Heloísa. Rio de Janeiro: Darkside, 2018. v. 2, p. 65-68.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. C. **De cegos que vêem e outros paradoxos da visão**: questões acerca da natureza da visibilidade. Santa Maria: UFSM, 2013.

SANTOS, R.; PEREIRA, T.; FARIAS, L. **Um pio de resistência**: conversas faladas, cantadas e ficcionadas nos/dos/com os cotidianos. Leitura: Teoria & Prática, 2024. No prelo.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L.; HADDOCK-LOBO, R. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

VENETA. A inteligência artificial é uma das ferramentas utilizadas pela diretora de cena e artista visual, Mayara Ferrão. [S. l.], 7 ago. 2024. Instagram: @ a_veneta_. Disponível em: < Instagram>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Trabalho original publicado em 1917).

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa:

A pesquisa de Mestrado de Thayra Fernandes Pereira é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-25, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6970

Type d'article | Original

Éducation esthétique et réseaux sociaux : Susciter une attention sensible chez les adolescent·es

Aesthetic education and social network: Cultivating receptive attention in adolescentes

Educação estética e redes sociais: Despertando a atenção sensível em adolescentes

DOI: 10.5965/25944630922025e6985

Marie-Pierre Labrie
Institution: Université du Québec à Montréal
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9287-2668

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 11/03/2025
Approuvé le : 30/04/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

Sur les réseaux sociaux, les adolescent·es sont exposés à une vaste quantité d'images et de sons en continu. L'hyperconnectivité dans laquelle elles et ils évoluent a une incidence importante sur les formes de leur attention aux contenus disponibles et, par extension, aux œuvres diffusées sur les plateformes connectées. Dans ce contexte, l'appréciation esthétique, exigeant du temps et une attention sensible, peut représenter un défi. Le présent article interroge cet enjeu en étayant d'abord un cadre théorique autour des notions d'attention, de coprésence connectée, d'éducation au regard et à l'attention et de détournement artistique et pédagogique. Il propose ensuite l'analyse d'un récit d'activités d'appréciation ayant eu lieu en enseignement des arts visuels et médiatiques à l'école secondaire au Québec, puis dégage des orientations pédagogiques favorisant l'attention différenciée, l'intersubjectivité et le caractère processuel de la coprésence pour éduquer au regard.

Mots clés : éducation esthétique, réseaux sociaux, adolescent·es, attention, coprésence connectée, arts visuels et médiatiques, détournement pédagogique.

Abstract

On social media, adolescents are exposed to a vast quantity of images and sounds, continuously. The hyperconnectivity in which they evolve has a significant impact on the forms of their attention to available content and, by extension, to artworks shared on connected platforms. In this context, aesthetic appreciation, which requires time and receptive attention, can represent a challenge. This article examines this issue by outlining a theoretical framework around the notions of connected copresence, attention, education for viewing, and artistic and pedagogical *détournement*. Then, it proposes the analysis of a narrative of appreciation activities that took place in visual and media art classrooms at secondary school in Quebec. From this narrative, the article identifies pedagogical orientations promoting differentiated attention, intersubjectivity, and the processual nature of copresence to educate about seeing.

Keywords: aesthetic education, social networks, adolescents, connected copresence, attention, visual and media arts, pedagogical *détournement*.

Resumo

Nas redes sociais, os adolescentes são expostos a uma grande quantidade de imagens e sons, continuamente. A hiperconectividade em que evoluem tem um impacto significativo nas formas de atenção aos conteúdos disponíveis e, por extensão, às obras veiculadas em plataformas conectadas. Nesse contexto, a apreciação estética, que exige tempo e atenção sensível, pode representar um desafio. Este artigo questiona essa questão apoiando uma estrutura teórica em torno das noções de atenção, copresença conectada, educação no olhar e atenção e diversão artística e pedagógica. Em seguida, ele propõe a análise de uma história de atividades de valorização que ocorreram no ensino de artes visuais e de mídia em escolas secundárias de Quebec. A partir dessa narrativa, o artigo identifica orientações pedagógicas que promovem a atenção diferenciada, a intersubjetividade e a processualidade da co/presença para educar para o olhar.

Palavras-chave: educação estética, redes sociais, adolescentes, atenção, copresença conectada, artes visuais e midiáticas, diversão educacional.

[1] Marie-Pierre Labrie est pédagogue artiste et chercheure en éducation artistique au Québec croisant les champs d'action des milieux scolaire, communautaire et artistique. Ses recherches portent sur l'intégration des technologies mobiles connectées dans les interventions artistiques, notamment en s'appuyant sur la pédagogie de la corporéité et la multisensorialité.

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6985*

1 Introduction

Dans notre monde hyperconnecté, l'accès aux technologies mobiles et la consultation régulière de contenus dans un rythme rapide transforment notre attention au quotidien. Parmi les contenus émergeant des fils d'actualités ou des plateformes consultées, il arrive que des œuvres d'art s'affichent sur nos petits écrans portables. Ces œuvres invitent à des moments d'arrêt, de réflexion et d'empathie, mais encore faut-il choisir de s'y attarder en faisant fi du flot constant d'autres contenus pour les regarder, les écouter et les ressentir en profondeur. Les adolescent·es sont tout autant influencés par ce rythme propre aux réseaux sociaux et sont exposés à une grande diversité de contenus (publicité, mèmes, capsules humoristiques, vlog, etc). Dans ce contexte, l'appréciation d'œuvres dans les espaces connectés est-elle réellement envisageable avec les adolescent·es?

Le présent article offre des perspectives théoriques et des orientations pratiques concernant l'éducation au regard et à l'attention sensible des adolescent·es en relation à des oeuvres créées et diffusées sur les réseaux sociaux, à l'ère de l'hyperconnectivité. L'article s'appuie sur une recherche doctorale en enseignement des arts visuels et médiatiques (Labrie, 2024) financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Cette recherche a intégré la coprésence connectée au cœur d'une expérience artistique et esthétique sur un réseau social, avec des élèves issus de deux écoles secondaires[2] de la grande région de Montréal, au Québec. La sensibilisation esthétique au regard des créations des élèves et sur des œuvres d'art traversait l'ensemble de l'intervention. L'article pose d'abord la problématique de la transformation de l'attention chez les jeunes, puis présente un assemblage théorique sur les concepts de coprésence connectée, d'attention, d'éducation du regard et de détournement pédagogique. S'ensuivent les paramètres méthodologiques de la recherche, avec un accent sur la conduite des activités d'appréciation, puis une analyse des activités réalisées, suggérant des façons possibles de présenter des œuvres issues de l'ère postnumérique[3]. Sous la forme d'un

[2] Le protocole éthique de cette recherche doctorale exige la confidentialité des écoles, des enseignantes et des élèves participants.

[3] L'ère postnumérique implique que nous vivons dorénavant dans des univers qui sont pénétrés par Internet et par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette pénétration

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

récit, l'analyse tisse également des liens avec les concepts théoriques présentés en première partie. Enfin, l'article propose des orientations pédagogiques potentielles pour la conduite d'activités d'appréciation dans un tel contexte.

2 Problématique : transformations de la coprésence et de l'attention

L'attention des adolescent·es subit une transformation importante dans le contexte actuel d'hyperconnectivité. Concernant la sphère sociale, si signifiante pour les personnes adolescentes, Ito *et al.* (2013) suggèrent que celles-ci naviguent simultanément dans et entre des espaces en ligne et hors ligne. Elles ont ainsi l'opportunité de socialiser en tout lieu et en tout temps, partageant leur attention simultanément entre divers ami·es et diverses plateformes connectées. Cette fragmentation de leur présence sociale peut se vivre pratiquement comme des conversations incessantes par le biais des modules d'échanges des réseaux sociaux. À cet égard, De Figueiredo (2019) parle d'un phénomène de continuité caractérisé par l'absence de signe textuel, évacuant de fait le principe de début et de fin de conversation. Dès lors, les adolescent·es se placent dans une disponibilité permanente à leurs intimes, prêts à interrompre à tout moment leurs activités ou interactions pour socialiser en ligne.

Les recherches des dix dernières années soulignent la mutation de la présence et de l'attention chez les adolescent·es. Une étude comparative révèle qu'après avoir été privés de leur téléphone intelligent pendant cinq jours dans le cadre d'un séjour en classe nature, des jeunes manifestaient une capacité plus accrue à reconnaitre les émotions chez l'autre (Uhls *et al.*, 2014). De plus, la seule présence d'un appareil mobile connecté dans un lieu physique où une interaction sociale a lieu pourrait entraver l'attention à autrui (Misra *et al.*, 2014). Le phénomène, nommé « peur de manquer quelque chose » (*fear of missing out* – FOMO), qui se manifeste par une anxiété liée à l'anticipation de rater une occasion de socialiser en ligne, serait vécu par plusieurs adolescent·es (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).

totale bouleverse à la fois nos interactions sociales, nos pratiques de consommation et nos pratiques culturelles, qui se trament dorénavant dans un enchevêtrement en ligne/hors ligne (Klein, 2021).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Dans la sphère culturelle et du divertissement, Citton (2014) souligne l'influence que peuvent avoir les écosystèmes médiatiques sur l'économie de l'attention. Il met en contraste le déséquilibre entre la surabondance des contenus circulant dans les espaces numériques et la disponibilité limitée d'attention des individus. Il précise que les capacités d'attention sont partagées entre différents contenus ou interactions susceptibles d'attirer la concentration, alimentant de fait une concurrence. Ainsi, les dispositions à la réception de contenus artistiques en sont diminuées.

Les habitudes d'hyperattention, caractérisées par les tâches multiples, le traitement d'une grande quantité d'information à la fois et le rejet de l'ennui par une constante recherche de stimulation (Hayles, 2007), peuvent limiter les intérêts et la capacité à ralentir pour ressentir et décoder des contenus artistiques singuliers. J'en déduis que la transformation des formes de la présence sociale et la rareté de l'attention peuvent freiner l'intérêt et la curiosité des jeunes pour des œuvres créées ou diffusées en ligne.

3 Assemblage théorique

Dans cette section, en tenant compte du phénomène de connectivité continue, je propose des liens possibles entre les notions de coprésence connectée, d'attention dans les écosystèmes médiatiques et d'éducation du regard. J'envisage des pistes conceptuelles nous amenant à entrevoir comment susciter la curiosité envers des contenus plus singuliers, éduquer le regard et faire vivre des expériences esthétiques véritables et collectives en valorisant des manifestations artistiques postmodernes et postnumériques.

3.1 Coprésence connectée et attention

Les adolescent·es vivent des interactions sociales constantes dans le croisement des espaces en ligne et hors ligne, ce qui mène à une coprésence connectée continue (Chayko, 2014). Quelles sont les dimensions sensibles de cette coprésence? La théorie sociale de Goffman (1963) indique que la coprésence est une condition perceptive qui se manifeste quand des individus se sentent socialement liés

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6985

lors d'une interaction, dans un lieu et un temps communs (Grabher *et al.*, 2018; Zhao et Elesh, 2008; Zhao, 2003). Selon Goffman (1963) et Giddens (2009), cette coprésence serait plus soutenue lors de la présence physique des individus. Or, Grabher *et al.* (2018) estiment tout de même possible d'entretenir une coprésence de qualité dans les espaces connectés du moment qu'on la conçoit dans sa dimension perceptive, c'est-à-dire comme une aptitude à être attentif (*being aware,* p. 251) à l'autre, de manière active et partagée.

Si les nouvelles modalités de communication ont entrainé des bouleversements dans les conditions de la présence, Licoppe (2012) estime que la définition normative de ce phénomène, reposant sur la localisation physique à un moment précis (ici, maintenant), doit être remise en question. En effet, l'auteur conçoit que, dans ou entre les espaces connectés et physiques, la présence trouverait davantage son essence dans sa dimension processuelle. Dès lors, la présence, à la fois aptitude et état, est continuellement activée ou interrompue en fonction de la manière dont les individus sont affectés et impliqués dans des interactions situées, que ce soit avec d'autres personnes, des objets, des contenus ou des lieux.

Citton (2014) soutient que l'attention est une « forme de présence à soi et à son environnement » (p. 82). Ce rapport interactif associé à la présence est également abordé par Citton lorsqu'il traite des dynamiques attentionnelles. Il indique que l'individu ajusterait son attention en fonction de ce qui intéresse ou capte l'engagement attentionnel de la collectivité à laquelle il appartient. Ses intérêts et ses intentions de concentration se conjuguent donc à partir d'influences des pairs, des modèles sociaux, voire des stéréotypes.

Ce phénomène s'observe dans les espaces connectés, comme les réseaux sociaux, où les algorithmes influencent constamment l'attention collective. Ces dynamiques façonnent profondément la manière dont les individus, particulièrement les adolescent·es, s'engagent dans des interactions. En raison des algorithmes, les contenus en ligne qui suscitent moins d'intérêt sont moins vus, ce qui pourrait écarter des contenus plus singuliers au profit de ceux qui suscitent davantage d'attention.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Cette attention collective exerce une influence sur les conditions de la présence, c'est-à-dire sur le processus d'engagement interactif avec l'autre et avec des contenus dans des espaces connectés.

3.2 Éduquer le regard : attention à l'œuvre à l'ère hyperconnectée

Dans un paradigme pédagogique, éduquer le regard et l'attention et susciter le partage autour des œuvres en ligne implique un accompagnement dans une présence qui privilégie le ressenti et la mutualité des échanges. L'autrice Domenech (2023) se penche sur cette question de l'éducation esthétique dans le contexte des transformations de l'attention dues aux réseaux sociaux. Elle pose le constat qu'une éducation au regard et à l'attention se vit ultimement dans un acte collectif. S'appuyant sur les théories de l'expérience esthétique de Schaeffer (2015) et de Goodman (1990), elle dégage deux types d'attention portée vers les images dans les espaces numériques connectés. Le premier type survient lorsque l'utilisatrice ou l'utilisateur consulte des contenus – que ce soit des œuvres, de la publicité, des informations – à partir du régime de l'hyperattention et est constamment confronté à une grande quantité d'images en concurrence. Dans ce contexte, une attention rapide lui permet d'identifier immédiatement les éléments les plus pertinents d'une image, de rejeter ceux jugés « contingents » (Goodman, 1990, p. 273), donc non essentiels, et ainsi, de faire le choix de s'y attarder ou de laisser défiler.

Le deuxième type d'attention est celui qui entraine une expérience plus accrue de présence à une œuvre. Il peut se manifester dans un contexte de réseau social, toutefois, il est nécessaire que l'individu reconnaisse alors qu'il n'est pas simplement devant une image, mais bien devant une œuvre. Dans ce cas, son attention est entièrement concentrée à décoder l'ensemble de l'image, en prenant en compte toutes ses parties comme étant « constitutives » (Goodman, 1990, p. 273). Cela veut dire que tous les éléments de l'image sont jugés fondamentaux et comportant de potentiels indices pour approfondir l'expérience esthétique. Engageant la différentiation, c'est-à-dire la capacité à distinguer différents éléments constituant un tout, ce type d'attention nécessite d'être éduqué pour s'actualiser. Dès lors, il implique un accompagnement pédagogique.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6985

Domenech dégage deux phases pour qu'une éducation esthétique auprès d'apprenant·es puisse susciter une telle attention accrue et consciente et entrainer des interactions stimulantes avec les œuvres. La première, préalable, est celle de la valorisation de contenus artistiques uniques pour opérer une « conversion du regard, qui se départit des préjugés sur ce que devrait être une œuvre d'art de qualité » (Domenech, 2023, p. 169). La deuxième, tributaire de la première, est celle d'un processus d'apprentissage dans lequel l'attention est mobilisée à la différentiation perceptuelle. Cette phase exige du temps. Elle se vit dans une rencontre immersive avec l'œuvre et est guidée par une personne médiatrice recourant à des stratégies de questionnements et effectuant des mises en contexte. Cette médiation fait alors surgir des manifestations perceptuelles, des ressentis et des expériences antérieures de la personne apprenante. Elle permet de tisser des liens entre la subjectivité de la personne qui regarde et des éléments extérieurs constitutifs de l'œuvre, offrant la possibilité d'en découvrir plusieurs facettes. C'est ainsi que s'opère un passage vers une attention différenciée. Domenech conclut que cette rencontre en visite muséale ou en classe, se vivant à plusieurs, crée un espace intersubjectif où l'œuvre devient un pivot pour le partage et où les interprétations se révèlent parfois universelles, parfois distinctes, parfois complémentaires.

Domenech parle de départir les apprenant·es des préjugés reliés à l'art contemporain. Au Québec, l'enseignement des arts privilégie souvent les médiums en arts plastiques comme la peinture, le dessin ou la sculpture, hérités du modernisme (Lemerise, 2000). Cela peut mener à une vision plus conventionnelle de l'art chez les élèves. Pourtant, depuis les années 60, la performance, l'art conceptuel et les arts médiatiques prennent une place importante dans les manifestations artistiques (Rush, 2011). Par ailleurs, le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication des années 80-90 a reconfiguré le terrain des pratiques artistiques, qui empruntent aux outils et aux codes des médias de masse. Ce cumul de bouleversements mène le concept de médium à une crise (Manovich, 2017). En effet, selon Manovich, les manifestations artistiques ne s'attachent plus nécessairement à la matérialité de leur mise en forme; elles se définissent également par leurs manières de s'approprier les outils numériques (copie, manipulation, multiplication, combinaison de modes) et par leur voie de distribution (le Web surtout). Pour sa part, Heinich (2014)

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6985

insiste sur la notion de récit à l'origine des œuvres contemporaines. L'« objet » n'est plus l'unique élément de définition de l'œuvre d'art. L'appréciation esthétique, dans ce cas, ne s'attardera plus uniquement aux qualités formelles des œuvres, mais aussi à leur contexte de production, aux récits qui les ont vu naitre et aux intentions des artistes, qui s'inscrivent dans un contexte social, historique, voire politique.

Le contact des élèves avec ces différentes manifestations contribue à enrichir leur définition de l'art et à transformer leur regard, en particulier face aux œuvres reflétant la réalité postnumérique qui influence leurs intérêts et module leur attention quotidiennement. Une sensibilisation pédagogique devient alors essentielle pour leur faire découvrir des œuvres aux qualités parfois éclatées, conceptuelles, dématérialisées, spatiotemporelles ou relationnelles.

3.3 Détournement de dispositifs connectés pour transformer le regard

Quelles sont alors nos avenues possibles pour d'éduquer le regard dans un contexte où des dispositifs commerciaux, utilisés quotidiennement par les adolescent·es, exacerbent la concurrence de l'attention ? Une approche possible consiste à exploiter le concept de détournement des réseaux sociaux par leur réintégration au cœur d'un dispositif pédagogique. Selon Agamben, un dispositif est « […] tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006, p. 31). Les dispositifs, ce que peuvent être les réseaux sociaux, influencent l'attention individuelle et collective.

Du côté de l'éducation, le concept de dispositif désigne un ensemble de différentes ressources pédagogiques et humaines et d'outils articulés dans le but de favoriser l'apprentissage (Peraya *et al.*, 2006). Bien qu'orienté par l'enseignant·e, le dispositif doit octroyer à l'apprenant·e la possibilité de penser par lui-même de façon critique. Peraya *et al.* soulignent l'importance de la relation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e au cœur du dispositif pédagogique. Ce dernier doit devenir un espace d'interaction, de coopération et de subjectivation, dans lequel les intentions

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

se partagent. Cette dynamique évacuerait la visée déterministe du dispositif sur l'apprenant·e.

Avec une vision inspirée de de Certeau (1980), l'approche du détournement pédagogique du réseau social pourrait constituer une « manière de faire » autrement avec cet outil familier aux adolescent·es. En orientant ses fonctions et la circulation de ses contenus vers la création artistique et la sensibilisation esthétique, cette approche exploite le réseau pour « un propos qui n'a rien à voir avec les usages prévus » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 87). Un tel détournement reconfigure l'utilisation régulière, plaçant l'élève et l'enseignant·e comme des agent·es d'influence centraux au sein du dispositif.

Je vois dans la conception d'un tel dispositif une large place pour l'intersubjectivité des apprenant·es, qui détiennent une partie du contrôle sur la trajectoire de l'apprentissage. Selon Astier (2012), une des fonctions du dispositif, malgré la supervision de l'enseignant·e, consiste à être un espace de négociation dans lequel les propositions d'adaptation des élèves sont bienvenues. Ainsi, les dispositifs pédagogiques « s'inscrivent dans une technologie de pouvoir mais ils sont aussi des cadres de transformation et d'invention de soi allant bien au-delà de ce que chacun pouvait imaginer » (Astier, 2012, p. 17).

Les prochaines sections entrent au cœur des paramètres méthodologiques de la recherche à la source de cet article et présentent comment ce détournement pédagogique a été orchestré, notamment pour faire vivre des activités d'appréciation esthétique.

4 Repères méthodologiques et terrain de recherche

La recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019) établit les bases méthodologiques de la recherche à l'origine du présent article. Celle-ci, ancrée dans des théories sociales et des théories de l'éducation, consistait en la conception et la mise à l'essai d'une intervention pédagogique et artistique liée au contexte hyperconnecté. Cette intervention a été conçue et testée auprès de quatre groupes d'élèves et leurs enseignantes en arts plastiques et multimédia au niveau secondaire

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

au Québec. Les écoles participantes bénéficiaient d'une situation socioéconomique moyenne à aisée ; les élèves étaient tous équipés de tablettes ou d'ordinateurs personnels pour soutenir leurs apprentissages académiques. L'intervention déployée visait prioritairement à renforcer l'esprit critique des élèves concernant leurs usages des réseaux sociaux en se les appropriant par un détournement artistique. Elle a été mise en opération dans un réseau social éducatif fermé, Edmodo[4], érigé tel un dispositif de création reliant tous les élèves d'une classe. Ce dernier invitait l'ensemble des élèves à produire et à publier des créations multimodales instiguées par des missions de création, c'est-à-dire que des consignes les incitaient à créer de manière spécifique avec leur corps et leur sensorialité pour détourner l'usage habituel des réseaux. Ce dispositif échappait à l'omniprésence des flux constants de partage de contenus et des dynamiques de viralité des réseaux ouverts et commerciaux. Leurs propres contenus et ceux de leurs pairs y étaient mis en valeur. Il y avait donc une forme de « conversion » des actions et du regard, comme discuté dans l'assemblage théorique.

L'intervention s'est déroulée lors de la pandémie de COVID-19, entre novembre 2020 et avril 2021, une période pendant laquelle la coprésence connectée était exacerbée, en particulier chez les adolescent·es. L'enseignement était délivré en ligne par l'intermédiaire d'une plateforme de visioconférence. Ceci avait pour effet de transformer la relation pédagogique qui ne pouvait bénéficier de la présence physique, de la simultanéité des regards et des ressentis provenant du partage dans une classe en présentiel. L'intervention a duré environ vingt jours et a inclus six ou sept périodes d'atelier. Les activités comprenaient des discussions, des démonstrations techniques et la réalisation de missions de création. Cette expérience artistique était également composée d'activités esthétiques visant à sensibiliser le regard des élèves sur leurs propres créations et sur des œuvres. Étaient prévues la présentation d'œuvres issues soit du détournement, de la performance ou créées à même les dynamiques de distribution des réseaux sociaux. Ces activités introduisaient à la thématique de la

[4] Edmodo constituait une plateforme éducative dans laquelle les enseignant·es pouvaient structurer des classes fermées en réseau. La plateforme possédait un fil d'actualités à la manière de Facebook, où des contenus multimédias (photo, vidéo, texte, son, émoticônes) pouvaient être publiés. La plateforme a été démantelée en septembre 2022.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

présence des autres dans un contexte d'hyperconnectivité. Elles étaient principalement basées sur la monstration d'œuvres et étaient précédées de questionnements sur les habitudes de vie des élèves avec les réseaux sociaux. Dans la prochaine section, je procède à l'analyse de ces activités d'appréciation.

5 Analyse des activités d'appréciation

Il est essentiel de préciser les limites de l'analyse relative aux activités d'appréciation réalisées dans le cadre de cette recherche. Ses paramètres ne prévoyaient pas la collecte de données lors de la présentation des œuvres. En effet, les données ont été recueillies à travers les créations des élèves ainsi qu'au moyen de questionnaires en ligne et d'entretiens avec ces élèves et leurs enseignantes, sur l'expérience de création. À titre de chercheuse enseignante, j'ai aussi colligé mes réflexions dans un journal de bord. Les réactions et les réponses des élèves aux questions concernant les œuvres s'étant manifestées durant les discussions de groupe ont été très peu recueillies. Étant la seule chercheure dans cette recherche doctorale, je ne pouvais prendre des notes de manière exhaustive en distinguant les élèves participants et non participants à la recherche. De plus, pour une question éthique, les séances n'ont pas été enregistrées. Exceptionnellement, quelques notes ont pu être prises auprès d'un groupe de 5e secondaire qui ne comptait que sept élèves, puis analysées. De même, certaines données recueillies dans le module de conversation texte de la plateforme de visioconférence ont pu être examinées.

L'analyse qui suit sera formulée comme un récit mettant de l'avant les œuvres présentées et leur insertion logique au cœur de l'intervention. L'intention était de sensibiliser aux pratiques sur les réseaux sociaux, à l'art et aux œuvres postnumériques. Les points de convergence avec les repères conceptuels établis précédemment seront également mis en lumière. Enfin, pour considérer les effets qualitatifs de ces activités d'appréciation, certains témoignages d'élèves et d'enseignantes seront partagés et mis en relation avec l'éducation au regard et à l'attention.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

5.1 Œuvres comme détournement artistique

Chaque atelier prévoyait des retours sur les créations produites et publiées par les élèves à la suite des missions (consignes de création) lancées dans les jours qui avaient précédé. Ces retours collectifs visaient à mettre en lumière leur travail de manière commune pour affiner leur sens esthétique et ouvrir à une multitude de façons d'interpréter les missions. Au deuxième atelier, après le retour collectif habituel, une discussion a été déclenchée par la question « Que faites-vous en général sur les réseaux sociaux? » Dans les quatre groupes, les élèves avaient plusieurs expériences à raconter. La participation était active. Bien que je n'aie pu récupérer les réponses orales des élèves, je peux toute de même révéler les faits saillants d'un questionnaire en ligne au sujet de leurs pratiques sociales et culturelles avec les réseaux sociaux. Sur dix-huit répondant·es, dix-sept ont affirmé détenir un appareil mobile connecté et 50% d'entre eux se connectaient entre 10 et 25 fois par jour aux réseaux sociaux. Les activités connectées de ces participant·es étaient majoritairement relatives au fait de communiquer avec les autres, de s'informer et de regarder du contenu principalement sur YouTube, par messagerie texte, sur Instagram, TikTok ou Snapchat. Seulement trois d'entre eux ont affirmé publier du contenu. Plus de 60% des participant·es ont mentionné passer trop de temps sur les réseaux sociaux. Ces quelques faits peuvent laisser entendre que les élèves de ces groupes sont hyperconnectés et que leurs pratiques ne résident pas principalement dans des pratiques créatives et des publications avec ces outils.

L'expérience artistique à laquelle les jeunes étaient conviés dans le cadre de cette recherche leur demandait de changer leurs pratiques par le fait d'un détournement artistique. Cette forme de détournement devait être accompagnée sur le plan pédagogique afin que les adolescent·es y adhèrent. Les activités d'appréciation d'œuvres ou de pratiques artistiques ont soutenu les élèves en ce sens en les encourageant à poser un regard différent sur leurs pratiques habituelles et sur l'art.

Ainsi, la notion de détournement leur a été explicitée de manière accessible à travers la présentation d'œuvres afin qu'elles et ils en saisissent le principe. Parmi

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

celles-ci, il y a eu l'œuvre *Fontaine* (1917/1964) de Marcel Duchamp[5], qui contrecarre la fonction utilitaire d'un urinoir de manière très provocante. Œuvre éloignée de notre période connectée, son rôle marquant au tournant de l'art contemporain apparait attrayant pour attiser la curiosité et renouveler les perspectives en art à l'école secondaire. Bien qu'icône de l'art conceptuel, cette œuvre était pourtant méconnue des élèves.

Toujours au cours du deuxième atelier, j'ai mis en contexte *La Joconde est dans les escaliers* (1969) de Robert Filliou[6]. Installée dans une salle de musée, l'œuvre offre à voir des objets pratiques propres à l'usage du concierge et disposés de manière informelle. Un carton fixé au manche de la serpillère précise: « La Joconde est dans les escaliers ». Œuvre incontournable par sa grande visibilité, *La Joconde* de Leonard de Vinci, citée dans une autre œuvre, a rapidement déclenché une intrigue chez les élèves. Les œuvres de Duchamp et de Filliou, mises en contexte, valorisaient une vision plus conceptuelle de l'art et les orientaient vers une possibilité d'engagement esthétique différent.

5.2 Pratiques tramées à même la dynamique des réseaux

L'intervention artistique prévoyait une forme de création performative dans laquelle chaque jeune était invité à poser une action ludique ou spontanée par son corps et orientée par sa sensorialité. Cette action était documentée au moyen d'une trace multimodale (son, image fixe, séquence vidéo, mots) publiée dans le dispositif de création commun, devenant une création. Pour entrainer les jeunes dans un univers artistique relationnel, corporel et spontané, j'ai choisi de leur présenter deux pratiques contemporaines en performance s'alliant aux réseaux sociaux. Ces pratiques permettaient d'actualiser le concept de détournement en introduisant des artistes d'aujourd'hui qui se saisissent de la dynamique de l'attention et de l'interactivité connectée pour créer. Ces artistes empruntent ainsi à l'esthétique et aux outils multimodaux propres à ces plateformes socionumériques, tout en les singularisant.

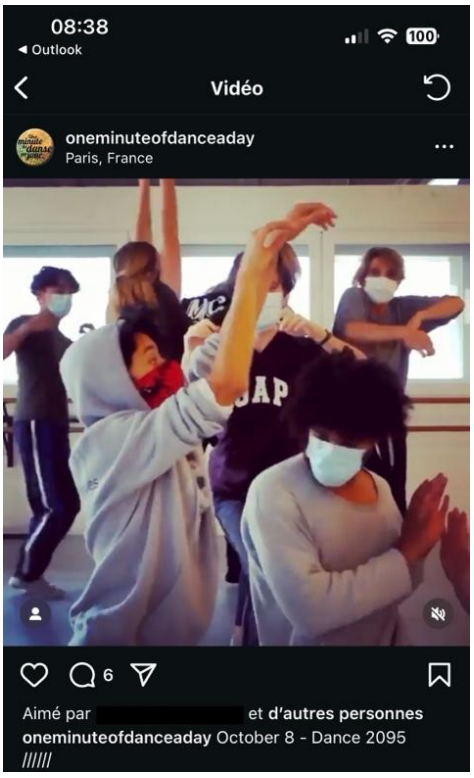
[5] Une documentation visuelle de cette œuvre ainsi que des informations à son sujet peuvent être consultées à l'adresse suivante : https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/VgrNkuT

[6] Cette œuvre peut être consultée à cette adresse : https://www.artwiki.fr/robert-filliou/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Nadia Vadori-Gauthier, chorégraphe et vidéaste, a établi une routine artistique et poétique en filmant et en publiant *Une minute de danse par jour*[7] sur Instagram à partir de 2015. Dans des milieux urbains ou ruraux de la France, elle performe des danses – seule, en duo ou à plusieurs – avec des danseur·euses professionnel·les ou des passant·es dans les lieux publics. Cette artiste décloisonne les possibilités de créer. J'ai présenté deux de ses danses aux adolescent·es tout en insistant sur le fait que, dans son acte de résistance journalière, Vadori-Gauthier façonne la présence sur les réseaux pour en faire une occasion de ressentir et d'être touché. Par ailleurs, ses interventions sensibles et régulières sur Instagram demeurent le témoin de sa présence ancrée dans les espaces physiques, accompagnée d'ami·es ou d'inconnu·es. Ce croisement des deux espaces inspirait une possibilité d'humanité partagée dans les plateformes socionumériques.

Figure 1 : Danse 2095, tirée du projet *Une minute de danse par jour* de l'artiste Nadia Vadori-Gauthier.



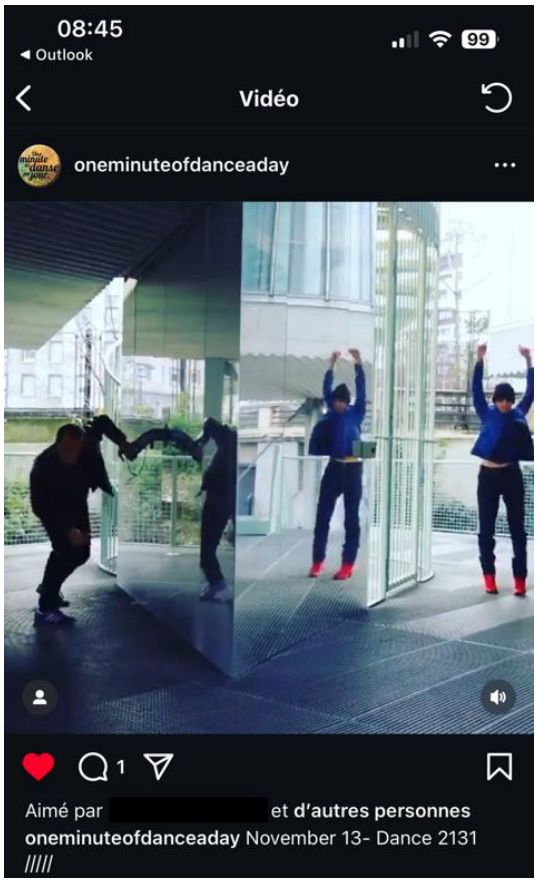
Source : publié sur Instagram 08/10/2020[8]

[7] Le site web du projet peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.uneminutededanseparjour.com/. Des informations sur l'origine du projet et les intentions de l'artiste y sont disponibles.

[8] https://www.instagram.com/p/CGF5HaggawU/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Figure 2 : Danse 2131, tirée du projet *Une minute de danse par jour* de l'artiste Nadia Vadori-Gauthier.



Source : publié sur Instagram,13/11/2020[9]

Un peu plus tard, le projet participatif *Performing Together*[10] (Performer ensemble), initié aussi sur Instagram, a été présenté aux élèves dans le but d'illustrer comment les réseaux sociaux admettent la possibilité d'un rassemblement entre utilisateur·trices, à travers une démarche de réappropriation artistique. En avril 2020, en plein cœur d'un confinement pandémique très restrictif, l'artiste canadien Stephen Mueller a mobilisé les utilisateur·trices d'Instagram de sa communauté pour les inviter à performer, simultanément, des actions bien spécifiques dans leurs espaces respectifs. En guise d'exemple, une des missives était la suivante : « 16 :35 – Heure avancée de l'Est. Nous projetons des ombres sur nos murs les plus vides, ensemble. » Les résultats des actions étaient révélés par des traces photographiques publiées par

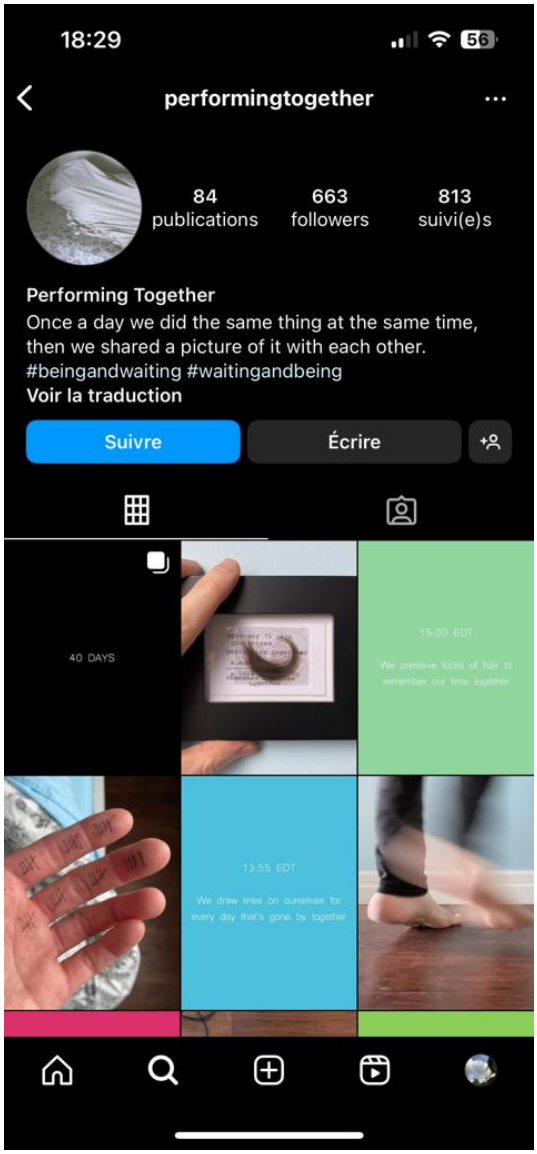
[9] https://www.instagram.com/p/CHiySVNil1g/

[10] Le compte Instagram « Performing Together » est public et peut être consulté à cette adresse : https://www.instagram.com/performingtogether/. Les photographies créées par les divers participant·es abonné·es d'Instagram sont également accessibles en cliquant sur les mots-clics.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

les participant·es sur leur profil avec les mots-clics #beingandwaiting et #waitingandbeing et en ciblant @performingtogether pour réunir l'ensemble des images. Ce processus créait une connexion entre les participant·es, révélant des moments partagés dans des lieux uniques. Cet ensemble de gestes, d'images et de réalités variées partagé à cette communauté pendant ce moment de perturbation incarnait une véritable coprésence connectée ressentie.

Figure 3 : Profil Instagram du projet Performing Together, initié par l'artiste Stephen Mueller, du 1er avril au 16 mai 2020.

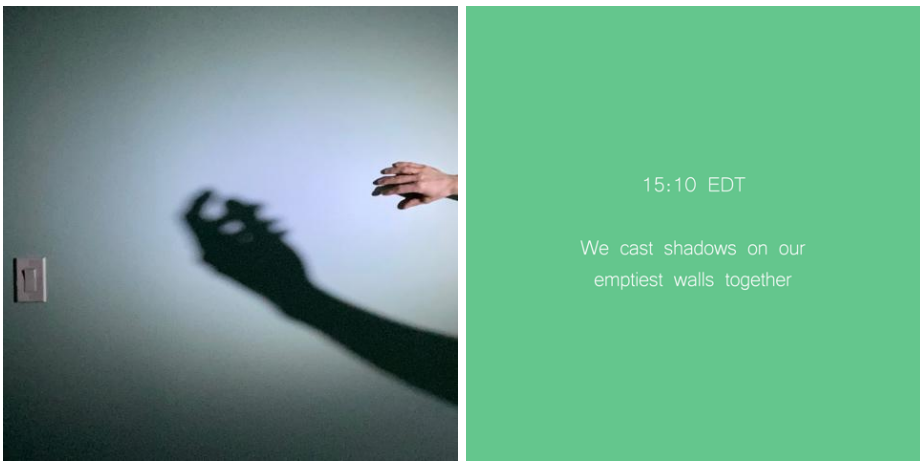


Source : publié sur Instagram du 01/04/2020 au 16/05/2020[11]

[11] https://www.instagram.com/performingtogether/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Figure 4 : Photographie et consigne créées par l'artiste Stephen Mueller pour le projet Performing Together[12]



Source : photographie et image originales de l'artiste Stephen Mueller, publiée sur Instagram 21/04/2020

Ces pratiques, transformant les plateformes socionumériques en de véritables espaces de rassemblement à travers la création, déjouaient la vision technophobe leur étant parfois associée et démontraient les capacités des artistes de susciter une attention sensible, créative et critique. Permettre aux élèves de découvrir ces artistes ajoutait une dimension de possibles avec les réseaux et les sensibilisait à d'autres codes et intentions. À la fin de cette activité d'appréciation, j'ai demandé aux élèves ce que ces pratiques avaient en commun. Dans le groupe de 5e secondaire, une seule élève a risqué une réponse : elle ressentait que ces pratiques visaient à encourager un plus grand contact avec l'environnement qui nous entoure.

Mon journal de bord révélait ma propre déception au sujet du manque d'interactions possibles avec les élèves parce que j'étais en ligne, de l'autre côté de l'écran, et que les élèves étaient en classe, n'ayant accès à ma présence que par le son de ma voix et la projection de mon image. Je n'avais pas accès aux regards directs. Mes collègues enseignantes m'avaient d'ailleurs prévenu de garder les élèves actifs par des activités concrètes pour conserver leur attention. Regarder des œuvres dans une mise en abime d'écrans devenait lourd. Les discussions devenaient ardues

[12] https://www.instagram.com/p/B_QRhbeAHRC/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

à entretenir. Comment susciter alors cette intersubjectivité dans un moment d'appréciation esthétique ?

5.3 Œuvres sur la coprésence connectée

À l'atelier suivant, à la suite de notre habituelle discussion de groupe au sujet de leurs créations, nous avons abordé le rôle de l'écran dans la transformation de la coprésence. En amorce, les élèves ont été interrogés à partir de cette question : « Sentez-vous que votre présence aux autres est affectée lorsque vous utilisez les réseaux sociaux? ». Les adolescent·es avaient passablement de choses à dire sur ce sujet. Par la suite, j'ai invité les élèves à exprimer les mots qu'elles et ils associaient au concept de présence. Inscrivant leurs réponses dans le module de conversation, j'ai pu recueillir leurs mots plus facilement en distinguant chaque élève. Ils se déclinaient ainsi : social, socialisation, attentif, concentration, réalité, interaction, interagir et réagir, être quelque part, ici, exister, physique/endroit, absence, atmosphère, être présent dans la vie de quelqu'un, autour de soi, le fait d'être là.

Après ce jeu et à partir d'une documentation photographique et vidéographique, les élèves ont été plongés, au cœur de *The Artist Is Present*, une performance de Marina Abramovic. Survenue au Musée d'art moderne de New York en 2010[13] et performée de manière ininterrompue du 14 mars au 31 mai dans une grande salle du musée, cette œuvre est une démarche substantielle de présence locative. Assise sur une chaise, l'artiste conviait les visiteurs à s'assoir face à elle et à vivre une présence physique par le regard soutenu dans le silence. La présence réciproque de l'artiste et du visiteur devenait le moment artistique. Si cette performance est très connue d'un large public, les élèves, pour leur part, n'en avaient jamais pris connaissance. Après avoir laissé le temps de consulter la documentation de la performance, deux questions ont été posées aux élèves : « Que voyez-vous dans cette œuvre ? » et « Que s'y passe-t-il ? ». Une élève du groupe de 5e secondaire a répondu avoir l'impression que les deux personnes se parlaient, peut-être dû à une perception d'intensité des regards impliquant une forme de communication.

[13] La documentation sur l'exposition peut être trouvée sur le site Web du Musée d'art moderne de New York : https://www.moma.org/calendar/exhibitions/964

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Immédiatement après l'immersion dans l'univers d'Abramovic, l'œuvre *The Artist Is Kinda Present* (2010) de l'artiste An Xiao a été introduite. Réplique de l'œuvre du MOMA, elle s'est tenue au même moment, mais dans un autre lieu d'exposition dans la ville de Paterson (NJ). Cette performance se déployait dans une configuration spatiale comparable: An Xiao se tenait assise sur un petit tapis, au sol, dans un vaste lieu intérieur. Un autre petit tapis devant elle invitait le visiteur à communiquer avec elle. Or, elle proposait une présence connectée par l'intermédiaire d'un écran et de la plateforme Twitter (aujourd'hui nommé X) et détournait le concept de présence physique et de regard. À sa disposition, il y avait son téléphone et son ordinateur. Pour entrer en lien avec elle, le visiteur recevait une consigne : « Soyez présent avec l'artiste de l'une des manières suivantes : Un message texte au : [NUMÉRO DE TÉLÉPHONE], un tweet à @anxiaostudio. L'artiste répondra de la même manière. Lorsque vous aurez établi une connexion satisfaisante, ou si vous vous ennuyez simplement, vous pourrez partir. »[14]. L'artiste portait des verres fumés et concentrait son regard sur son écran de téléphone. Cette manifestation artistique incarnait de manière éloquente les manières dont les réseaux façonnent nos modes de présence à l'autre.

5.4 Attention et activités éducatives en ligne

Dans ces quatre groupes d'élèves que je tenais en ligne par visioconférence durant nos séances, la présence n'était pas optimale. Les conditions de rassemblement peu favorables ajoutaient un défi considérable à la qualité de nos échanges. Une démarche d'appréciation engageant une analyse et une interprétation des œuvres n'a donc pas eu lieu. Cette démarche reposait davantage sur la monstration des œuvres, accompagnée de questions sur les dimensions sociales des réseaux. Cette réticence que j'ai eue à aller plus profondément dans la démarche d'appréciation est confirmée par des témoignages de trois élèves de 5e secondaire lors de l'entretien. L'une d'elles indiquait que son attention n'était pas idéale lors des séances en visioconférence. Une autre évoquait que, bien que le projet ait ouvert des

[14] Cette citation est tirée du site Web https://memestomovements.com/art/artistiskindapresent.html présentant l'oeuvre de An Xiao.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

espaces de création, elle considérait que sa participation avait été entravée par le fait d'être à distance et d'être moins à l'aise d'ouvrir son micro et de parler au groupe.

À cet effet, une élève de 2e secondaire a donné une réponse particulièrement éclairante à la question suivante posée dans un questionnaire en ligne : « Penses-tu que l'animation par visioconférence a affecté ton appréciation ou ta compréhension de certains concepts ou de certaines activités ? » :

> Oui et non. J'ai beaucoup appris et apprécié avec l'animation en visioconférence. J'ai vraiment apprécié les œuvres de « The artist is present » et « The artist is not really present » [sic] parce que ça m'a fait réaliser que les relations en personne sont beaucoup plus importantes et spéciales et que je devrais apprécier les occasions que je peux voir mes amies étant en pandémie. Mais j'aurais préféré que vous étiez [sic] là en personne, ça aurait été mieux, je serais restée plus concentrée et plus présente dans votre classe et il y aurait eu plus de participation.

Cette citation évoque bien ce que peuvent avoir comme effet des œuvres sensibles sur la perception de la présence altérée. Ces présentations d'artistes, conjuguées à nos discussions sur leurs créations et à des questionnements sur leur rapport aux réseaux sociaux, ont semblé offrir un point de vue différent sur les possibilités de façonnement critique par l'art. Par ailleurs, dans leurs témoignages exprimés lors des entretiens de recherche, les enseignantes soulevaient la force des discussions comme pouvant nourrir les actions de création des élèves. Ces observations des enseignantes ne pointaient pas spécifiquement vers les activités d'appréciation, mais vers l'ensemble des discussions.

6 Résultats : limites et potentiels

Je réitère que la recherche doctorale ayant servi de base à cet article était davantage orientée vers la création artistique dans le cadre de l'enseignement des arts visuels et médiatiques. L'appréciation était envisagée pour explorer le rapport aux réseaux sociaux et encourager une forme de création artistique différente, plus proche des pratiques postnumériques. La nature des activités d'appréciation esthétique ainsi que les données recueillies n'ont pas permis de contribuer à une théorisation ou à l'émergence de principes pédagogiques explicites pour l'éducation du regard. Toutefois, leur mise en lien avec les repères conceptuels dégagés dans la première partie de l'article ouvre des perspectives pédagogiques à explorer. Ces perspectives,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6985

contenant des limites autant que des potentiels d'activités d'appréciation à l'ère hyperconnectée, seront énoncées dans cette dernière section.

L'intersubjectivité pour éduquer le regard – La stratégie utilisée lors des activités d'appréciation résidait fondamentalement dans une monstration d'œuvres à la suite de discussions concernant les habitudes des élèves sur les réseaux sociaux. Il n'y a pas eu de discussions soutenues par des stratégies de questionnement ou de mise en commun des perceptions sur les œuvres comme tel. Ainsi, la diversité des points de vue des élèves n'a pas pu être stimulée. La « fatigue ZOOM » vécue à cette période portait les élèves à décrocher et la relation pédagogique manquait de présence physique. L'intersubjectivité a été plutôt suscitée dans le volet création du projet par le partage des créations et des univers personnels des élèves dans des moments informels. Cela a été révélé dans les entretiens et publié dans ma thèse (Labrie, 2024) : les élèves puisaient de l'inspiration dans les créations des pairs et avaient accès à une fenêtre ouverte sur les univers personnels de chacun. Cette convergence des expériences et des perceptions n'a pas vraiment eu lieu lors des activités d'appréciation. Or, à partir de ce qui a été vécu à la fois dans le volet création et le volet appréciation, il semble qu'un partage plus substantiel d'expériences vécues et de points de vue divers pourrait être possible si certaines stratégies étaient employées : par exemple, par le moyen de discussions structurées et orientées, de stratégies de questionnement ciblées ou de questions lancées dans le dispositif pédagogique.

L'attention différenciée complexe à susciter – L'intégration de moments d'appréciation au cœur de l'expérience de création a valorisé des œuvres postnumériques, relationnelles et conceptuelles. Cette entreprise a sans doute contribué à une « conversation du regard » (Domenech, 2023) en introduisant une autre conception de l'art par des pratiques du détournement qui témoignent d'une humanité partagée sur les réseaux sociaux. Le dispositif de création dans un réseau éducatif a déjoué les algorithmes en façonnant une attention différente, et ce, par la création artistique et par des séances d'échanges en groupe. Donc, des « moments d'arrêt », des occasions pour surligner la pertinence de ces œuvres ont été vécus. Il semble que ce soit une condition qui aurait pu stimuler une attention différenciée.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Cependant, on ne peut pas dire que la pédagogie qui a soutenu les activités d'appréciation est parvenue à susciter cette attention différenciée, c'est-à-dire qui permet une analyse et une interprétation en profondeur de tous les constituants des œuvres. Pour combler ces limites, il aurait fallu avoir des conditions d'attention plus favorables, telles : une orientation de la démarche d'enseignement-apprentissage sur des activités d'appréciation, un cadre d'appréciation précis et des moments de présence physique avec les élèves pour soutenir les silences et alimenter des regards.

La coprésence dans sa dimension processuelle – Dans les écosystèmes médiatiques, la coprésence et l'attention sont modulées par divers niveaux d'intérêts et d'engagement de la communauté d'internautes ou d'abonné·es. Ce processus de la présence se trouve largement influencé par les algorithmes qui les orientent vers des contenus plus consensuels, viraux et commerciaux. Dès lors, le dispositif éducatif mis en place dans cette recherche a fait converger l'attention vers des contenus produits par les élèves et des œuvres souvent en marge de leurs fils d'actualités, suscitant des échanges lors de discussions au sujet de leurs habitudes sur les réseaux. En ce sens, les activités d'appréciation ont contribué à faire de cette expérience un processus qui dépassait largement les pratiques informelles de consultation des réseaux sociaux, assujetties aux dynamiques des algorithmes.

Conclusion

Malgré ses limites, l'analyse des activités d'appréciation présentée dans cet article dégage des potentiels pour l'éducation du regard et de l'attention dans un contexte hyperconnecté. Plonger à nouveau dans cette intervention pédagogique et l'examiner du point de vue de l'éducation du regard en contexte de concurrence de l'attention suscite mon intérêt comme pédagogue et chercheure à concevoir, dans une perspective plus structurée et explicite, des activités d'appréciation autour d'œuvres postnumériques et relationnelles. L'article expose les obstacles quant à la difficulté de susciter une véritable interaction autour des œuvres dans le cadre précis de cette recherche. Or, l'accompagnement des élèves au cœur d'activités connectées, qu'elles soient de l'ordre de la création ou de l'appréciation, a eu un certain effet sur leur manière d'appréhender l'art et leur propre présence sur les réseaux sociaux. Je

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

considère que la dimension d'appréciation esthétique de cette recherche a amorcé une approche pédagogique qui permet de ralentir l'attention, de faire découvrir des contenus artistiques peu connus des élèves et de les sortir de leurs chambres d'écho.

Les constats révélés par l'analyse des activités portent à croire qu'un cadre plus structuré et une présence active pourraient mieux nourrir la démarche d'appréciation auprès d'adolescent·es hyperconnecté·es. Un tel cadre serait susceptible d'enrichir l'expérience esthétique des élèves en les amenant à un approfondissement perceptuel sur les œuvres diffusées dans les espaces socionumériques. Toutefois, cela n'écarte en rien les opportunités de visiter les œuvres dans les musées et dans les galeries. De plus, cette démarche de ralentissement de l'attention pourrait fort bien susciter plus de présence et d'intérêt pour les manifestations artistiques dans les espaces collectifs, que ce soit l'art public, les inscriptions esthétiques furtives, les graffitis ou les annonces d'une exposition locale.

Les habitudes développées chez les jeunes à l'ère postnumérique bouleversent considérablement nos manières d'appréhender l'éducation. L'éducation esthétique doit être au cœur des réflexions des pédagogues et des chercheur·es afin de dégager des avenues qui rapprochent les adolesccent·es de véritables expériences esthétiques attentives et sensibles, en faveur d'une pensée accrue et critique sur le monde qui les entoure[15].

[15] Révision linguistique effectuée par Sylvie Trudelle, PhD, agente de recherche, UQAM (Formation en révision linguistique, Université Laval, Québec).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6985*

Références :

AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif** ? Payot et Rivages. 2006.

ASTIER, Philippe. Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. **TransFormations-Recherches en Education et Formation des Adultes,** (7), 2012.

CHAYKO, Mary. Techno-social life: The internet, digital technology, and social connectedness. **Sociology Compass**, 8(7), 2014, p. 976-991.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Le Seuil. 2014.

DE CERTEAU, Michel, GIARD, Luce et MAYOL, Pierre. **L'invention du quotidien. Les arts de faire** (Nouvelle éd.). Gallimard. 1990.

DE FIGUEIREDO, Emilie. Synchronie et asynchronie dans les communications numériques entre adolescents et professionnels de la jeunesse. Dans J. Lachance (dir.), **Accompagner les ados à l'ère numérique**. Les Presses de l'Université Laval, 2019, (p. 175-193).

DOMENECH, Theodora. Expérience esthétique en milieu numérique. **Sociétés & Représentations**, 75(1), 2023, p. 163-177.

FOURQUET-COURBET, Marie-Pierre et COURBET, Didier. Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique. Quand Internet, smartphone et réseaux sociaux font un malheur. **Revue française des sciences de l'information et de la communication,** (11), 2017. https://doi.org/10.4000/rfsic.2910

GIDDENS, Anthony. **Sociology** (2e éd.). Polity Press. 1993.

GOFFMAN, Erving. **Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings.** Free Press of Glencoe. 1963.

GOODMAN, Nelson. **Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles.** Édition Jacqueline Chambon. 1990.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6985

GRABHER, Gernot, *et al*. From being there to being aware: Confronting geographical and sociological imaginations of copresence. **Environment and planning A**, 50(1), 2018, p. 245-255.

HABILOMÉDIAS **Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV: La vie en ligne.** HabiloMédias. Ottawa. 2023. Récupéré le 9 juin 2023 au : https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/life-online-report-fr-final-11-22.pdf

HAYLES, N. Katherine. Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. **Profession**, 2007, p. 187-199.

HEINICH, Nathalie. **Le paradigme de l'art contemporain structures d'une révolution artistique.** Gallimard. 2014.

ITO, Mizuko. *et al*. **Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media**. The MIT Press. 2013.

JAURÉGUIBERRY, Francis et PROULX, Serge. **Usages et enjeux des technologies de communication**. Érès. 2011.

LABRIE, Marie-Pierre. **Corps mobiles et connectés : design éducatif pour la création numérique multimodale dans les réseaux sociaux**. Thèse de doctorat. Montréal (Québec), Université Concordia. 2024. https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/994121/

LEMERISE, Suzanne. Théories du développement graphique: de la naissance à l'épuisement d'un modèle. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir) **L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques**, 2000, 11-21.

LICOPPE, Christian. Les formes de la présence. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, (1), 2012.

MANOVICH, Lev. **Une esthétique post-média**. Appareil, (18), 2017.

McKENNEY, Susan et REEVES, Thomas C. **Conducting educational design research** (2e éd). Routledge. 2019.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6985*

MISRA, Shalini *et al*. The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices. **Environment and Behavior,** 48(2), 2016, p. 275-298. https://doi.org/10.1177/0013916514539755

PERAYA, Daniel, CHARLIER, Bernadette et DESCHRYVER, Natha ;ie. Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. **Distances et savoirs**, 4(4), 2006, p. 469- 496.

RUSH, Michael. **New media in art**. Thames et Hudson. 2011.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **L'expérience esthétique**. NRF essais, 2015.

UHLS, Yalda T. *et al*. Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. **Computers in Human Behavior**, 39, 2014, p. 387-392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036

ZHAO, Shanyang et ELESH, David. Copresence as 'Being With'. **Information, Communication and Society,** 11(4), 2008, p. 565-583. https://doi.org/10.1080/13691180801998995

ZHAO, Shanyang. Toward a Taxonomy of Copresence. **Presence: Teleoperators & Virtual Environments**, 12(5), 2003, p. 445-455. https://doi.org/10.1162/105474603322761261

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6985*

Tipo de Artigo | Original

Imagens, o mundo e a escola: práticas de cinema-educação em foco

Images, the world and the school: cinema-education:practices in focus

Imágenes, el mundo y la escuela prácticas de educación cinematográfica en foco

DOI: 10.5965/25944630922025e6963

Andrei Galkowski
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9862-6607

Letícia Francez
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2317-5298

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 10/03/2025
Aprovado em: 25/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

O presente estudo aborda a produção de imagens em movimento e a importância das práticas de cinema-educação no ensino básico, sob a perspectiva dos letramentos e de uma educação voltada para a sensibilidade. Desse modo, o artigo busca problematizar e propor reflexões sobre como essas abordagens podem impactar o ensino na educação básica. Como questão central, investiga-se: "De que modo a produção de imagens em movimento pode ser utilizada como meio de estimulação da sensibilidade e promoção da autonomia dos estudantes?". A partir desse questionamento, problematiza-se a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pela cultura digital, buscando estabelecer relações entre a produção e a utilização das imagens no âmbito escolar, a partir da metodologia adotada pela Escola Semente Educação Audiovisual, voltada para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Imagens; Educação Sensível; Experimentação; Letramentos; Educação Audiovisual.

Abstract

This study addresses the production of moving images and the importance of cinema-education practices in basic education, from the perspective of different literacies and an education focused on sensitivity. Thus, the article seeks to problematize and propose reflections on how these approaches can impact teaching in basic education. The central question investigated is: "How can the production of moving images be used as a means of stimulating sensitivity and promoting students' autonomy?" Based on this question, the need to reformulate pedagogical practices in light of the challenges imposed by digital culture is problematized, seeking to establish relationships between the production and use of images in the classroom, based on the methodology adopted by Escola Semente Educação Audiovisual, aimed at classes in the early years of Elementary School.

Keywords: *Images; Sensitive Education; Experimentation; Literacies; Audiovisual Education.*

Resumen

El presente estudio aborda la producción de imágenes en movimiento y la importancia de las prácticas cine-educativas en la educación básica, desde la perspectiva de diferentes alfabetizaciones y una educación centrada en la sensibilidad. Así, el artículo busca problematizar y proponer reflexiones sobre cómo estos enfoques pueden impactar la enseñanza en la educación básica. Como pregunta central investigamos: "¿Cómo se puede utilizar la producción de imágenes en movimiento como medio para estimular la sensibilidad y promover la autonomía de los estudiantes?" A partir de esta pregunta, se problematiza la necesidad de reformular las prácticas pedagógicas frente a los desafíos que impone la cultura digital, buscando establecer relaciones entre la producción y el uso de imágenes en el aula, a partir de la metodología adoptada por la Escola Semente Educação Audiovisual, dirigida a las clases de los primeros años de la Educación Primaria.

Palabras clave*: Imágenes; Educación Sensible; Experimentación; Alfabetismo; Educación Audiovisual.*

[1] Andrei Galkowski: Doutorando em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, é professor de Arte efetivo na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, SC. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2772389623301850 Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9862-6607. E-mail: andreiprofessordearte@gmail.com

[2] Letícia Francez: Doutora em Artes Visuais (UDESC). Mestra em Educação (UNIVALI). Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7128899964219986. Orcid: Letícia Francez (0000-0002-2317-5298) - ORCID. E-mail: lefrancez@gmail.com

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6963*

1 Introdução

O conceito de letramento começou a ganhar espaço no Brasil, a partir de 1986, em uma publicação de Mary Kato, intitulada "*No mundo da escrita",* para associar o uso da escrita às práticas sociais.

Conforme Rezende (2015) *apud* Camas e Galkowski (2021), o termo advém da palavra "literacy" que no latim possui o significado "letra" e com o sufixo "cy" indica o estado do indivíduo que aprende a ler e escrever. Este termo é frequentemente confundido ou entendido como alfabetização. Entretanto, com centralidade no desenvolvimento social e acompanhado da expansão do uso da escrita, os estudos sobre letramento são entendidos como parte da vida cotidiana das pessoas, ou seja, os conhecimentos utilizados socialmente.

Nesse sentido, para Kleiman (2001), trata-se de um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e como tecnologia, para objetivos e contextos específicos.

No livro "*Letramentos, Mídias, Linguagens",* os autores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019) elucidam que o letramento está presente na vida das pessoas para além dos muros da escola e que, no contato com os textos (digitais, impressos ou escritos), não lidamos mais exclusivamente com signos escritos. Assim, propiciado pela mídia digital, as modalidades de linguagem mesclam-se nesses espaços. O letramento não é resultante da ação de ensinar a ler e escrever, ele caracteriza-se enquanto condição que se adquire como consequência da apropriação da escrita e, nesse contexto, surgem novos sentidos para adjetivar o sujeito que independentemente de saber ler, convive com as práticas de leitura e de escrita. Diferencia-se, portanto, de forma acentuada tanto do conceito de alfabetização quanto da noção de alfabetismo(s). Ao passo que letramento(s) é um conceito com uma abordagem socioantropológica, alfabetismo(s) tem base sociocognitiva, e alfabetização refere-se a uma prática de natureza linguístico-pedagógica.

Na sociedade contemporânea, possuímos inúmeras práticas diversificadas de letramentos possibilitadas pelo contato com as tecnologias digitais. Desse modo, o conceito passa do singular para o plural e por conta da circulação de informações

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

que utilizam as imagens, os sons, a escrita no mundo digital, atualmente utiliza-se o termo multiletramentos, também chamado de multimodalidades.

Diante de novos territórios onde são disseminadas as informações, o papel da escola é imprescindível, visto que

> (...) é justamente participando das diversas práticas letradas que se desenvolvem ou constroem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas letradas valorizadas não é democrática: como mostra o Indicador de Analfabetismo Funcional, o INAF, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante a escola se tornar uma agência de democratização dos letramentos. (Rojo e Moura, 2019, p.17)

Através dos letramentos torna-se possível a participação dos sujeitos em atividades e práticas letradas como tomar ônibus, retirar dinheiro com cartões bancários, solicitar transporte via aplicativos etc. Todavia, segundo os autores, para participarmos de práticas letradas de esferas valorizadas, como as informações jornalísticas impressas, as práticas escolares ou a literatura, é necessário o desenvolvimento de níveis avançados de alfabetismo (habilidades e capacidades de compreensão, produção de textos e interpretações) e nesse sentido, a escola desempenha um papel primordial.

Com o objetivo de aprofundar a problematização proposta, este artigo está estruturado em duas seções de conteúdo. Na primeira, discutem-se diferentes letramentos e as práticas de cinema-educação no contexto escolar. Na segunda, apresenta-se o percurso metodológico desenvolvido pela Escola Semente Educação Audiovisual, uma instituição localizada no estado da Paraíba/Brasil e que se apresenta como um importante parâmetro para se pensar a temática abordada neste artigo.

Conforme Ramos e Barquete (2021) a Semente nasceu do encontro entre profissionais do cinema e da educação, impulsionado pela metodologia do projeto *Inventar com a Diferença*, que estimula a criação audiovisual nas escolas, com ênfase na educação em direitos humanos.

As ações desenvolvidas pela Escola Semente são mobilizadas, neste estudo, como uma proposta metodológica capaz de problematizar a produção de imagens no contexto escolar de modo sensível e crítico. Assim, utilizamos a obra *Entre palavras, imagens e sons: Educação audiovisual, alfabetização e letramento*, de

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

Felipe Leal Barquete (2022), a fim de explorar as cinco etapas que compõem a metodologia da instituição e suas possíveis articulações com o ver, o sentir e o protagonizar dos estudantes

As dimensões que compõem essa abordagem são consideradas como potenciais articuladoras de um olhar formativo que valoriza a sensibilidade e o pensamento reflexivo no ambiente educacional.

2 Os letramentos e os dispositivos em cena

As informações, na contemporaneidade, estão presentes em todos os lugares por meio das mídias e dos meios. Todavia, somos bombardeados por uma quantidade exorbitante de informações e imagens que não mais nos atravessam e que, consequentemente, passam despercebidas. Desse modo, para que se tornem significativas, devemos nos relacionar com elas a partir do que já foi vivido ou aprendido. Logo, para que uma informação seja significativa ela precisa ser internalizada e o sensível certamente pode se apresentar como uma possibilidade para isso, visto que no processo do ensinar é essencial a construção de sentidos, entrelaçado com a construção de significados.

O letramento ocorre nas diversas interações sociais e envolve uma diversidade de elementos, incluindo o contato visual. Assim, conforme Camas e Galkowski (2021), por meio do reconhecimento de símbolos, formas e cores, estamos em contato com o letramento visual que permite aos sujeitos explorar a habilidade de leitura, interpretação e entendimento das informações inseridas nas imagens e sobre como podemos nos relacionar com elas. Esse tipo de letramento, de acordo com Silvino (2012), nos possibilita a reunião de informações e ideias contidas em um espaço imagético, para que possamos contextualizá-las e determinar se podem ser validadas na construção do seu significado. O contato com o letramento visual nos permite desenvolver diferentes habilidades, dentre elas: a compreensão dos elementos básicos da imagem, a percepção, a compreensão do conteúdo e como tais imagens podem nos influenciar e nos afetar. Portanto, esse tipo de letramento é essencial e pode ser exteriorizado por diferentes referenciais, incluindo os diferentes

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

métodos e abordagens de leitura imagética, bem como por meio da compreensão crítica da cultura visual.

Diante desse contexto, a imagem pode ser empregada como uma via de apreciação estética nos atos de sensibilizar e educar o aluno.

No campo educacional, o letramento visual é frequentemente associado à alfabetização visual, mas vai além das decodificações de signos, caracterizando-se como uma prática social que articula o repertório cultural, a reflexão crítica e a percepção sensível. Assim, implica a formação de sujeitos capazes de questionar as imagens no que diz respeito aos discursos e intenções que as atravessam.

Desde os anos 1990, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2012) se constitui como uma via recorrente para a problematização da leitura e releitura de imagens na sala de aula. Entretanto, por conta da sua ampla difusão, observa-se em muitos casos uma apropriação indevida que propõe a leitura e a produção artística de modo mecanizado, pautado exclusivamente nos elementos formais que constituem as obras.

Na sala de aula e em sua vida cotidiana, conforme Rojo e Moura (2019), os discentes são convocados a ler multimodalidades de textos (verbais, não verbais, imagéticos, gestuais, comportamentais etc.). Por vezes, esses textos são intencionalmente elaborados a partir de diferentes técnicas e contextos de produção, os quais agenciam discursos e modos de ver o mundo. Consequentemente, torna-se necessária a formação de um leitor multiletrado. Desse modo, é possível propor novas relações com as imagens, a partir dos sentidos para irmos para além da análise de seus elementos formais.

No campo da educação sensível, a leitura das imagens pode ser conduzida a partir de diferentes questionamentos orientadores, tais como: *"O que essa imagem nos diz?"*, *"O que está representado?"* e *"O que essa imagem fala para você?"*.

Em relação ao campo da produção de imagens orientada pela educação sensível, a experimentação configura-se como fio condutor. Para isso, podem ser mobilizados exercícios de caráter lúdico, exploratório e centrados no fazer artístico.

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6963*

Por meio das diferentes tecnologias digitais, vivenciamos o fenômeno das mídias modernas que incorporaram no nosso cotidiano a linguagem do cinema e a produção audiovisual. Assim, os diferentes gêneros passaram a ser utilizados como forma de entretenimento, educação e comunicação de ideias. Dado o contexto, verifica-se a necessidade da promoção de uma educação sensível, visto que a produção de muitas imagens em massa são esvaziadas de sensibilidade e produzidas de modo automático.

A educação sensível trata-se de uma abordagem pedagógica que valoriza a dimensão afetiva, estética, perceptiva e relacional do processo de aprendizagem. Desse modo, em vez de nos concentrarmos apenas na transmissibilidade de conteúdos, essa perspectiva propõe o desenvolvimento integral do sujeito, considerando seus sentimentos, experiências, emoções e sua relação sensível com o mundo.

A produção de vídeos na contemporaneidade e a apreciação do cinema podem ser entendidos como vias para nos relacionarmos com o mundo e meios de produzirmos imagens, tanto para compor o nosso repertório imagético, quanto para experimentarmos a linguagem da fotografia ou audiovisual.

Conforme Lopes (2020), ao estarmos em contato com as imagens dispostas na tela, somos constantemente tentados a nos transpor para o interior dela, despertando percepções que se relacionam com o nosso imaginário e com a nossa subjetividade.

> Essa participação mágica, pré-reflexiva, no cinema, oportuniza um sistema de transferências de significados de nossa experiência vivida, dos nossos desejos, nossos afetos para as imagens, de modo que, ao mesmo tempo pomos também os significados de nossa vida concreta em movimento. (Lopes, 2020, p.46)

Por provocar a sensibilidade, o cinema pode ser pensado como uma via potente para a construção de um olhar para o mundo. Ao nos direcionarmos para a inserção da linguagem audiovisual na escola, tratamos de dois grandes territórios: a educação e o cinema. Na intersecção desses territórios, podemos promover: a percepção, a experimentação, a criticidade e a autonomia discente.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

A magia do cinema nos permite acessar novos saberes emergidos por meio do encontro com a linguagem audiovisual. Simultaneamente, temos acesso a elementos que podem contribuir na construção de um olhar crítico para os conteúdos audiovisuais que são produzidos.

Ao buscarem metodologias que possam deslocar a linguagem audiovisual para a educação voltada à sensibilidade, os docentes podem oferecer possibilidades para que os estudantes participem ativamente e colaborativamente do processo de criação de imagens e sons. Assim, por meio da autonomia discente, pode-se estimular o pertencimento cultural e a criticidade em relação ao uso das linguagens na contemporaneidade.

No ano de 2014, a Lei 13.006/2014 foi sancionada pela Ex-Presidente Dilma Rousseff, propondo que o cinema nacional esteja presente no ensino básico, pensado como um meio para promover o acesso à cultura nacional e ampliar o repertório dos estudantes. As exibições cinematográficas se constituem como um componente curricular complementar agregado à proposta pedagógica, pelo período mínimo de 2 horas ao mês. De acordo com a legislação, o cinema nacional deve ser exibido nas escolas da educação básica. Todavia, muitas indagações ainda são instauradas em decorrência da lei não ter sido regulamentada.

No livro "*Filmes Brasileiros na Escola*?" Adriana Fresquet (2022) aponta que, posteriormente à sanção da lei 13.006/2014, foi criado um grupo de trabalho composto por uma equipe do Ministério da Educação, Ministério da Cultura e seis membros da sociedade civil. A finalidade da formação desse grupo foi elaborar uma proposta de regulamentação. Na referida proposta, afirma-se a perspectiva de se trabalhar com obras audiovisuais nos espaços educativos e de formação como meio de oportunizar experiências estéticas dotadas de um conhecimento próprio em diálogo com os conhecimentos disciplinares, podendo habitar diferentes tempos e espaços. Além disso, as ações podem acontecer nos turnos regulares ou contraturnos e podem abarcar o formato de aula, de cineclube ou o formato de produção audiovisual.

A presença do cinema na escola e a aplicação da referida lei, segundo Fresquet, *et al* (2016), são atitudes políticas e são marcadas pelo reconhecimento e

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

pela importância de um processo que promove a autonomia e o protagonismo dos discentes. Ademais, a iniciativa oferece uma gama ampliada de ferramentas e elementos para a potencialização das práticas de ensino. Em outros termos, não se trata de uma política voltada para a formação de plateia e tampouco deve atender aos modos e exigências de produção atreladas ao mercado.

No intuito de pensar a escola como um território em potencial para a experimentação audiovisual, este estudo recorre à pedagogia dos dispositivos (Migliorin, 2015, 2018; Migliorin,*et al*, 2014). Nesse tipo de pedagogia, afastamo-nos da concepção tradicional de ensino pautada na transmissibilidade do saber para nos aproximarmos de uma perspectiva que possibilite a compreensão por parte do sujeito e a produção de realidades por meio da experimentação.

No que diz respeito aos dispositivos, Migliorin (2016) pontua que são exercícios, desafios, jogos, um conjunto de regras para que os/as estudantes possam lidar com o cinema (aspectos básicos) e simultaneamente, inventar, se colocar e se descobrir com eles. As pistas metodológicas têm como ponto de partida as imagens, por possibilitar uma experiência sensível com o mundo.

> Aquele que filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos. No cinema e na educação, os princípios que orientam estas práticas jamais antecedem o próprio fazer: são inventadas simultaneamente. (Migliorin, 2016, p.11).

A partir do uso dos dispositivos, podemos propor estímulos que segundo Ramos e Barquete (2021) possibilitam aprofundar a relação entre a escola e a comunidade. Consequentemente, fomenta o encontro entre gerações e os saberes nos seus diferentes modos para fundar territórios de criação e aprendizagens. Além dos dispositivos, a Escola Semente incorporou outras referências a partir do fomento da Rede Kino[3]. Desse modo, no ano de 2016 a escola desenvolveu um projeto piloto na EMEIF Jose Albino Pimentel, do Quilombo Gurugi-Ipiranga (Conde/PB),

[3] A Rede Kino rede latino-americana de educação, cinema e audiovisual articula pesquisadoras, educadoras e projetos, promovendo encontros no Fórum da Rede, realizado durante a CineOP Mostra de Cinema de Ouro Preto.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

denominado como Escola Experimental de Cinema, tendo como inspiração algumas ações desenvolvidas pelo CINEAD/UFRJ[4]

> Nesse projeto, o que nos moveu foi a ideia de consolidar um lugar de experimentação estética e pedagógica com a linguagem audiovisual dentro da escola. Um lugar que oferecesse as condições estruturais e a sistematização de processos e práticas para impactar a cultura escolar de dentro para fora, contribuindo assim para potencializar e qualificar as experiências de ensinar e aprender. (Ramos e Barquete, 2021, p.8)

O êxito na implementação do projeto foi fundamental para que a Semente consolidasse seu modo de atuação nas escolas, por meio de uma abordagem integradora que estimula a criatividade dos estudantes em diálogo com a escola, o território e o cotidiano da sala de aula

Nos anos seguintes, as experiências se ramificaram em muitas direções, onde projetos voltados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e formação de professores foram elementos estimulantes para a expansão da atuação da Semente. Assim, houve a ampliação de atuação para além do Estado da Paraíba, beneficiando outros estados.

Nos cursos de formação de professores realizados pela Semente anteriormente à Pandemia da Covid-19, segundo Ramos e Barquete (2021), constatou-se que o imaginário dos professores estava majoritariamente atrelado à indústria cultural, bem como aos processos de produção de filmes complexos, em decorrência de como a linguagem audiovisual tem sido mobilizada e desenvolvida historicamente na sociedade. Além disso, soma-se a educação bancária criticada por Paulo Freire e que se resume a mera transmissibilidade de informações, em conhecimentos “prontos” e impostos sem a necessidade de proposições de diálogos e de experimentações.

A Semente rebrotou durante a pandemia, passando a atuar como uma escola digital para contribuir na formação de professores. No ano de 2022, retomou o trabalho no chão da sala de aula, dando ênfase à formação de docentes e discentes.

[4] A Escola de Cinema do CAp-UFRJ, vinculada ao programa de extensão *Cinead, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro*, oferece aos estudantes do ensino básico uma introdução ao fazer cinematográfico

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6963*

Simultaneamente, a escola digital mantém suas atividades[5] (cursos, eventos e oficinas).

Tendo em vista a relevância dos projetos da Escola Semente Educação Audiovisual para a área do cinema-educação (Barquete, 2022), observamos que neles são utilizados inúmeros dispositivos. A seguir, destacam-se três dispositivos direcionados para estudantes dos anos iniciais (6 a 10 anos de idade):

Quadro 1: Dispositivos de criação e experimentação audiovisual da Escola Semente, 2025

Dispositivo	***Descrição***
Olhar para Ver	*Parte da construção de um banco de imagens, tendo em vista os interesses pessoais. Após a reunião das imagens, socializa-se para o grupo, atentando-se à leitura imagética.*
Moldura de Papel	*Problematiza a produção da imagem por vias do analógico e do digital. Através de molduras de papel, os estudantes são convocados a olhar para o mundo de modo lúdico. Utilizando as molduras, percorre-se por um espaço para "enquadrar" cenas e realizam-se e paralelamente fotografias desses momentos. Posteriormente, em roda, os estudantes socializam de como foi desenvolver a prática.*
Cineminha de papel	*Convite para que as crianças experimentem o processo de construção de narrativas de modo lúdico. A partir de desenhos elaborados pela turma são convocadas a criarem histórias oralmente. Assim, trabalha-se ludicamente as noções de montagem cinematográfica.*

Fonte: Adaptado de Barquete (2022)

Os dispositivos apresentados são utilizados também como meio de problematizar a produção de imagens na contemporaneidade. As práticas propostas contribuem para a educação estética ao estimular o olhar sensível e a percepção crítica por meio da construção de um banco de imagens a partir dos interesses pessoais. O uso de molduras de papel possibilita a experimentação do enquadramento e da composição visual, promovendo olhares mais atentos e

[5] De acordo com informações disponíveis no site da instituição, ao longo de sua trajetória, a Escola Semente realizou mais de 20 cursos voltados para a formação de professores, em parceria com escolas, ONGs, universidades e instituições culturais. Além disso, mais de 15 instituições educativas já foram contempladas com projetos desenvolvidos pela Semente. Disponível em:< https://educacaoaudiovisual.com.br/quem-somos/>. Acesso: 27 jun. 2025.

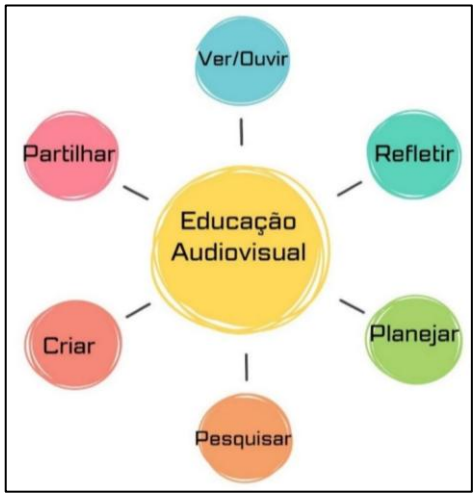
REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

reflexivos sobre o cotidiano. Já a criação de narrativas a partir de desenhos introduz, de forma lúdica, os princípios da montagem cinematográfica, desenvolvendo imaginação, expressão e compreensão dos elementos da linguagem audiovisual.

Para Migliorin (2022), os dispositivos pedagógicos atuam como práticas de sensibilização e podem estimular um olhar atento, a escuta criativa e o pensamento crítico. Tais propostas metodológicas provocam o rompimento com a lógica do ensino tradicional e buscam gerar ativações (imaginação, subjetividade e a experiência estética dos participantes). Por meio do trabalho com os dispositivos, os estudantes e professores são convidados a envolver-se afetivamente com os processos educativos, favorecendo o reconhecimento de si e do outro como produtores de histórias e sentidos.

O letramento e a alfabetização centrados nas práticas de experimentação apresentam-se como um meio para contribuir na construção de vínculos afetivos dos estudantes com o ambiente escolar. Assim, pelas vias de uma educação audiovisual na escola, podemos percorrer um percurso criativo-metodológico que perpassa por diferentes dimensões, dentre elas:

Figura 1: Dimensões da Educação Audiovisual na escola, 2025



Fonte: Adaptado de Barquete (2022)

Nesse processo, as estratégias de mediação podem ser estruturadas por meio de múltiplas possibilidades e, segundo Barquete (2022), demandam a habilidade da construção de arranjos pedagógicos que possam ser compatíveis com a necessidade de aprendizagem discente. Assim, no momento de planejar, torna-se

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

necessário a clareza das etapas, das práticas e dos processos que estruturarão o percurso criativo-pedagógico audiovisual.

A pedagogia de projetos e o método Paulo Freire[6] são utilizados como articulação na promoção da educação audiovisual nos projetos da Escola Semente. O intuito é potencializar os processos de alfabetização e letramento dos estudantes envolvidos. Como via de percurso criativo-pedagógico, são sugeridas cinco etapas de desenvolvimento, as quais podem acontecer em múltiplas sequências, desafiando o professor a adaptar ou inventar novas atividades. Esse processo será abordado na próxima seção deste artigo, com o intuito de evidenciar como a produção de imagens e a promoção de um pensar coletivo podem estabelecer relações.

3 A abordagem pode ser uma semente

Na obra *"Entre palavras, imagens e sons: Educação audiovisual, alfabetização e letramento"*, de autoria de Felipe Leal Barquete (2022), temos acesso a uma perspectiva metodológica audiovisual para a alfabetização e o letramento dos estudantes da educação básica, fundamentada a partir de experiências da Escola Semente Alfabetização Audiovisual. Para o autor, na aprendizagem inicial da escrita, os sons e as imagens atuam geralmente como recursos ilustrativos mas, infelizmente, reafirmam experiências descontextualizadas da realidade dos estudantes. Nesse sentido, sem desconsiderar esse tipo de abordagem, algumas possibilidades metodológicas por via da linguagem audiovisual podem ser mobilizadas nos processos de letramento e alfabetização. Desse modo, a sensibilização, o mapeamento do universo vocabular, a invenção na comunidade, os processos de pré-produção, de pós-produção e os meios de circulação das produções audiovisuais nas comunidades onde foram criadas, apresentam-se como elementos potencializadores para que a produção de imagens possa ser problematizada na escola, fazendo parte da metodologia apresentada neste estudo.

[6] Baseia-se em um processo dialógico, onde educadores e educandos constroem o conhecimento juntos, tendo em vista a realidade e a cultura dos participantes (Freire, 1996).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

Figura 2: Proposta de uma Educação Audiovisual na escola, 2025

Fonte: Adaptado de Barquete (2022)

No que se refere à etapa *"Sensibilizar",* busca-se de forma coletiva inventar um universo lúdico de experimentações com as linguagens da escrita e do audiovisual, visando a consolidação de um ambiente aberto, criativo e participativo (Barquete, 2022). Ademais, busca-se apresentar a proposta de trabalho e as etapas da jornada ao grupo de estudantes envolvidos, na qual se torna possível a realização de diferentes modos e dinâmicas de sensibilização para cultivar o gosto pela escrita/ leitura e promover a ampliação do repertório audiovisual e literário dos educandos.

Por meio das vivências promovidas, os sentidos e os elementos da linguagem audiovisual podem ser fios condutores para a apreciação e produção de imagens e, consequentemente, enfatizar o gesto[7]. Desse modo, segundo Barquete (2022), tais vivências podem nos auxiliar a realizar escolhas importantes e que podem estruturar o ato de filmar, tais como: a delimitação do que será filmado, o local, os equipamentos, como e quando será gravado. Assim, possibilitam organizar a experiência de criação audiovisual no tempo e no espaço.

[7] Para Barquete (2022) os gestos estão relacionados não apenas ao "como" fazer, do ponto de vista técnico, mas também ao movimento interno que nos motiva a produzir imagens e sons.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

A etapa *"Mapear o universo vocabular"*, segundo Barquete (2022), objetiva a promoção do acesso ao campo semântico e lexical dos discentes, tendo em vista as relações afetivas com tudo que constitui a sua própria realidade. Trata-se de um trabalho fundamental para estruturar e orientar as atividades posteriores de pesquisa e invenção no território, por meio da realização dos dispositivos de criação audiovisual. Para tanto,

> Sem romper com o fluxo da etapa anterior, aqui as atividades de sensibilização passam a contribuir para a investigação do universo vocabular dos estudantes. Nesse processo, estimulamos um movimento reflexivo sobre os seus contextos de vida, relações, curiosidades e sonhos. Com isso, criamos as condições favoráveis para identificar as palavras e os temas geradores, e codificar os materiais que serão utilizados nas etapas seguintes, como os mapas, painéis, inventários e fichas. Atividades como o cineclube, rodas de conversa, jogos colaborativos e a produção de cartas ou poesias estimulam o acesso à subjetividade dos estudantes e o levantamento das palavras significativas no contexto escolar, no ambiente doméstico ou na comunidade. (Barquete, 2022, p. 44).

Na etapa *"Inventar na Comunidade",* o objetivo é estabelecer um contato direto dos envolvidos com o território educativo por meio dos dispositivos de criação audiovisual, envolvendo a família e os ancestrais da comunidade, em um processo de interação entre as palavras e o uso social dos textos (Barquete, 2022). No entanto, para que tais experiências possam ser significativas, os envolvidos precisam ser os protagonistas dos processos colaborativos (planejamento, pesquisa e criação).

> Esse trabalho envolve a reflexão, o debate e a escolha dos lugares para visitar, o convite para as pessoas que irão participar dos dispositivos, a preparação dos equipamentos e a organização da dinâmica do grupo no dia da atividade. A essa altura do percurso, o grupo já se consolidou, desenvolveu uma afinidade com a linguagem audiovisual e realizou o levantamento das palavras e dos temas geradores. Essa base estabiliza as condições necessárias para que as visitas de campo se conectem com o propósito dos estudantes de forma consciente e sistemática, de modo que as experiências vividas com os dispositivos possam, ao mesmo tempo, favorecer tanto os processos de criação artística como os de alfabetização e de letramento. (Barquete, 2022, p. 56).

No retorno à escola, torna-se essencial que as imagens produzidas pelos envolvidos possam ser problematizadas. Assim, conforme o autor, a partir das reflexões cabe ao docente o papel de mediação no planejamento das próximas visitas, tendo em vista o acolhimento de novas ideias e as produções espontâneas do grupo que possam ser afloradas nesse processo.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

Na etapa "*Finalizar o Trabalho*", visa-se a consolidação do percurso criativo-pedagógico dos envolvidos. Trata-se de um momento em que, segundo Barquete (2022), as diferentes práticas de linguagens podem ser utilizadas como convergência e articulação na expressão dos estudantes e na sistematização da aprendizagem. Embora a ênfase da metodologia esteja atrelada à produção/manipulação de imagens e sons, ela não se limita à criação de conteúdos para redes sociais ou de produções fílmicas. No processo de montagem audiovisual, algumas medidas podem ser utilizadas como meios de respeitar as habilidades técnicas e as condições estruturais da escola.

Ainda de acordo com Barquete (2022), a etapa *"Partilhar e celebrar"* busca oferecer para a comunidade escolar uma celebração com o intuito de apresentar os resultados do percurso, como uma forma de agradecer o apoio e a participação das famílias e dos demais envolvidos nas atividades realizadas. Esse momento é primordial visto que, por meio da devolutiva para a sociedade, podemos reafirmar a participação/envolvimento dos estudantes. Assim,

> Seja através de uma mostra de filmes, uma exposição dos materiais produzidos ou qualquer outro tipo de evento, esse ato de acolhimento e reconhecimento das obras dos estudantes pela comunidade dão sentido ao trabalho que foi realizado, fortalecendo os vínculos de pertencimento. Estamos diante, portanto, de um processo de aprendizagem criativa, individual e coletiva, na qual as primeiras experiências de sensibilização fizeram germinar um movimento gradual de apropriação das linguagens escrita e audiovisual. Esse movimento se enraizou no chão da escola e na cultura da comunidade através da realização dos dispositivos, floresceu com a criação dos trabalhos audiovisuais, e agora os seus frutos serão compartilhados tanto com os seus ancestrais quanto com as novas gerações que viverão a escola no futuro, além de nutrir e inspirar outras sementes espalhadas pelo mundo através da internet. (Barquete, 2022, p.73).

O percurso criativo dos discentes envolvidos, bem como a produção audiovisual (pré-produção e pós-produção), podem ser utilizados como sinalização de que a aprendizagem pode abrir novos ciclos e beneficiar a vida da comunidade e dos envolvidos.

As etapas propostas permitem identificarmos que a sensibilização, a ampliação do repertório imagético, o olhar crítico e sensível pode ser estimulado. Desse modo, a perspectiva apresentada propõe caminhar-se por uma via sensível, em que o apreciar e o experimentar são essenciais. Ao analisarmos a metodologia

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6963*

proposta pela Escola Semente, percebemos o seu potencial para promover a interdisciplinaridade, podendo ser integrada a diversas disciplinas. Assim, ela se mostra como uma alternativa para se promover uma educação estética na escola permeada pelas imagens fixas e em movimento.

4 Considerações finais

Diante da produção massiva de imagens que se encontram além dos muros da escola em crise, a educação voltada para a promoção da sensibilidade propõe novos olhares em relação ao aprender e ao experimentar práticas que envolvem a produção de imagens.

Embora a fragmentação do currículo, a falta de diálogo entre as disciplinas, a deficiência de formação continuada e a desvalorização do magistério representem desafios significativos para a comunidade escolar e aos professores, a promoção de práticas voltadas ao audiovisual surgem como alternativas para estimular os discentes a fortalecer seus vínculos consigo, os outros e a escola.

A educação audiovisual pode potencializar uma aprendizagem sensível, especialmente quando incorpora as experiências vividas pelos estudantes. Assim, por meio do fazer e do sentir, olhares sensíveis podem ser produzidos individualmente e coletivamente.

A metodologia adotada pela Escola Semente Educação Audiovisual, mostra-se como potencializadora para ser utilizada como um meio de percepção da imagem, do mundo e da escola. Além disso, por trazer temáticas abertas e de fácil entendimento, pode ser adaptada em diferentes correntes teóricas[8].

[8] Revisado por Janice Matté Francez, Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí - FEPEVI (1984). jmfrancez@gmail.com

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6963

Referências:

BARBOSA, A. M.B.. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARQUETE, F, L. **Entre palavras, imagens e sons:** educação audiovisual, alfabetização e letramento.João Pessoa: Edições Florescer, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 151, n. 121, p. 1, 27 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 21 maio 2025

FRESQUET, A (org.). **Filmes brasileiros na escola?** Rio de Janeiro: Multifoco, 2022

FRESQUET, A; PAES, B. T. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 163–172, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.24585. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24585. Acesso em: 21 maio 2025.

CAMAS, N. P. V.; GALKOWSKI, A. R. As potencialidades do letramento visual na prática pedagógica de Arte na educação básica. In: FOFONCA, E; CAMAS, N.P.V. (Orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: Percursos históricos e práticas escolares na cultura digita**l. 1ed.Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021, v. 1, p. 152-162

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P.15-64.

LOPES, R. R. O. **Cineduc**: relações fenomenológicas entre corpo, cinema e educação' Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr De Góes - Ce – Ufrn, 2020

MIGLIORIN, C. (org). **Cadernos do inventar:** cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016. 80 p

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de Brincar**. 1. ed. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MIGLIORIN, C. (org). **Modos de fazer e experimentar cinema/educação**, 1. Ed. Rio de Janeiro: Aspide Editora, 2022

RAMOS, Ana Bárbara; BARQUETE, Felipe Leal. Educação audiovisual na infância: percursos criativo-pedagógicos entre escola e comunidade. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crisliane (org.). **Infância, arte e produção cultural.** Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. p. 121-143. ISBN 978-65-87449-38-8

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas digital. **Rev. Textolivre Linguagem e Tecnologia**. V. 9. – n.1, p. 94-107, 2016. Disponível em:http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266. Acesso em: 24 out 2020.

ROJO, R; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019

SEMENTE – Escola de Educação Audiovisual. Disponível em: <http: educacaoaudiovisual.com.br>. Acesso em: 01 mar. 2025.

SILVINIO,F.F. **Letramento Visual**. IN: SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC. I. Nov. 2012. Anais 2012. Disponível em: http:/www.periodicos.letras.ufmg.br/infex.php/stis/article/view/2116. Acesso em: 03 set. 2024

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-19, jun.-out., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6963*

Tipo de Artigo | Original

Memória gráfica e movimentos estilísticos: estudo tipográfico inicial das fachadas e construções do centro histórico de Manaus

Graphic memory and stylistic movements: initial typographic study of frontages and buildings in the historic center of Manaus

Memoria gráfica y movimentos estilísticos: estudio tipográfico inicial de fachadas y edificos en el centro histórico de Manaus

DOI: 10.5965/25944630922025e6645

Leandro Brandão Marques
Instituição: Universidade Federal do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0720-5663

Almir de Souza Pacheco
Instituição: Universidade Federal do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1421-4280

Marcos Paulo Cereto
Instituição: Universidade Federal do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2320-5741

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 12/12/2024
Aprovado em: 15/05/2025
Publicado em: 09/06/2025

Resumo

Com o intuito de preservar a memória gráfica manauara, foi realizado um estudo exploratório sobre a influência de movimentos estilísticos como *Art Nouveau*, *Art Déco* e *Beaux-Arts* no contexto da *Belle Époque* e do início do Modernismo, nos artefatos tipográficos encontrados nas fachadas de construções no centro histórico da cidade de Manaus. Registros fotográficos obtidos por meio de uma deriva, conforme adaptado do estudo de Castelucci e Farias (2024), foram analisados usando a abordagem de análise de conteúdo visual de Gillian Rose (2016). A análise revelou características estilísticas desses movimentos presentes em espécimes tipográficos no centro histórico de Manaus, evidenciando a importância da preservação e documentação desses elementos. O estudo busca contribuir para o registro da memória gráfica manauara e fomentar o uso desses dados no ensino da tipografia e na valorização como um patrimônio histórico e cultural.

Palavras-chave: Memória gráfica. Centro histórico de Manaus. Movimentos estilísticos. Tipografia. Design gráfico.

Abstract

In order to preserve the graphic memory of Manaus, an exploratory study was carried out on the influence of stylistic movements such as Art Nouveau, Art Deco and Beaux-Arts in the context of the Belle Époque and the beginning of Modernism, in the typographic artifacts found on the facades of buildings in the historic center of the city of Manaus. Photographic records obtained through a drift, according to the methodology adapted from Castelucci and Farias (2024), were analyzed using the visual content analysis approach of Gillian Rose (2016). The analysis revealed stylistic characteristics of these movements present in typographic specimens in the historic center of Manaus, highlighting the importance of preserving and documenting these elements. The study seeks to contribute to the recording of the graphic memory of Manaus and encourage the use of this data in the teaching of typography and in the appreciation of it as a historical and cultural heritage.

Keywords: *Graphic memory. Historical center of Manaus. Stylistic movements. Typography. Graphic design.*

Resumen

Para preservar la memoria gráfica de Manaus, se realizó un estudio exploratorio sobre la influencia de movimientos estilísticos como Art Nouveau, Art Déco y Beaux-Arts en el contexto de la Belle Époque y el inicio del Modernismo, en los artefactos tipográficos encontrados. en las fachadas de edificios en el centro histórico de la ciudad de Manaus. Los registros fotográficos obtenidos a través de una deriva, según una metodología adaptada de Castelucci y Farias (2024), fueron analizados utilizando el enfoque de análisis de contenido visual de Gillian Rose (2016). El análisis reveló características estilísticas de estos movimientos presentes en ejemplares tipográficos del centro histórico de Manaus, destacando la importancia de preservar y documentar estos elementos. El estudio busca contribuir al registro de la memoria gráfica de Manaos y fomentar el uso de estos datos en la enseñanza de la tipografía y su valorización como patrimonio histórico y cultural.

[1]Bacharel em Design (UFAM) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Design (UFAM). Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: lattes.cnpq.br/3040858724486643. ORCID: orcid.org/0009-0004-0720-5663. E-mail: leandro.brandao@ufam.edu.br.

[2] Graduado em Desenho Industrial pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e doutorado pela Universidade Politécnica de Valência (UPV). Professor do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: lattes.cnpq.br/9497811380342629. ORCID: orcid.org/0000-0003-1421-4280. E-mail: almirpacheco@ufam.edu.br.

[3]Arquiteto [UFRGS], com mestrado e doutorado pela [PROPAR/UFRGS]. Professor da Faculdade de Tecnologia e do Programa de Pós-Graduação em Design (UFAM). Lattes: lattes.cnpq.br/9835970650846482. ORCID: orcid.org/0000-0002-2320-5741. E-mail: mcereto@ufam.edu.br.

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6645*

Palabras clave: *Memoria gráfica. Centro histórico de Manaus. Movimientos estilísticos. Tipografía. Diseño gráfico.*

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6645*

1 Introdução

As capitais brasileiras, frequentemente marcadas por um crescimento desenfreado e descontrolado, cometeram vários equívocos ao não registrar ou até mesmo ao sobrepor elementos que caracterizassem seus períodos históricos, principalmente em seus centros históricos. A modernização, influenciada por sucessivas correntes estilísticas ao longo dos anos, levou à sobreposição de elementos arquitetônicos e gráficos, descaracterizando e, por consequência, dificultando o registro dessa evolução cultural.

Manaus, capital do estado do Amazonas, também enfrenta essa desconfiguração. Entre os períodos de maior relevância está a *Belle Époque*, marcada pelo ecletismo arquitetônico e pela adoção de estilos como *Art Nouveau* e *Beaux-Arts*, e as décadas seguintes, influenciadas pelo *Art Déco* e pelo Modernismo.

Mesmo com a dificuldade de acesso a documentações e até mesmo elementos que caracterizem as tipografias utilizadas em anos passados, ainda que parcialmente podemos nos reaver de alguns espécimes remanescentes da história tipográfica na área central da cidade, principalmente em fachadas de estabelecimentos públicos, comerciais e residenciais que conservaram seus letreiros mesmo com o passar dos anos, possibilitando o registro de parte da história cidade por meio de suas paisagens tipográficas, revelando um pouco dos hábitos e costumes, bem como elementos de sua cultura visual (Finizola, 2010)

Farias (2018) destaca a importância de preservar artefatos tipográficos como elementos históricos e culturais na paisagem urbana. A partir disso, chegamos ao conceito de memória gráfica e memória tipográfica. A expressão memória gráfica, crescente desde início do século XXI, tem sido utilizada com cada vez mais frequência para denominar uma linha de estudos que busca compreender a importância e o valor de artefatos visuais na criação de um sentido de identidade local através do design, muita das vezes é associado com conceitos mais conhecidos, como cultura visual e cultura material, sendo a tipografia um dos elementos de estudo (Farias, 2016).

No prefácio do livro Resgate Tipográfico, de Érico Lebedenco (2022), Priscila Lena Farias reforça que os estudos de memória gráfica buscam despertar a

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

atenção para o patrimônio gráfico e tipográfico local, que no caso do Brasil e outros países latino-americanos, é tomado por um longo período de descaso generalizado, sendo raros acervos dedicados ao registro da tipografia.

Finizola (2016) afirma que a memória gráfica representa um elo visual entre o passado e o presente, sendo um instrumento crucial para preservar a identidade cultural de comunidades locais, especialmente em tempos de globalização e homogeneização cultural. No Brasil o tema tem ganhado espaço, com grupos de pesquisa atuando em diferentes instituições e regiões do país, com Linha de Pesquisa bem delimitada no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir de objetos de estudo remanescentes, o trabalho busca contribuir com o registro da memória gráfica manauara, apresentando uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa a partir de registros fotográficos de espécimes tipográficos encontrados no centro histórico de Manaus, realizando análises comparativas de características tipográficas a partir de referências históricas e estilísticas. Com isso pretende-se não somente mapear e catalogar estes elementos, mas destacá-los como um potencial recurso educacional no ensino da tipografia na nossa região, evidenciando também sua relevância em contexto histórico e cultural.

2 Movimentos Estilísticos & Tipografia

Para melhor compreendermos o contexto de uso da tipografia, bem como suas características formais, é essencial que passemos pelos marcos temporais de alguns movimentos estilísticos que influenciaram as artes, a arquitetura e o design. Entre os períodos de maior influência estão a *Belle Époque*, marcada pelo ecletismo arquitetônico e pela adoção de estilos como *Art Nouveau* e *Beaux-Arts*, e as décadas seguintes, influenciadas pelo *Art Déco* e pelo Modernismo.

Um dos autores que aborda as influências culturais e visuais europeias que moldaram a cidade de Manaus durante estes períodos é Otoni Mesquita (2005), que observa como a modernização da cidade envolveu elementos visuais. Manaus na virada do século de XIX para o XX buscava se distanciar de sua imagem primitiva, refletindo a transição da cidade em busca da modernidade (Mesquita, 2005).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

O primeiro movimento europeu importante dentro das tendencias modernas tipográficas, na transição do século XIX para o XX, é o *Art Nouveau*, com nítida continuidade no *Art Déco*. Ambos não se ativeram somente a pintura, mas influenciaram as artes estéticas em geral (Perrota, 2005). *Beaux-Arts* é um período transitório, seguido pelo Modernismo, que vinha em coro aos aspectos modernos encontrados no último estilo, mas em oposição aos conceitos de monumentalidade e classicismo, como os encontrados no *Beaux-Arts*.

2.1 *Art Nouveau*: 1880–1910

Nascido na França e na Bélgica como uma reação impaciente contra os estilos históricos e a industrialização no final do século XIX, com o desejo de uma linguagem visual contemporânea e expressiva (Banham, 1960). De caráter essencialmente decorativo e voltado em grande parte as artes gráficas e à arquitetura, buscando integrar arte e funcionalidade, caracterizava-se por suas linhas orgânicas e inspiração na natureza, utilizando formas orgânicas em vitrais e mosaicos e estruturas inspiradas nos estilos Rococó e Barroco. O nome tem origem na galeria parisiense “A Arte Nova”, aberta em 1895 por Siegfried Bing, mas recebeu diversos nomes nos países onde foi adotado, como *Jugendstil*, na Alemanha.

Aspirava quebrar a barreira entre as belas artes e as artes aplicadas, integrando a beleza e o design em todos os aspectos da vida cotidiana, desde a arquitetura até os objetos mais humildes." (Greenhalgh, 2000). Em Manaus teve forte presença durante a *Belle Époque*, período marcado pelo apogeu do ciclo da borracha, sendo um reflexo do desejo da elite local de afirmar-se culturalmente, incorporando elementos do estilo em suas residências, comércios e espaços públicos, seja de forma explícita ou implícita, confundida em meio ao ecletismo característico da cidade à época.

Nas características tipográficas, assim como nos elementos arquitetônicos e funcionais eram presentes linhas orgânicas e sinuosas inspiradas em flores, vinhas e folhas, com desenhos de letras assimétricos e complexos. Possuía a dualidade da ausência de serifas ou uso de serifas delicadas, sempre com detalhes ornamentais.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Podemos ver no projeto da entrada do metro de Paris (figura 1, à esquerda), de Hector Guimard, além da arquitetura alusiva ao estilo, o uso de letras tipográficas com as características sinuosas e fantasiosas referentes ao *Art Nouveau*, tipicamente destinadas aplicações em maior escala por conta de seus elementos. Em Manaus encontramos um exemplar no Mercado Adolpho Lisboa (figura 1, à direita), inspirado no mercado de Les Halles de Paris.

Figura 1 – Entrada do metro de Paris (à esquerda) e Mercado Adolpho Lisboa (à direita).

Fonte: *Site Sortir Paris*[4] e *Top View*[5]. 07/12/2024.

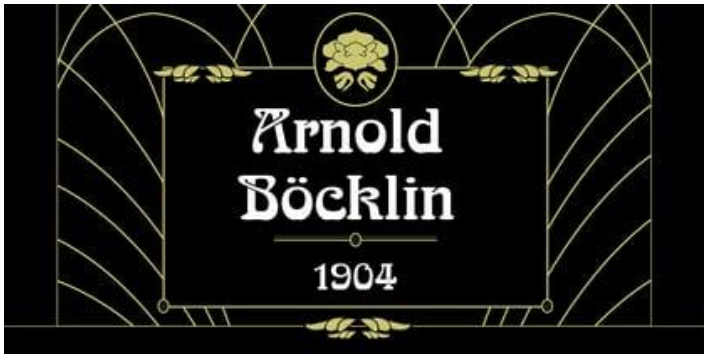
A fonte Arnold Bocklin (figura 2), de 1904, projetada por Otto Weisert e publicada pela fundidora tipográfica *Linotype*, representa bem o estilo com suas formas orgânicas e curvas decorativas. Como mencionado pelos próprios publicadores, o toque decorativo era mais importante que a legibilidade, sendo hoje frequentemente usada para lembras as pessoas dos “bons velhos tempos”.

[4] Disponível em: https://www.sortiraparis.com/pt/o-que-visitar-em-paris/historia-patrimonio/articles/290538-sabia-que-este-e-o-ultimo-quiosque-original-da-estacao-de-metro-tipo-b-de-hector-guimard

[5] Disponível em: https://topview.com.br/estilo/amazontrip-mercado-municipal-de-manaus/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

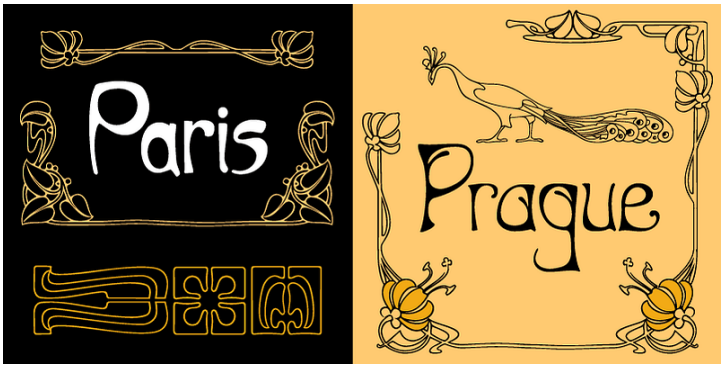
Figura 2 – Espécimen da tipografia Arnold Bocklin, por Otto Weisert.



Fonte: *Site My Fonts*[6]. 19/11/2024.

Uma releitura mais contemporânea, mas não menos característica, é a fonte P22 *Art Nouveau* (figura 3), com variação Bistro e Café, desenvolvida em 2000-2001 por Christina Torre da P22 *Type Foundry*, incluindo também adornos alusivos ao estilo.

Figura 3 – Fonte P22 Art Nouveau possui desenho bem fantasioso, característico do *Art Nouveau*.



Fonte: *Site Adobe Fonts*[7]. 07/12/2024.

2.2 *Beaux-Arts:* 1880–1930

Diferente do que se pensa, o estilo *Art Nouveau* não era o único estilo corrente a ser aplicado não só arquitetonicamente, mas tipograficamente durante o período da *Belle Époque*. Desenvolvido na França no final do século XIX e com origem na renomada *École des Beaux-Arts,* fundada em 1648, o *Beaux-Arts* era caracterizado por sua escala monumental, pela composição simétrica e elementos históricos

[6] Disponível em: https://www.myfonts.com/collections/arnold-boecklin-font-linotype?srsltid=AfmBOorsBfRej8ZaH_eewAIe90o0sbtwDCC2lYHO6SljCVu7JzuJmY4H
[7] Disponível em: https://fonts.adobe.com/fonts/p22-art-nouveau#about-section

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

frequentemente derivados da arquitetura clássica greco-romana, renascentista e barroca (Benevolo, 1993).

Figura 4 – Edifício Metropolis, em Madrid, é um exemplar perfeito de arquitetura e tipografia do estilo.

Fonte: *Site Estilos Arquitetônicos*[8]. 07/12/2024.

Na cidade de Manaus essa monumentalidade é refletida principalmente em construções, como o Teatro Amazonas, Palácio da Justiça, Mercado Adolpho Lisboa e o Palácio Rio Negro, embora classificadas como ecléticas, enfatizando a simetria, equilíbrio e proporções clássicas, características do estilo, além da mescla de materiais importados oriundos da Europa, como o ferro fundido e mármore trabalhados, ladrilhos hidráulicos e madeiras de lei. A adoção do estilo em Manaus reforçou a conexão simbólica da capital Amazonense com as grandes capitais mundiais, especialmente Paris, reforçando seu status cultural e econômico.

Na tipografia, vemos escritas monumentais clássicas com forte alusão às tradições greco-romanas, expressando dignidade, força e respeito pela antiguidade. Também eram características a formalidade e o equilíbrio simétrico, bem como o uso de serifas clássicas e proporções elegantes, não meramente ornamentais, mas que contribuíam para a legibilidade (Bringhurst, 2018).

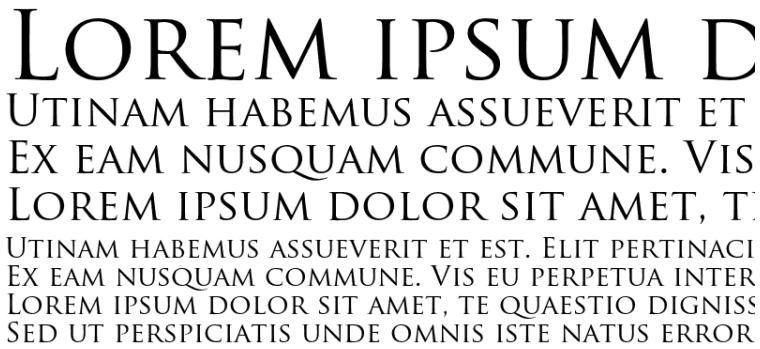
Um exemplar característico do estilo é a fonte Trajan (figura 5), desenvolvida para a *Adobe* em 1989 por Carol Twombly e Robert Slimback, inspirada nas inscrições na base da coluna de Trajano em Roma, sendo um dos maiores exemplares de formas de letras clássicas romanas, atingindo o auge do refinamento

[8] Disponível em: https://www.estilosarquitetonicos.com.br/beaux-arts/

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

no século I d.C. Vale mencionar como resgates tipográficos, baseados preservação da memória gráfica de um lugar, podem contribuir com registro histórico desses artefatos.

Figura 5 – Trajan é um exemplar que remete a elegância e a monumentalidade de forma literal.



Fonte: *Site Fonts Geek*[9]. 07/12/2024.

2.3 *Art Déco:* 1920-1940

Surgido na França, na Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais de 1925, de onde derivou seu próprio nome. Como sucessor dos movimentos *Arts and Crafts*, *Art Nouveau* e *Beaux-Arts*, o estilo *Art Déco* era caracterizado por linhas geométricas e uma abordagem moderna, mas ainda assim ornamentada, que buscava refletir o espírito de inovação e luxo da época. Firmou-se no cenário das cidades brasileiras como uma expressão de modernidade acessível às diferentes classes sociais (Correia, 2010). Em Manaus o estilo teve influência principalmente nas construções através de suas linhas geométricas e ornamentação, chegando em um momento de transição, simbolizando modernidade e inovação, mas ainda assim refletido o luxo e a sofisticação que marcaram o período áureo da borracha.

Na tipografia, são evidentes a geometria, elegância e variações de proporções, espessuras e presença ou ausência de serifas em passos iniciais a características que seriam lapidadas para o Modernismo (Duplan, 2013). As fontes eram ambíguas, explorando o contraste e o uso da leveza e do peso através de linhas

[9] Disponível em: https://fontsgeek.com/fonts/Trajan-Pro-Regular

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

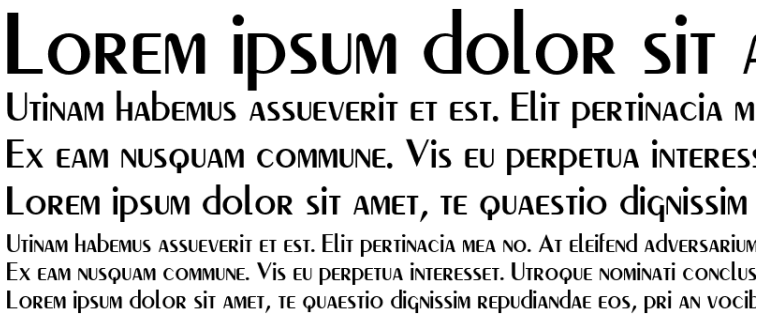
e blocos gráficos com ornamentos estilizados. O uso de materiais e características industriais influenciou diretamente as fontes desse estilo.

Exemplares tipográficos do estilo são as fontes Bifur (figura 6), de 1929, e Peignot (figura 7), de 1937, ambas projetadas por Cassandre, pseudônimo de Adolphe Jean-Marie Mouron, designer franco-ucraniano que estudou na *École des Beaux-Arts* e na *Académie Julian.*

Figura 6 – Bifur fazia uso de linhas e blocos gráficos para gerar contraste e evidenciar sua geometria.

Fonte: *Site Production Type*[10].18/04/2025.

Figura 7 – Peignot tinha características mais geométricas e contrastantes.



Fonte: *Site Fonts Geek*[11]. 07/12/2024.

Outro exemplar característico, sendo talvez um dos mais característicos do movimento, é a *Broadway* (figura 8), uma fonte decorativa projetada inicialmente somente em letras maiúsculas por Morris Fuller Benton, em 1927, para a *American Type Founders*, que a descontinuou em 1954. Somente em 1929 Sol Hess adicionou as letras minúsculas ao alfabeto. Redescoberta na era da fotocomposição, foi bastante utilizada para evocar o sentimento dos anos vinte e trinta. Os traços grossos e finos angulados evidenciavam a abordagem *Art Déco* de abordar as formas naturais.

[10] Disponível em: https://productiontype.com/article/cassandre-bifur-1928
[11] Disponível em: https://fontsgeek.com/peignot-font

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 8 – *Broadway* com contraste e formas geométricas características do *Art Déco*.

Fonte: *Site Adobe Fonts*[12]. 07/12/2024.

3.2 Modernismo: 1940–1970

O Modernismo emergiu no inicio do século XX, influenciado pelo funcionalismo da Bauhaus e de figuras como Walter Gropius, Le Corbusier e Ludwig Mies van der Rohe. Em oposição aos movimentos anteriores, a influência do estilo marcou a ruptura com os excessos decorativos, priorizando o uso de formas geométricas simples, materiais mais modernos, além da integração de tecnologia no processo de criação. Foi onde se cunharam as frases "a forma segue a função", de Louis Sullivan, e o conceito de "menos é mais", de Mies van der Rohe, que sintetizavam as premissas centrais do que seria o Modernismo (Riba, 2024).

Após o declínio da borracha, o Modernismo influenciou a arquitetura e o design urbano de Manaus, sendo um reflexo da busca da cidade por uma nova identidade urbana. Um dos principais símbolos é a arquitetura desenvolvida por Severiano Porto a partir da segunda metade do século XX, representando uma adaptação engenhosa dos princípios modernistas ao contexto amazônico, buscando a integração com a natureza e a funcionalidade (Abrahim, 2014).

Designer modernista associado a escola de Ulm, Bill (1952) enfatizou a importância da clareza, objetividade e da funcionalidade da tipografia moderna, eliminando elementos supérfluos, também adotados como características

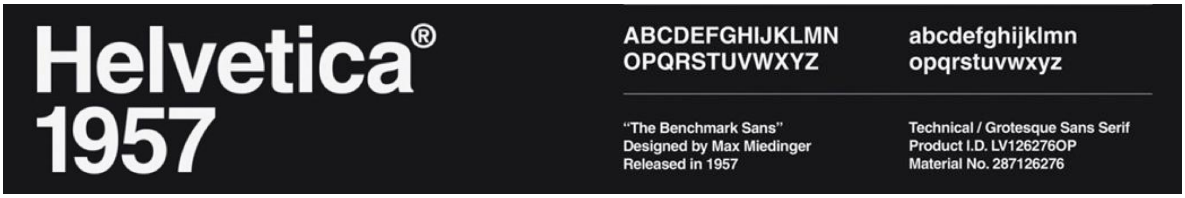
[12] Disponível em: https://fonts.adobe.com/fonts/ltc-broadway

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

tipográficas, sendo as letras projetadas para comunicação direta, não para decoração, passando a ter proporções matemáticas e alinhamentos rigorosos.

Os estilos grotescos são bem característicos deste movimento, sendo um dos principais exemplares tipográficos do período a fonte Helvetica (figura 9), de 1957, com autoria atribuída a Eduard Hoffman e Max Miedinger.

Figura 9 – Helvetica representa bem a ênfase na funcionalidade e na clareza.



Fonte: *Site Design and Paper*[13]. 07/12/2024.

Apesar de ter surgido antes do auge do Modernismo, a *Bauhaus* influenciou diretamente a tipografia moderna, exemplificada por fontes geométricas, como a Futura (figura 10), desenhada por Paul Renner entre 1924 e 1926, apresentando as principais características preferidas pelos designers vanguardistas dos anos 20 e 30. Nela percebemos a forte influência da geometria encontrada no estilo *Art Déco*, também adotada no Modernismo, mesmo que com outras características, como a ausência ou pouco contraste.

Figura 10 – Futura, fonte baseada em formas geométricas em forte alusão a *Bauhaus*.

Fonte: *Site Da Font File*[14]. 07/12/2024.

[13] Disponível em: https://www.designandpaper.com/the-story-of-the-worlds-most-famous-font-helvetica/
[14] Disponível em: https://dafontfile.net/futura-font-free-download.html

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

3 Procedimentos Metodológicos

Uma vez que o objetivo do projeto é registrar e analisar artefatos tipográficos, buscamos uma abordagem que se adequasse ao contexto de um estudo introdutório, a fim de relacionar as características dos estilos com a estética tipográfica encontrada no centro histórico de Manaus.

O método de análise de conteúdo visual, de Gillian Rose (2016), que pode ser adaptado para estudar imagens como uma forma de conteúdo cultural com ênfase na coleta sistemática de imagens e seu exame para identificar padrões formais e estilísticos, mostrou-se adequado ao contexto, pois permite observar os elementos presentes nas fotografias e agrupá-los com base em características visuais e tipográficas, sendo útil para categorizar as imagens de acordo com influências de cada período.

Gillian propõe três dimensões principais, ou modalidades, interligadas para a análise visual: produção, imagem e audiência (figura 11).

Figura 11 – Dimensões propostas por Gillian Rose (2016).

Produção	Imagem	Audiência
A análise foca em quem criou o objeto visual, sob quais condições e quais recursos estavam disponíveis.	É analisado o próprio conteúdo visual, bem como suas caracte-rísticas formais e simbólicas.	Explora-se como o objeto visual é percebido e usado por diferentes públicos ao longo do tempo.

Fonte: Rose (2016), adaptado pelo autor.

Neste trabalho nos aprofundaremos na dimensão de imagem, com ênfase na representação visual dos elementos tipográficos. As demais dimensões exigiriam um trabalho documental quanto a quem, como e por que cada objeto foi produzido e como o seu público percebe e responde a cada um. Da interseção das modalidades, integram-se as dimensões e considera-se a influência de uma sob a outra a fim de compreender como o contexto da produção afeta a forma visual e a recepção do público. Para isso, antes de iniciar a análise, precisamos situar o objeto de estudo em seu contexto histórico e cultural através de uma pergunta-chave. No caso deste estudo, ela seria a seguinte:

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

- Podemos encontrar artefatos tipográficos no centro histórico de Manaus com as características tipográficas das correntes estilísticas deste estudo?

Para responder à pergunta-chave, são propostas três etapas para a realização do levantamento e análise de conteúdo visual:

Figura 12 – Etapas propostas por Rose (2016).

1. Registro Fotográfico	2. Análise Comparativa	3. Cartografia Visual
Documentação das tipografias das fachadas para análise de conteúdo visual.	Comparar fontes locais com fontes tipográficas clássicas de cada estilo a partir de suas características.	Criar um mapeamento geográfico das fachadas no centro histórico para identificar concentrações ou padrões estilísticos.

Fonte: Rose (2016), adaptado pelo autor.

A última etapa, dada sua complexidade e necessidade de tempo, será implementada em um momento mais oportuno a partir dos desdobramentos deste projeto. Como estudo inicial, focaremos nas etapas de registro e análise.

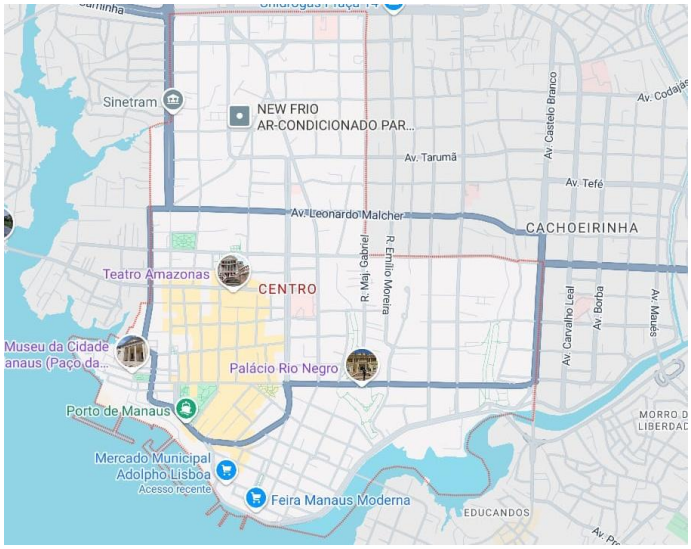
3.1 Levantamento e registros fotográficos

Assim como Castelucci e Farias (2024) fizeram no projeto de estudo piloto do registro e análise de escritas informais em bairros de São Paulo a partir de derivas, este projeto, que encontra-se em estágio inicial, também se apropria de registros fotográficos de caráter exploratório a partir de uma deriva, ato de andar “sem rumo”, com a finalidade de reconhecer e se apropriar do espaço urbano, além de buscar construir situações e estimular comportamentos afetivos (Chaparim, 2019), sendo um dos métodos adequados para estudos desta natureza, uma vez que possibilitam registros não mapeados, mas ainda assim com olhar atendo para a busca desejada (Castelucci e Farias, 2024).

Delimitou-se uma área do centro histórico de Manaus (figura 13) para realização de registros. A deriva foi feita no dia 26 de outubro de 2024, em um sábado, por se tratar de um dia da semana em que o centro tem movimento mais moderado, e pela parte da manhã, por conta da temperatura. Os registros foram feitos com um *Smartphone Samsung Z Fold* 4, buscando sempre um registro em zoom do elemento de análise e outro em plano geral, a fim de contextualizá-lo e facilitar mapeamentos futuros.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 13 – Linha tracejada vermelha delimita a zona central via aplicativo *Google Maps*.



Fonte: Autor (2024).

3.2 Tratamento

Após o levantamento foi feito o tratamento do material, a fim de organizar os dados coletados, permitindo uma análise comparativa mais eficiente. Inicialmente, realizou-se uma seleção das mais de 200 imagens, identificando os registros relevantes ao contexto. Essa etapa teve como objetivo uma filtragem inicial quanto aos objetos de estudo, muita das vezes com características similares nos desdobraremos somente em uma fração deste mapeamento para fins de análise.

Concomitante e até mesmo como critério desse filtro, foi realizada a classificação dos registros, a fim de agrupar as imagens em categorias, inicialmente, pelo contexto de aplicação, categorizados da seguinte forma:

- Comércios variados; espaços e construções públicas; edifícios; grupos escolares e vilas residenciais.

Após a filtragem e classificação, foi feita a descrição, a fim de atribuir metadados detalhados a cada registro, destacando as características visuais dos registros tipográficos. Para a caracterização dos objetos de estudo para fins comparativos foi criado um quadro classificatório considerando algumas características tipográficas de cada corrente estilística e exemplares de seus respectivos períodos, buscando um parâmetro comparativo entre as correntes e os espécimes analisados (figura 14).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 14 – Características e exemplares para fins de análise comparativa dos registros.

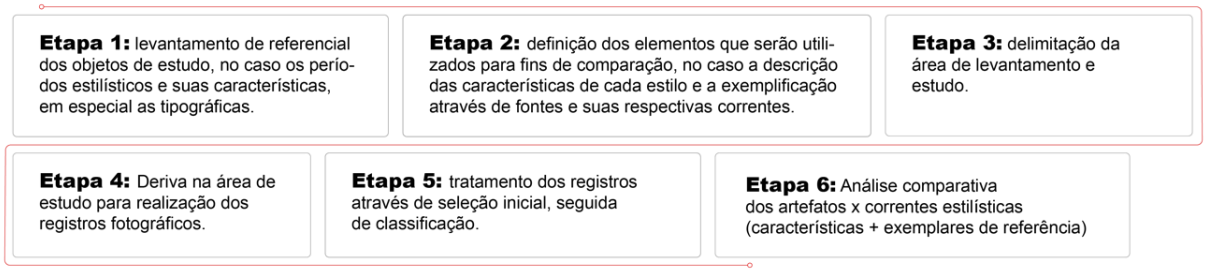
Estilo	Caraterísticas	Exemplares de Referência
Art Nouveau	Orgânicas Com ou sem serifas Assimétricas Experimental Adornadas Complexas Decorativa Desenhadas Manuscritas	Arnold Bocklin | Art Nouveau P22 Art Nouveau | Art Nouveau
Beaux-Arts	Clássicas Serifadas Formalidade Contraste Equilíbrio Elegância Luxo Imponência Legibilidade	TRAJAN | BEAUX-ARTS Bodoni | Beaux-Arts

Estilo	Caraterísticas	Exemplares de Referência
Art Déco	Geométrica Sem ou com serifa Elegância Luxo Futurista Simétrica Ornamentos Contraste Mecânicas	Broadway | Art Déco P22 Bifur | Art Déco Peignot | Art Déco
Modernismo	Proporções matemáticas Geométrica Futurista Simplicidade Sem ornamentos Baixo contraste Objetividade Funcionalidade Legibilidade Clareza	Helvetica I Modernismo Futura | Modernismo

Fonte: Autor (2024).

Por fim, as etapas definidas pelo autor para realização do estudo (figura 15):

Figura 15 – Etapas de realização definidas a partir da adaptação das referências ao contexto e delimitações do estudo.



Fonte: Autor (2024).

3.3 Análise

Após o tratamento e classificação, foram feitas as análises comparativas, considerando as características tipográficas e os exemplares de referência da figura 14. A partir dessa análise, busca-se compreender as características dos artefatos tipográficos registrados e identificar as correntes estilísticas que mais se adequam.

4 Resultados e Discussões

A partir do mapeamento realizado podemos analisar como a tipografia, oriunda dessa grande imigração de estilos globais, foi utilizada em contexto manauara e quais as suas características.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

4.1 Comércios variados

Começaremos apresentando os resultados e discussão pelos comércios. Os comércios contemplam clínicas, farmácias, lojas, escritórios e até mesmo hotéis, oriundos da ocupação das construções alusivas ou não a sua prática de comércio atual.

O primeiro artefato analisado é a fachada Farmacia Lemos (Figura 16). Apesar do seu letreiro principal possuir características modernas e até mesmo uma leve inclinação, sugerindo uma fonte obliqua ou itálica, os elementos tipográficos referentes a premiação, no canto superior direito da fachada, e a sua fundação, no canto superior esquerdo da fachada, possuem outras características.

Figura 16 – Fachada da Farmacia Lemos.

Fonte: Autor (2024).

A palavra “fundada” possui características alusivas ao estilo *Art Nouveau* por seu aspecto decorativo e assimétrico. Em contrapartida, possui o contraste e geometria alusivas ao estilo *Art Déco*, o que pode reforçar a suposição de se tratar de um letreiro eclético, feito após o período de fundação da farmácia que, pelo que consta na construção, data de 1851.

Outro artefato analisado foi o do Hotel Lisboa (figura 17), que se trata de uma aplicação a posteriori, em um processo de caracterização histórica realizada em algumas construções do centro, como relatado pelo proprietário, evidenciando o interesse de associar o gráfico a arquitetura e os valores culturais da época. Chama atenção pelo ecletismo do conjunto, sendo uma construção com características Clássicas e até mesmo *Art Nouveau*, como nos meandros da placa de sinalização. Quanto a fonte, acaba se caracterizando mais nas características formais e funcionais

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

do estilo *Beaux-Arts* pela sua elegância, reforçada por suas serifas, contrastes e imponência por estar sendo utilizada em caixa-alta.

Figura 17 – Placa de sinalização do Hotel Lisboa.

Fonte: Autor (2024).

Um artefato peculiar é o do Café do Pina (figura 18). Apesar de se tratar de uma aplicação posterior a fonte Arnold Bocklin harmoniza perfeitamente com a arquitetura *Art Nouveau* do quiosque.

Figura 18 – Plano mais aberto, evidenciando o quiosque (à esquerda) e a fonte aplicada (à direita).

Fonte: Autor (2024).

O prédio onde funcionou o conhecido *Cine Theatro Polytheama* (figura 19), inaugurado em 1912, hoje acomoda uma rede de comércio varejista. Felizmente, apesar da sua descaracterização quanto ao uso, sua arquitetura e seu artefato tipográfico foram preservados. Nele podemos perceber a presença da monumentalidade e das serifas do estilo *Beaux-Arts*, bem como o luxo, a elegância, o equilíbrio e imponência, de acordo com a arquitetura e sua finalidade à época.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 19 – Plano mais aberto (à esquerda), para demonstrar o equilíbrio e simetria da construção, e plano em detalhe (à direita), para evidenciar as características tipográficas do letreiro.

Fonte: Autor (2024).

4.2 Espaços e Construções Públicas

Em alguns espaços públicos e construções históricas, como o Monumento à Abertura dos Portos às Nações Amigas, no Largo São Sebastião (figura 20, à esquerda) encontramos artefatos com as clássicas serifas e formas alusivas ao estilo *Beaux-Arts*.

Em outros exemplares, encontramos características mais alusivas ao Modernismo, como as letras encontradas no anel do Relógio Municipal (figura 20, ao centro) e nas placas gravadas em mármore encontradas na Biblioteca Pública do Amazonas (figura 20, à direita).

Figura 20 – Monumento à Abertura aos Portos (à esquerda), Relógio Municipal (ao centro) e Biblioteca Pública do Amazonas (à direita).

Fonte: Autor (2024).

Um exemplar que parece misturar algumas características tipográficas é o encontrado no Palácio da Justiça (figura 21), que possui características tanto do *Beaux-Arts*, pelo equilíbrio formal e semi-serifas, quanto do *Art Déco*, pela geometria e contraste em algumas letras, bem como ao próprio Modernismo, por suas

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

proporções e clareza, além das próprias geométricas, em paralelo ao *Art-Déco*, mas que evidenciam a funcionalidade, a legibilidade e a clareza.

Figura 21 – Artefato de identificação do Palácio da Justiça.

Fonte: Autor (2024).

Outra construção onde podemos encontrar artefatos de variados estilos é no Mercado Adolpho Lisboa, com características adornadas e orgânicas do *Art Nouveau* (figura 22, à esquerda), a monumentalidade e serifas do *Beaux-Arts* em letras como o D, E e S, além do uso de matéria-prima característica do período, e características do modernismo, através de letras geométricas, simples e funcionais (figura 22, à direita). Assim como outras construções, pode ser um traço do ecletismo ou intervenções posteriores, uma vez que o Mercado data de 1882.

Figura 22 – Características *Art Nouveau* (à esquerda) e *Beaux-Arts* e Modernismo (à direita)

Fonte: Site *Top View*[15] e autor (2024).

4.3 Edifícios

O primeiro artefato dentro dessa categoria é o Edifício Beatriz (figura 23), dito de estilo *Art Déco*, mas que em seus aspectos tipográficos faz uso de uma fonte com característica cursiva, com floreios característicos do *Art Nouveau.*

[15] Disponível em: https://topview.com.br/estilo/amazontrip-mercado-municipal-de-manaus/

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 23 – Fachada Edifício Beatriz.

Fonte: Autor (2024).

O Edifício Mônaco (figura 24, à esquerda) apresenta uma fonte serifada, blocada, com forte formalidade e imponência, que também faz alusão ao estilo *Beaux-Arts*. No Edifício Jorge Haddad (figura 24, à direita) encontramos também alusivos ao estilo, com contraste clássico nas serifas, reforçando valores culturais e até mesmo funcionais do estilo, fazendo uso de material característico da corrente.

Figura 24 – Letreiro do Edifício Mônaco (à esquerda) e do Edifício Jorge Haddad (à direita).

Fonte: Autor (2024).

O prédio da Associação Comercial do Amazonas (figura 25), projetado pelo engenheiro e arquiteto Aluysio Araújo com características arquitetônicas do *Art Déco* possui uma dualidade tipográfica ao ter um letreiro com características geométricas presentes tanto no *Art Déco* quanto no Modernismo.

Figura 25 – Prédio Associação Comercial do Amazonas.

Fonte: Autor (2024).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

4.4 Grupos Escolares

Nos grupos escolares podemos ver a repetição de algumas características. Este é o objeto de estudo onde fica mais evidente a posterior aplicação de letreiros. Vemos letras que nos convidam ao estilo *Beaux-Arts*, pelo seu equilíbrio, elegância, imponência e características clássicas, apesar de não possuírem serifas e variação de espessura. Analisando atentamente encontramos características oriundas desde o estilo *Art Déco* e reforçadas no Modernismo, como a geometria, a simplicidade, a legibilidade e o não uso ou pouco uso de ornamentos. Essas características são presentes nas escolas Ribeiro da Cunha, Gymnasio Amazonense Dom Pedro II e Colégio Santa Dorotéia (figura 26).

Figura 26 – Ribeiro da Cunha (à esquerda), Dom Pedro II (ao centro) e Santa Dorotéia (à direita).

Fonte: Autor (2024).

Um fato relevante é que, durante os registros da escola Dom Pedro II, um funcionário da instituição confirmou que as placas e o letreiro com o nome da escola foram instalados bem após a sua inauguração durante uma revitalização.

No Grupo Escolar Saldanha Marinho (figura 27, à esquerda) encontramos características relacionadas prioritariamente ao *Beaux-Arts* através de letras com serifas contrastantes e sua formalidade. Já no Grupo Escolar José Paranaguá encontramos tipografias com características geométricas e simples (figura 27, ao centro), mais ao estilo do Modernismo e até mesmo com artefatos mais alusivos ao *Beaux-Arts* através de letras serifadas com alto contraste e características clássicas (figura 27, à direita), evidenciando o ecletismo e possíveis intervenções tardias, uma vez que a inauguração da escola data de 1895.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

Figura 27 – Grupo Escolar Saldanha Marinho (à esquerda) e José Paranaguá (ao centro e à direita).

Fonte: Autor (2024).

4.5 Vilas Residenciais

Nas vilas residenciais, podemos observar características que se misturam, talvez pelos seus produtores tentarem se apropriar de vários estilos para reinterpretar suas características tipográficas. No artefato encontrado na Vila Elvira (figura 28, à esquerda) temos as proporções clássicas do *Beaux-Arts*, até mesmo o adorno do *Art Nouveau* na letra "R", que também pode representar os contrastes, futurismo e até mesmo mecanicidade encontrados no *Art Déco*, bem como a geometria, paralela ao Modernismo, que se apresenta através da funcionalidade e objetividade. Já na Vila Jorgete (figura 28, ao centro), temos um paralelo entres as proporções clássicas e serifas do *Beaux-Arts* e a simplicidade do Modernismo. Já na Villa Ninita (figura 28, à direita) vemos características clássicas do *Beaux-Arts* através das serifas e nelas mesmas também podemos visualizar alguns adornos decorativos, característicos do estilo *Art Nouveau*.

Figura 28 – Letreiro Vila Elvira (à esquerda), Vila Jorgete (ao centro) e Vila Ninita (à direita).

Fonte: Autor (2024).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6645*

6 Considerações

A variedade de espécimes encontrados demonstra como cada corrente estilística foi adotada e influenciou os aspectos visuais da cidade de Manaus através da tipografia, permitindo identificar características alusivas aos estilos nos objetos de estudo apresentados. Ainda que seja possível visualizar características específicas de algumas correntes estilísticas, o ecletismo arquitetônico e gráfico da cidade é um fator que dificulta a leitura precisa dos estilos tipográficos adotados, mesclando a estética de diferentes períodos.

Uma vez que houveram aplicações ou modificações posteriores ao período das construções, fica difícil registrar se os artefatos tipográficos refletem a época original ao período ou são uma tentativa tardia de interpretar e corresponder à arquitetura. Assim, um possível estudo da data de construção de cada edifício e, se possível, da data de aplicação ou modificação dos letreiros em suas fachadas. Estes aspectos se relacionam diretamente com as dimensões de produção (Rose, 2016), que consideram quem criou o objeto visual, sob quais condições e quais recursos, bem como a de audiência, que explora como o objeto visual é percebido e usado por diferentes públicos ao longo do tempo.

Concluímos que a abordagem da deriva e da análise de conteúdo visual são adequadas para estudos iniciais em memória gráfica, contribuindo para o mapeamento, registro e tratamento dos dados obtidos nos registros fotográficos. A análise comparativa também se mostrou eficaz ao fornecer repertório através das características de cada estilo, tanto na descrição delas quanto nos exemplares de suas respectivas correntes estilísticas, auxiliando na comparação com os artefatos analisados. No entanto, há limitações, como potencial viés na seleção de artefatos, buscando aqueles que melhor se enquadram nos estilos, e na própria interpretação do que pode vir a ser característico de cada estilo.

O mapeamento geográfico, etapa do método de análise de conteúdo visual proposto por Rose (2016), não foi adotado neste momento, deixando a oportunidade de um levantamento mais detalhado da localização desses espécimes. O estudo dessa dimensão e adoção de etapas complementares enriqueceria ainda mais o

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

mapeamento e registro da memória gráfica de Manaus, visando expandir o catálogo de artefatos pertencentes à memória (tipo)gráfica da cidade.

Constatamos, por alguns registros, a ausência de um trabalho de preservação e restauração em diversos artefatos, um dos motivadores desta pesquisa, o que se tornou evidente no desenvolvimento. Surge a reflexão sobre como explorar os aspectos da cidade para colaborar com o registro do passado, considerando os elementos encontrados no presente para direcionamos a um futuro onde a história seja contada por registros e, de fato, artefatos preservados.

Como recurso de ensino, a pesquisa possui potencial em abordar sobre o tema em não só em tipografia, mas de forma associada em disciplinas como história da arte e história do design, através de aulas expositivas ou derivas guiadas com alunos de cursos de Design, evidenciando as possibilidades de exploração em estudos futuros na área de memória gráfica e até mesmo por meio do resgate tipográfico a partir dos artefatos encontrados na cidade[16].

[16] Revisão Gramatical realizada por: Nayara Brandão França Figueredo, Licenciada em Letras Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2014), especialização em Docência do Ensino Superior (IDAAM) e Gestão Escolar (Facuminas), mestranda em Educação pela Faculdade Estácio de Sá (RJ). E-mail: nayarabrandao1@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3966312797215009.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6645

Referências

ABRAHIM, Roger. **Poesia na Floresta: a obra de Severiano Porto no Amazonas.** Manaus: Reggo Edições, 2014.

BANHAM, Reyner. ***Theory and Design in the First Machine Age*.** Cambridge, MA: MIT Press, 1960.

Bill, Max. ***Form: A Balance Between Harmony and Functionality*.** Zurique: ABC Verlag, 1952.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico (versão 4.0).** Tradução: André Storlaski. São Paulo: Ubu Editoria, 2018.

CASTELUCCI, Giovani de Menezes; FARIAS, Priscila Lena; **Escritas informais na cidade de São Paulo: um estudo piloto nos bairros da Lapa e Pompeia.** P&D Design 2024. Manaus: UFAM, 2024. DOI: 10.29327/5457226.1-295. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/cadernoppgd/issue/view/690. Acesso em: 29 abr. 2025.

CORREIA, T. de B. **O art déco na arquitetura brasileira. Revista UFG**, Goiânia, v. 12, n. 8, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48295. Acesso em: 29 abr. 2025.

CHAPARIM, M. A. S.; OLIVEIRA, E. R. de. **Desafios e reflexões na apreensão afetiva da cidade: a deriva como procedimento metodológico. Geografia em Atos (Online)**, Presidente Prudente, v. 5, n. 12, p. 60–81, 2019. DOI: 10.35416/geoatos.v5i12.6517. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/6517. Acesso em: 14 nov. 2024.

DUPLAN, Pierre. **A Linguagem da Tipografia.** Rosari, 2013.

FINIZOLA, Fátima. **Abridores de Letras de Pernambuco: Um Mapeamento da Gráfica Popular.** Recife: UFPE, 2016.

FINIZOLA, Fátima. **Tipografia vernacular urbana: uma análise dos letreiramentos populares**. São Paulo: Blucher, 2010.

FARIAS, Priscila Lena. **Estudos sobre tipografia: letras, memória gráfica e paisagens tipográficas**. 2016. Tese (Livre Docência em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Doi:10.11606/T.16.2017.tde-10032017-161946. Acesso em: 2025-04-17.

FARIAS, Priscila Lena. **Tipografia Vernacular Urbana.** São Paulo: Blucher, 2018.

FARIAS, P.L.; BRAGA, M. Da C. **O que é memória gráfica?** In: Dez ensaios sobre memória gráfica, pp. 10-28. São Paulo: Blucher, 2018.

GREENHALGH, Paul. ***Art Nouveau: 1870-1914***. London: Reaktion Books, 2000.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6645*

MESQUITA, Otoni. **La Belle Vitrine: O mito do progresso na refundação da cidade de Manaus (1890-1900)**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2005.

PERROTA, Isabella. **Tipos & grafias.** Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2005.

RIBA, 2024. ***Modernism in Architecture and Design***. Disponível em: https://www.architecture.com/explore-architecture/modernism. Acesso em: 14 nov. 2024.

ROSE, Gillian. ***Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*.** Londres: SAGE Publications, 2016.

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa:

O presente trabalho foi realizado com a concessão de bolsa por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6645*

Tipo de Artigo | Original

O criar sensível: o ensino-aprendizagem de processo criativo sinestésico para o design de moda

The Sensitive Creation: Teaching-Learning of Synesthetic Creative Process for Fashion Design

La Creación Sensible: Enseñanza-Aprendizaje del Proceso Creativo Sinestésico para el Diseño de Moda

DOI: 10.5965/25944630922025e6919

Marília Possidone César
Instituição: Universidade de Brasília
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0419-9139

Breno Ramalho Tenório de Abreu
Instituição: Universidade de Brasília
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1506-4886

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 28/02/2025
Aprovado em: 15/04/2025
Publicado em: 09/06/2025

Resumo

O presente artigo é derivado de uma pesquisa de mestrado ainda em curso, e apresenta um estudo sobre como a sinestesia pode ser inserida no ensino de criatividade para *designers* de moda em formação, a fim de contribuir para suas referências pessoais e desenvolver produtos autorais. Buscou-se compreender os conceitos de criatividade, suas características na contemporaneidade e como pode ser ensinada, por meio de uma revisão inicial, seguindo a metodologia Teoria do Enfoque Meta-Analítico (TEMAC), visando compreender o panorama dos estudos nesse campo, e, por meio de uma revisão narrativa que permitiu consolidar o estudo sobre métodos de ensino no campo da criatividade. Com base nesse mapeamento inicial, foi proposta uma ferramenta de ensino que utiliza a sinestesia para estimular a criatividade e que foi aplicada em uma disciplina optativa sobre o processo criativo sinestésico para design de moda. A análise dos dados coletados a partir das avaliações realizadas no âmbito dessa disciplina teve como principal resultado a criação de uma coleção de moda com processo criativo sinestésico e permitiu concluir que a inserção da sinestesia no processo criativo pode promover inspiração genuína e o desenvolvimento da individualidade dos designers, em um contexto marcado pela cópia e falta de incentivo a criação.

Palavras-chave: Criatividade. Sinestesia. Educação.

Abstract

The present study investigates how synesthesia can be incorporated into the teaching of creativity for fashion designers in training, with the aim of contributing to their personal references and developing original products. Through a narrative review, an attempt was made to understand the concepts of creativity, its characteristics in contemporary times, and how it can be taught. Based on this theoretical foundation, a teaching tool that uses synesthesia to stimulate creativity was proposed and applied in an elective course. The results were analyzed from evaluations conducted in the classroom through data collection and the main result was a fashion collection development with a synesthetic creative process. It is concluded that the inclusion of synesthesia in the creative process can promote genuine inspiration and the development of individuality among designers, in a context marked by copying and lack of encouragement for creation.

Keywords: *Creativity. Sinestesia. Education.*

Resumen

El presente estudio investiga cómo la sinestesia puede ser incorporada en la enseñanza de la creatividad para diseñadores de moda en formación, con el fin de contribuir a sus referencias personales y desarrollar productos originales. A través de una revisión narrativa, se intentó comprender los conceptos de creatividad, sus características en la contemporaneidad y cómo puede ser enseñada. Con base en esta fundamentación teórica, se propuso una herramienta de enseñanza que utiliza la sinestesia para estimular la creatividad, que fue aplicada en un curso optativo. Los resultados fueron analizados a partir de las evaluaciones realizadas en el aula mediante la recopilación de datos y lo principal resultado. Se concluye que la inclusión de la sinestesia en el proceso creativo puede promover una inspiración genuina y el desarrollo de la individualidad de los diseñadores, en un contexto marcado por la copia y la falta de incentivo para la creación.

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Design pela Universidade de Brasília. Graduada em Design de Moda pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariliapossidonecesar@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0377832595941975. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-0419-9139.

2 Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor no curso de graduação e pós-graduação em Design da UnB. E-mail: Abreubrenodesign@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7972490396396615. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1506-4886.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6919*

Palabras clave: *Creatividad. Sinestesia. Educación.*

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6919*

1 Introdução

A criatividade é a capacidade de solucionar problemas com alternativas inovadoras, podendo desenvolver serviços ou produtos (Weisberg, 2006). De acordo com Ostrower (2014), a criatividade é intrínseca aos seres, moldando as experiências humanas, as ações e emoções, não estando restrita a nenhum grupo específico. A criatividade em geral passou a ser tema de estudo a partir de 1950, pelo campo da psicologia, por autores como Guilford (1967), pois era comumente associada à inteligência. O conceito de inteligência abrangia diversos outros temas, mas, especificamente, o funcionamento intelectual (Pedreira, 2019).

A relação entre criatividade e a dinâmica da indústria da moda contemporânea é complexa e multifacetada. Enquanto a criatividade é fundamental para a inovação e o desenvolvimento de novas experiências, como apontado por Weisberg (2006) e Ostrower (2014), a pressão exercida pelo modelo de *fast fashion* tem comprometido essa capacidade criativa.

A realidade capitalista, que prioriza o lucro em menor tempo possível, fez com que a moda também seguisse esse padrão de produção, exigindo mais de seus *designers*. A produção que molda os aspectos sociais e cria consumidores menos conscientes, molda, além disso, o comportamento e os produtos fornecidos. Consoante a isso, Marx (2011) afirma que “a produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”.

Essa velocidade esperada do modelo de produção capitalista tem reverberado no processo criativo de *designers* de moda pressionados a produzir em escala, independente da originalidade e ética. Dessa forma, a cópia é comum, transformando a individualidade artística em mais do mesmo. Há diferença entre inspiração – quando o objeto é um pontapé para potencializar o imaginário, sem qualquer reprodução exata – e reprodução – quando o objeto é uma cópia exata ou quase exata de algo criado por outro.

Atualmente, o modelo de produção e comercialização capitalista tem impactado no potencial criativo de *designers* em todo o mundo. Isso gera o

CC BY

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

questionamento sobre como a educação pode contribuir para o desenvolvimento do aluno e sua capacidade criativa.

Nesse cenário, Bourriaud (2009) afirma que os artistas contemporâneos não se dedicam à composição, mas sim à programação de formas, ao invés de transformar um elemento bruto, eles fazem uso de dados. Ou seja, na contemporaneidade a forma de criação tem mudado, pois criar algo totalmente novo não é mais possível, porém os artistas ressignificam o que já existe. É importante que não se confunda ressignificação com plágio. A ressignificação consiste em reconstruir algo que já existe, com um novo olhar que gere novas sensações, já o plágio é se apropriar de algo que foi criado por outro.

Por outro lado, Ostrower (2014) defende que a criatividade seria a própria sensibilidade, a forma como experiencia-se o mundo capacita essa ressignificação. Assim, a sinestesia pode ser inserida no contexto criativo. Sinestesia é a mistura de sensações de forma simultânea e comumente abordada em projetos de design para experiência do usuário, mantendo sua importância apenas na relação designer e cliente, embora seja abordada na formação. No entanto, a sinestesia possui potencial em promover inspiração genuína em atividades criativas.

Nessa perspectiva, as principais pesquisas do campo, tem sido em torno da inserção de tecnologias *high tech* (*CLO 3D* e *Tilt Brush*) no ensino de criatividade para o *design* de moda. *Softwares* digitais e inteligência artificial têm o potencial de estimular os alunos a conduzirem seu processo criativo a partir do emprego da realidade aumentada, permitindo que se capacitem a criar o mais próximo da realidade possível, com visualizações rápidas e eficazes.

Dentre os dez artigos mais citados na base de dados *Web of Science* (WOS), dois abordam métodos de ensino que utilizam tecnologias avançadas para fomentar a criatividade em projetos de moda. O primeiro, intitulado *"The use of VR for collaborative exploration and enhancing creativity in fashion design education"*, escrito por Jee Hyun Lee e colaboradores em 2021, analisa a aplicação da realidade virtual em projetos na Universidade Yonsei, na Coreia do Sul, utilizando também o *software CLO3D* para a criação de coleções de moda, com o objetivo de estimular a criatividade

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

no *design* colaborativo. O segundo artigo, "*Using an Immersive Virtual Reality Design Tool to Support Cognitive Action and Creativity: Educational Insights from Fashion Designers*", também de 2021 e de coautoria de Lee e Yang, explora uma abordagem tecnológica similar alinhada às necessidades do mercado de moda contemporâneo.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como a sinestesia pode ser inserida e auxiliar no ensino-aprendizagem de criatividade para designers de moda em formação, por meio da revisão teórica, e os objetivos específicos são (1) pesquisar e compreender os conceitos de criatividade, educação e sinestesia no design; (2) desenvolver uma ferramenta para o ensino de processo criativo para o design de moda; (3) aplicar a ferramenta em um disciplina da graduação; (4) discutir com embasamento na revisão teórica relacionando com a aplicação da ferramenta e seus resultados.

Para a realização deste estudo, partiu-se, assim, de um mapeamento do panorama das pesquisas realizadas sobre criatividade e práticas de ensino, por meio da Teoria do Enfoque Meta- Analítico Consolidado (TEMAC) e da metodologia de revisão narrativa que permitiu consolidar o estudo sobre métodos de ensino no campo da criatividade. Essa etapa inicial possibilitou o desenvolvimento de uma ferramenta de ensino que utiliza a sinestesia para estimular a criatividade no contexto de aulas de moda. Essa ferramenta foi aplicada em uma disciplina optativa Estudos dirigidos em *Design* 2, no âmbito do curso de *Desing* na Universidade de Brasília, que teve como foco o processo criativo sinestésico para *design* de moda, a fim de testar sua aplicação e obter relatos de como impactou o processo criativo dos alunos. Por fim, analisaram-se qualitativamente os resultados de acordo com as avaliações e materiais coletados em sala.

2 Revisão da Literatura

2.1 Criatividade e processos de criação

Segundo Weisberg (2006), a criatividade pode ser vista como um processo de identificação de necessidades e geração de soluções inovadoras. Já Ostrower (2014) afirma que criar é formar, dar forma a algo novo, atribuir novas coerências,

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

novas abordagens. Afirma ainda, que o homem possui o mais singular dom, que é "ser fazedor" (*homo faber*). De Certa forma, o homem carrega consigo a capacidade de perceber todas as coisas ao seu redor, como a luz, o calor, cheiros, sons, cores, e as suas associações criam o novo, uma nova forma de experienciar. "A criatividade não seria então, a própria sensibilidade" e ela é, portanto, inerente à condição humana (Ostrower, 2014, p. 17).

De acordo com Morais (2015), a criatividade exige associações remotas, ligações incomuns à maioria, pois tais relações pertencem aos mais distantes contextos. Witty e Lehman (1965 *apud* Alencar; Fleith 2009), associam a criatividade a transtornos mentais, comparando-a à imaginação utilizada para compensar a realidade cotidiana. Nesse raciocínio, a criatividade assume um papel central, pois Flusser (2007) descreve o designer como um conspirador malicioso responsável por distorcer a realidade para criar novas perspectivas.

Ostrower (2014) enfatiza que a criatividade não é uma propriedade exclusiva de poucos, mas sim uma capacidade universal que se desenvolve em um contexto social, econômico e cultural. Ela argumenta que os processos criativos são essencialmente intuitivos e que a consciência do indivíduo se forma dinamicamente ao longo de sua experiência, refletindo suas necessidades e transformações. Portanto, a criatividade é vista como um fator importante para a realização e transformação do ser humano em sua interação com o mundo.

No entanto, Alencar e Fleith (2009) defendem que, para desenvolvimento de atividades que exigem criatividade, o indivíduo precisa possuir certos traços de personalidade e algumas características cognitivas particulares. Esses aspectos são exemplificados por McKinnon (1964 *apud* Alencar 2003), que informa que a criatividade verdadeira possui três características: a novidade; a adaptação à realidade; e a inclusão de avaliação, elaboração e desenvolvimento da ideia original. Já Barron (1969) afirma que os indivíduos mais criativos estão sujeitos aos seguintes traços: (1) maior tolerância à desordem e à complexidade; (2) independência de julgamento; (3) desinteresse em controlar impulsos; (4) alto índice de energia; (5) receptividade a impulsos e fantasias; (6) tendência a seguir a intuição; (7) espontaneidade; e (8) maior índice de originalidade.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Parte dos autores que estudaram e escreveram sobre criatividade dá uma significativa importância para a originalidade nos processos criativos, tal como Guildford (1967), que considera a originalidade diretamente proporcional à criatividade. O grau de originalidade é condicionado, pois, ao critério de raridade, sendo que, quanto mais improvável um resultado, ou quanto menor é a probabilidade de outros pensarem na mesma opção, maior é a originalidade.

Na realidade atual, os conceitos de original têm-se esvaído, de forma que nada é pensado totalmente do zero (Bourriaud, 2009), afetando a criatividade. A esse respeito, Veiga et al (2020) afirma que a contemporaneidade é marcada pela globalização e massificação da tecnologia, o domínio da mídia, faz com que o mundo ocidental viva pelo excesso e não pela falta. Ela afirma também que essa é a época da ausência da falta, e que o excesso vivido sobrecarrega o eu criativo, gerando confusão, insegurança e indecisão. O indivíduo não possui mais abertura para ser criativo, isso gera um questionamento de como se pode criar em um mundo que tudo já existe e está em todo lugar.

Edelkoort (2015) diz que a educação atual forma estilistas de passarela, que alimentam a moda como ela já é. Em tempos de excesso, o estilista precisa ser cuidadoso com suas criações e principalmente com suas referências. Deste modo, os educadores desses *designers* possuem um papel importante em sua formação, essencialmente no ensino de processo criativo, de forma que os alunos sejam capazes de inserir sua individualidade em seus projetos, a fim de que não dependam dos excessos das mídias para criarem.

2.2 Moda e criatividade

A moda é conhecida pela sazonalidade e busca constante em proporcionar o novo. Svendsen (2010) defende que a moda não se apega ao conceito real de inovação, mas que ela se alicerça no novo pelo novo, com o objetivo de ser novidade apenas naquele momento. Ele também afirma que a moda é criada baseada em outras anteriores, as tendências são moldadas com elementos das coleções passadas. Como por exemplo o comprimento das saias, se antes estavam longas, elas tendem a encurtar e logo em seguida a alongar-se novamente.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Deste modo, a moda *fast fashion* se solidificou, transformando o ciclo de lançamentos em corridas. O formato mais popular das *fast fashion* atuais são os lançamentos a cada estação, mas é possível notar que esse tempo de três meses tem sido reduzido drasticamente, como, por exemplo, nas coleções da SHEIN,[2] levando as marcas a lançarem mensalmente, até semanalmente. Em contrapartida, as marcas autorais e a valorização do *slow fashion*, tem crescido.

As marcas *slow fashion* consistem em uma modificação do processo de consumo, em um consumo ético e mais sustentável. Deste Modo, como uma das muitas estratégias do *slow fashion*, a produção sob demanda, atendendo a públicos mais específicos, é conhecido como produção autoral, que valoriza as produções mais lentas e roupas atemporais. Já as *fast fashion* buscam produzir de forma mais comercial, que atende as grandes massas, visando o lucro e adequando seus produtos às tendências em vigor.

Boa parte das marcas atuais se enquadram como *fast fashion*, com coleções comerciais momentâneas, e isso gera uma pressão sobre o estilista responsável pela criação, moldando sua produção à ideia de que maior quantidade é melhor. Devido ao cenário de domínio do mercado pelas *fast fashions*, a maior parte das oportunidades de emprego pertence a elas. Nesse modelo, o prazo curto, as limitações e as tendências são os principais responsáveis pelo comprometimento da capacidade criativa do designer de moda. Em oposição a esse modelo, está a *slow fashion*, em que a criação de coleções autorais, que se preocupam em ser atemporais, possui maior flexibilidade no processo de realização, o que proporciona aos designers de moda maior liberdade ao criar.

Considerando ambos os modelos de produção, entende-se que a criatividade possua grande importância na criação de moda, pois permite que estilistas e designers, apesar de tendências efêmeras, ofereçam peças que possam ressoar a identidade cultural e individual dos consumidores. Deste modo, este trabalho assume que em ambas as modalidades mencionadas possam aproveitar-se da criatividade para destacar-se, mesmo a *slow fashion* possibilitando maior liberdade para que o

[2] Corporação varejista chinesa de venda e distribuição de produtos on-line, em especial de vestuário.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

designer seja criativo, a *fast fashion* também necessita que *designers* tenham criatividade para se diferenciar no mercado competitivo global.

2.3 Criatividade e educação

A relevância de aprender criatividade reside na sua capacidade de impulsionar a inovação e a resolução de problemas em diversos contextos. Estudos mostram que a criatividade pode ser desenvolvida por meio de métodos pedagógicos específicos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de gerar novas ideias. Contudo, antes de entender como a criatividade pode ser ensinada, precisa-se compreender se a criatividade pode, de fato, ser ensinada.

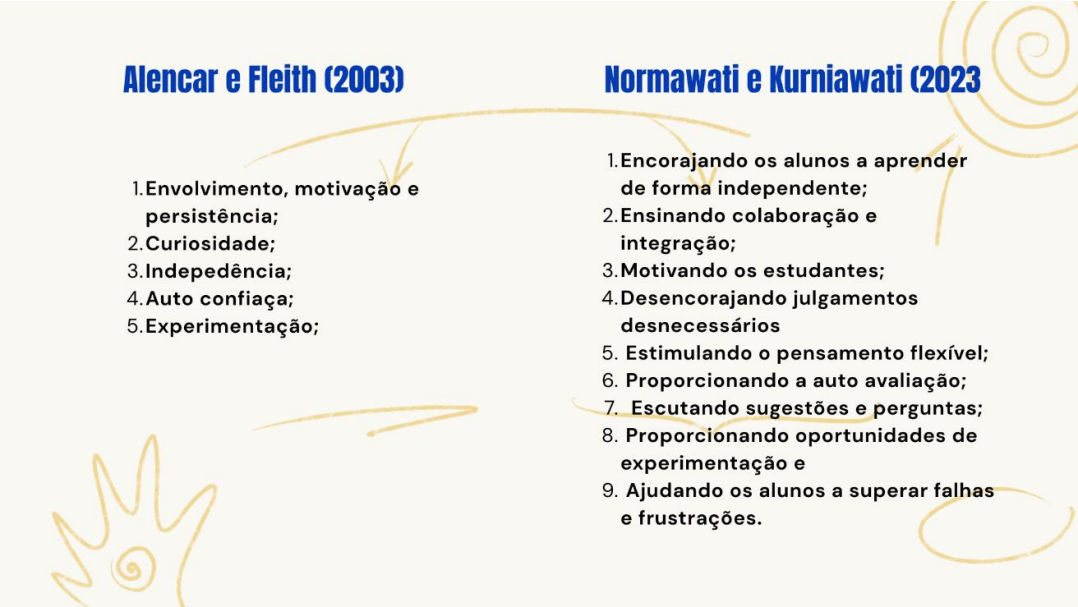
A questão de se a criatividade pode ser ensinada, tem sido amplamente debatida, com muitos estudiosos concordando que, apesar de usarem o termo ensinar, a atitude é de fato estimular ou promover. Em uma pesquisa realizada na Universidade Dokuz Eylul da Turquia, Çubukcu e Dundar (2007) afirmam que a criatividade pode ser ensinada principalmente por meio de estimulação visual. No curso de arquitetura da universidade, foi aplicada, aos alunos, uma atividade de desenho geométrico, sendo que uma parte da turma não recebeu qualquer estímulo ou referência, enquanto a outra recebeu referências visuais. Os alunos que tiveram referências cumpriram a atividade de forma mais leve e proveitosa, já a outra parte apresentou dificuldade em concluir a atividade. A pesquisa indica que, quando guiados diante de um processo criativo, os alunos aumentam sua percepção e capacidade criativa.

Thomas (2007) defende que a criatividade pode ser ensinada, mas não de forma rigorosa, e sim a partir de um diálogo entre as estimulações do professor e as percepções do aluno. Considerando práticas de ensino em contextos diversos, Alencar e Fleith (2003) fazem uma análise estratégias empregadas por professores para incentivarem os alunos a desenvolverem alguns traços, tais como envolvimento, curiosidade, independência e autoconfiança, que favorecem uma aprendizagem eficaz por meio de um método de experimentação. Já Normawati e Kurniawati (2023) descrevem comportamentos práticos que o professor deve assumir em sala de aula

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6919

para promover, propiciar e estimular os estudantes visando o encorajamento. Veja-se uma síntese dessas duas abordagens na figura 1:

Figura 1: Encorajamento de aprendizagem eficaz.



Fonte: Adaptado pelos autores, 2025.

Tomando como base essas contribuições sobre o papel docente para a eficácia da aprendizagem, entende-se que o docente desempenhe um papel importante na criação de ambientes propícios para o desenvolvimento da criatividade, compreendida como uma habilidade latente aos alunos, tendo em vista que se trata de uma característica intrínseca a todos os seres humanos. Sternberg (2010) defende, nesse sentido, que a criatividade não é apenas um talento inato, mas uma competência que pode ser cultivada através de práticas pedagógicas adequadas. Entende-se, assim, que a perspectiva em que o professor atua como facilitador do aprendizado, promovendo oportunidades que estimulam a exploração e a inovação, pode ter eficácia para o ensino-aprendizagem da criatividade.

Jeffrey e Craft (2010) afirmam que ensinar criatividade exige criatividade no próprio processo de ensino. Isso implica que, além de propor atividades e métodos para estimular a criatividade, o docente deve incorporar a criatividade em sua própria prática pedagógica. Maor *et al*. (2024) complementam essa ideia ao destacar que, se as habilidades criativas do professor forem limitadas, ele não conseguirá fomentar

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6919*

essas competências em seus alunos. Assim, o papel de fomento da criatividade a partir de abordagens igualmente criativas deve ser considerado como fundamental para o e, como a ferramenta que propomos neste estudo.

O ensino para o desenvolvimento da criatividade não se reduz à valorização da sensibilidade, pois tem a necessidade de um ensino ao mesmo tempo sensível e crítico, que amplie o olhar do aluno a novas perspectivas das diferentes mídias. A esse respeito, Francez e Sant'Anna (2023, p. 11) indicam que "formar a sensibilidade seria, antes de tudo, desenvolver os sentidos para melhorar a percepção e as habilidades de apreciação", defendendo a importância de focalizar a sensibilidade ao ensinar sobre imagens do cotidiano,

2.4 Sinestesia e suas abordagens no design

Assim como a criatividade, a sinestesia é um tema estudado por diversos psicólogos, que a associam às capacidades cognitivas dos indivíduos. Ward (2013) defende que uma comum solução para definir o que é sinestesia é associá-la a percepções e experiências simultâneas. A sinestesia se manifesta das mais diversas formas, mas sempre relacionando uma sensação à outra, como por exemplo, dor e cor, sabor e cor, cheiro e cor, sons e visualidade, entre outros. Ward (2013) também afirma que as áreas mais comuns a explorar a sinestesia são as artes e a criatividade, principalmente correlacionando cores, texturas, formas e movimentos.

Nessa perspectiva, Silva (2021) propôs um projeto em que abordava métodos sinestésicos, em uma disciplina de Linguagem Visual, para demonstrar aos alunos do curso de Design de Moda como criar produtos que promovessem essas sensações aos clientes. Substituindo o *briefing* verbal, receberam apenas dois estímulos, o som e o cheiro, e a proposta era desenvolver um projeto de moda a partir deles. A estimulação do som resultou em um projeto de chapéu inspirado nos conceitos selecionados a partir da letra da música, o cheiro resultou em um painel de imagens que depois foi transformado em esboços de uma coleção. Essa abordagem pode contribuir para que os estudantes de moda se formem em consonância com o que defendem Braida e Nojima (2010), para quem O designer contemporâneo busca

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

por maior envolvimento do usuário em seu trabalho, criando projetos mais interativos, imersivos e emocionais.

A relação entre design e sinestesia aparece comumente no vínculo entre designer e usuário, mas Ward et al (2008) defende que as atípicas experiências com sinestesia também podem prover inspiração para atividades criativas, por meio de associações de conhecimentos. Enfim, a forma como se pode experienciar o mundo por meio do sistema sensorial permite a *designers* produzirem projetos criativos que promovam experiências de uso também sinestésicas para os usuários.

3 Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem metodológica teórico-prática, que a partir de um levantamento bibliográfico, propõe uma ferramenta de ensino explorando os temas criatividade, ensino e *design* de moda. Desse modo a pesquisa foi conduzida da seguinte forma: (1) levantamento de fontes e autores por meio da Teoria do Enfoque Meta Analítico Consolidado (TEMAC); (2) leitura de literatura tradicional sobre o tema criatividade; (3) estudo de teorias de aprendizagem; (4) desenvolvimento da ferramenta; (5) aplicação da ferramenta e coleta de dados; e (6) análise e discussão dos resultados.

Na primeira fase, realizou-se um levantamento teórico prévio, usando revisão de meta-análise por meio da Teoria do Enfoque Meta-Analítico Consolidado (TEMAC) para mapear métodos usados para ensinar criatividade no cenário atual sobre o tema. Essa revisão foi conduzida por meio de palavras-chaves e de operadores boleanos, para gerar uma combinação de resultados que apresentassem o tema central – ensino de criatividade na moda. O motor de busca usado foi “teaching practices” AND “creativity in fashion” OR “education*” AND “creativity in fashion”, que gerou 99 resultados, dos quais apenas 61 tinham relação com o interesse de pesquisa. Para leitura completa dos artigos, foi usado o critério de artigos com maior número de citações, totalizando os dez mais citados. O método TEMAC foi usado nesta pesquisa apenas para obtenção de embasamento teórico acerca do tema, pois esta pesquisa não se resume a um artigo de revisão.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Além da revisão de meta-análise, foram consultados livros e periódicos clássicos sobre o tema da criatividade, como Ostrower (2014) e Alencar e Fleith (2003). Em seguida foi usado o método de revisão narrativa na base de dados WOS para obtenção de fontes e do estado da arte sobre sinestesia e ensino de criatividade.

Após as pesquisas teóricas, foi desenvolvida uma ferramenta para ensino de processos criativos, aplicando os conceitos de sinestesia. A ferramenta foi criada a partir da pergunta desta pesquisa: “Como ensinar criatividade de forma criativa, explorando experiências sinestésicas para desenvolver potencial criativo em projetos de moda em prol da originalidade?” Deste modo, foi construído um plano de aula a partir do estudo das teorias de aprendizagem ativas para uma disciplina de Design e Educação da Pós-graduação em Design da Universidade de Brasília (UNB).

Como etapa de teste da ferramenta, foi ministrada a disciplina Estudos Dirigidos em Design 2, com o tema “Processo Criativo para Design de Moda”. Os encontros da turma, que contou com quatorze alunos, aconteceram na sala Labmoda, às terças-feiras das dezesseis horas às 17:50 horas, entre outubro de 2024 e fevereiro de 2025. Foram ao todo dezesseis aulas de 1 hora e 50 minutos, totalizando uma disciplina de 2 créditos (30 horas).

Cabe esclarecer que a ferramenta foi um guia inicial que conduziu as aulas de forma fluida, abraçando qualquer contratempo e, principalmente, o envolvimento dos alunos, pois a participação e engajamento deles foram cruciais para o desenvolvimento das atividades. Ademais, como versão inicial, a ferramenta foi adaptada no decorrer da aplicação, levando em consideração as variáveis, como por exemplo o tempo levado na produção de cada atividade proposta e o material disponível.

Ao final da fase teste da ferramenta, foram avaliados os resultados obtidos a partir da experiência dos alunos e o seu aproveitamento. Os autores foram pesquisadores participantes, uma vez que fizeram parte efetivamente da prática como ministrante.

Durante a aplicação da ferramenta na disciplina supracitada, foram colhidos os dados para avaliação do impacto da sinestesia no processo criativo dos alunos.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6919

Essa coleta de dados foi feita por meio de três ferramentas: (1) observação de atividades dentro da sala de aula; (2) preenchimento do protocolo de observação participante; (3) registro fotográfico de todas as atividades produzidas pelos alunos.

A partir dos dados coletados, os estudantes foram submetidos à avaliação a partir das características de um criativo propostas por Barron (1969), sendo elas: (1) maior tolerância à desordem e à complexidade; (2) independência de julgamento; (3) desinteresse em controlar impulsos; (4) alto índice de energia; (5) receptividade à impulsos e fantasias; (6) seguir a intuição; (7) espontaneidade; (8) maior índice de originalidade, analisando se os projetos finais possuíam essas características e comparando-os com os projetos feitos na primeira aula.

Após a fase de validação e avaliação, foram feitas alterações condizentes com as observações obtidas pelo protocolo de observação participante, aprimorando a ferramenta. Os ajustes realizados foram baseados no desenrolar das aulas e em como os alunos reagiram à ferramenta em aplicação. O intuito de desenvolvimento dessa ferramenta é que ela possa ser usada por outros docentes em cursos de *design*. Por isso, após avaliação e ajustes, foi proposta uma ferramenta atualizada que possibilite a replicação por docentes de moda.

4 Laboratório dos Sentidos

Este tópico aborda as fases de desenvolvimento, aplicação e avaliação da ferramenta chamada de Laboratório dos Sentidos. A ferramenta foi criada a partir das pesquisas e indagações geradas pela revisão teórica. A principal premissa da ferramenta foi poder entrelaçar os sentidos, de forma que os estímulos fossem direcionados a um dos sentidos, mas que a expressão fosse resultado de outro, levando em consideração o engajamento dos alunos e suas experiências individuais.

4.1 Proposta de ferramenta: Laboratório dos Sentidos

Para construção da ferramenta e desenvolvimento da proposta de aplicação, foram estudadas diversas teorias de aprendizagem que poderiam ser integradas. Porém, as principais teorias que baseiam a proposta foram a

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

aprendizagem significativa (Ausubel, 1963), a teoria filosófica construtivista (Piaget) e a teoria filosófica pragmática (Dewey, Peirce, James).

A aprendizagem significativa é caracterizada por usar das experiências e conhecimentos prévios do aluno para dar novo sentido ao novo conteúdo ensinado (Ostermann e Cavalcanti, 2011), sendo conhecida também como Teoria de Ausubel, por causa do proponente. Ela se aplica à ferramenta, que ora desenvolvemos, de forma que o repertório prévio do aluno é explorado em diversos momentos, principalmente durante os estímulos sensoriais e as associações que devem ser feitas.

As correntes filosóficas Construtivista e Pragmatista se relacionam com a ênfase do conhecimento aplicado à realidade, propondo o uso de informações e conhecimentos por meio de métodos de ensino práticos, onde o aluno pode aprender fazendo (Ostermann e Cavalcanti, 2011). A partir do estudo sobre as teorias de aprendizagem, foi desenvolvido uma prévia da ferramenta que poderá ser aplicado em disciplinas ou cursos de processos criativos em design de moda. A principal meta da ferramenta, que recebeu o nome de Laboratório dos Sentidos, é aplicar conceitos da sinestesia para desenvolver um caderno de referências pessoais, ou seja, o aluno irá criar a partir de suas experiências correlacionadas com as atividades propostas, um guia pessoal para projetos de moda.

Além disso, na fase de planejamento do Laboratório de Sentidos, foi acordado que, além dos cinco sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), seria abordada também a memória. Ostrower (2014) acredita que a memória capacita o homem de interligar o ontem ao amanhã, expondo a importância das referências passadas que cada indivíduo possui, sejam elas por experiências antigas, pela cultura ou ambiente em que vivem.

O objetivo do Laboratório dos Sentidos é enriquecer o processo criativo autoral dos alunos participantes por meio de documentação artística em *sketchbook* para desenvolvimento de uma coleção de moda. O planejamento foi dividido em dezesseis aulas, com duração de 1 hora e 50 minutos, sendo as aulas distribuídas em oito atividades principais, sendo duas aulas para introdução do conteúdo e confecção

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

do *sketchbook*, duas aulas para cada sentido, duas aulas para as memórias e por fim, duas aulas para orientação e produção da atividade final.

Para serem obtidos dados para comparação, na primeira aula, os alunos foram orientados a produzir uma coleção de cinco *looks* a partir de um tema proposto. É importante esclarecer que os alunos não receberam qualquer orientação sobre o tema e nem métodos para projeto de moda, eles usaram apenas do seu conhecimento prévio sobre o tema e sobre coleção de moda. Em seguida, foi aplicada a ferramenta, e, no final da aplicação, os estudantes produziram a mesma coleção de moda com cinco *looks*, a partir do mesmo tema. Dessa forma, foi possível obter material para analisar os resultados da ferramenta.

O tema escolhido para ser trabalhado na disciplina foi frutos do cerrado, e a partir dos conteúdos e possibilidades que se encaixam nesse tema, as aulas e as atividades foram conduzidas. Durante as aulas da aplicação, foram esclarecidos para os alunos, alguns conceitos relacionados à produção das atividades, tais como: teoria das cores, abstração de formas, conceitos de estamparia e design de superfície, origamis e dobradura de papel, algumas técnicas de bordados e as estampas projetuais para uma coleção de moda. O trabalho desses conteúdos, justifica-se pois o domínio da técnica é importante, pois o artista precisa conhecer sua linguagem, considerando que saber fazer é parte essencial no processo criativo, não só para gerar resultados, mas para não gerar frustrações (Ostrower, 1990).

Os sentidos foram relacionados às cinco etapas para idealização de uma coleção de moda, sendo elas: (1) definição de cartela de cores; (2) definição de silhueta ou modelagem; (3) *design* de superfície; (4) escolha de materiais; e (5) desenho de moda. O olfato está relacionado à etapa 1, as memórias estão relacionadas à definição de silhueta, assim como a visão, o tato, a audição e o paladar estão relacionados à etapa 3, porém o tato também se relaciona com a escolha de materiais na etapa 4, e todos os sentidos quanto a memória se relacionam com a etapa 5.

O processo para relacionar cada sentido a cada etapa de idealização da coleção foi baseado nas manifestações sinestésicas mais comuns apresentadas por

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Ward (2013), como por exemplo, o entrelace entre o sentido do olfato e as cores. Boa parte das manifestações sinestésicas se relacionam com visão, desse modo, para abranger todos os sentidos, as demais correlações foram estabelecidas com intuito de estimular por meio de um sentido e expressar, por meio de outro, o objetivo foi fugir do óbvio durante a escolha dos entrelaces de sentidos.

Na tabela 1, pode-se ver como foram distribuídos os conteúdos e as propostas de atividades.

Tabela 1: Distribuição dos conteúdos e sentidos.

Aulas	Sentido	Proposta/ correlações
1 e 2	-	Apresentação e produção do *sketchbook* artesanal
3 e 4	Memória	Memórias de infância e abstração de formas
5 e 6	Olfato	Psicologia das cores, cartela de cores e experimentação olfativa
7 e 8	Paladar	Estamparia geométrica e modular
9 e 10	Audição	Design de superfície
11 e 12	Visão	Modelagem *3D* e arte *Pop up*
13 e 14	Tato	Exploração autônoma
15 e 16	-	Desenvolvimento do projeto final

Fonte: Elaboração própria, 2024.

4.2 Aplicação da Ferramenta

A disciplina foi dividida em oito fases, sendo a primeira de apresentação do método usado em aula, do plano de ensino, do projeto inicial e da construção do *sketchbook.* A princípio foram reservadas apenas duas aulas para essa fase, mas a produção do *sktechbook* levou uma semana a mais, devido ao ritmo de produção dos alunos. Os cadernos, tal como apresentados na Figura 2, foram estilizados de acordo com a personalidade de cada aluno, no intuito de gerar identificação e apego.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Figura 2: *Sketchbooks* confeccionados pelos alunos.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A segunda fase, que teria duas aulas, precisou ser adaptada, tornando-se apenas uma. Antes da discussão em grupo, a docente apresentou alguns conceitos de criatividade, o processo de desenvolvimento de uma coleção de moda e todas as suas possíveis etapas, além de explicar a importância da abstração de formas para a moda. Em seguida, foi proposta uma discussão em grupo sobre o tema brincadeiras de infância, suscitando relatos de memórias, a partir dos quais a atividade foi conduzida. Os alunos participaram ativamente da discussão e colaboraram com suas experiências. Assim, os primeiros desenhos foram representativos de cada brincadeira pensada e transformados em formas simples.

A terceira fase abordou a definição de cartela de cores, sendo que, para isso, foi necessária uma aula teórica sobre teoria das cores, combinações cromáticas e técnicas de variação de cores. Na aula seguinte, foi feita a primeira experimentação sinestésica, em que a docente levou quatro óleos essenciais diferentes, que foram experimentados pelos alunos às cegas. A partir da experimentação, os alunos relacionaram o cheiro a uma palavra, preencheram o Mapa de Categorias Expressivas (Sanches, 2017), e, a partir da tabela, escolheram as cores relacionadas a cada cheiro.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Durante a atividade, surgiu uma discussão muito relevante levantada pelos alunos para o tema da ferramenta sobre a tendência que temos ao escolher inspirações e referências a partir de experiências boas e felizes, mas que experiências de outros tipos, como as tristes, são também válidas e podem ser usadas no processo criativo. Em consonância com Alencar e Fleith (2003), e Normawati e Kurniawati (2023), conforme debatido na seção 2 deste artigo, compreende-se que seja de grande importância o ambiente de sala de aula estar aberto para que os alunos expressem suas opiniões, a fim de que eles se sintam confiantes em participar e colaborar com o processo de aprendizagem de forma ativa e significativa (Ausubel, 1963).

Já, na quarta fase, que focaliza o paladar, foram feitas estampas relacionadas a experimentação gustativa. Foram levados quinze *kits* de festa, contendo um brigadeiro de cagaita, uma fatia de bolo de baru e um bombom de buriti. Cada aluno recebeu um *kit*, e, a partir dele, foram desenvolvidas duas estampas, sendo uma geométrica e um módulo de estampa corrida. A primeira estampa foi inspirada nas formas abstratas que o sabor tinha, e a segunda foi inspirada nos elementos de forma figurativa, gerando um módulo de encaixe perfeito. Cabe salientar que para promover o conhecimento técnico necessário à construção da estampa, foi feita uma exposição teórica sobre os fundamentos da estamparia.

A quinta fase foi relacionada ao *design* de superfície, mas devido à afinidade dos alunos com técnicas de bordados, acabou centrando-se nessas técnicas. A primeira atividade foi criar um bordado livre a partir de uma música escolhida por cada aluno, e a segunda foi trabalhar a superfície de um croqui feminino inspirado no vídeo clipe de *Chapell Roan*, de *Pink Pony Club*, a partir da mistura de três sentidos, visão, audição e tato.

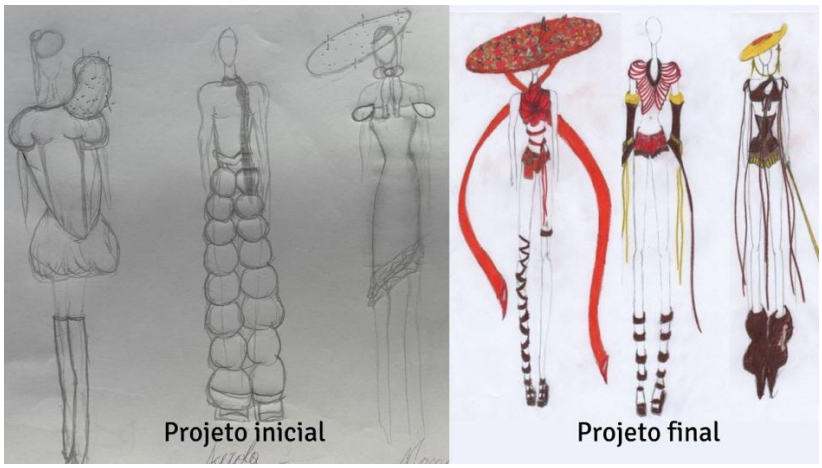
A sexta fase foi relacionada à visão, para a qual, o intuito foi o de criar superfícies tridimensionais. A inspiração visual proposta na primeira atividade foi o movimento artístico Dadaísmo, sendo que os alunos, divididos em grupos, deveriam criar uma peça de roupa sobre um manequim, utilizando retalhos e projetando o desenho em conjunto. A segunda atividade foi baseada no movimento *Pop Art*, sem que cada aluno, de forma individual, criou uma arte *pop-up* em seu *sketchbook*.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

A sétima fase foi uma atividade livre, sendo que, a partir da experimentação tátil com acessórios de diversos materiais, os alunos fizeram uma expressão artística de sua escolha no *sketchbook.* A última fase, foi a fase de construção do projeto de coleção final, utilizando todas as técnicas e atividades anteriores. Mas, dessa vez, houve uma apresentação teórica de como desenvolver um projeto de coleção, com informações como nicho, público-alvo, e com isso poderia ou não limitar um escopo.

No projeto final, os alunos puderam escolher um subtema que adicionasse uma camada pessoal ao trabalho, a fim de gerar paixão pelo projeto final e dedicação genuína. Essa estratégia também corrobora com o debate sobre o papel do docente para promover práticas de ensino-aprendizagem eficazes, visando o desenvolvimento da criatividade. A figura 3 indica um exemplo de projeto inicial, usando apenas o tema principal – frutos do cerrado – e um projeto final de um aluno após a aplicação da ferramenta, e ao qual foi agregado o subtema Cupidos.

Figura 3: Projeto de coleção inicial e final de um aluno.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

5 Discussão e considerações finais

A partir da análise dos dados sobre a testagem da ferramenta, considera-se que a disciplina propôs um ambiente favorável para que os alunos usassem de sua liberdade criativa, reafirmando a confiança. De forma geral, a ferramenta causou um impacto positivo ao processo criativo dos alunos, fornecendo ideias de como usar os sentidos no desenvolvimento de projetos e fornecendo técnicas relacionadas a cada

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

etapa da idealização de uma coleção. Na coleta de *feedbacks* da disciplina, foi possível notar como as sensações influenciaram o ambiente em sala de aula, conforme excerto de relato de um dos estudantes em que ele indicou:

> Consegui destravar um pouco mais minha criatividade durante a disciplina, fazia tempo que eu não me permitia só colocar as sensações no papel, me desprendendo de ser muito racional, motivo que tornava minha geração de alternativas muito difícil, mas sinto que hoje posso gerar alternativas para meus próximos trabalhos de maneira mais leve. Acredito que usar os sentidos possa ser uma ótima aposta para ampliar as possibilidades no desenvolvimento de projetos futuros.

Durante o processo, os alunos se mostraram engajados e animados por causa das experimentações, o que gerou uma conexão com o conteúdo e permitiu desenvolver o potencial criativo de cada um. Além disso, os estudantes demonstraram estar confiantes com suas escolhas, mesmo que a justificativa para elas não expressasse grande fundamentação teórica, estando centradas mais na intuição e na liberdade de criar. Isso resultou na elaboração de trabalhos autorais e autênticos. A documentação no sketchbook (Figura 4) mostrou-se essencial para que pudessem visualizar todo o processo, bem como para relacionar as etapas desenvolvidas entre si. Considera-se que isso possa ter proporcionado a produção de material de inspiração, não só para a coleção final da disciplina, mas para toda uma vida de criação.

Figura 4: Relação de atividades de cada sentido.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

De forma distinta da abordagem de Silva (2021), esta pesquisa propôs um ensino de processos criativos sistemáticos, por meio de conceitos da sinestesia, e englobando todos os sentidos em prol de um único projeto de moda, pois o propósito deste trabalho foi ensinar a projetar produtos que causem emoções conjugadas nos usuários, mas que capacite os alunos a serem originais usando suas percepções para projetar.

A proposição de uma ferramenta de ensino que centraliza a criatividade na individualidade do aluno contraria a realidade criativa contemporânea proposta por Veiga *et al*. (2020), tendo em vista que, em um mundo de excessos externos e grandes estímulos, olhar para si, durante um processo de produção de moda, pode transformar a capacidade criativa para além do óbvio. Nessa perspectiva, entende-se que se inserir na criação de algo possibilita exprimir sua própria originalidade, sendo esta a principal potência dos projetos realizados no âmbito da disciplina.

Considera-se que o laboratório dos sentidos evidencia o potencial do uso de sinestesia no processo criativo para estimular características criativas nos alunos. A proposição incorpora os conceitos apresentados por Normawati e Kurniawati (2023) ao encorajar a criatividade baseada na atuação ativa do aluno quanto às suas experiências.

Acredita-se que o Laboratório dos sentidos tenha potencial para cumprir o objetivo desta pesquisa de compreender como a sinestesia pode ser inserida no ensino de criatividade para designers de moda em formação. Observou-se a contribuição para suas referências pessoais ao desenvolver produtos originais, uma vez que propôs um ensino de forma sistemática para estimular os alunos a se inserirem-se no processo criativo de seus projetos de moda, incentivando-os a aprender de forma independente por meio de experimentações sinestésicas.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, focalizando um estudo de campo limitado a uma turma. Contudo, a ferramenta pode ser usada por outros docentes, sendo necessário adaptar a realidade de cada aluno e respeitando o ritmo da turma.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Espera-se, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do ensino para a criatividade em moda e para a pesquisa sobre o tema[3].

[3] Revisão Gramatical realizada por: María del Pilar Tobar Acosta, doutora em Linguística (2018). E-mail: acosta.pilar@gmail.coml. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4495861420349214.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6919*

Referências:

ALENCAR, E. S de; FLEITH, D. S. de. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ALENCAR, E.; FLEITH, D. **Superdotados:** Determinantes, Educação e Ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

AMABILE, T M. **Creativity in the context.** 2. ed. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. (Ed.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing:** A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton. 1963.

BARRON, F. **Creative person and creative process.** Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BRAIDA, F.; NOJIMA, V. L. Design para os sentidos e o insólito mundo da sinestesia. *In* **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Design da Informação**. São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010, p. 1-10.

BOURRIAUD, N. **Pós-produção:** como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ÇUBUKÇU, E. DUNDAR, Ş. G. Can creativity be taught? An empirical study on benefits of visual analogy. *In* **Basic Design Education**. ITU A|Z, v. 4 n. 2, p. 67-80, 2007.

EDELKOORT, L. **Anti_Fashion manifesto.** Trend Union, 2015. Disponível em: <https://www.dezeen.com/2015/03/02/li-edelkoort-manifesto-anti-fashion-obsolete/[1]>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FLUSSER, V. **O mundo codificado:** por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6919*

FRANCEZ, L.; SANT'ANNA, M. Imagens do cotidiano e formação sensível. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura E Sociedade, v. 12 n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v12i01.43491>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence.** Nova York: McGraw-Hill, 1967.

JEFFREY, B. CRAFT, A. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. **Educational Studies**, v. 30, n 1, p. 77-87, 2010.

LEE, J. H. YANG; *et al*. The use of VR for collaborative exploration and enhancing creativity in fashion design education. **International Journal of Fashion Design, Technology and Education**, v. 14, n. 1, p. 48-57, 2021.

LEE, J. H. Yang; E. Sun, Z. Y. Using an Immersive Virtual Reality Design Tool to Support Cognitive Action and Creativity: Educational Insights from Fashion Designers. **The Design Journal**, v. 24, n. 4, 2021, p. 503-524.

MAOR, R.; *et al*. Teaching creatively and teaching for creativity – theory, teachers' attitudes, and creativity-based practices. **Educational Studies**, 24 Jun 2024.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. Boitempo editorial, 2015.

MORAIS, M. F. **Criatividade:** Conceito e desafios. Educação e Matemática, v. 18, n. 135, p. 3-7, 2015.

NORMAWATI, M.; KURNIAWATI, F. Teaching for fostering creativity in higher education for facing the global competition: A Systematic Literature Review. **Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran**, v. 9, n. 2, 2023, p. 530-540.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem.** Porto Alegre: Evangraf-UFRGS, 2011.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campos, 1990.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6919

OXFORD. In: **Oxford Languages.** Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 31 out. 2024.

PEDREIRA, B. R. Design e Educação: Contribuições para o desenvolvimento do potencial criativo em estudantes com altas habilidades/superdotação. **Dissertação** (Mestrado em *Design*). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SANCHES, M. **Moda e projeto:** estratégias metodológicas em *design*. 1. Ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SILVA, C. A. P. Sinestesias e Design de Moda: aplicação de uma proposta multissensorial em projetos acadêmicos. **Actas de diseo**, v. 34, p. 226-229, 2021.

STERNBERG, R. J. Teaching for creativity**.** *In* BEGHETTO, R. A.; Kaufman, J. C. (Eds.). ***Nurturing creativity in the classroom***. Cambridge: University Press, 2010, p. 394-414.

SVENDSEN, L. **Moda**: Uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

THOMAS, K. **Can creativity be taught and learned?** Philosophy of Education Society of Australasia. Wellington: Conference Presentation, 2007.

VEIGA, S. LOPES; H. FIGUEIREDO, D. Crio porque existo, existo porque fui amado: vazio e criatividade na contemporaneidade. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 42, n. 80, p. 15 – 24, 2020.

WARD, J. Synesthesia**. Annu Rev Psychol**; v. 64, p. 49-75, 2013.

WARD, J.; *et al*. Synaesthesia, creativity and art: what is the link? **Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 275, n. 1638, p. 127-134, 2008.

WEISBERG, R. W. **Creativity:** Understanding innovation in problem solving, science, and the arts. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, Inc, 2006.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-27, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6919*

Type d'article | Original

Ralentir pour ressentir : L'appréciation artistique au cœur de l'enseignement des arts au secondaire

Slowing Down to Feel: Artistic Appreciation at the Heart of Secondary Arts Education

Desacelerar para Sentir: A Apreciação Artística no Coração do Ensino das Artes na Educação

DOI: 10.5965/25944630922025e6927

Marie-Pier Viens
Institution: Université du Québec à Montreal
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7814-9075

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 28/02/2025
Approuvé le : 12/05/2025
Publié le : 16/06/2025

Résumé

L'auteure enseigne les arts plastiques dans une école secondaire montréalaise, une pratique nourrie par les évolutions socioculturelles, ajustée aux besoins des élèves, en phase avec leur présent et orientée vers leur avenir. Fascinée par l'art contemporain et engagé, elle a progressivement ancré sa pédagogie dans l'appréciation esthétique, un levier pour connecter les adolescents à leur environnement dans un monde façonné par les crises sociales et l'omniprésence numérique. Face aux contraintes scolaires — horaires rigides, groupes nombreux, échanges délicats —, elle a adapté ses approches favorisant la réflexion en allégeant la cadence des cours. La pandémie a intensifié ces obstacles tout en révélant le pouvoir transformateur de l'art. Depuis, elle met en avant l'appréciation artistique contemporaine, intégrant les technologies dans des projets pédagogiques novateurs. En puisant dans la musique, l'animation et l'interculturalité et en s'inspirant d'artistes locaux et canadiens, elle engage les élèves dans une exploration de la diversité et des enjeux actuels, renforçant leur sentiment d'appartenance. Pour elle, l'appréciation artistique, à la fois acte de résistance et de lien, promeut une éducation inclusive et porteuse de sens en résonance avec les aspirations d'une jeunesse confrontée à un monde complexe.

Mots clés : Appréciation artistique. Enjeux. Technologie. Adolescent. Multiculturalisme.

Abstract

The author has taught visual arts in a Montreal secondary school for over 15 years, a practice enriched by sociocultural shifts and tailored to students' needs, rooted in the present and aimed at their future. Captivated by contemporary and socially engaged art, she has gradually centered her pedagogy on aesthetic appreciation, a tool to connect teenagers to their environment in a world shaped by social crises and digital ubiquity. Facing school constraints—strict schedules, large classes, sensitive discussions—she adapted her methods, prioritizing reflection by easing the pace of lessons. The pandemic heightened these challenges while unveiling art's transformative power. Since then, she has emphasized contemporary artistic appreciation, weaving technologies into innovative pedagogical projects. Drawing on music, animation, and interculturality, and inspired by local and Canadian artists, she engages students in exploring diversity and current issues, strengthening their sense of belonging. For her, artistic appreciation, both an act of resistance and connection, fosters an inclusive, meaningful education, resonating with the aspirations of youth navigating a complex world.

Keywords: *Artistic appreciation. Issues. Technology. Adolescent. Multiculturalism.*

Resumo

A autora ensina artes plásticas em uma escola secundária de Montreal há mais de 15 anos, uma prática enriquecida por mudanças socioculturais e adaptada às necessidades dos alunos, enraizada no presente e voltada para seu futuro. Apaixonada por arte contemporânea e engajada, ela centrou progressivamente sua pedagogia na apreciação estética, uma ferramenta para conectar adolescentes ao seu entorno em um mundo moldado por crises sociais e a onipresença digital. Diante das restrições escolares — horários rígidos, turmas numerosas, discussões delicadas —, ela ajustou seus métodos, priorizando a reflexão ao aliviar o ritmo das aulas. A pandemia intensificou esses desafios, mas revelou o poder transformador da arte. Desde então, ela destaca a apreciação artística contemporânea, integrando tecnologias em projetos pedagógicos inovadores. Inspirando-se em música, animação e interculturalidade, e em artistas locais e canadenses, ela envolve os alunos na exploração da diversidade e de questões atuais, fortalecendo seu senso de pertencimento. Para ela, a apreciação

[1] Marie-Pier Viens est doctorante en Éducation artistique à l'Université Concordia à Montréal et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal.E-mail mariepier.viens@concordia.ca Orcid : https://orcid.org/0009-0003-7814-9075

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6927*

artística, ato de resistência e conexão, promove uma educação inclusiva e significativa, em ressonância com as aspirações de uma juventude que enfrenta um mundo complexo.

Palavras-chave: *Apreciação artística. Desafios. Tecnologia. Adolescente. Multiculturalismo.*

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6927*

1 Introduction

Depuis plus de 15 ans, j'enseigne les arts plastiques dans une école secondaire montréalaise, une vocation qui s'est enrichie et métamorphosée au fil du temps. Ma pratique pédagogique s'est transformée sous l'influence des bouleversements culturels et sociaux qui ont marqué notre société, s'adaptant au profil des apprenants et à leurs besoins spécifiques, ancrés dans le présent autant que tournés vers leur avenir. Mon intérêt pour l'art contemporain, la culture des jeunes et les œuvres socialement engagées a toujours été un moteur puissant, mais c'est avec l'expérience que j'ai pleinement mesuré l'importance de l'appréciation esthétique dans l'enseignement des arts en milieu scolaire. Dans un monde ébranlé par des crises sociales, l'omniprésence des nouvelles internationales et l'impact des réseaux sociaux, les jeunes, se sentant souvent démunis à l'adolescence, sont en quête de ressources pour comprendre ces bouleversements, s'impliquer activement et jouer un rôle positif dans la société. Comme le souligne Eisner (2002), les arts ne se limitent pas à un luxe esthétique. Ils permettent aux élèves de cultiver une compréhension profonde d'eux-mêmes et de leur environnement, un processus vital dans notre époque tumultueuse.

Mon parcours m'a révélé que l'appréciation artistique peut agir comme un pont reliant la réalité intérieure des jeunes au monde extérieur. Freedman (2003) insiste sur l'importance de connecter l'art aux réalités culturelles et sociales des élèves, car l'étude de l'art ne se réduit pas nécessairement à une démarche thérapeutique, elle remplit avant tout une fonction de personnalisation des enjeux sociaux (p. 148). C'est précisément ce que Schlemmer *et al*. (2017) explorent en abordant l'art engagé socialement et son potentiel à outiller les jeunes pour devenir des citoyens actifs. De son côté, Morel (2022) s'appuie sur des œuvres d'artistes contemporains traitant d'enjeux écologiques pour nourrir le dialogue chez les enseignants en arts et leurs élèves, les invitant à réfléchir au lien des individus avec le monde vivant et à leur engagement face aux défis écologiques actuels. Ainsi, après une décennie d'enseignement, j'ai choisi de placer l'appréciation au cœur de mes cours, y voyant un moyen riche de répondre aux attentes des élèves d'aujourd'hui, en lien avec les problématiques et réalités qui les interpellent. Je retrace ici cette évolution

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

dans ma pratique d'enseignante au secondaire en mettant en lumière le rôle transformateur de l'appréciation artistique, malgré un cadre scolaire parfois contraignant.

2 Les défis de l'appréciation artistique dans le cadre scolaire

L'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire repose sur un équilibre délicat entre théorie artistique et pratique pédagogique, un défi que je rencontre chaque jour. La théorie, souvent abstraite, ne prend pas en compte les trente et quelques âmes uniques qui composent une classe au secondaire et qui enrichissent les échanges autour d'une œuvre, chacune portant le poids de son quotidien : nouvelles internationales anxiogènes, pressions des réseaux sociaux, attentes sociales, et bien plus. À cela s'ajoute la structure scolaire, qui, avec ses horaires rigides et ses évaluations relativement standardisées, enferme les projets artistiques dans des cadres étroits. Hetland *et al*. (2013) constatent que le système scolaire réduit souvent le temps consacré à la réflexion dans les arts, privilégiant des résultats mesurables au détriment du processus. Dans ce contexte, l'appréciation des œuvres, tout comme les démarches réflexives et créatives, passe trop souvent au second plan. Comment évaluer un processus qui devrait s'épanouir sur des années — celui de la découverte de soi, de l'autre et du monde à travers l'art ?

Apprendre à apprécier une œuvre exige de ralentir, de ressentir, de réfléchir et de s'ouvrir. Dans le contexte scolaire auprès d'adolescents, cela pousse les élèves à écouter leurs émotions, à accueillir des perspectives divergentes et à s'engager dans des discussions profondes. Barrett (2007) propose que l'appréciation nécessite une interprétation active, nourrie par la compréhension de soi et des autres. Toutefois, j'observe quotidiennement la réalité et, dans une classe nombreuse, les échanges peuvent déraper : les opinions s'entrechoquent, les débats s'enflamment et, sans une gestion habile, ils risquent de heurter. Ou, à l'opposé, après une question lancée par l'enseignante qui appelle à la réflexion et l'authenticité, un silence pesant s'installe, les élèves hésitant parfois à s'exprimer de peur d'être jugés, voire intimidés sur les réseaux sociaux à cause de leurs propos. Pilote (2021) met en lumière la difficulté de guider des discussions sensibles en classe d'arts et souligne l'importance, pour

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6927*

l'enseignante, de développer des stratégies adaptées afin de favoriser des échanges riches, un défi que je reconnais dans mon propre cheminement. L'enseignante en arts ne dispose pas toujours des outils nécessaires pour garantir le respect mutuel ou anticiper les sensibilités froissées, surtout face à des sujets contemporains provocateurs. De plus, les contraintes structurelles, comme des échéanciers serrés, limitent souvent une exploration approfondie de l'histoire de l'art, une réalité à laquelle les spécialistes québécois en arts plastiques doivent faire face (AQÉSAP, 2023).

Après mes premières années d'enseignement auprès des adolescents, lesquelles m'ont permis de solidifier ma posture d'enseignante et d'affiner mes démarches pédagogiques, j'ai entrepris une réflexion pour ajuster mes pratiques et accorder une place centrale à l'appréciation, malgré les défis évidents de gestion de classe. Mon objectif était d'offrir aux élèves, à des moments précis, un temps de qualité face à des œuvres soigneusement choisies et répondant à des besoins que j'avais repérés lors de nos échanges informels. J'ai donc décidé de ralentir le rythme des périodes de classe, malgré les pressions du système, pour permettre aux élèves de ressentir les œuvres et d'en saisir les valeurs profondes. Cette décision, bien qu'ayant des conséquences sur l'organisation des cours tout au long de l'année scolaire, a transformé ma pratique, faisant de l'appréciation un pilier de mes projets pédagogiques. Car enseigner les arts plastiques demande une adaptation constante à l'environnement éducatif et à la culture des jeunes, une souplesse essentielle pour concevoir des projets qui dépassent les murs de la classe et enrichissent l'appréciation artistique. De telles initiatives façonnent la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres, tout en éclairant leur vision du monde à travers des œuvres ancrées dans leur époque. Cet enseignement favorise une réflexion liée aux apprentissages socioémotionnels et aux enjeux sociopolitiques. Pour guider les élèves vers une introspection authentique devant une œuvre et créer un climat propice à une appréciation riche, l'enseignante doit conjuguer compétences sociales, talent de médiation, confiance en soi et maitrise de la dynamique de classe.

L'interculturalité, tout comme les pratiques culturelles des jeunes, occupe une place centrale dans l'atmosphère de groupe et impacte sur les opportunités d'appréciation esthétique en classe. Trudel (2010) a analysé les pratiques en contexte multiculturel, montrant comment un climat favorable aux échanges interculturels

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

valorise la diversité dans l'appréciation d'œuvres variées, tout en demandant un effort soutenu. Faucher (2018) a démontré qu'une pédagogie ancrée dans l'univers des apprenants stimule leur engagement, par exemple en explorant une œuvre issue de la culture populaire, donc en décalage avec la tradition savante. Par ailleurs, la conscience écologique, très présente chez les adolescents québécois, s'intègre à l'appréciation des œuvres à connotation environnementale. Deslauriers (2022) souligne l'importance d'aborder les enjeux climatiques dans les cours, ce qui permet aux élèves de réfléchir à leur rôle sociétal en étudiant des créations engagées. La classe devient ainsi un espace dynamique où l'enseignante suscite des questionnements multiples et variés à partir de l'art.

Les thèmes explorés lors de l'appréciation artistique au secondaire s'adaptent au profil des élèves, chacun pouvant développer une réflexion qui lui est propre. Les œuvres contemporaines abordent des sujets parfois sensibles et polarisants. Pilote (2021) examine comment encourager les élèves à traiter de thèmes délicats dans leurs créations, un processus qui commence souvent par l'appréciation d'œuvres d'artistes actuels. Face à l'hésitation devant certaines thématiques, elle propose des stratégies pour favoriser des analyses pertinentes en classe, mettant de l'avant l'importance d'un cadre sécurisant. Ces approches illustrent la richesse de l'enseignement des arts, qui s'ajuste aux réalités socioculturelles et aux besoins des élèves en conciliant savoirs et développement réflexif à travers l'appréciation et la création.

3 La pandémie: un catalyseur pour l'appréciation artistique

La pandémie de COVID-19 et les bouleversements dans les conditions d'enseignement des arts en lien avec les restrictions gouvernementales ont amplifié les défis liés à l'enseignement artistique, tout en révélant le potentiel salvateur de l'appréciation de l'art. Au Québec, les restrictions sanitaires ont perturbé l'enseignement des arts plastiques : espaces réduits, règles d'hygiène strictes et interdiction d'objets partagés ont fragilisé notre discipline (AQESAP, 2021). L'énergie déployée pour surmonter les obstacles liés au matériel et aux locaux a souvent conduit à des projets superficiels chez les enseignants (Mathieu, 2021). Pourtant, cette

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

période a aussi ouvert des horizons. Les technologies numériques ont facilité l'accès à l'art. Les communautés artistiques ont fleuri sur le web, les musées ont transformé leurs pratiques et mis leurs collections en ligne, répondant ainsi à un réel besoin par une réinvention des fonctions traditionnelles en temps de crise (Kareva, 2020). Face à une actualité oppressante, le besoin de se connecter à quelque chose de plus grand, qui inspire et apaise, s'est imposé avec force et les diverses institutions muséales ont su y répondre par la création de visites interactives, de vidéos publiées sur des réseaux sociaux, etc.

Dans ce contexte, j'ai orienté mes élèves vers des œuvres technologiques et interactives, notamment celles du studio montréalais *Daily tous les jours*[2], qui crée des installations participatives et rassembleuses centrées sur l'idée que les individus s'épanouissent davantage ensemble. Leur slogan « Better together » inspire des œuvres ludiques qui favorisent les conversations et la complicité entre spectateurs et participants. L'appréciation de ces créations par des groupes d'élèves du secondaire révèle une sortie de leur zone de confort, une remise en question des habitudes individualistes, une réflexion sur l'aspect ludique qui installe douceur et bienveillance, et met en lumière la richesse de la collaboration humaine. Dans le cadre de mes cours, j'ai remarqué que les discussions suscitées par les œuvres de *Daily Tous Les Jours* portent souvent sur le ressenti des adolescents face à l'isolement lié aux technologies comme les téléphones, et sur la manière dont cet usage technologique peut, plus qu'ils ne l'imaginaient, contribuer au bien-être. Ils identifient ce type d'œuvres, de plus en plus visibles dans les festivals ou autres manifestations artistiques, et comprennent le pouvoir de telles installations sur la place publique. Prendre le temps de saisir les valeurs sous-jacentes à ces créations permet de mieux apprécier leur présence, qui va au-delà de simples installations décoratives, pour devenir une invitation à réfléchir à sa place comme individu, à son impact et au potentiel des interactions avec autrui. Les élèves ont ainsi l'occasion d'explorer des avenues en création artistique pour générer un impact positif et durable sur les spectateurs qu'ils souhaitent interpeler. Ils perçoivent l'œuvre comme un vecteur de changement positif et découvrent le potentiel de leurs futures créations artistiques.

[2] Site du studio montréalais Daily Tous Les Jours : https://www.dailytouslesjours.com/fr

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

Figure 1: **21 Balançoires**, Daily Tous Les Jours, 2011, Installation interactive

Source : Daily Tous Les Jours[3], 2025

C'est dans cet élan nourri par l'appréciation de ces œuvres, alors que les adolescents québécois naviguaient entre l'isolement des cours à distance et les contraintes des classes réorganisées pour maximiser les conditions d'hygiène, que j'ai lancé un projet avec mes élèves de quatrième secondaire du Collège Sainte-Anne, à Lachine, en janvier 2021. Avec le soutien de *Daily tous les jours*, j'ai accompagné un groupe dans la conception de l'œuvre intitulée « Le sentier réfléchissant », une installation interactive dans la cour d'école répondant au besoin de légèreté et de connexion de la communauté scolaire en pleine pandémie (Viens, 2021). Il s'agissait d'un parcours bordé de formes abstraites réfléchissantes que les spectateurs traversaient en déclenchant des sons harmonieux. J'ai vu cette œuvre technologique, combinant capteurs, sons et formes découpées au laser, transformer l'espace scolaire

[3] Disponible à l'adresse : https://www.dailytouslesjours.com/fr/projets/21-balancoires

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

en un havre de douceur dans lequel les élèves et l'ensemble de la communauté scolaire pouvaient vivre une expérience collective reflétant leurs espoirs et leur résilience. Ce projet a encouragé les élèves à explorer des outils technologiques (programmation, capteurs, découpe laser) malgré leur démotivation liée à l'école à distance. Mais surtout, il leur a permis de s'ouvrir à leurs pairs et de cultiver une vision d'espoir et de confiance en leurs capacités citoyennes. L'appréciation collective de cette œuvre a ravivé leur curiosité et leur sentiment d'appartenance, démontrant que l'art peut agir comme un baume en temps troublés.

Figure 2: **Élèves en visite au studio de Daily Tous Les Jours**, Montréal, 2023

Source : Collection personnelle

À travers ce projet, j'ai réalisé que l'appréciation artistique devenait pour les élèves un puissant levier de guérison, leur offrant un moyen de donner sens à leur

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6927*

pratique artistique en ravivant leur lien avec leur communauté et avec le monde en général. Comme Deslauriers (2022) le soutient, l'enseignement des arts a cette capacité de proposer des questionnements aux élèves en réponse aux crises contemporaines. La classe d'art se transforme alors en un espace dynamique et ouvert sur le monde dans lequel, selon Trudel (2006), ont lieu des apprentissages signifiants. Le rôle de l'enseignante est essentiel afin d'offrir aux élèves un environnement propice aux apprentissages liés au contexte réel. L'impact du projet « Le sentier réfléchissant » n'aurait pas été le même sans un investissement profond de la part de l'enseignante face aux enjeux vécus par les jeunes.

4 Une approche interdisciplinaire et actuelle

Ma vision de l'enseignement artistique en tant qu'enseignante en arts plastiques ne se limite pas au potentiel de l'art visuel traditionnel ni aux frontières imposées à ma discipline scolaire. Dans mes interactions pédagogiques quotidiennes avec les élèves inscrits à mes cours, j'intègre la musique, la danse et l'art dramatique ainsi que des matières scolaires classiques pour offrir une expérience sans cloisonnement. Cette intégration transdisciplinaire dans les arts défendue par Marshall (2014) soutient mon désir d'explorer les différentes visions académiques pour enrichir l'appréciation esthétique et la création plastique. Le son en particulier est devenu un fil conducteur dans mes projets récents en classe. Les animations de Norman McLaren, cinéaste et animateur canadien d'origine écossaise, avec leur fusion de rythme et de mouvement visuel et sonore, ont captivé mes élèves, les incitant à créer des œuvres authentiques tout en leur permettant de découvrir le dessin d'animation. Cet artiste s'est distingué par ses films expérimentaux mêlant image et musique électronique grâce notamment à des techniques novatrices, comme l'animation directe sur pellicule[4]. Parfois ludiques, ses œuvres abordent aussi des sujets d'actualité et des réflexions sur les valeurs collectives. Leurs thèmes, toujours pertinents aujourd'hui, interpellent les élèves sur la puissance persuasive et réflexive de certaines créations artistiques. Cela les plonge dans leur réalité sociale et les amène à réfléchir au rôle de l'art dans le contexte contemporain.

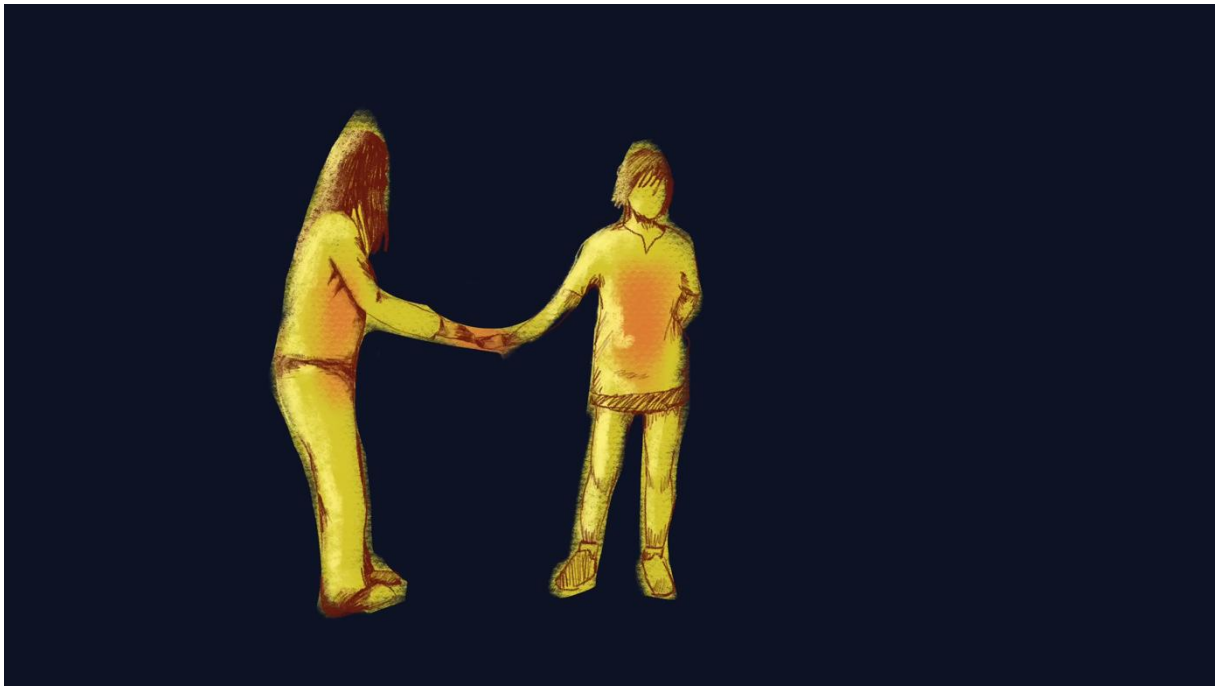
[4] Les films de McLaren sont disponibles sur le site de l'ONF : https://www.onf.ca/cineastes/norman-mclaren/

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

Figure 3: **Hommage à Elisapie**, Anna Gill, 2024. Dessin numérique.

Source : Collection de l'artiste

Figure 4: **Hommage à Elisapie**, Maya Nemet, 2024. Dessin numérique.



Source : Collection de l'artiste

Inspirée par cet artiste canadien et par divers animateurs internationaux, j'ai entrepris un long processus d'appréciation et de création en animation avec des élèves

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

du secondaire, visant à explorer leur culture locale et les sujets d'actualité marquants dans la province. Parmi ces projets, certains ont illustré des chansons d'artistes autochtones locaux, notamment l'artiste oji-cree Anachnid et l'artiste inuk Elisapie. Ces projets pédagogiques axés sur la collaboration cherchaient à s'imprégner de l'actualité culturelle locale, à sensibiliser aux droits des peuples autochtones et à établir un dialogue artistique avec divers créateurs du monde de la musique (Viens, 2024). Pour le projet rendant hommage aux artistes autochtones, les élèves ont adopté un processus de création démocratique les obligeant à débattre des enjeux qui leur tenaient à cœur et à nourrir une conversation riche au sein du groupe pour garantir la cohérence de leur œuvre. À l'occasion, des courriels ont été envoyés aux artistes pour ouvrir un dialogue et approfondir leur compréhension des enjeux contemporains. En s'appuyant sur l'appréciation d'œuvres autochtones, d'animations et de pièces musicales, les jeunes ont produit des vidéos respectueuses, mêlant leurs mouvements à des esthétiques personnelles. Pilote (2021) montre comment les œuvres sensibles suscitent une réflexion profonde, un effet que j'ai constaté dans ce projet rassembleur. Ce projet, ancré dans une pédagogie contemporaine autour de l'appréciation artistique authentique, leur a non seulement permis de réfléchir aux cultures autochtones et canadiennes, il les a aussi amenés à affiner leurs compétences techniques en les exposant à diverses visions artistiques, renforçant leur rôle de jeunes élèves-artistes engagés.

5 Diversité et identité : l'art comme un miroir

L'appréciation artistique est également un outil pour explorer la diversité des parcours de vie des jeunes et leur identité. L'interculturalité occupe une place clé dans les classes d'art, invitant les élèves au dialogue et à la découverte d'autrui. Mes classes réunissent des élèves aux cultures et aux histoires personnelles variées liées à leurs parcours familiaux, et les œuvres appréciées lors des projets gagnent à refléter des réalités marginales rarement mises en valeur dans les canons artistiques occidentaux traditionnels. Par ailleurs, la culture populaire et de masse imprègne celle des jeunes, offrant des perspectives variées, éclectiques et parfois chaotiques. Se comprendre soi-même et les autres dans un tel contexte n'est pas chose facile à

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

l'adolescence, une période marquée par des bouleversements sociaux, physiques et psychologiques.

Pour lancer un projet de courts métrages dans mes classes, je me suis penchée sur les œuvres cinématographiques de Paul Tom, artiste montréalais et immigrant de première génération ayant grandi dans la ville depuis son plus jeune âge. Ses vidéos, qui explorent les parcours migratoires par les récits authentiques de personnes marquées par l'émigration, ont suscité des échanges riches et parfois tendus dans ma classe. Si certains élèves ont hésité à s'exprimer oralement en grand groupe, plusieurs ont trouvé leur voix à travers l'écriture, l'animation et le cinéma, approches utilisées par Paul Tom, en réalisant des courts métrages qui dévoilaient leurs cultures, leurs traditions et leurs histoires personnelles. Trudel *et al.* (2018) mentionnent l'importance des échanges interculturels en classe d'art. Cette démarche vise à développer une compétence interculturelle inclusive, contribuant au vivre-ensemble dans une société pluraliste en reliant l'art à des réalités personnelles et sociales.

Figure 5: **Un Pays de Silences**, Paul Tom, 2013. Film.

Source : Paul Tom[5], 2025.

[5] Disponible à l'adresse : Un pays de silences (2013) — PAUL TOM

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

Figure 6: **Amour**, John-Paul Farès, 2024. Vidéo.

Source : Collection de l'artiste

Lors des présentations publiques des vidéos réalisées par les élèves, chaque court métrage étant projeté en classe, j'ai vu émerger un enthousiasme pour la découverte d'autrui tant chez les élèves qu'en moi-même. Ce nouveau sentiment partagé a mené à une proposition faite de façon improvisée dans les classes, celle de pousser la réflexion face à l'importance des différents types de culture et traditions dans nos vies par la création d'un nouveau projet qui répondrait à ce besoin. Faucher (2018) s'intéresse à la façon d'intégrer la culture des jeunes pour enrichir l'apprentissage artistique, une idée concrétisée dans l'activité culinaire subséquente à la création des courts métrages. Ces nouvelles expériences, consignées ensuite dans des livres d'art personnels réalisés lors de cours suivants, ont semblé nourrir leur fierté et leur curiosité. L'appréciation mutuelle des créations a transformé ma classe en un lieu d'émerveillement et de rapprochement.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

6 Conclusion

Au fil de ma carrière, mon enseignement a évolué pour faire de l'appréciation artistique un acte de résistance face à la superficialité encouragée par les médias sociaux consommés par les élèves et la hâte imposée par le système scolaire. Mon besoin personnel de donner un sens à mon rôle d'enseignante face aux attentes criantes des élèves — soit les aider à comprendre les images qui les submergent, trouver dans l'histoire de l'art des réponses à leurs parcours variés et s'inspirer du discours de l'art actuel — m'a poussée à repenser le temps consacré à la découverte d'œuvres diverses. Efland (2002) soutient que l'art peut défier les structures éducatives rigides et insiste sur le rôle des œuvres d'art comme points d'entrée pour connecter les domaines de connaissance, plaidant ainsi pour une éducation artistique intégrée qui enrichit la compréhension du monde des élèves. Que ce soit par des installations interactives, des animations ou des projets interculturels, cette démarche ouvre aux élèves une porte vers leur humanité et celle des autres. Ils peuvent alors réinvestir leur compréhension du monde qui les entoure et leur désir de contribuer positivement à leur environnement dans diverses sphères de leur vie et à travers différentes opportunités d'apprentissage. L'art se veut un espace de connexion. Selon Greene et le Lincoln Center Institute (2001), un esprit créatif ouvre à la découverte de soi et à l'éveil de nouvelles manières d'apprivoiser notre fragile monde humain. Dans un monde instable et une ère dominée par les technologies numériques, Boa Sorte et Vicentini (2020) considèrent que les éducateurs doivent créer des environnements inclusifs valorisant les perspectives marginalisées pour promouvoir une compréhension des diversités au sein des écoles. Ils appellent à une pédagogie ouverte utilisant les technologies pour encourager le dialogue et transformer les points de vue face aux défis contemporains. L'appréciation artistique dans un contexte d'enseignement artistique au secondaire, bordé par les avancées technologiques multiples, demeure un outil de valeur pour relier les adolescents à eux-mêmes et à leur époque[6].

[6] Révision linguistique effectuée par Sylvie Trudelle, PhD, agente de recherche, UQAM (Formation en révision linguistique, Université Laval, Québec).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

Références :

AQESAP. **Documentations.** Association québécoise des enseignantes et enseignants spécialisés en arts plastiques (AQESAP). 2023. Disponible à : https://aqesap.org/documentations/.

AQESAP. **Rendez-vous pour la réussite éducative: L'éducation au-delà de la pandémie**. Québec, ministère de l'Éducation, 2021.

BARRETT, Terry**.** Teaching toward appreciation in the visual arts. Dans : Liora BRESLER (dir.). **International handbook of research in arts education**. Dordrecht: Springer, 2007, (p. 639-654).

BOA SORTE, Paulo et VICENTINI Cristane. Education for Social Justice in a post-digital era. **Práxis Educacional**. Vol. 16, nº 39, abril-junio, 2020, p. 199-216. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6374

DAILY TOUS LES JOURS**. 21 Balançoires**, 2011. Installation interactive. Quartier des Spectacles, Montréal.

EFLAND, Arthur. Obstacles to art learning and their assessment. Dans : Arthur EFLAND (dir.). **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College Press, 2002, (p. 107–132).

EISNER, Elliot W. The arts and the creation of mind. **Language Arts**, vol. 80, nº 5, 2003, p. 340-344. http://www.jstor.org/stable/41483337

FARES, John-Paul**. Amour**. Montréal, 2024. (Vídéo).

FREEDMAN, Kerry J. **Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art.** New York: Teachers College Press; National Art Education Association, 2003.

GILL, Ana. **Hommage à Élisapie**, 2024. (Dessin numérique).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

GREENE, Maxine et LINCOLN CENTER INSTITUTE. **Variations on a blue guitar: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education**. New York: Teachers College Press, 2001.

HETLAND, Lois**. Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education**. 2e ed. New York: Teachers College Press; NAEA, 2013.

KAREVA, Natalia. New exhibition practices and the role of museums in a pandemic. **Philosophy Study**. Vol. 10, nº 12, 2020, p. 874-877. DOI: https://doi.org/10.17265/2159-5313/2020.12.007.

MARSHALL, Julia**.** Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. **Studies in Art Education**. Vol.. 55, nº 2, 2014, p. 104-127. DOI: https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922.

MOREL, Maia**.** Lorsque l'œuvre d'art aide à repenser la problématique environnementale. **Éducation relative à l'environnement**. Vol. 17, nº 2, 2022. DOI: https://doi.org/10.4000/ere.8822.

NEMET, Maya**. Hommage à Élisapie**, 2024. (Dessin numérique).

PILOTE, Alexandra**. Les pratiques de régulation des enseignants en arts plastiques au secondaire face aux questions sensibles abordées par leurs élèves**. [Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. 2021.

SCHLEMMER, Ross H, CARPENTER, Stephen B. et HITCHCOCK, Erika. Socially Engaged Art Education: Practices, Processes, and Possibilities. **Art Education**. Vol. 70, 2017, p. 56-59. DOI: 10.1080/00043125.2017.1317564.

TOM, Paul. **Un pays de silences**. Montréal : Picbois Productions, 2013. (Film; 23 min).

TRUDEL, Mona. **Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de**

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6927

l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel. [Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal], 2006.

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana et MATHIEU, Élyse. L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: Proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. **Éducation et francophonie**. Vol. 46, nº 2, 2018, p. 109-124. DOI: https://doi.org/10.7202/1055564ar.

VIENS, Marie-Pier. S'approprier la cour d'école : Un pas vers la guérison collective. **Vie des arts**. Vol. 66, nº 264, 2021. p. 14–15. DOI: https://doi.org/10.7202/104162ac.

VIENS, Marie-Pier. Élèves en visite au studio de Daily Tous Les Jours à Montréal, 2023. (Photographie). Montréal.

VIENS, Marie-Pier. « Let it grow »: Les rythmes d'Anachnid qui résonnent dans le cœur de jeunes artistes. **Vie des arts**. Vol. 69, nº 274, 2024, p. 12–13. DOI: https://doi.org/10.7202/104887ac.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-19, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6927*

Tipo de Artigo | Original

Jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”: Cultura Visual, criatividade e alteridade na escola

Women in Art and Fashion” memory Game: Visual Culture, creativity and otherness at school

Juego de memoria “Mujeres en el Arte y la Moda: Cultura visual, creatividad y alteridad

DOI: 10.5965/25944630922025e6976

Ana Cleia Christovam Hoffman
Universidade Feevale
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5514-9545

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 10/03/2025
Aprovado em: 21/05/2025
Publicado em: 16/06/2025

Resumo

O presente artigo marca a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão junto ao programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Linguagens e Ensino, através do projeto *Territórios de (R)existências: corpo, arte e moda - potências moleculares*. Objetiva-se apresentar a construção e aplicação do jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda", realizar uma breve discussão conceitual sobre a "roupa de artista" e outros aspectos que interrelacionam o campo da arte e da moda. Argumenta-se que esse jogo atua como um "disparador ludo-pedagógico", cuja aplicação funciona como uma ferramenta para a criação de didáticas em aulas de artes, moda, design e outras áreas educativas, tais como escolas e grupos na comunidade, cenários em que a cultura visual se faz presente, por meio de oficinas que estimulem a criatividade.

Palavras-chave: Cultura Visual. Arte e Moda. Roupa de Artista. Jogo da memória. Criatividade.

Abstract

This article marks the inseparability between research, teaching and extension within the Postgraduate Program in Cultural Processes and Manifestations at Feevale University, in the Languages and Teaching research line, through the project Territories of (R)existences: body, art and fashion - molecular powers. The aim is to present the design and implementation of the memory game "Women in Art and Fashion", as well as to conduct a brief conceptual discussion on the "artist's clothing" and other aspects that interrelate the fields of art and fashion. It is argued that this game acts as a "ludo-pedagogical trigger", whose application works as a tool for creating didactics in art, fashion and design classes and other educational areas, such as schools and community groups, contexts where visual culture is present, through workshops that stimulate creativity.

Keywords: *Visual Culture. Art and Fashion. Artist's clothes. Memory game. Creativity.*

Resumen

Este artículo marca la inseparabilidad entre investigación, enseñanza y extensión dentro del Programa de Postgrado en Procesos y Manifestaciones Culturales de la Universidad Feevale, en la línea de investigación Lenguajes y Enseñanza, a través del proyecto Territorios de (R)existencias: cuerpo, arte y moda - poderes moleculares. El objetivo es presentar la construcción y aplicación del juego de memoria "Mujeres en el Arte y la Moda", así como realizar una breve discusión conceptual sobre la "ropa de artista" y otros aspectos que interrelacionan los campos del arte y la moda. Se argumenta que este juego actúa como un «disparador ludo-pedagógico», cuya aplicación funciona como una herramienta para la creación de didácticas en las clases de arte, moda y diseño y otras áreas educativas, como escuelas y grupos comunitarios, escenarios en los que la cultura visual está presente, a través de talleres que estimulan la creatividad.

Palabras clave: *Cultura visual. Arte y moda. Ropas de Artista. Juego de memoria. Creatividad.*

[1] Doutora e mestra em Educação (UFRGS). Professora e pesquisadora do curso de Moda e PPG em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale (RS). Performer e figurinista. E-mail: hofana@gmail.com, Lattes: http://lattes.cnpq.br/8380090076778971, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5514-9545.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6976*

1 Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida na interface entre os campos da moda e das artes visuais, de modo a evidenciar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale. A investigação está vinculada ao projeto *Territórios de (R)existências: corpo, arte e moda – potências moleculares*. O objetivo central é apresentar o jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda", concebido como um “disparador ludo-pedagógico”, além de propor uma breve discussão conceitual sobre a noção de “roupa de artista” e outros aspectos que interrelacionam os campos da arte e da moda, e que se manifestam na composição do jogo.

O jogo foi pensado como uma ferramenta para a criação de propostas didáticas voltadas a disciplinas como artes, moda, design e áreas correlatas, com potencial de aplicação em múltiplos contextos educativos — desde instituições escolares até projetos interdisciplinares e grupos comunitários. As oficinas promovidas com o uso do jogo têm favorecido a mediação cultural, estímulo à criatividade e reflexão crítica, partindo da experiência lúdica como espaço de construção de conhecimento.

A metodologia de criação dessa prática lúdica envolveu uma revisão bibliográfica voltada à catalogação de obras e artistas mulheres que dialogam com a moda; a curadoria e o tratamento de imagens; e a montagem e experimentação do material com diferentes públicos. Como resultado, elaborou-se um jogo com 104 cartas, representando 52 artistas mulheres, com obras produzidas entre o século XX e a contemporaneidade. Os critérios de seleção consideraram artistas apagadas ou invisibilizadas nos registros da história da arte, cujas produções dialogam com suas trajetórias de vida, com a arte têxtil e com a moda — especialmente por meio da "roupa de artista" —, e que contribuem para processos de decolonização no campo das artes.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

Neste artigo, propõe-se um breve diálogo entre os campos da moda e da arte como suportes de reflexão no âmbito da cultura visual, aliado à apresentação do jogo e à análise de sua aplicabilidade junto à comunidade. Inicialmente testado em contextos universitários, o jogo será posteriormente implementado em oficinas com grupos escolares e comunitários.

Nos resultados, destacam-se os benefícios observados, a saber: a construção de uma memória coletiva em torno das mulheres na arte e na moda; o desenvolvimento de habilidades cognitivas, incluindo a concentração; a promoção de debates sobre identidade, memória e alteridade; e a possibilidade de integração multidisciplinar com outras áreas do conhecimento, enriquecendo experiências pedagógicas e processos criativos.

2 A cultural visual através da moda e da arte

A moda pode ser compreendida como um dispositivo capaz de mobilizar os estratos sociais, tendo em vista que ela atua como produtora de modos de vida (Hoffmann, 2023). Esse dispositivo permite pensar as manifestações do tempo presente, as aparências das sociedades e seus vínculos com processos culturais, comunicacionais e artísticos. Nesse sentido, a moda expande seu papel ao se conectar com as artes visuais e cênicas, estruturando-se como sistema e como instrumento de organização social. Dessa forma, evidencia-se a relevância do estatuto da roupa e suas manifestações — como figurino, indumentária, objeto museológico, objeto artístico e fluxos vestimentares — enquanto expressões que buscam transmitir saberes e experiências, tanto cotidianas quanto extra cotidianas, por meio da cultura visual.

Diante desse contexto, torna-se cada vez mais evidente que a conformação do Outro é profundamente atravessada pela matriz da cultura visual, a qual constantemente analisa e problematiza o papel das imagens na constituição das subjetividades, influenciando nossas percepções e moldando as formas como nos relacionamos com o mundo. A Cultura Visual é um campo de estudo que abrange uma ampla gama de temas e disciplinas relacionados à produção,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

circulação e consumo de imagens e objetos visuais. Destacam-se, nesse sentido, as contribuições de Hernández (2011), ao afirmar que

> a Cultura Visual é também um campo transdisciplinar, isso significa considerar outras representações visuais portadoras e mediadoras de significados e oposições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos (Hernández, 2011, p. 33).

Na moda, cada roupa, gesto e imagem reforçam a corporeidade da sua época, extravasando os aspectos primordiais de pudor, proteção e adorno. É quando ela supera essas características de funcionalidade física que percebemos suas outras dimensões: imaginárias, simbólicas, subjetivas. Nas palavras de Eco,

> E há casos em que o objecto perde a tal ponto a sua funcionalidade física e adquire um valor comunicativo a tal ponto que se torna acima de tudo um sinal, e permanece objecto apenas em segunda instância. A moda é um destes casos (Eco, 1982, p. 15).

Dessa forma, evidencia-se a abordagem da moda como "fenômeno cultural", que vai além da simples descrição de imagens, uma vez que busca entender a sua simbologia e seu diálogo com aspectos socioeconômicos relevantes. É também por esse motivo que a moda, enquanto gênero simbólico ou mítico, se revela tão difícil de ser aprisionada em um único significado. Barnard corrobora essa afirmação quando pontua que

> Os significados comunicados por meio deste sistema significante podem também ser recusados ou contestados e a ordem social, desafiada através da moda e indumentária. Moda e indumentária, então podem ser entendidas como armas de ataque e defesas utilizadas pelos diferentes grupos que vão formar uma ordem social, uma hierarquia social, alçando, desafiando ou sustentando posições de dominação e supremacia (Barnard, 1996, p. 67).

A amplitude de modos de entender o funcionamento do dispositivo da moda inclui seu diálogo com a arte. "A moda é, no final de contas, uma forma de arte visual", escreve Wilson (1985, p. 21), "uma criação de imagens, com o eu visível enquanto meio de expressão". O diálogo entre arte e moda, enquanto temática, longe de se esgotar, tem demonstrado sua relevância contemporânea, como evidenciado pela exposição *Arte na Moda: Masp Renner,* realizada no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) entre 2023 e 2024. A mostra apresentou uma coleção de moda formada por peças criadas exclusivamente para um acervo inédito, resultado de uma colaboração entre artistas e estilistas. A proposta instigava o público a refletir sobre as fronteiras e interseções entre os

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

campos da arte e da moda. "O resultado é um conjunto de 78 looks, feitos por 26 duplas, entre 2017 e 2022, ao longo de três temporadas [...]" (Martins; Pedrosa, 2024, p.28).

Outra exposição ocorrida no Itaú Cultural São Paulo (IC), no período de 2024-2025, intitulada *Artistas do Vestir: uma costura dos afetos*, "expõe a mostra coletiva que reúne o trabalho de mais de 70 artistas, os quais compõem uma poética do tecer inventiva, questionadora e bela" (Costura Perfeita, 2024). Em visita à exposição, percebeu-se nomes como Ronaldo Fraga e Walter Rodrigues, estilistas que deixaram um legado criativo, inventivo e poético em suas produções para a moda brasileira. Além deles, destacou-se a impactante artista Sonia Gomes, que cria suas obras têxteis preservando a memória dos materiais, e que, inclusive, faz parte do jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda". Vale destacar que a curadoria da exposição é assinada por Carol Barreto e Hanayrá Negreiros.

As parcerias entre estilistas e artistas foram uma marca da moda e da arte no início do século XX. É provável que essas aproximações tenham começado quando o arquiteto Henry Van de Velde, em 1894, defendeu a democratização da arte. Ao pregar o abandono da dicotomia entre arte maior e arte menor e propor a renovação no traje feminino, Van de Velde, com suas discussões e propostas, deu origem aos "vestidos artísticos" (no alemão, *Künstlerkleid*), ou, ainda, como também são conhecidos, a "roupa de artista". Para ele, a roupa feminina deveria estar em consonância com a decoração e arquitetura modernas. Segundo Costa (2009), a roupa, nessa época, era tão significativa quanto os objetos decorativos que compunham o ambiente.

Algumas artistas fizeram parte desse movimento de vanguarda. Dentre elas, destacam-se Sonia Delaunay, Emilie Louise Flöge e a baronesa Elsa Vonfreytag de Loringoven. Em relação à primeira, Costa comenta que

> Sonia utilizava novos materiais, estampas inéditas e, principalmente, vestia, ou fazia vestir, os trajes que criava e denominava de "pinturas vivas", expressando seu empenho pela projeção no espaço de formas, cores e texturas e transformação destas pelos movimentos do corpo (Costa, 2009, p. 38).

Nessa época, a abordagem realizada pelos artistas em torno do vestuário

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

começa a suscitar uma profunda reflexão teórica e técnica, na qual é contestada "a dominação da alta-costura parisiense, considerada fútil e elitista" em favor de "uma roupa que exprima um ideal de vida" (Muller, 2000, p. 5).

Em uma perspectiva semelhante, a baronesa Elsa von Freytag-Loringhoven, em 1913, afirmava que seu corpo era uma "obra de arte ambulante", utilizando objetos encontrados nas ruas para compor seu visual de forma provocativa e inventiva. Segundo Glusberg (2013), Elsa concebia seu corpo como uma obra em constante transformação, uma vez que se renovava pela incorporação de elementos diversos recolhidos em seus deslocamentos urbanos. Por meio dessa prática, ela não apenas subvertia os códigos estéticos da época, como também expressava uma crítica contundente às normas sociais e artísticas vigentes. Contudo, apesar de sua relevância e vanguardismo, sua contribuição ainda é pouco reconhecida nos relatos tradicionais da história da arte.

De fato, no contexto decadentista do século XIX, que submetia a sociedade a estruturas rígidas e regulava o conjunto de normas e condutas a partir dos parâmetros morais da burguesia, a roupa funcionava como um subterfúgio simbólico das aparências, que colocavam a mulher na condição de corpo frágil. Ela também servia como dispositivo disciplinador de corpos. O relato de Crane (2006, p. 229) corrobora esse pensamento: "a roupa vitoriana constituía uma forma de controle social que contribuía para manter as mulheres em papéis dependentes e subservientes".

Em contraste, o traje racional, confortável e alternativo, era usado por um grupo de intelectuais, mulheres atípicas ou marginais, e somente se tornou moda no início do século XX. A mulher "livre", no final do século XIX, representava uma ameaça à sociedade, pois passava a ter uma vida mais ativa. A roupa, como elemento provocador, produtor de rachaduras e resistências no sistema cultural e artístico do início do século, se propagou entre as vanguardas artísticas e os movimentos dadaístas, futuristas e surrealistas, que buscavam romper com as convenções estabelecidas. Nesse período, artistas passaram a utilizar a performance como um meio de contestação e emancipação em relação às linguagens artísticas tradicionais, como a pintura e a escultura (Goldberg, 2006).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

Essa postura crítica extrapolava os limites institucionais dos museus e galerias, ocupando espaços públicos e alternativos — como ruas, bares e cafés — e reafirmando o caráter experimental e libertário dessa forma de expressão.

A dimensão política e ético-estética da roupa é uma das abordagens discutidas no projeto *Territórios de (r)existências: corpo, arte e moda – potências moleculares*, que investiga subjetivações femininas na relação entre arte e moda. Foi no decorrer desse projeto, iniciado em 2023, que se organizou a exposição “Toda vida é uma obra de arte”, no ano seguinte. O objetivo da exposição era apresentar a coleção de artes vestíveis e outras obras da artivista Solange Gonçalves Luciano, mulher negra, multiartista, que, por meio do bordado e da pintura, expressa a sua luta antimanicomial e antirracista (Hoffman, 2023).

Atualmente, é também por meio desse projeto que o ensino de moda, articulado à cultura visual, vem sendo levado às escolas públicas de ensino fundamental do município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. A implementação do jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda” nessas instituições tem possibilitado a construção de um espaço educativo que valoriza a presença das mulheres na história da arte e da moda, promovendo, ao mesmo tempo, a reflexão crítica sobre identidade, representação e visibilidade. Essa ação configura uma estratégia de aproximação entre universidade e escola, potencializando processos de ensino-aprendizagem que vão além do currículo tradicional, ao incorporar práticas lúdicas interdisciplinares e inclusivas no cotidiano escolar.

No âmbito dessa abordagem, a cultura visual tem sido usada como uma ferramenta para desafiar as representações tradicionais de masculinidade e feminilidade, assim como para explorar identidades de gênero não binárias e trans. A alteridade, nesse contexto, atua como um elemento de questionamento das normas estabelecidas e amplia os horizontes sobre o que significa pertencer a um grupo ou comunidade. Outro aspecto fundamental nos estudos de cultura visual é a crítica à colonização visual (Bhabha, 1998). Muitos estudiosos têm se dedicado a descolonizar os modos como as imagens são produzidas e consumidas. Esse movimento inclui uma análise crítica do controle exercido pelas potências coloniais

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6976*

sobre as narrativas visuais, além de buscar formas de representar culturas não ocidentais a partir de suas próprias epistemologias e perspectivas.

Nesse contexto, a alteridade deixa de ser compreendida como algo exótico ou subordinado, passando a ser representada de forma mais autêntica, complexa e situada. Essa abordagem dialoga com o conceito de contracolonialidade, formulado pelo escritor e pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo. Para o autor, esse conceito constitui uma perspectiva que se contrapõe à lógica da colonialidade, ao defender a valorização e a continuidade dos modos de vida, símbolos e significações próprios dos povos indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais (Santos, 2023). Seguindo esse percurso conceitual, é possível, também, pensar a alteridade à luz da perspectiva epistemológica de Deleuze e Guattari (1995), que propõem compreendê-la como um processo em transformação constante. Por essa via, o Outro não é uma identidade fixa, mas algo irredutivelmente múltiplo, móvel e em trânsito, isto é, uma forma de subjetivação que escapa à categorização estática das posições sociais.

Segundo o relatório da Unesco (2020, p. 6), “a educação tem um enorme potencial para questionar e transformar as relações, normas e práticas sociais e de gênero desiguais, e promover a aceitação da igualdade de gênero como um valor e um direito humano fundamental”. Portanto, a igualdade de gênero busca questionar os estereótipos sociais. Para tanto, assume como premissa a Lei nº 14.986/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e destaca a importância da inclusão de perspectivas femininas no currículo escolar.

O campo dos estudos de gênero, embora relativamente recente no meio acadêmico, tem se dedicado a investigar e mostrar como operam as estruturas que produzem e mantêm desigualdades de gênero. Introduzido no fim da década de 1990, esse campo, inicialmente, se baseava em uma distinção de sexo biológico, constituída por um sistema de características psicológicas e culturais que, acreditava-se, demarcavam as diferenças entre homens e mulheres. Contudo, a partir de perspectivas pós-estruturalistas, especialmente nos trabalhos de Judith Butler, essa concepção passa a ser problematizada. Butler (2003) propõe uma

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

crítica ao sistema sexo-gênero, heteronormativo e binário, compreendendo gênero como uma construção discursiva e performativa, ou seja, como uma relação política historicamente situada. Corpo, gênero e sexualidade, portanto, estão imersos em dispositivos históricos e socioculturais que moldam subjetividades, e não se reduzem apenas a determinações biológicas.

A essas discussões, soma-se a crescente centralidade de temas relacionados ao desenvolvimento sustentável e à economia circular, que refletem a transição para um comportamento de consumo mais *eco-friendly*. Diante de tais mudanças, a incorporação de premissas sustentáveis e de economia circular na formação dos estudantes visa prepará-los para fomentar a conscientização ecológica, a responsabilidade socioambiental e uma educação crítica. Além disso, busca-se o desenvolvimento de habilidades criativas que possibilitem enfrentar os desafios impostos pelas crises climáticas contemporâneas.

A preocupação com a justiça social e a sustentabilidade na moda tem ganhado destaque de forma acelerada, impulsionada tanto pela urgência em conservar os recursos naturais do planeta quanto pela necessidade de reconhecer e valorizar os trabalhadores envolvidos em toda a cadeia produtiva. A partir das motivações apresentadas, o projeto se insere no contexto de promoção da igualdade de gênero e sustentabilidade, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente: ODS 5: Igualdade de Gênero; ODS 12: Consumo e Produção Responsáveis.

Complementando as questões supracitadas, entende-se que categorias como raça, classe e gênero determinam a "natureza da identidade, do status e da circunstância de qualquer mulher" (hooks[2], 2019, p. 63). O machismo, o racismo e a exploração de classe determinam, em conjunto, o grau em que uma mulher será dominada e explorada. Sendo assim, são muitos os fatores componentes da subjetividade feminina: características demográficas, sociais e culturais, como etnia, religião, sexo, faixa etária, estado civil, escolaridade, história de vida, crenças,

[2] A autora tem seu nome grafado em letras minúsculas para marcar "um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa". Fonte: https://direitorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

valores, padrão de organização familiar, entre outros atravessamentos que marcam a vivência social em seus múltiplos aspectos. Nas palavras de Louro,

> No âmbito da cultura e da história, que se definem as identidades sociais [...] somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; [...] têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Louro, 2022, p. 13).

Nesse contexto, articulam-se os campos dos estudos de gênero e da sustentabilidade, que convergem na defesa de uma abordagem interdisciplinar para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. Haraway (2016), em seus estudos sobre o Antropoceno e o Capitaloceno, destaca a interconexão entre gênero, sustentabilidade e justiça ambiental, propondo o conceito de “Chthuluceno” como alternativa epistemológica e ética. Esse novo aparato teórico enfatiza a urgência de imaginar formas de habitar o planeta que levem em conta relações multiespécies, redes de cuidado e a interdependência entre seres humanos e não humanos. Haraway (2016) adverte, citando Clifford (2013), sobre a necessidade de uma abordagem interseccional para enfrentar os desafios ambientais e a importância de produzir “narrativas (e teorias) que sejam grandes o bastante (e não mais que isso) para reunir as complexidades e manter as bordas abertas e ávidas por novas e velhas conexões surpreendentes” (Cliford, 2013 *apud* Haraway, 2016, p. 141).

Em vista disso, compreende-se que estudantes da escola básica possivelmente não tenham sido expostos a conceitos de igualdade de gênero e sustentabilidade de forma clara e consistente. Não raras as vezes, muitos carregam preconceitos e estereótipos enraizados na cultura visual, o que dificulta a compreensão desses temas. Além disso, ao não perceberem conexão entre tais conceitos e sua própria realidade, acabam minimizando sua importância. Em vista disso, tecnologias educacionais podem evidenciar como a cultura visual influencia a percepção do mundo e, pela via lúdica e interativa, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento de valores como igualdade de gênero e responsabilidade socioambiental.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6976*

3 O jogo da memória “Mulheres na Arte e Moda” na escola

O jogo da memória “Mulheres na arte e na moda” foi concebido como um “disparador criativo ludo-pedagógico”, com o objetivo de promover o diálogo sobre igualdade de gênero e sustentabilidade, tanto em formações de professores quanto em oficinas com alunos do ensino fundamental e médio, bem como para a comunidade em geral. Desenvolvido ao longo do ano de 2024, o jogo é composto por 52 pares de cartas de artistas que foram apagadas ou invisibilizadas nos registros tradicionais da história da arte, assim como outras tantas inseridas em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais. A seleção contempla uma diversidade de raças e gêneros e evidencia o diálogo com as artes vestíveis e as artes têxteis, por meio de bricolagens, assemblagens, técnicas de bordado, tapeçarias, pinturas e outras experimentações.

Para exemplificar algumas artistas que compõem o jogo, na seção dedicada à “roupa de artista” e às artes vestíveis, destacam-se nomes como Emilie Flöge, Sonia Delaunay, Liobov Popova, Varvara Stepanova, Lilly Reich e as irmãs Taeuber. Já entre as contemporâneas, figura Solange Gonçalves Luciano, entre outras criadoras que articulam o corpo como suporte estético e político. Na seção voltada às artes têxteis, encontram-se artistas como Gunta Stölzl, Sonia Gomes, Leda Catunda, Nara Guichon, Laura Lima, Magdalena Abakanowics e Billie Zangewa.

Cabe lembrar que as artistas e obras selecionadas não estão isentas de significados: as imagens nunca são neutras. Para a curadoria do elenco, escolhem-se fiapos de memórias, histórias contadas, outras silenciadas, estruturas sociais, formação de identidades, e, ainda, rastros de violência, como pode ser observado na obra de Ana Mendieta. Segundo Hernández, Hoffman e Rueda:

> É por isso que, na cultura visual, há sempre um Outro. Quem olha e quem é olhado. Quem representa e quem é representado. Quem conta e quem é contado. Quem subjetiva e quem é subjetivado. Quem mostra e quem é mostrado. O que se relaciona e o que é relacionado. O que torna visível e o que torna invisível. Um Outro que inscreve e é inscrito em dicotomias ou interseccionalidades (Hernández; Hoffman; Rueda, 2025, p. 2).

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

O conceito de tecnologia educacional, aplicado ao jogo da memória, se refere a qualquer recurso, ferramenta, método ou estratégia que seja utilizado para apoiar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode incluir: recursos materiais, como livros, vídeos, áudios etc.; ferramentas pedagógicas, como planos de aula, atividades de aprendizagem etc.; métodos de ensino, como aulas expositivas, discussões em grupo etc.; estratégias de avaliação, como provas, trabalhos etc.; tecnologias de informação e comunicação (TICs), como computadores, tablets, smartphones etc.

O jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda" foi criado com o objetivo de promover a apreciação da arte e das imagens em contextos educacionais. Sua proposta é atravessada por diferentes campos do conhecimento, configurando-se como uma abordagem interdisciplinar que dialoga com os estudos de gênero, a sustentabilidade e a criatividade. Em consonância a essa proposta, a arte-educadora Ana Mae Barbosa, em entrevista ao portal *Arte!Brasileiros,* ressaltou a importância da arte na formação escolar: “A arte desenvolve não só criatividade, não só percepção visual, que é algo muito importante e você não tem nas escolas” (Hirszamn, 2025).

Portanto, a análise crítica da arte e da cultura e sua relação com a sociedade visa desvendar as estruturas de poder, as relações sociais e as ideologias que subjazem às práticas culturais e educativas. A cultura visual é uma ferramenta fundamental nesse processo, pois permite analisar como as imagens e a representação visual são usadas para construir e reforçar identidades, valores e crenças da sociedade. As imagens exercem um papel central na mediação das nossas experiências, o que faz com que a cultura visual ultrapasse os limites dos ambientes de aprendizagem. Ela contribui significativamente para ampliar a percepção sobre os modos como a sociedade se organiza, se transforma e expressa suas diferenças diante das hegemonias culturais e dos estereótipos impostos por elas.

Em uma das experiências realizadas com estudantes de graduação do curso de Moda, a experimentação revelou que o jogo pode desencadear dois movimentos significativos: o da resistência e o da fruição. Essa constatação é

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6976*

relevante, pois antecipa, por meio de hipóteses, questões que também podem emergir no contexto escolar. Assim, vamos delineando panoramas possíveis de uso do jogo, compreendidos não como metodologias rígidas ou roteiros prescritos, mas como caminhos abertos, passíveis de adaptação, reinvenção e diálogo com diferentes realidades educativas.

O desafio proposto consistiu em criar uma arte vestível a partir de resíduos têxteis disponíveis no ateliê de Moda. Nesse momento, o foco da atividade esteve na dimensão criativa e crítica do processo. Manusear resíduos têxteis, além de significar sua redução, implica também aprender a lidar com o que se tem disponível. Trata-se, nesse caso, não de repetir formas, mas de "liberar as formas" já presentes nos retalhos, se pensarmos a partir das questões propostas por Deleuze (2007) em *A Lógica da Sensação*.

No contexto de aplicação do jogo, a Figura 1 apresenta as três cartas que deram início ao processo. Da esquerda para a direita, vê-se *In My Solitude* (2018), de Billie Zangewa, artista têxtil sul-africana e malauiana, de Johanesburgo. Sua obra aborda estereótipos de gênero, raça e classe, além de temas como auto exploração, histórias pessoais de amor, feminilidade e a natureza curativa da domesticidade. A técnica, por sua vez, incorpora materiais têxteis costurados e bordados à mão. Em seguida, ao centro da figura, é apresentada a obra *Slit Tapestry Red-Green* (1927-1928), de Gunta Stölzl, artista integrante da Bauhaus, cuja produção se destaca pelo desenvolvimento de técnicas de tecelagem a partir do design visual, experimentando padronagens têxteis. Por fim, à direita, encontra-se a obra *Dia de Verão* (1920), de Giorgina Albuquerque, pintora e professora brasileira, de estilo impressionista, considerada uma das primeiras mulheres a se firmar como artista no Brasil, no começo do século XX.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6976*

Figura 1: Cartas do jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, 2024.

Fonte: Fotografias de estudante do curso de Moda - Feevale

Ao retomar o pensamento de Deleuze (2007), compreende-se a arte não como um campo cuja finalidade é representar o mundo, mas fazer sentir. Nesse contexto, a expressão "liberar as formas", empregada pelo pensador, refere-se à ruptura com formas fixas, figurativas e reconhecíveis. Trata-se, portanto, em outras palavras, de libertar a arte da necessidade de representar algo conforme padrões estabelecidos (Deleuze, 2007).

Na Figura 2, observa-se o processo criativo de uma estudante do curso de Moda pela reunião de diferentes etapas de concepção e construção do vestuário a partir das cartas anteriormente mencionadas, recolhidas durante o jogo. Segundo ela, foram “aglomerados de dobras, transparências, tecidos opostos, justapostos” que se acomodaram no busto com a ajuda de alfinetes. O maior desafio, como relatou, era ainda não ter cursado as disciplinas de modelagem e costura. Mal sabia ela que, neste exercício, sustentar o “não saber” era também sustentar um “saber outro” — aquele que nos confronta com o que não compreendemos, mas sentimos. O “não saber” impulsiona o movimento e a experimentação na criação, abre espaço para o que não sabíamos que sabíamos e se revela na surpresa de libertar as formas do tecido.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

Figura 2: Processo criativo de estudante do curso de Moda, 2024.

Fonte: Fotografias e processo de estudante do curso de Moda - Universidade Feevale.

Essa questão vai ao encontro do que autor fala quando se refere às imagens. Deleuze (2007) define a imagem como um "bloco de sensações" que se forma a partir da interação entre o sujeito e o mundo. Sendo assim, a imagem não é apenas uma representação do mundo, mas, também, uma experiência sensível que envolve a percepção, a emoção e a memória. Isso porque o "bloco de sensações" é uma unidade de experiência que se forma a partir dessas interações, é a forma como as imagens são experienciadas pelo sujeito.

A partir das experimentações realizadas em 2024, essa experiência ganhou outra dimensão. O jogo, inicialmente desenvolvido para o contexto acadêmico, passou a ser direcionado aos estudantes das escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Essa ampliação dos espaços construídos para o uso do jogo nos remete ao que, de acordo com Guattari (2012, p. 140), “vai bem além de suas estruturas visíveis e funcionais”. Isso significa que os espaços construídos, tais como edifícios, cidades, paisagens etc., têm um impacto que vai além de sua aparência física e de sua função prática. Em outras palavras, os espaços têm uma dimensão simbólica, afetiva e política que influenciam a forma como as pessoas vivem, se relacionam e se sentem.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

O autor desenvolveu uma teoria sobre os espaços construídos que se concentra na forma como eles são produzidos e experimentados. Ele argumenta que esses ambientes são produtos de relações de poder e de disputas políticas e sociais. São nestes espaços que os "agenciamentos enunciativos se encaixam nas relações de alteridade" (Guattari, 2012, p. 130), sugerindo que o modo como as pessoas se comunicam são fundamentais para as relações e suas diferenças, criando significado uns com os outros e construindo identidades a partir das relações sociais.

Diante disso, as comunidades constituem espaços férteis para refletir sobre a aparelhagem contemporânea e os processos de estratificação dos corpos e das imagens. Ao mesmo tempo, elas também produzem formas de resistência, expressas por meio de micro movimentos capazes de transformar a paisagem local. Nesse contexto, o campo da moda e da arte se amplia, conectando-se ao fazer manual como prática estética, política e afetiva. Entre essas práticas, destacam-se a escrita, a pintura, a escultura, a costura, o bordado, o tricô, o crochê, entre outras formas de criação que entrelaçam corpo, memória e território. São cenas que merecem ser exploradas em outros momentos, certamente com muitas considerações ainda por tecer.

3 Considerações finais

A partir dos objetivos delineados, este artigo propôs apresentar o jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda", concebido como um disparador ludo-pedagógico, e discutir brevemente a noção de “roupa de artista” e outros aspectos que interrelacionam o campo da arte e da moda. Portanto, é importante destacar que as vanguardas artísticas introduziram uma nova forma de pensar a sociedade, ao promoverem o diálogo entre esses dois campos. Ao longo das décadas, essas linguagens foram se transformando, acompanhando mudanças culturais, sociais e estéticas. Atualmente, observa-se um movimento de retorno à roupa como manifestação artística — seja por meio da chamada *arte vestível* ou *wearable art* —, que propõe novos sentidos e possibilidades de uso da indumentária, especialmente em um contexto marcado pela saturação do mercado de consumo.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6976*

A partir do exposto acima, algumas perspectivas hipotéticas do uso do jogo na escola já podem ser consideradas. A primeira delas diz respeito ao impacto na diversidade e inclusão cultural, pois o uso do jogo da memória pode promover a igualdade de gênero, mostrando a importância e a contribuição das mulheres na arte e moda. Além disso, o jogo favorece a inclusão de perspectivas diversificadas, quando mostra a contribuição de mulheres de diferentes culturas, etnias e orientações sexuais. Outra potencialidade reside no aumento da sensibilidade cultural, tendo em vista que o jogo pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de respeitar e valorizar as diferenças culturais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a riqueza das diversas identidades e trajetórias.

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito à dimensão sustentável do fazer moda na contemporaneidade. Repensar o vestuário sob essa perspectiva amplia o campo de possibilidades criativas e críticas, permitindo o uso de resíduos têxteis não apenas como matéria-prima alternativa, mas como meio de expressão estética e simbólica. A reutilização de tecidos e materiais descartados contribui para a criação de objetos de arte, arte vestível ou peças de vestuário que, embora inseridas em um sistema de consumo, desafiam suas lógicas tradicionais ao propor novas relações com o tempo, o corpo e a produção.

Além disso, essa abordagem evidencia a potência da criatividade como ferramenta de transformação. Ao lidar com materiais previamente descartados e outros não convencionais, os processos criativos exigem inventividade, adaptação e liberdade formal, características que dialogam com propostas contemporâneas de sustentabilidade, decolonialidade e resistência cultural. Assim, o ato de criar com resíduos deixa de ser apenas uma alternativa prática ou econômica, tornando-se uma escolha estética, política e pedagógica[3].

[3] Revisão Gramatical realizada por: Leandro Moreto da Rosa, mestrando em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, graduado em Letras (2024) e Filosofia (2020). E-mail: leandro.moreto@gmail.com / Lattes: http://lattes.cnpq.br/7500245081636029

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

Referências:

ARTISTAS do vestir: uma costura dos afetos. **Costura Perfeita**, São Paulo, 27 nov. 2024. Disponível em: https://costuraperfeita.com.br/artistas-do-vestir-uma-costura-dos-afetos/. Acesso em: 28 fev. 2025.

BARNARD, M. **Moda e comunicação.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura.** Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024. Dispõe sobre a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023- 2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, C. T. **Roupa de artista:** O vestuário na obra de arte. São Paulo: EDUSP, 2009.

CRANE, D. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: Senac, 2006.

DELEUZE, G. **Francis Bacon:** a lógica da sensação. Tradução Roberto Machado e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

ECO, U. et al. **Psicologia do vestir.** 3. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

GLUSBERG, J. **A arte da *performance***. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOLDBERG, R. L. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Tradução de Percival Panzoldo de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUATTARI, F. **Caosmose**: Um Novo Paradigma Estético. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

HARAWAY, D. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom – Vulnerabilidade** [Online], Campinas, n. 5, 2016. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/. Acesso em 25 jan. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6976

HERNÁNDEZ, F. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.

HERNÁNDEZ, F.; HOFFMAN, A. C.C.; RUEDA, L. R.; Cultura Visual e narrativas da alteridade: um relacionamento necessário e desafiador. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, n. 1, p. 2-7, 2025. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/4128/3390 Acesso em: 4 abr. 2025.

HIRSZMAN, M. *Arte como espaço de liberdade***. Arte! Brasileiros**, 22 de abr. de 2025. Disponível em: https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/ana-mae-barbosa-arte-como-espaco-de-liberdade/. Acesso em: 25 mar. 2025.

HOFFMANN, A. C. C. Pinturas de si: éticas e poéticas nas vestes falantes da artista visual Solange Gonçalves Luciano. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, n. 39, p. 18–37, 2023. Disponível em: https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/1659. Acesso em: 20 abr. 2025.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2022, p. 7-34.

MARTINS, H.; PEDROSA, A. **Arte na Moda: Coleção Masp Renner** Catálogo da exposição [Arte na Moda: Coleção Masp Renner, São Paulo, 2024]. São Paulo: MASP, 2024.

MULLER, F. **Arte e Moda.** São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá. A terra quer.** São Paulo: Ubu, 2023.

UNESCO**.** Educação artística para a resiliência e a criatividade. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

WILSON, E. **Enfeitada de sonhos:** moda e modernidade. Rio de Janeiro: Edições70, 1985.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-20, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6976*

Tipo de Artigo | Original

Entre o olhar e o significado: o papel das imagens na formação da identidade e da memória

Between look and meaning: the role of images in identity and memory formation

Entre la mirada y el significado: el papel de las imágenes en la formación de la identidad y la memoria

DOI: 10.5965/25944630922025e6863

Jair Fernando Alves da Silva
Instituição: Universidade Federal de Rondônia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7576-3023

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 18/02/2025
Aprovado em: 31/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

Este artigo investiga o papel das imagens na construção das identidades e memórias coletivas a partir de uma perspectiva filosófica. As imagens, desde a arte rupestre até a era digital, atuam como elementos fundamentais na organização e preservação das experiências sociais, influenciando narrativas históricas e estruturando memórias compartilhadas. A discussão fundamenta-se em conceitos de autores como Maurice Halbwachs, Walter Benjamin e Roland Barthes, que exploram a relação entre memória, identidade e representação visual. Além disso, examina-se o impacto da reprodutibilidade técnica das imagens e seu papel político na contemporaneidade. A análise busca demonstrar como a cultura visual molda a consciência social, reforçando ou desafiando discursos dominantes.

Palavras-chave: Memória coletiva. Identidade cultural. Representação visual. Filosofia da imagem. Reprodutibilidade técnica.

Abstract

This article investigates the role of images in the construction of collective identities and memories from a philosophical perspective. Images, from cave art to the digital age, act as fundamental elements in the organization and preservation of social experiences, influencing historical narratives and structuring shared memories. The discussion is based on concepts from authors such as Maurice Halbwachs, Walter Benjamin and Roland Barthes, who explore the relationship between memory, identity and visual representation. In addition, the impact of the technical reproducibility of images and their political role in contemporary times is examined. The analysis seeks to demonstrate how visual culture shapes social consciousness, reinforcing or challenging dominant discourses.

Keywords: *Collective memory. Cultural identity. Visual representation. Philosophy of the image. Technical reproducibility.*

Resumen

Este artículo investiga el papel de las imágenes en la construcción de identidades y memorias colectivas desde una perspectiva filosófica. Las imágenes, desde el arte rupestre hasta la era digital, actúan como elementos fundamentales en la organización y preservación de experiencias sociales, influyendo en las narrativas históricas y estructurando memorias compartidas. La discusión se basa en conceptos de autores como Maurice Halbwachs, Walter Benjamin y Roland Barthes, quienes exploran la relación entre memoria, identidad y representación visual. Además, se examina el impacto de la reproducibilidad técnica de las imágenes y su papel político en la época contemporánea. El análisis busca demostrar cómo la cultura visual moldea la conciencia social, reforzando o desafiando los discursos dominantes.

Palabras clave*: Memoria colectiva. Identidad cultural. Representación visual. Filosofía de la imagen. Reproducibilidad técnica.*

[1] Jair Fernando Alves da Silva é mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia, pesquisa o conceito de reconhecimento em Hegel. Integra o grupo Bioética na Amazônia e atua nas interfaces entre ética, imagem e identidade. E-mail: vonnoble@outlook.com | Lattes: https://lattes.cnpq.br/2534265341074608 | ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7576-3023

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6863*

1 Introdução

A imagem sempre desempenhou um papel fundamental na construção do sentido e na mediação da realidade. Desde as pinturas rupestres até a era digital, elas moldam percepções, influenciam narrativas históricas e ajudam a estruturar memórias sociais. A filosofia clássica até os debates contemporâneos, pensadores têm se dedicado a compreender como as representações visuais moldam percepções, identidades e relações sociais. Platão, por exemplo, via as imagens como meros simulacros que afastam o ser humano do conhecimento verdadeiro, enquanto Nietzsche enxergava a arte como uma necessidade vital para interpretar e reorganizar a realidade. Já na contemporaneidade, autores como Baudrillard argumentam que vivemos em uma era de hiper-realidade, onde as imagens não apenas representam o mundo, mas o substituem, dissolvendo a distinção entre real e representação.

Além da dimensão ontológica, a imagem também carrega implicações éticas e políticas. Levinas nos alerta para os riscos da objetificação do outro quando a imagem substitui a presença, transformando indivíduos em meros objetos de consumo visual.

No contexto digital, essa problemática se intensifica, pois a circulação incessante de imagens afeta a construção da identidade e da memória coletiva, podendo reforçar estereótipos ou desafiar estruturas de poder.

Dessa forma, compreender a estética e a filosofia da imagem exige uma abordagem ampla, que considere tanto suas implicações metafísicas e epistemológicas quanto suas consequências sociais e éticas. Este estudo busca explorar como a imagem não apenas reflete a realidade, mas a constrói, influenciando a maneira como percebemos o mundo e nos relacionamos com ele.

A partir de uma perspectiva filosófica, este artigo examina como as imagens contribuem para a construção da identidade e da memória coletiva, considerando conceitos de autores como Maurice Halbwachs, Walter Benjamin e Roland Barthes. Além disso, explora como as imagens se tornaram um elemento essencial na comunicação contemporânea e na formação da consciência social.

2 Imagens e Memória Coletiva

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6863*

O conceito de memória coletiva, desenvolvido por Maurice Halbwachs (2004), enfatiza que nossas lembranças são sempre mediadas pelo contexto social.

"Nenhuma lembrança é puramente individual, pois cada uma delas se insere em um quadro social" (Halbwachs, 2004, p. 42).

As imagens funcionam como vetores dessa memória, organizando e preservando experiências comuns. Fotografias históricas, monumentos e artefatos visuais desempenham um papel crucial ao manter viva a lembrança de momentos significativos. A fotografia do homem na Lua, por exemplo, é mais do que um registro: é um símbolo da conquista humana.

Com a ascensão das redes sociais e a proliferação de fake news, a memória coletiva tornou-se um campo de disputa. Diferentes grupos sociais criam suas próprias versões da história, muitas vezes manipulando imagens para reforçar determinadas narrativas. Assim, é essencial questionar a autenticidade e o impacto dessas representações.

3 A Aura e a Reprodutibilidade Técnica

Walter Benjamin, em seu ensaio A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica (2012), argumenta que a reprodução em massa das imagens transforma sua relação com o espectador. O conceito de "aura" refere-se à singularidade de uma obra de arte em seu contexto original, mas com a era da reprodução técnica, essa aura se dissipa.

"Mesmo a reprodução mais perfeita de uma obra de arte é desprovida de um elemento: sua presença no tempo e no espaço, sua existência única no lugar em que se encontra" (Benjamin, 2012, p. 170).

Isso tem implicações diretas na forma como as imagens moldam identidades e memórias, pois facilita sua apropriação e ressignificação. Entretanto, também democratiza o acesso à arte e à informação, permitindo que movimentos sociais criem suas próprias narrativas, como ocorreu com as imagens virais dos protestos em Hong Kong.

No entanto, a reprodutibilidade também democratiza o acesso às imagens,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

permitindo que comunidades marginalizadas e movimentos sociais utilizem a fotografia, o vídeo e outras formas de representação visual para criar suas próprias narrativas.

A circulação massiva de imagens pode tanto reforçar quanto desafiar estruturas de poder estabelecidas.

4 Imagens e a Construção da Identidade

Roland Barthes, em A Câmara Clara (1984), explora a natureza das fotografias e sua relação com a identidade. Para ele, "a fotografia reproduz mecanicamente aquilo que nunca mais poderá repetir-se existencialmente" (Barthes, 1984, p. 22).

As imagens não só capturam momentos, mas também os interpretam, conferindo-lhes significados que transcendem o instante registrado. No contexto da identidade coletiva, isso se reflete na forma como determinados eventos e figuras são retratados visualmente, reforçando ou desafiando discursos sociais dominantes.

As redes sociais reforçam essa dinâmica, tornando a autoimagem uma questão central na formação da identidade contemporânea. Perfis cuidadosamente editados no Instagram, por exemplo, mostram como a identidade visual é construída de maneira performática.

As imagens também são utilizadas para afirmar pertencimentos culturais e pessoais. Em um mundo cada vez mais visual, a autoimagem e a identidade são moldadas por representações compartilhadas nas redes sociais, na publicidade e nos meios de comunicação.

Esse fenômeno provoca questionamentos sobre autenticidade e construção da subjetividade.

5 Imagens e a Construção da Identidade

A relação entre imagem e significado sempre foi uma preocupação filosófica,

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

especialmente na estética. Para Friedrich Nietzsche (2007), a arte e a imagem são modos fundamentais de interpretação do mundo, uma vez que a realidade não nos é acessível sem mediações simbólicas. Sua distinção entre os impulsos apolíneo e dionisíaco revela como as imagens oscilam entre ordem e caos, entre representação estruturada e experiência intensa.

"Temos a arte para não perecermos da verdade" (Nietzsche, 2007, p. 44), afirma o filósofo, indicando que as imagens não são apenas reflexos da realidade, mas formas de organizá-la e dar-lhe sentido.

A partir dessa perspectiva, as imagens não apenas documentam ou refletem, mas constroem narrativas que fundamentam identidades e experiências compartilhadas.

A fotografia, por exemplo, pode tanto reforçar ideais clássicos de beleza e harmonia quanto capturar momentos disruptivos e contestadores, influenciando a percepção que indivíduos e grupos têm de si mesmos.

6 O Poder Político das Imagens

As imagens são também ferramentas políticas poderosas. Regimes políticos utilizam a iconografia para consolidar seu poder, enquanto movimentos de resistência produzem imagens alternativas para desafiar narrativas oficiais.

"As imagens visuais, como a propaganda política, têm o poder de mobilizar massas e incutir sentimentos de pertencimento ou exclusão" (Benjamin, 2012, p. 184).

O simbolismo das imagens pode reforçar sentimentos de pertencimento ou alienação, contribuindo para disputas ideológicas e culturais.

Atualmente, o uso das imagens como instrumento de manipulação midiática é um tema relevante. Fake news, deepfakes e montagens alteram a percepção da realidade, criando um espaço onde verdades concorrentes disputam atenção. O poder político das imagens reside não apenas no que elas mostram, mas também no que escolhem ocultar.

7 A ontologia da imagem: representação e realidade

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

A relação entre imagem e realidade é um problema filosófico clássico, presente desde Platão. No Livro X da República, Platão (2008) critica a arte como um simulacro, uma mera cópia da realidade que afasta os indivíduos do conhecimento verdadeiro. No entanto, na contemporaneidade, filósofos como Jean Baudrillard (1991) argumentam que vivemos em uma era de simulacros, onde as imagens não apenas representam a realidade, mas a substituem.

"O real já não é o que era. Há apenas o hiper-real" (Baudrillard, 1991, p. 8).

Nesse contexto, a identidade e a memória coletiva passam a ser formadas não apenas pela experiência direta, mas também pela mediação incessante de imagens que circulam na cultura digital. A proliferação de representações visuais cria realidades paralelas, questionando a própria noção de autenticidade. Assim, a imagem torna-se um território de disputa entre o que é percebido como verdadeiro e o que é manipulado para parecer verdadeiro.

8 Imagens, verdade e interpretação: uma perspectiva filosófica

A relação entre imagens e verdade é um tema clássico da filosofia, abordado por autores como Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. Heidegger (2002), ao discutir a essência da arte, argumenta que a imagem não é uma mera cópia do real, mas uma manifestação do ser.

Segundo ele, "a obra de arte instaura a verdade, abrindo um mundo e permitindo que o ser se revele" (Heidegger, 2002, p. 50). Nesse sentido, as imagens não apenas representam a realidade, mas participam de sua construção.

Gadamer (1997), em sua hermenêutica filosófica, destaca que toda imagem requer uma interpretação, pois nunca se apresenta de maneira neutra.

"A compreensão não é um ato isolado, mas um diálogo contínuo entre o observador e a tradição que se manifesta na imagem" (Gadamer, 1997, p. 87).

Assim, as imagens não são estáticas, mas se transformam conforme os contextos culturais e históricos nos quais são inseridas. Essa perspectiva filosófica

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

enfatiza que a imagem é sempre uma mediação entre o sujeito e a realidade, carregando consigo significados que vão além da mera aparência. O que vemos em uma imagem depende não apenas de seus elementos visuais, mas do horizonte interpretativo de quem a observa.

9 Imagem, alteridade e o olhar filosófico

A filosofia fenomenológica, especialmente em Emmanuel Levinas (1988), propõe uma reflexão sobre a relação entre imagem e alteridade. Para Levinas, o rosto do outro é um chamado ético irredutível, uma presença que exige responsabilidade. No entanto, quando a imagem substitui a experiência do outro, há um risco de objetificação.

"O rosto fala, e a fala do rosto é antes de tudo um apelo" (Levinas, 1988, p. 99).

Esse problema se agrava na era digital, onde imagens de indivíduos e grupos são recortadas e recontextualizadas sem seu consentimento, moldando identidades de maneira impessoal. O documentário O Dilema das Redes (2020) mostra como a exposição excessiva e a distorção de identidades online podem gerar impactos psicológicos e sociais.

Isso levanta questões sobre representação e justiça: quem tem o direito de definir a identidade do outro através da imagem? A filosofia da imagem, portanto, precisa considerar os impactos éticos da sua produção e circulação, especialmente no que se refere à representação de minorias e grupos historicamente marginalizados.

10 Considerações finais

A relação entre imagens, identidade e memória coletiva é complexa e multifacetada. Através da filosofia, podemos compreender melhor como as imagens são utilizadas para estruturar a memória social e influenciar a formação da identidade

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

coletiva. No mundo contemporâneo, onde a disseminação de imagens ocorre de maneira instantânea e globalizada, a reflexão filosófica sobre seu impacto se torna ainda mais relevante.

A relação entre imagem, sentido e realidade tem sido um tema recorrente na filosofia, atravessando diferentes períodos e correntes de pensamento. Desde a oposição entre apolíneo e dionisíaco em Nietzsche, passando pela crítica platônica ao simulacro e chegando às análises contemporâneas de Baudrillard e Levinas, percebe-se que a imagem nunca é um mero reflexo do real, mas uma construção que orienta percepções e identidades.

A mediação digital intensifica a complexidade desse fenômeno, ampliando o alcance das imagens, mas também aumentando os desafios éticos de sua produção e circulação.

A era do hiper-real, conforme diagnosticada por Baudrillard, e a objetificação da alteridade discutida por Levinas nos convidam a repensar o papel da imagem na constituição da experiência humana. Se, como afirmava Nietzsche, “temos a arte para não perecermos da verdade”, é preciso também reconhecer que a imagem não é neutra: ela estrutura narrativas, estabelece relações de poder e molda a forma como nos compreendemos e compreendemos o outro.

Dessa maneira, uma filosofia da imagem no século XXI deve ir além da mera análise estética ou ontológica e incorporar uma dimensão ética e crítica. O estudo das imagens exige uma abordagem que considere não apenas seu impacto na construção do sentido, mas também seu papel na configuração de realidades sociais, políticas e culturais.

Ao incorporar exemplos concretos e contrapontos teóricos, este estudo amplia o debate sobre a influência da cultura visual em nossas vidas. Compreender as imagens como agentes ativos na formação da sociedade permite uma visão crítica sobre como elas estruturam narrativas, estabelecem relações de poder e moldam a forma como nos compreendemos e compreendemos o outro e a influência da cultura visual em nossas vidas. A intersecção entre tecnologia, política e identidade exige um olhar atento e uma

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

discussão filosófica constante.[2]

[2] Correção gramatical realizada por: GILIANE PERIN, Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo, Universidade Federal de Rondônia, 2007 e gilianeperin@gmail.com.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6863

Referências:

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: Nota sobre a Fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et Simulation**. Paris: Galilée, 1991.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. São Paulo: Edições 70, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Éthique et Infini**: Dialogues avec Philippe Nemo. Paris: Fayard, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**: ou helenismo e pessimismo.. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O DILEMA DAS REDES. Direção: Jeff Orlowski. Produção: Larissa Rhodes. Estados Unidos: Netflix, 2020. 1 vídeo (94 min).

PLATÃO. **A República**. Livro X. São Paulo: Martin Claret, 2008.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-12, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6863*

Tipo de Artigo | Original

Investigação e análise das obras de Alphonse Mucha: Art Nouveau e a moda

Research and analysis of the works of Alphonse Mucha: Art Nouveau and fashion

Recherche et analyse des œuvres d'Alphonse Mucha: Art Nouveau et mode

DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Clara Damasceno Zandoná
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7720-5824

Gabriele Justino Sommer
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9806-0524

Marizilda dos Santos Menezes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4242-0698

Licenciante: ***Revista de Ensino em Artes, Moda e Design***, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Submetido em: 25/02/2025
Aprovado em: 26/05/2025
Publicado em: 01/06/2025

Resumo

Esta pesquisa busca analisar, dentro do contexto histórico do final do século XIX e início do século XX, a retratação contrastante da moda nos cartazes do artista prolífico Alphonse Mucha comparada aos estilos predominantes de vestuário do referido período, o qual vivenciava a atmosfera artística e sofisticada da *Art Nouveau*. Desse modo, a investigação tem por objetivo estudar o contexto histórico e as referências estéticas do movimento *Art Nouveau*, analisando a moda feminina explorada durante o decurso da *Belle Époque*, sob o ponto de vista das transformações socioculturais desse ínterim atreladas à influência de Alphonse Mucha, bem como sua influência perante o movimento artístico *Art Nouveau* e a moda, investigando as nuances da figura feminina em suas obras, compreendendo a influência das cores da *Belle Époque* em suas criações e analisando a retratação e a simbologia da moda nos cartazes comerciais de sua autoria. Para isso, os métodos utilizados traçaram a triagem dos materiais, a análise do conteúdo, a interpretação dos dados coletados, a análise visual de ilustrações e fotografias, descrição do vestuário da *Belle Époque* e as suas representações nas obras de Alphonse Mucha, qualificando o estudo enquanto uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória. Somado a isso, foram pesquisadas e analisadas bases teóricas de estudiosos da *Belle Époque* e do movimento artístico *Art Nouveau* e historiadores da moda. Logo, a representação da moda nos pôsteres de Alphonse Mucha apresenta símbolos e signos de uma mudança social inerente à evolução humana e ao papel da mulher enquanto indivíduo dotado de desejos e pertencimento.

Palavras-chave: Alphonse Mucha; *Art Nouveau*; Moda; *Belle Époque*.

Abstract

This research seeks to analyze, within the historical context of the late nineteenth and early twentieth centuries, the contrasting portrayal of fashion in the posters of the prolific artist Alphonse Mucha compared to the predominant clothing styles of that period, which experienced the artistic and sophisticated atmosphere of Art Nouveau. The aim of this research is to study the historical context and aesthetic references of the Art Nouveau movement, analyzing women's fashion during the Belle Époque, from the point of view of the socio-cultural transformations of this period, linked to the influence of Alphonse Mucha, as well as his influence on the Art Nouveau movement and fashion, investigating the nuances of the female figure in his works, understanding the influence of the colors of the Belle Époque on his creations and analyzing the portrayal and symbolism of fashion in his commercial posters. To this end, the methods used included screening the materials, content analysis, interpretation of the data collected, visual analysis of illustrations and photographs, description of Belle Époque clothing and its representations in the works of Alphonse Mucha, qualifying the study as bibliographical research of an exploratory nature. In addition, theoretical bases from scholars of the Belle Époque and the Art Nouveau movement and fashion historians were researched and analyzed. Therefore, the representation of fashion in Alphonse Mucha's posters presents symbols and signs of a social change inherent to human evolution and the role of women as individuals with desires and belonging.

Keywords: *Alphonse Mucha; Art Nouveau; Fashion; Belle Époque.*

[1] Clara Damasceno Zandoná é Mestranda em Design da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Graduada em Moda pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1759096622802029. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-7720-5824. E-mail: clara.damasceno@unesp.br.

[2] Gabriele Justino Sommer é Mestranda em Design da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Lattes: https://lattes.cnpq.br/9945710082605334. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-9806-0524. E-mail: gabriele.sommer@unesp.br.

[3] Marizilda dos Santos Menezes é Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Mestre em Tecnologia do Ambiente Construído pela Escola de Engenharia de São Carlos Universidade de São Paulo (USP). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4760173147289270. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4242-0698. E-mail: marizilda.menezes@unesp.br.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6891*

Resumé

Cette recherche vise à analyser, dans le contexte historique de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle, la représentation contrastée de la mode dans les affiches de l'artiste prolifique Alphonse Mucha par rapport aux styles vestimentaires prédominants de cette période, qui a connu l'atmosphère artistique et sophistiquée de l'Art Nouveau. L'objectif de cette recherche est d'étudier le contexte historique et les références esthétiques du mouvement de l'Art Nouveau, en analysant la mode féminine à la Belle Époque, du point de vue des transformations socioculturelles de cette période liées à l'influence d'Alphonse Mucha, ainsi que son influence sur le mouvement de l'Art Nouveau et la mode, en étudiant les nuances de la figure féminine dans ses œuvres, en comprenant l'influence des couleurs de la Belle Époque sur ses créations et en analysant la représentation et le symbolisme de la mode dans ses affiches commerciales. À cette fin, les méthodes utilisées ont consisté à sélectionner les matériaux, à analyser le contenu, à interpréter les données collectées, à analyser visuellement les illustrations et les photographies, à décrire les vêtements de la Belle Époque et leurs représentations dans les œuvres d'Alphonse Mucha, qualifiant l'étude de recherche bibliographique de nature exploratoire. En outre, les bases théoriques des spécialistes de la Belle Époque, du mouvement de l'Art Nouveau et des historiens de la mode ont été recherchées et analysées. Par conséquent, la représentation de la mode dans les affiches d'Alphonse Mucha présente des symboles et des signes d'un changement social inhérent à l'évolution humaine et au rôle des femmes en tant qu'individus ayant des désirs et une appartenance.

***Mots clé**: Alphonse Mucha; Art Nouveau; Mode; Belle Époque.*

***REAMD,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

1 Introdução

A interação entre arte e moda pode ser definida como uma relação profunda e entrelaçada no decurso da História, impulsionando estudos que buscam investigar e analisar a memória da moda por meio de obras de arte, por exemplo. Nesse contexto, a fim de revelar modos e modas e ampliar os estudos de um dos artistas mais influentes do final do século XIX e início do século XX, este artigo busca realizar uma imersão artística com base na *Art Nouveau*, a fim de tentar entender como a moda foi retratada nas obras do artista gráfico prolífico Alphonse Mucha.

Considerando essa perspectiva, o presente artigo foi elaborado sob o ponto de vista teórico e empírico, visando compreender quais mudanças socioculturais influenciaram no surgimento da *Art Nouveau* e como a moda refletiu a respectiva época, bem como foi ilustrada nas obras espirituais e provocantes do artista checo Alphonse Mucha. Desse modo, pode-se dizer que o tema em pauta deve ser compreendido enquanto uma análise de exploração historiográfica, a qual permeará a discussão da celebração do feminino nas obras de Mucha e seus objetivos ao ilustrar figuras femininas vestidas com trajes que não retratavam de fato o típico estilo europeu da década de 1890.

Adentrando o contexto histórico do movimento artístico, entre a década de 1890 e o início da Primeira Guerra Mundial, a *Art Nouveau* foi popularizada na Europa e se expandiu para os Estados Unidos, influenciando diversos campos como, por exemplo, a arte, a arquitetura, o design, a arte gráfica e a moda. Sua estética era linear, sinuosa e abstrata, composta por padrões orgânicos, por formas naturais – tais como folhas, flores e gavinhas do tipo trepadeira – e pela representação de corpos femininos. De modo geral, as obras pertencentes a este movimento podem ser caracterizadas como sendo puramente decorativas (Farthing, 2010).

A *Art Nouveau* surgiu em oposição à era industrial, com o objetivo de contrapor os produtos que estavam sendo fabricados por máquinas e ofertar uma estética dessemelhante aos padrões invariáveis dos processos de produção (Strickland; Boswell, 2014). Consequentemente, o movimento estético exerceu influência em áreas como: tipografia, joalheria, trabalhos com vidro, ferro e muito mais.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

Assim, foi amplamente difundida pelas ruas de Paris e por pôsteres de artistas do período. Um dos principais expoentes dessa arte relativamente nova para o período foi Alphonse Mucha, que ganhou destaque por fazer ilustrações de mulheres atraentes e sensualmente provocantes (Farthing, 2010).

Atrelado a isso, condizente ao que a moda representava entre a década de 1890 e o início da Primeira Guerra Mundial, pode-se dizer que, por meio das vestimentas, as transformações socioculturais adquiriram novas formas a partir das mudanças de valores trazidas pela *Belle Époque* (1871–1914) no início do século XX. Desse modo, vê-se a extravagância da era vitoriana enfraquecendo, dando início à era dos espartilhos, caracterizada pela construção corporal feminina de uma silhueta em forma de S (Laver, 1989).

Sob o ponto de vista da moda, esses traços estéticos não foram retratados nas obras de Alphonse Mucha, o qual inseriu expressões de liberdade à figura feminina, por meio da inserção de tecidos fluidos, sem amarrações ou peças de roupas que marcassem o corpo. Essas características simbolizavam os atributos greco-romanos, inseridos no estilo deste artista gráfico, que buscava com seu trabalho representar o belo, simétrico e harmonioso. Contudo, o advento da *Belle Époque* influenciou Mucha com a aplicação de alguns atributos estéticos do período como, por exemplo: os ornamentos românticos derivados de babados e bordados, os cabelos presos em coques, as joias, entre outros.

Logo, este artigo propõe contextualizar o período histórico da *Art Nouveau*; interpretar a estética deste movimento artístico; averiguar a influência das cores da *Belle Époque* nas obras de Alphonse Mucha, bem como a retratação da moda em suas obras; e verificar a moda do final do século XIX e início do século XX. À vista disso, pode-se dizer que as criações de Mucha são objetos de estudo consistentes na análise da temática proposta, a fim de compreender a importância da moda em uma época cheia de transformações sociais e como o artista do estilo *Art Nouveau* quis apresentá-la.

A estruturação deste artigo apresenta o tipo de investigação e os procedimentos utilizados, a fim de seguir uma linha lógica de pesquisa, a qual pode

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

ser definida como pesquisa bibliográfica de natureza exploratória. Por conseguinte, procedeu-se com a organização coerente dos tópicos abordados na redação do artigo, os quais foram desdobrados a partir de critérios de exclusão provenientes de obras bibliográficas que serviram como base a esta escrita como, “A roupa e a moda: uma história concisa”, de James Laver (1989), “O livro da arte”, de Martins Fontes (1999), e “A moda e seu papel social: classe gênero e identidade das roupas”, de Diana Crane (2006). Somado a isso, foram analisadas ilustrações em cartazes e fotografias provenientes do recorte temporal entre o final do século XIX e o início do século XX, categorizando os dados teóricos que nortearam a investigação.

Nesse sentido, pode-se dizer que o artigo tem fundamentação na análise qualitativa dos dados, haja vista a abrangência teórica acerca da contextualização da *Belle Époque*, do movimento artístico *Art Nouveau*, das obras de Alphonse Mucha, da moda exercida no período supracitado e da retratação da moda nas obras de Mucha. Portanto, este artigo teve o enquadramento teórico do problema esclarecido com base nas estratégias adotadas durante o início da sua elaboração.

2 *Art Nouveau*: contexto histórico e estético

A *Art Nouveau*, um marcante movimento artístico e arquitetônico, floresceu entre 1890 e 1910 como uma resposta ao academicismo e ao ecletismo que dominavam as artes na época. Este período foi profundamente influenciado pelas transformações trazidas pela Revolução Industrial, que introduziu novas tecnologias e novos materiais e métodos de produção em massa. Embora esses avanços tenham revolucionado a sociedade, também geraram uma sensação de alienação e nostalgia por objetos que refletissem um caráter artesanal e artístico. Nesse cenário, o movimento surgiu com a proposta de unir arte e funcionalidade, criando obras que fossem ao mesmo tempo utilitárias e esteticamente sofisticadas.

Inspirado pelas formas orgânicas da natureza, o movimento se destacou pelo uso de linhas sinuosas, ornamentos detalhados e padrões naturais, que evocavam um senso de harmonia entre as criações humanas e o mundo natural. Elementos como flores, folhas, cipós, pássaros e insetos eram incorporados em desenhos fluidos e assimétricos, transmitindo movimento e leveza. Os preceitos da

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

Art Nouveau foram introduzidos em diversas áreas como, por exemplo: a arquitetura, o design de interiores, as artes gráficas e a moda, e assumiram características distintas em diferentes países. Segundo Greenhalgh (2000), o movimento teve um impacto amplo e diverso, sendo considerado o primeiro estilo global da Era Moderna, integrando múltiplas disciplinas artísticas e industriais.

Materiais como o vidro, o ferro forjado, a madeira e a cerâmica eram trabalhados artesanalmente, evidenciando ornamentos detalhados que exaltavam as linhas naturais. Um dos aspectos mais marcantes da *Art Nouveau* foi a tentativa de romper com os estilos históricos e acadêmicos, promovendo assim, uma estética moderna que expressava criatividade e individualidade. Cada obra, seja uma peça de mobiliário, um edifício ou uma joia, era concebida como uma criação única, frequentemente elaborada com grande requinte e personalização. Essa abordagem contrastava com a produção em massa, característica da industrialização da época, e reafirmava o valor do trabalho artesanal em um mundo cada vez mais mecanizado.

A moda também foi profundamente influenciada por este movimento, sendo visível em alguns trajes femininos, por exemplo, que refletiam uma estética fluida e naturalista com silhuetas que enfatizavam linhas suaves e graciosas. Tecidos finos e leves como seda e chiffon eram frequentemente utilizados, bem como estampas com motivos florais e arabescos e acessórios como chapéus e joias. Joalheiros como René Lalique (Figura 1) se destacaram por suas criações inovadoras, que incorporavam materiais como esmalte e pedras preciosas, evocando o espírito do movimento.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

Figura 1: René Lalique Enamel, *gold and diamond Art Nouveau brooch* (1897-1898) – Private Collection, NY.

Fonte: Arte na Rede, 2017.[2]

Conforme destaca Escritt (2000), a relação entre a arte e a moda foi um ponto essencial da *Art Nouveau*, pois defendia que o design deveria perpassar todas as esferas da vida, incluindo o vestuário. A moda não apenas refletia os ideais estéticos do movimento artístico, mas também fazia parte de sua proposta mais ampla de transformar a experiência cotidiana por meio da arte. Além disso, as ilustrações de moda da época frequentemente exploravam os temas da *Art Nouveau*, tais como as obras de artistas gráficos que criavam anúncios e revistas com mulheres estilizadas cercadas por elementos naturais.

Esses trabalhos, assim como discutido por Greenhalgh (2000), exemplificavam a interconexão entre a moda e as artes decorativas, em que cada elemento era pensado para ser uma extensão do ideal artístico do movimento. Escritt (2000) destaca que a influência do movimento na moda não se limitava apenas ao visual, mas também à filosofia subjacente. O movimento promoveu a ideia de que roupas e acessórios deveriam ser não apenas funcionais, mas também esteticamente agradáveis e capazes de expressar a identidade individual. Essa abordagem revolucionária contribuiu para a consolidação da moda como uma forma de arte aplicada.

Apesar de sua curta duração, o movimento deixou um legado indelével. As demandas por peças artesanais, na maioria das vezes criadas a partir de produções mais lentas e dispendiosas, e a ascensão de estilos mais austeros, como a *Art Déco*,

[2] Disponível em: <http://www.artenarede.com/as-asas-de-lalique-e-de-victor-hugo/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

contribuíram para o declínio do movimento. Contudo, a *Art Nouveau* permanece uma referência fundamental para o design moderno, estabelecendo um diálogo inovador entre arte, indústria e moda e influenciando profundamente as gerações subsequentes de artistas e designers.

2.1 A moda feminina no final do século XIX e início do século XX

As mudanças socioculturais que compreenderam a trajetória entre o final do século XIX e o início do século XX se situaram nas perspectivas inovadoras acerca, principalmente, do desenvolvimento tecnológico, contribuindo de forma decisiva para o avanço da humanidade. Essas modificações na estrutura social foram marcadas pelo estabelecimento da Segunda Revolução Industrial (1850-1945), que estimulou o crescimento das áreas urbanas e a criação de novos movimentos artísticos e transformações sociais, impactando de maneira radical o estilo de vida das pessoas, dificultado, também, pelo início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (Oliveira, 2004).

Nesse contexto, o sistema da moda pode ser compreendido a partir de um determinado ponto de partida: o mundo moderno ocidental. Portanto, sua existência não é intrínseca à história da humanidade, mas, sim, aos fenômenos antropológicos universais (Lipovetsky, 2009). Nesse cenário, em consonância com as mudanças referentes aos dois séculos, pode-se enfatizar a moda enquanto um campo que traduz uma determinada cultura e o próprio uso dela a partir do vestuário, o qual desempenha um papel fundamental na construção da identidade do indivíduo (Crane, 2006).

Diante desse panorama, no que diz respeito às vestimentas femininas do período mencionado, sabe-se que a década de 1890 foi marcada pela extravagância das roupas cotidianas, deixando para trás a amplitude das saias rodadas, formadas por inúmeras camadas de anáguas e, posteriormente, pelo uso da crinolina, ou “anágua de arcos” – as quais ganharam uma dimensão surpreendente em sua estrutura, pois, como adverte Laver (1989), duas mulheres não conseguiam entrar juntas pela mesma porta ou sentar no mesmo sofá.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Foi com o abandono dessas extravagâncias concernentes à era vitoriana, que o início do século XX trouxe, na França, a *Belle Époque*, uma época de suntuosidade e ostentações; tudo era em excesso – e com a moda não foi diferente. Foi durante esse período que, segundo Laver (1989), os corpos das mulheres, principalmente as que pertenciam às classes sociais mais altas, foram tortuosamente apertados por espartilhos, cujo efeito enfatizava o busto, mantinha o corpo rígido e jogava os quadris para trás, dando ênfase à famosa curva S, ou "peito de pombo" (Figura 2).

Figura 2: Anúncio de espartilho de frente reta (fev. 1902).

Fonte: Rebecca Shedd, 2021. [3]

Abaixo dos espartilhos, tinha-se a composição de uma saia dançante que descia até o chão em formato de sino. De modo geral, as roupas eram ornamentadas com babados, sobreposições, rendas e aplicações. Na Figura 3, pode-se observar que alguns decotes eram demasiadamente expostos, detalhados apenas com a sensualidade dos recortes – os vestidos que os compunham eram destinados para uso noturno, tendo em vista que, durante o dia, as vestimentas deveriam ser completamente cobertas (Laver, 1989). Como visto na Figura 4, o pescoço era inteiramente fechado por boás e golas bem altas e armadas com barbatanas; as mãos eram cobertas por luvas rendadas e seguravam uma sombrinha minimamente singela; e a cabeça era circundada por acessórios decorativos, elaborados com uma estética

[3] Disponível em: <https://rebeccashedd.com/2021/09/24/the-writers-guide-to-the-history-of-corsets-other-boned-garments/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

floral e delicada, ou chapéus pomposos – os quais eram volumosos e grandes, especialmente, quando se fazia o uso de plumas.

Figura 3: Vestido de verão (c. 1903).

Fonte: Laver, 1989.

Figura 4: Vestido para festas em jardins (1904).

Fonte: Gallica, s/d.[4]

[4] Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5726163z.r=belle%20%C3%A9poque%20robe?rk=150215;2> . Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

No que se refere aos tecidos, a grande variedade de cores era facilmente usada pelas mulheres das classes altas, as quais podiam escolher entre "[...] tons pastel de rosa, azul-claro ou malva, ou preto com pequenas lantejoulas pregadas em toda a roupa. Os tecidos preferidos eram o crepe da China, chiffon, *mousseline de soie* e tule" (Laver, 1989, p. 220). Além disso, a decoração das roupas geralmente era produzida através dos bordados, que simbolizavam a natureza, com desenhos florais, fitas, plumas, ou pinturas feitas à mão.

A partir de 1908, a silhueta da mulher ganhou uma nova forma; o formato "pombo" foi retirado dos guarda-roupas, dando espaço a um corte mais reto das saias, uma vez que a cintura subiu e a barra da saia afunilou, dadas as faixas retas que eram costuradas em suas barras, dificultando a mudança de passos (Boucher, 2010) (Figura 5). Além dessas mudanças, Laver (1989) acrescenta que, pouco antes de 1914, as golas altas e rendadas deram lugar aos decotes em "V"; as saias eram sobrepostas por outras saias; e os chapéus deixaram de ser tão extravagantes, tornando-se pequenos e rentes à cabeça. No entanto, as plumas permaneceram como enfeite, mesmo durante a guerra.

Figura 5: Vestidos com saias afuniladas (1910).

Fonte: Laver, 1989.

Com a chegada da Primeira Guerra Mundial, o traje feminino sofreu algumas alterações, devido às particularidades trazidas pelos novos tempos. Com

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

elas, a moda se tornou mais simples, ficando quase sem espaço para novas tendências. O vestuário feminino escureceu, as cores perderam espaço e as saias justas se tornaram um empecilho no cotidiano das mulheres – uma vez que muitas delas precisaram ocupar as funções de seus maridos (Laver, 1989). À vista disso, percebe-se que, com o ritmo desacelerado das inovações na indústria da moda, durante o período de guerra, há poucas coisas a serem observadas e destacadas quanto ao surgimento de novas vestimentas e composições estilísticas, uma vez que os impactos trazidos pela Primeira Guerra Mundial refletiram em uma moda prática, utilitária e cujo estilo era praticamente unitário.

Em razão disso, seja qual for o período, após significativas modificações na estrutura organizacional, todos os pilares sociais são contemplados com mudanças de valores, bem como alterações nos instrumentos de comunicação como ocorre, por exemplo, em manifestações artísticas. Em concordância com o período estudado neste artigo, vê-se a importância de analisar a moda ao estilo decorativo *Art Nouveau* que se encontrava nas obras do artista gráfico Alphonse Mucha, que também serviu de referência para inúmeros aspectos da *Belle Époque*.

3 Alphonse Mucha

Alphonse Mucha (1860–1939), artista tcheco amplamente associado ao movimento *Art Nouveau*, deixou um legado significativo por meio de suas ilustrações detalhadas e decorativas. Ele é particularmente reconhecido por seus pôsteres e cartazes teatrais, que frequentemente retratavam mulheres em poses elegantes e graciosas, cercadas por elementos naturais. Sua abordagem única, caracterizada por linhas fluidas, cores suaves e uma sensualidade marcante, tornou-se emblemática para o estilo *Art Nouveau* e desempenhou um papel crucial na popularização do movimento. Mucha alcançou grande reconhecimento em Paris, na década de 1890. Um marco em sua carreira foi a criação do icônico cartaz para a atriz Sarah Bernhardt (Figura 6), a maior estrela teatral da época.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

Figura 8: Cartaz que retrata a atriz francesa Sarah Bernhardt, de Alphonse Mucha, 1897.

Fonte: The New Yorker, 2019.[5]

Esse trabalho, inicialmente produzido para a peça *Gismonda* (1894), inaugurou uma longa colaboração entre o artista e Bernhardt, solidificando sua reputação. Além de pôsteres teatrais, Mucha expandiu sua atuação para ilustrações de livros, anúncios comerciais, designs de joias e até mesmo interiores. Ele acreditava na união entre arte e funcionalidade, alinhando-se com os ideais do movimento. Essa filosofia é abordada por Escritt (2000), que destaca como artistas como Mucha viam a arte enquanto um elemento essencial para elevar o cotidiano e inspirar os espectadores.

As obras de Mucha eram marcadas por suas *mujeres fatales*, figuras femininas idealizadas que simbolizavam beleza, graça e poder. Elas eram rodeadas, de modo geral, por halos decorativos, motivos florais e padrões geométricos que criavam uma aura de misticismo e harmonia. Greenhalgh (2000) ressalta como Mucha conseguiu capturar a essência do movimento, combinando simbolismo e ornamento para criar peças que transcendiam a mera funcionalidade, tornando-se ícones culturais.

[5] Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2019/07/08/how-posters-became-art>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

3.1 O feminino nas obras de Alphonse Mucha

O lugar da memória se estabelece em múltiplas dimensões. Este artigo fomenta o diálogo constante entre o presente, referente ao momento em que há a busca pelo pensamento crítico, e o passado, do qual se revive e analisa interpretações individuais, expressões artísticas, símbolos sociais, explorações advindas do uso de elementos naturais e a exaltação da figura feminina concernentes às obras decorativas, comerciais e políticas de Alphonse Mucha.

Tendo em vista as suas obras, como *La Trappistine* (1897) e *Devaneio* (1897), por exemplo, observa-se que a grande maioria dos seus trabalhos ilustram, em primeiro plano, mulheres atraentes e de pele branca, com um semblante que expressa leveza e serenidade (Figura 7); os corpos esbeltos têm uma linguagem sensualizada e, de maneira geral, erótica e provocante, posicionadas em pé, sentadas, escoradas, contraídas, deitadas e com a sensação de que estão flutuando (Figura 8); seus rostos são harmoniosos e resplandecem a estética da *Art Nouveau*, feitos a partir de traçados com linhas leves e alongadas; e os cabelos são, por vezes, compridos, ondulados, ajeitados com penteados e adornados com enfeites florais.

Figura 7: Cartaz “Gismonda” de Alphonse Mucha (1894), o qual ilustra a atriz Sarah Bernhardt estrelando uma obra do dramaturgo francês Victorien Sardou.

Fonte: iStock, 2023.[6]

[6] Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/art-nouveau-outdoor-mulher-com-cabelos-dourados-1897-gm1455284889-490663711?searchscope=image%2Cfilm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Figura 8: Cartaz “Dança” de Alphonse Mucha (1899), que pertence a uma série de quatro litografias coloridas impressas em cetim, as quais condizem à dança, pintura, poesia e música.

Fonte: Google Arts & Culture, s/d.[7]

Nesse aspecto, Mucha, apropriando-se do estilo *Art Nouveau*, tentou criar uma ambientação rica de cores, visando “fundir todas as categorias de arte numa unidade decorativa baseada nas formas de linhas graciosas e elegantes” (Fontes, 1999, p. 330). Todos os atributos individuais do artista formam um reflexo do que fora vivido durante o simbolismo, bem como as influências socioculturais e artísticas vividas durante a *Belle Époque*, todavia, Mucha utilizou, também, a bidimensionalidade herdada pela arte bizantina e pela arte japonesa (Mèrcher, 2012).

Por conseguinte, alguns dos padrões de beleza almejados pelas mulheres durante o período da *Belle Époque* foram construídos por Alphonse Mucha, estimulando-as a valorizar e vivenciar as referências estabelecidas, por meio da criação do desejo pela liberdade, o que resultaria no abandono do romantismo absoluto e na busca pela misticidade (Mèrcher, 2012). Dessa forma, Mucha estudou as figuras femininas, esboçando-as enquanto elementos decorativos alegóricos, a fim de compô-las em pôsteres de propagandas de perfumes, joias, bebidas, cigarros, entre outros (Figuras 9 e 10). Esses cartazes incentivaram as mulheres do início do século XX a buscarem a excentricidade, sofisticação e modernidade, especialmente, no comportamento, nos costumes, no vestuário e nos adornos, fortalecendo a relação

[7] Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/as-artes-dan%C3%A7a-alphonse-mucha/9AGrSHzqdZZkBQ?hl=pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

entre a arte e a mulher, que encontrou um novo caminho para ser detentora de suas escolhas e ganhar reconhecimento social (Mèrcher, 2012).

Figura 9: Cartaz “La Trappistine” para a empresa “Legouey & Delbergue”, de Alphonse Mucha (1897), o qual retrata uma mulher em pé e com a mão esquerda apoiada em uma garrafa de licor.

Fonte: Google Arts & Culture, s/d.[8]

Figura 10: Cartaz de Alphonse Mucha destinado à propaganda de cigarros “Job” (1898).

Fonte: iStock, 2023.[9]

[8] Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/la-trappistine-alphonse-mucha/mgHaef6TCzL7Fg?hl=pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2025.
[9] Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/art-nouveau-outdoor-mulher-com-cabelo-dourado-fumando-1896-gm1455592669-490878103?searchscope=image%2Cfilm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Dessa forma, com as mudanças sociais advindas da Segunda Revolução Industrial e com os arquétipos instaurados por artistas do movimento *Art Nouveau*, sobretudo, Alphonse Mucha, com o seu apreço em ilustrar mulheres em suas obras, percebe-se a consolidação de um novo comportamento feminino, o qual estava vinculado à busca pela identidade, pela autonomia e pelo consumo.

3.2 A influência das cores da *Belle Époque* nas obras de Alphonse Mucha

A *Belle Époque*, período de prosperidade e efervescência cultural na Europa, foi crucial para moldar o trabalho de Alphonse Mucha. Nesse contexto, as cores não eram apenas um complemento estético, mas também um veículo expressivo para transmitir os ideais de otimismo, sofisticação e modernidade que permeavam o período. Mucha, como um dos principais representantes da *Art Nouveau*, incorporou a paleta cromática da *Belle Époque* em suas obras, utilizando-a de forma única e marcante.

O artista explorava tons suaves e luminosos, como verdes claros, azuis celestes, rosas delicados, dourados e outras cores pastéis, que estavam alinhadas com a atmosfera elegante e leve da *Belle Époque*. Essas cores não eram meramente decorativas, servindo para criar uma experiência sensorial, evocando sentimentos de harmonia e feminilidade. Como discutido por Greenhalgh (2000), essa escolha cromática era uma extensão da filosofia do movimento, que buscava unir funcionalidade e estética, atribuindo às cores o papel de transmitir emoções e valores. No caso de Mucha, os tons suaves e a combinação de cores complementares conferiam às suas figuras femininas um brilho etéreo, destacando sua sensualidade e conexão com a natureza.

Em suas obras, as cores eram utilizadas para criar um equilíbrio visual e narrativo. Ele frequentemente utilizava contrastes sutis para dar volume e profundidade às figuras, realçando detalhes como as dobras das roupas, os acessórios intrincados e os padrões florais que adornavam suas personagens. Essa técnica é detalhada por Victor Arwas (1998), em *The Spirit of Art Nouveau*, que

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

destaca como Mucha aproveitou os avanços da litografia para explorar graduações tonais e efeitos de luz que antes eram difíceis de alcançar. Por exemplo, em seus pôsteres para Sarah Bernhardt, ele empregava fundos dourados e tons naturais para criar uma composição que fosse ao mesmo tempo sofisticada e acessível, ressaltando o status icônico da atriz enquanto evocava um mundo de fantasia e elegância.

As cores em suas obras também carregavam significados simbólicos. Os verdes e azuis muitas vezes representavam pureza e serenidade, enquanto os dourados e rosas remetiam à riqueza e feminilidade. Essa simbologia estava profundamente conectada à filosofia da *Art Nouveau,* que identificava a cor como um dos meios pelos quais o movimento buscava representar a unidade entre o homem e a natureza (Escritt, 2000).

3.3 Alphonse Mucha e a retratação da moda

A intrigante retratação onírica da moda nos cartazes de Alphonse Mucha pode ser analisada por meio da atmosfera serena e harmoniosa que compõe as suas ilustrações de maneira geral. Seguindo as particularidades que moldaram o movimento artístico *Art Nouveau*, percebe-se a utilização de elementos florais e decorativos que envolvem a ambientação das obras de Mucha, em que as figuras femininas se encontram sobrepostas a esses componentes, como é o caso da representação de auréolas (Figura 11) – as quais circundam as cabeças de algumas mulheres, tornando-as simbolicamente divinas (Fontes, 1999).

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
Universidade do Estado de Santa Catarina*. ISSN: 2594-4630.*
DOI*: 10.5965/25944630922025e6891*

Figura 11: Cartaz “Primavera” de Alphonse Mucha (1899).

Fonte: Google Arts & Culture, s/d.[10]

Em consonância, observa-se que o artista gráfico radicalizava as suas produções, ao contrastar a elaboração de vestimentas fluidas e funcionais com os trajes rígidos e bem modelados da *Belle Époque*, haja vista a execução de vestidos longilíneos, soltos e com uma modelagem ampla, apesar de a cintura ser alta e levemente marcada. Paralelamente, observa-se um panejamento sinuoso e esvoaçante – tão liberto que, em alguns cartazes, vê-se à mostra seios, ombros e pernas. A disparidade entre as vestimentas vividas durante a *Belle Époque* e o que era apresentado por Alphonse Mucha pode ser analisada nas Figuras 12 e 13, sendo a Figura 12 a caracterização de um traje feminino tradicional da *Belle Époque* e a Figura 13 um dos cartazes de Alphonse Mucha, o qual esboça a particularidade dos elementos de estilo do artista.

[10] Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/primavera/xQGNc-T9ttUxmg>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Figura 12: Vestido de tarde (1909).

Fonte: Gallica, s/d.[11]

Figura 13: Cartaz “Música” de Alphonse Mucha (1899) que pertence a uma série de quatro litografias coloridas impressas em cetim, as quais condizem à dança, pintura, poesia e música.

Fonte: Google Arts & Culture, s/d.[12]

[11] Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5725994z.r=belle%20%C3%A9poque%20robe?rk=686698;4>. Acesso em: 10 fev. 2025.

[12] Disponível em: < https://artsandculture.google.com/asset/as-artes-m%C3%BAsica-alphonse-mucha/WgHMYSjF4JaDpA?hl=pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

Por conseguinte, no que se refere às tendências de moda advindas da *Belle Époque*, os trabalhos de Mucha aderiram à rica exploração das cores, utilizando tons pálidos e aguados, cuja aplicação com contraste enaltece a beleza dos desenhos planificados (Xavier; Santos, 2014). Quanto às ornamentações das vestes, estas são ricamente enfeitadas e trabalhadas com babados, drapeados, mangas bufantes, transparência, faixas e, principalmente, arabescos – os quais formam as sobreposições, as aplicações, o design de superfície e as texturas. Além disso, há a incorporação de longas luvas, joias, faixas de tecido na mesma cor dos vestidos para serem usadas nos pescoços, penas, tiaras e outros adereços de cabeças, sempre com motivos florais e ornamentais (Figura 14).

Figura 14: Os amantes, de Alphonse Mucha, 1895.

Fonte: Fine Art America, 2023.[13]

Diante disso, as obras de Alphonse Mucha oferecem aos historiadores da arte e da moda uma proposta do que teria sido a expressividade de um tempo, revelando, em alguns momentos, a divergência entre as ações individuais inerentes aos movimentos sociais e a busca pela fuga dessas transformações. Portanto, o entusiasmo do artista, ao retratar elementos que reformaram o vestuário da *Belle Époque*, foi uma das causas de difusão do pensamento de uma moda prática, confortável e saudável, passando a ser defendido por diversas mulheres do período.

[13] Disponível em: < https://fineartamerica.com/featured/art-nouveau-advertising-poster-for-biscuits-champagne-produced-by-lefevre-utile-1897-alphonse-marie-mucha.html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

4 Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa evidenciam que as obras de Alphonse Mucha representam um elo significativo entre o movimento *Art Nouveau* e as mudanças socioculturais da *Belle Époque*, especialmente na moda. A pesquisa mostrou que a figura feminina nas obras de Mucha foi retratada como um símbolo de beleza, graça e modernidade. Por meio de trajes fluidos e ornamentos detalhados, suas obras expressavam uma idealização estética que contrastava com os trajes estruturados da *Belle Époque*. O trabalho de Mucha reflete uma ruptura com as convenções da moda vitoriana, propondo um estilo mais livre e alinhado aos valores de autonomia e modernidade que emergiam durante o período.

Conforme destaca Greenhalgh (2000), o movimento foi pioneiro na integração entre disciplinas artísticas e funcionais. Nesse sentido, Mucha não apenas adotou os elementos estéticos do movimento, mas os elevou ao explorar a moda como meio de expressão artística e cultural. Escritt (2000) observa que as cores desempenharam um papel central no movimento *Art Nouveau*, e Mucha dominou sua aplicação como ferramenta narrativa e simbólica. Sua escolha por tons suaves e luminosos não apenas refletia os ideais da *Belle Époque*, mas também criava uma identidade visual única, que permanece relevante no design gráfico moderno.

Ao contrastar os trajes rígidos da época com a fluidez e funcionalidade de suas figuras femininas, Mucha simbolizou uma busca por liberdade e autonomia na moda. Essa visão, conforme apontam Laver (1989) e Crane (2006), está alinhada com as mudanças sociais que marcaram o final do século XIX e início do XX, quando o vestuário começou a refletir o papel crescente das mulheres na sociedade moderna. Os trabalhos de Mucha contribuíram para a consolidação da *Art Nouveau* como um marco estético e funcional, influenciando tanto o design gráfico quanto as artes decorativas.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

5 Considerações finais

Acerca do que foi proposto para elaboração deste artigo, atribuiu-se enquanto meta a contextualização do período histórico da *Art Nouveau*, a verificação da moda desfrutada entre o final do século XIX e o início do século XX, a averiguação das obras do artista gráfico Alphonse Mucha, a análise da influência das cores que predominaram durante o período da *Belle Époque* em suas obras, bem como a retratação da moda em seus pôsteres. À vista disso, condizente às desenvolturas históricas em que o movimento artístico *Art Nouveau* se estabeleceu, há a ocorrência de inúmeras transformações socioculturais que revestiram diversas áreas do conhecimento.

Diante disso, tem-se o surgimento da *Art Nouveau* associado às mudanças trazidas pela Segunda Revolução Industrial, a fim de promover novas técnicas e novos materiais situados pelo desenvolvimento industrial. Como consequência, o impacto artístico do respectivo movimento foi caracterizado pela sua influência decorativa, a qual ornamentou criações arquitetônicas, gráficas, artísticas, de vestuário, entre outras, com suas linhas orgânicas, sinuosas, harmônicas, fluidas e assimétricas. A partir disso, a eloquência da *Art Nouveau* apresentou ao mundo um dos artistas gráficos mais relevantes durante seu pertencimento: Alphonse Mucha, com suas ilustrações decorativas, delicadas e aprazíveis. Essas características foram aplicadas em cartazes comerciais, teatrais, entre outros, popularizando ainda mais o movimento.

Mucha colocou a figura feminina para ocupar um lugar de centralidade em suas obras, explorando suas silhuetas, seus movimentos, seus cabelos, suas expressões e, principalmente, seus vestuários. Apesar de dispor as suas obras em um período cuja moda era rígida, séria e bastante ornamentada, implementou a fuga do verossímil e o contraste entre o real e o imaginário. Os apontamentos supracitados podem ser observados com as análises das vestimentas das mulheres que viveram durante a *Belle Époque*, cujos trajes traziam, de maneira geral, espartilhos comprimidos, saias estruturadas e muitos adornos.

Pode-se afirmar que Mucha quebrou esse estilo, ao aplicar em suas obras figuras femininas vestidas com uma estética livre, esvoaçante e confortável, dada a

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

representação de vestidos longos fluidos, soltos e sem amarras. No entanto, o artista gráfico não dispensou a vasta cartela de cores condizentes à *Belle Époque* ou a rica ornamentação de elementos estilísticos e estéticos. Portanto, pode-se dizer que o movimento artístico *Art Nouveau* teve grande influência nas obras de Alphonse Mucha, o qual retratou, com seus olhos, as necessidades de uma era e como a moda pode ser um instrumento influenciador para a arte[14].

[14] Correção gramatical realizada por: Luciene Ribeiro dos Santos, Bacharel em Letras (FFLCH-USP). Licenciada em Letras (Faculdade IBRA). Mestre em Design e Arquitetura (FAU-USP), lucyene@alumni.usp.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4553212711048164, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4183-8355.

REAMD, *Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.*
***Universidade do Estado de Santa Catarina**. ISSN: 2594-4630.*
***DOI**: 10.5965/25944630922025e6891*

Referências:

ARWAS, Victor. **The Spirit of Art Nouveau**. New York: Rizzoli International Publications, 1998.

BOUCHER, François. **História do vestuário no ocidente**. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

CARVALHO, X. K.; ÁVILA, S. C. A.. Aspectos da modernização e da modernidade: obras de toulouse-lautrec e mucha no contexto da belle époque. **Seminário de História da Arte-UFPel**, n. 4, 2014.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. 2. ed. Editora Senac, 2006.

DELVAL, Julie; SILVA, Mickaël da. **Les Bourgeoises du XXème siècle**. Disponível em: http://kata51.free.fr/a2.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

ESCRITT, Stephen. **Art Nouveau.** Londres: Phaidon Press, 2000.

Examples of Lalique jewels: butterfly mermaid. Butterfly mermaid. Disponível em: http://alain.corbiere.free.fr/finearts/yearone/lalique_pictures.html. Acesso em: 10 dez. 2024.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2010.

Fashion and Feminism: Dr. Inès Gaches-Sarraute and the Hunt for a Healthful Corset. Dr. Inès Gaches-Sarraute and the Hunt for a Healthful Corset. 2017. Disponível em: https://thepragmaticcostumer.wordpress.com/2017/02/. Acesso em: 10 dez. 2024.

FOUNDATION, Mucha. **As Artes**: conjunto de quatro litografias coloridas impressas em cetim (edição deluxe), 1899. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/as-artes-dan%C3%A7a-alphonse-mucha/9AGrSHzqdZZkBQ?hl=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2024.

FOUNDATION, Mucha. **As Artes - Música**. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/as-artes-m%C3%BAsica-alphonse-mucha/WgHMYSjF4JaDpA?hl=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2024.

FOUNDATION, Mucha. **La Trappistine**: litografia colorida, 1897. Litografia colorida, 1897. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/la-trappistine-alphonse-mucha/mgHaef6TCzL7Fg?hl=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2024.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

GRAFISSIMO. **Art nouveau outdoor mulher com cabelo dourado fumando 1896 - Ilustração em Alta Resolução**. 2023. Disponível em: https://www.istockphoto.com/br/vetor/art-nouveau-outdoor-mulher-com-cabelo-dourado-fumando-1896-gm1455592669-490878103?searchscope=image%2Cfilm. Acesso em: 19 nov. 2024.

GRAFISSIMO. **Art nouveau outdoor mulher com cabelos dourados 1897**. 2023. Disponível em: https://www.istockphoto.com/br/vetor/art-nouveau-outdoor-mulher-com-cabelos-dourados-1897-gm1455284889-490663711?searchscope=image%2Cfilm. Acesso em: 19 nov. 2024.

GREENHALGH, Paul. **Art Nouveau: 1890-1914.** Londres: V&A Publications, 2000.

HSU, Hua. **How posters became art**: it's a story of the collective dreams that circulate in society, connecting the lamborghini countach to paris in 1968. 2019. Disponível em: https://www.newyorker.com/magazine/2019/07/08/how-posters-became-art. Acesso em: 10 dez. 2024.

LAVER, James. **A roupa e a moda**: uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Les Modes. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5726163z.r=belle%20%C3%A9poque%20robe?rk=150215;2. Acesso em: 19 nov. 2024.

Les Modes. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5725994z.r=belle%20%C3%A9poque%20robe?rk=686698;4. Acesso em: 19 nov. 2024.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MÈRCHER, Leonardo. Belle Époque Francesa: a percepção do novo feminino na joalheria Art Nouveau. **VI Simpósio Nacional de História Cultural. Escritas da História: Ver–Sentir–Narrar. Teresina**, 2012.

MUCHA, Alphonse Marie. **Art Nouveau**: advertising poster for biscuits champagne produced by lefevre utile, 1897. Disponível em: https://fineartamerica.com/featured/art-nouveau-advertising-poster-for-biscuits-champagne-produced-by-lefevre-utile-1897-alphonse-marie-mucha.html. Acesso em: 19 nov. 2024.

O Livro da Arte. Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. Transformações no mundo do trabalho, da revolução industrial aos nossos dias. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 84-96, fev. 2004.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891

STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2014.

XAVIER, K. C.; SANTOS, C. A. A.. Aspectos da modernização e da modernidade: obras de Toulouse-Lautrec e Mucha no contexto da Belle Époque. **Seminário de História da Arte-UFPel**, n. 4, 2014.

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa:

Agradecimento dirigido à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que, por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), apoia a promoção de atividades acadêmicas bem como o presente artigo.

REAMD, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-28, jun.-set., 2025.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2594-4630.
DOI: 10.5965/25944630922025e6891