

**Myriam Lemonchois<sup>3</sup>**  
**Tradução de Cyntia Sonetti<sup>4</sup>**  
**Revisão de Mara Rúbia**  
**Sant'Anna<sup>5</sup>**

# **As atividades artísticas práticas<sup>1</sup> em artes plásticas<sup>2</sup>**

Artistic practical activities in art  
education

Les activités pratiques artistiques  
en arts plastiques

## Resumo

Todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino artístico. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre esta área de educação. Como se pode ter certeza que uma dessas dimensões está presente durante as atividades práticas no ateliê ? A democratização das artes é a principal finalidade do ensino artístico na prática, desde o início do século XIX, e a dimensão artística é garantida pelo desenvolvimento da imaginação criativa e o suporte dos meios artísticos, conforme nosso ensino contemporâneo. Este artigo se propõe a descrever o lugar atribuído à dimensão artística nas atividades práticas pelos programas de artes plásticas franceses e quebequenses no ensino fundamental e mais amplamente na formação em desenho, nos séculos XIX e XX. Constatando os limites das práticas e das pesquisas francófonas quanto às atividades práticas artísticas, concluímos com a apresentação de exemplos de pesquisa para desenvolver uma didática das atividades práticas artísticas, o que nos parece indispensável ao que chamamos de cultura experiencial estética.

**Palavras-chave:** Artes plásticas. História da educação artística. Processo de criação.

## Abstract

Everyone agrees to put practical activities at the heart of artistic teaching. Whether or not there is an "artistic", "aesthetic" or "poetic" dimension is a question that haunts these teachings. How can we be sure that artistic dimension is present, in particular during practical workshop activities? Since the early of the 19th century, democratization of arts has been the main aim of practical artistic education, the artistic dimension is ensured by the development of creative imagination and its support from artistic circles, just like our contemporary teachings. This article proposes to describe the place given to the artistic dimension in practical activities, by French and Quebec plastic arts programs at elementary and secondary levels and more generally in the teaching of drawing in the 19th and 20th centuries. Noting the limits of French-speaking practices and research with regard to practical artistic activities, we conclude with the presentation of research examples to develop a didactic of practical artistic activities, which seems essential to us, to what we could call an aesthetic experiential culture.

**Key-words:** Visual arts. History of art education. Creative process

---

<sup>1</sup> O termo « prática » em artes plásticas se refere ao que costumava ser chamado de estilo do artista, aqui usaremos « atividades práticas » para evitar confusões.

<sup>2</sup> As « artes plásticas » na França são oferecidas no ensino secundário e as artes visuais, no primário ; em Quebec, é o contrário. A expressão escolhida aqui é « artes plásticas ».

<sup>3</sup> Professora Titular do Departamento de Didática da Universidade de Montreal. Doutorado em Ciências da Educação, Université de Paris 8: Sant-Denis. França2002. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1814-8543> E-mail: myriam.lemonchois@umontreal.ca

<sup>4</sup> Tradutora credenciada pela empresa Cia das Traduções Ltda. Joinville/SC.

<sup>5</sup> Doutora em História (UFRGS, 2005), professor efetiva da UDESC (desde 1997), membro permanente do PPGAV/ UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8949042412277782>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9101-5800>. E-mail: mara.santanna@udesc.br.

**Résumé**

Tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements artistiques. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante ces enseignements. Comment peut-on être sûr qu'une telle dimension y soit présente en particulier durant les activités pratiques en atelier ? La démocratisation des arts est la finalité principale visée par les enseignements artistiques pratiques depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle, et la dimension artistique y est assurée par le développement de l'imagination créatrice et sa caution des milieux artistiques, tout comme nos enseignements contemporains. Cet article propose de décrire la place accordée à la dimension artistique dans les activités pratiques, par les programmes d'arts plastiques français et québécois au primaire ou au secondaire et plus largement dans les enseignements du dessin aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. Constatant les limites des pratiques et des recherches francophones quant aux activités pratiques artistiques, nous concluons sur la présentation d'exemples de recherche pour développer une didactique des activités pratiques artistiques, qui nous paraît indispensable, à ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

**Mot-clés:** Arts plastiques. Histoire de l'enseignement des arts. Processus de création.

## Introdução

Os especialistas em artes plásticas nos colégios franceses insistem sobre o lugar essencial das atividades práticas em ateliê e sobre a importância de sua disciplina com relação a isso (EDUSCOL, 2016). Em Québec, o programa escolar determina que essas atividades devem constituir pelo menos dois terços das aulas, e as atividades de apreciação complementarmente acrescentadas (Governo do Quebec, 2006). Hoje em dia, todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino de artes plásticas.

A dimensão « artística » junta-se à dimensão « poética » de um texto e à dimensão « estética » de uma experiência. É o traço do sonhador, elaborado pelo poeta na consistência das palavras, e dos elementos visuais, elaborado pelo artista (LEMONCHOIS, 2002). Qualquer que seja o termo utilizado, é difícil determinar seus contornos, a literatura sobre artes e poesia é prolífica sobre o tema sem jamais chegar a ser exaustiva (MARX, 2011). As atividades práticas artísticas diferem de outras práticas pela sua dimensão artística. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre o atual ensino de artes plásticas. Quando se iniciaram os ensinamentos do desenho nos séculos XIX e XX?

## O início das atividades artísticas práticas na escola

A pesquisa sobre as práticas dos artistas foi desenvolvida nas universidades francófonas, graças à entrada de artistas nas décadas de 1970 e 1980 (LEMERISE; RICHARD, 1998). Em contrapartida, ela começou mais cedo nos países anglo-saxões. John Ruskin foi, em 1863, o primeiro artista a ocupar uma cátedra de história da arte e a instituir atividades artísticas práticas<sup>1</sup> em um meio universitário complementarmente aos ensinamentos teóricos (EFLAND, 1990). As atividades artísticas práticas estão no coração da vontade de democratização das artes após o início do século XIX.

Pestalozzi pretendia, através do ensino do desenho, a democratização da arte, há muito tempo « entre as mãos do pequeno número de eleitos que tinham [para isso] o tempo e o lazer » (PESTALOZZI, 1801<sup>2</sup>, p. 145). Nos Estados Unidos, uma « cruzada pelas artes » foi lançada (MARZIO, 1976), as atividades artísticas práticas foram estendidas para os meios universitários e para outros meios. Numerosos artistas publicam manuais para vulgarizar a prática do desenho (MARZIO, 1976); desde 1870, os futuros professores primários receberam uma formação prática em desenho, a fim de poderem divulgar esse ensino prático aos seus alunos (EFLAND, 1990). As atividades artísticas práticas estão presentes há muito tempo nos meios escolares norte-americanos.

O ensino do desenho no século XIX tinha características idênticas às do atual ensino de artes plásticas: visavam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

<sup>1</sup> Ruskin propôs um ensino de desenho começando pelas massas de cores, indo depois para os detalhes. (EFLAND, 1990).

<sup>2</sup> Estão indicadas as datas de publicação original dos textos pertencentes ao corpus histórico. Diferentes traduções e edições implicarão em paginação diferenciada da citada acima.

de; eram concebidos e dirigidos por professores-artistas, e desde o final do século, foram objeto de várias pesquisas. Sua história é rica de múltiplos exemplos, e encontra suas fontes em Pestalozzi (1801).

### **O ensino do desenho no século XIX e o desenvolvimento da imaginação criadora**

Para formar um cidadão capaz de praticar e de apreciar as artes, Pestalozzi (1801) foi o primeiro a propor um ensino prático do desenho. Para concebê-lo, ele aplica princípios cartesianos: decompor o todo em elementos simples, depois passar para o complexo. Seu método de desenho inclui divisões precisas em etapas facilmente aplicáveis em uma classe. Inspirado em Rousseau, seu método propõe partir do desenvolvimento em conjunto dos olhos, das mãos e do espírito, para depois abordar aprendizagens mais complexas, como a artística. No método de Pestalozzi, a dimensão artística não é a primeira preocupação. Ela visa o desenvolvimento da razão e começa pela formação do espírito, sendo que é comum às aprendizagens artísticas e às aprendizagens caligráficas. Colocado a serviço de outras finalidades que não as artísticas, o ensino do desenho parece não se preocupar se há uma dimensão artística nas atividades práticas. No entanto, Pestalozzi (1801) visa explicitamente o desenvolvimento da imaginação, insistindo mesmo em suas dimensões criadoras.

Descartes atribuiu duas faculdades à imaginação: uma faculdade reprodutora de imagens já vistas e uma faculdade criadora de novas imagens por associação de imagens memorizadas. Em Descartes, o desenvolvimento da imaginação é essencial ao desenvolvimento do logos. A imaginação é a louca da casa de *Pic de la Mirandole*, por outro lado, para Descartes ela não é totalmente inútil ao espírito. Atribuir o desenvolvimento da imaginação a atividades práticas não parece bastar para garantir a presença de uma dimensão artística.

A definição cartesiana da imaginação é inevitável. Ela não pode ser rejeitada com um simples gesto porque ela atribui faculdades criadoras à imaginação. Os manuais de desenho do século XIX propuseram exercícios para o desenvolvimento da imaginação, por exemplo, os ditados de desenho para promover a memória de formas e arranjos (SMITH, 1878). O desenvolvimento da memória visual é um objetivo comum da geometria e das artes plásticas. Este ensino de desenho nas escolas foi mais tarde criticado por pedir aos alunos apenas "para chegarem a representar o objeto em formas matemáticas exatas" (PELLISSON, 1909, p. 29). Em contraste, os ditados de desenho de Smith (1878) são ditados de formas geométricas, eles poderiam ser ditados de formas artísticas. Este é o processo criativo adotado por Vik Muniz (1996) em *Best of life*, uma série de desenhos ditados pelas lembranças de seus amigos.

O ensino do desenho no século XIX não estava apenas a serviço da indústria, como muitas vezes se afirma. Ele visava a democratização das artes e o desenvolvimento da imaginação criadora. Ele garantiu sua dimensão artística, assim como as escolas de hoje o fazem, recrutando artistas para criar manuais e promover atividades artísticas práticas.

## O professor-artista

Atualmente, em Quebec, os professores de artes plásticas seguem uma trajetória de formação profissional para artistas, à qual se soma uma formação pedagógica. Na França, os futuros professores são recrutados com base em sua prática artística e suas competências pedagógicas. As competências disciplinares esperadas dos professores de artes plásticas são do mesmo nível que as exigidas dos artistas profissionais no final da sua formação. O ensino de ciências requer atividades práticas em laboratório, e não se espera que o professor dessa disciplina tenha as competências de um pesquisador profissional.

Em Quebec, nos bacharelados em educação não artística, o conteúdo da disciplina e o pedagógico são distribuídos de maneira mais uniforme. Se todas as disciplinas, incluindo a história da arte, podem ser confiadas a qualquer professor, as artes somente poderiam ser confiadas aos que têm uma formação em sua área de conhecimento superior à dos outros. Exigir uma competência disciplinar profissional mais elevada para artes plásticas do que para outras disciplinas é uma tradição que remonta à Idade Média: o artista é um artesão que treina seu aprendiz. Nos tempos atuais, as aulas práticas de artes plásticas não são mais reservadas aos artistas, mas ainda são ministradas unicamente por artistas.

Pestalozzi (1801) concebeu seu ensino do desenho em colaboração com um artista, Hermann Krüsi<sup>3</sup>. Inspirado pelas teorias educacionais de Pestalozzi, Rodolphe Töpffer (1799-1846) – considerado o inventor de história em quadrinhos – reduziu a aprendizagem do desenho ao da linha, e os outros elementos, como a cor, ficaram inúteis, por serem muito complexos e muito distantes da finalidade principal da escola, que era, segundo ele, a aprendizagem da língua.

O ensino do desenho no século XIX foi concebido e realizado por artistas, porém, não se dava muita atenção ao fato de haver ou não a presença de uma dimensão artística nas atividades práticas. Esta presença não pode ser garantida pelo status de artista do professor, mesmo se suas práticas pedagógicas forem fruto de pesquisas, como veremos a seguir.

## As pesquisas no ensino das artes

Nas escolas americanas, as atividades artísticas práticas de desenho foram objeto de pesquisas desde 1882 com a criação da primeira associação de professores especialistas das artes, a *Art Teacher's Association*, que anualmente organizava um colóquio onde os professores compartilhavam suas práticas (EFLAND, 1990). J. P. Haney<sup>4</sup> (1908) apresentou um grande painel no primeiro colóquio mundial em Londres, em 1908. A estas pesquisas sobre o ensino do desenho, foram acrescentadas as

---

<sup>4</sup> Supervisor da educação da cidade de Nova Iorque, James P. Haney retoma as ideias de Ruskin e incentiva a difusão de reproduções de obras de arte nas escolas de Nova Iorque.

pesquisas sobre o desenvolvimento gráfico da criança (BARNES, 1897, 1902).

As primeiras pesquisas sobre o ensino das artes se inscrevem em uma necessidade de repensar a educação enunciada nas escolas progressivas como desenvolvimento da criança e de uma sociedade democrática. Elas adaptam o ensino do desenho às novas teorias da criança (EFLAND, 1990). Para pensar nas atividades práticas de desenho, as escolas progressivas de arte se inspiram em Franz Cizek, e em seu método para estimular a expressão artística (MALVERN, 1995). Liberdade, espontaneidade e expressão são preconizadas, sem visar qualquer aprendizagem artística em particular. As atividades práticas são um espaço de desenvolvimento, sua dimensão artística não é considerada. Tendo se demitido de seu cargo de professor de educação para exercer a função de diretor de educação artística da Fundação Barnes, Dewey (1926) criticou duramente o ensino de Cizek, qualificando-o como estúpido.

Das escolas progressivas, mantivemos a pedagogia por projeto de Kilpatrick (1918) para conciliar atividades intelectuais e atividades práticas. Esta pedagogia foi adaptada para as artes plásticas por B. A. Gaillot (1997). Ela coloca o aluno em uma situação prática, mas não o convida a uma postura particular, por isso é que os programas de ensino de artes plásticas na França e em Quebec prescrevem um procedimento a ser seguido em um processo criativo.

## O processo criativo

A iniciativa de resolução de problemas nas escolas francesas (EDUCSCOL, 2016) não é a mesma que a iniciativa de criação resultante das pesquisas de Gosselin (1991) nas escolas quebequenses. Entretanto, essas duas iniciativas têm uma fonte em comum, o ensaio *The art of thought* (WALLAS, 1926), que contribuiu para o desenvolvimento de uma didática das artes centrada no desenvolvimento da criatividade (CHALNÉ, 2012).

As teorias da criação surgidas no final do século XIX definiram uma faculdade comum aos artistas e cientistas, a imaginação criadora (RIBOT, 1900; BERGSON, 1907). Estes autores atribuíram aos cientistas e aos artistas o uso comum da intuição, e permitiram as comparações entre o processo de criação dos cientistas e o dos artistas. Graham Wallas (1926) foi o primeiro a apresentar um processo de criação em quatro etapas: preparação, incubação, surgimento e verificação.

Wallas (1926) inseriu no processo científico, entre a preparação e a verificação, uma etapa de criação idêntica à do artista: a incubação das ideias e seus surgimentos. Esta etapa de incubação está associada a um vazio do espírito após uma fase de preparação, que consiste em questionar uma problemática de forma ampliada e depois realizar o trabalho de coleta e de verificação dos dados científicos (WALLAS, 1926).

Conforme definido por Wallas (1929), a etapa de criação é desprovida de atividade particular, seja em ciências ou seja em artes. O exemplo de Poincaré sobre as moscas em cima de um pedaço de fígado serve para ilustrar a postura em um momento criativo: uma forma de vazio de si, que para Poincaré, corresponde a um momento de lazer, fora do laboratório, em sua vida privada. A etapa de criação é

reduzida a uma fase em que não se sabe de nada. Aliás, neste modelo, as atividades práticas de um cientista são unicamente de ordem científica (preparar, verificar), sendo que cada disciplina científica define seus próprios métodos. O momento criativo é um momento à parte, em algum lugar do limbo, por ser tão indescritível.

O processo criativo de Wallas (1929) inspirou os procedimentos preconizados pelos programas franceses e quebequenses, apesar de serem diferentes e não terem o mesmo nome.

## Os processos de criação na França e em Quebec

Na França, o programa de artes plásticas preconiza a adoção de um processo de resolução de problemas (EDUSCOL, 2016). Na prova do concurso para admissão, os futuros professores devem demonstrar competência no processo de resolução de problemas em suas atividades práticas como artistas, explicando sua intenção artística antes da elaboração e justificando seu resultado (MARSZAL, 2019). No processo de resolução de problemas dos programas franceses, encontramos o processo de criação do cientista descrito por Wallas (1929): a imaginação criadora é exercida após uma etapa de preparação e antes do momento da elaboração.

Do outro lado do Atlântico, o processo de criação preconizado nas escolas quebequenses foi formulado por Pierre Gosselin, em sua tese de doutorado (1991). Ele se inspira em Anzieu (1981)<sup>5</sup> que retoma o processo de criação em quatro etapas de Wallas (1929), redefinindo-o em cinco: apreensão, distanciamento, busca de meios de expressão, composição e formação de compromisso, exposição ao público. Anzieu (1981) adapta o modelo de Wallas (1929) colocando a intuição antes do trabalho da razão e acrescenta uma etapa de elaboração justificada pelo fato de que a criação artística leva à realização de um artefato. A etapa de « exposição ao público » se alinha com a etapa de verificação de Wallas (1929), pois é o momento em que a obra é julgada. Gosselin (1991) reduziu o modelo de Anzieu a três etapas: uma etapa de inspiração, uma incubação seguida de uma apreensão; uma etapa de distanciamento, que consiste em preparar seus meios de expressão e em elaborar sua realização e finalmente, uma etapa de distanciamento que corresponde à etapa de exposição ao público, do final do trabalho de criação.

Em Anzieu (1981), a inspiração é uma etapa antes de tudo passiva: o criador passa pela apreensão, ocorrendo esta de maneira intuitiva, espontânea, invadindo o indivíduo, que então se tornou prisioneiro de uma *Inquiétante étrangeté* (FREUD, 1919). Ela é seguida pelo distanciamento, em ações que permitem sair da apreensão e atribuir sentido a isso (FREUD, 1919; ANZIEU, 1981, GOSSELIN, 1991). O modelo do processo de criação inverte as duas primeiras etapas de Wallas (1929): a etapa de incubação precede a de preparação. Esta é a única diferença em relação ao modelo da resolução de problemas preconizado na França, podendo a mesma falha ser criticada: negligenciar as atividades práticas e seu potencial artístico.

---

<sup>5</sup> A obra de Anzieu (1981) retoma grande parte dos elementos da obra, *De l'art à la mort*, do psicanalista, Michel de M'Uzan (1977).



Klee (1956) sustentava que a etapa de inspiração era apenas uma etapa de pré-criação, e a criação só começava mesmo quando o artista entrava em uma relação com os materiais. A didática das artes plásticas deve rever seus modelos do processo de criação para escolher os modelos em que as atividades práticas sejam o principal lugar de aprendizagem de uma dimensão artística. Existem outros modelos do processo de criação, tal como o de Ilhareguy (2008) que o descreve como a construção de um complexo intencional à medida que surgem restrições materiais.

## As atividades artísticas práticas e a pesquisa em educação artística

Existem poucas pesquisas francófonas sobre a educação artística (CHOPIN, 2019), salvo em Quebec, onde as pesquisas sobre o ensino das artes plásticas são mais numerosas (LEMONCHOIS, 2017a), mas elas são centralizadas principalmente no processo de criação ao programa. Na Suíça, sendo há pouco tempo a formação pedagógica dos estudantes das escolas de artes aplicadas confiada às faculdades de educação, seriam possíveis novas avenidas de pesquisa (MILI, 2019).

A dimensão artística é a “transcendência” no objeto material e em seu criador ou seu intérprete (GENETTE, 1994). A dimensão artística está ao mesmo tempo no procedimento do artista e nas particularidades do artefato. A abordagem formalista identifica a dimensão artística de uma obra unicamente em seus elementos de conteúdo. A linguagem plástica e técnicas intervêm durante a fabricação de qualquer objeto, sem por isso lhe conferir o que se pode chamar de dimensão “artística”. Os *Ready made* de Duchamp possuem uma dimensão artística conferida por sua exposição em um museu.

Mesmo se Duchamp quisesse denunciar “o caráter retiniano” da arte (KRAUSS, 1989, p. 5), ele não nega a dimensão artística dos artefatos, como o *Grand verre*, quebrado durante seu transporte e do qual ama suas trincas que « não se assemelham a um vidro quebrado, elas têm uma forma, uma arquitetura simétrica. » (DUCHAMP, 1975, p. 176). Certamente insuficiente, a abordagem formalista não pode ser totalmente eliminada para a concepção de atividades artísticas práticas. Diversos conceitos tirados de pesquisas sobre o ensino de design de objetos (real ou virtual).

Christo e Jeanne-Claude consideram que as propriedades das telas de embalagem são tão importantes quanto o processo de questionamento da arte junto a instituições públicas, porque o tecido influencia o trabalho de composição, « formas, cores, proporções se cristalizam durante a elaboração » (MILLET, 1995, p. 19). As “*affordances*” reúnem as características significativas ou úteis que oferecem a seus usuários diversas possibilidades de ação (GIBSON, 1977). No design digital, as *affordances* das interfaces gráficas devem ser claras e inequívocas para que os usuários possam identificar a funcionalidade de maneira “intuitiva” (TURNER, 2008). No design de objetos, atribuir características artísticas e funcionais aos objetos é tão importante quanto adotar um processo de criação (WAKKARY et al., 2015).

Na criação musical digital, por exemplo, os *affordances* sonoros e os *affordances* tecnológicos são atores intrínsecos no processo de criatividade, que permitem

moldar e orientar as atividades práticas e intelectuais no processo de criação (STRACHAN, 2012). No ensino de artes plásticas, as atividades práticas têm o objetivo principal de levar os alunos a explorarem os *affordances* dos materiais, das ferramentas e de seus gestos, para dar uma dimensão artística ao seu artefato.

O conceito de *affordance* permite que o ensino de artes plásticas se focalize em atividades artísticas práticas cujo objetivo é o de levar a aprofundar e explorar os *affordances* dos materiais, ferramentas, etc. colocados à disposição dos alunos e selecioná-los em função de seu potencial. É claro que as potencialidades de um objeto dependem dos elementos que o caracterizam (forma, cor, textura, peso...) mas estas potencialidades não podem ser assim consideradas se não forem percebidas. O conceito de "*affordances*" permite levar em consideração a emergência de uma dimensão artística, não só de acordo com a postura do artista, mas também em função das características dos elementos materiais à sua disposição em termos do potencial a ser explorado.

Gibson (1977) mostrou que a faculdade de aprofundar e explorar os *affordances* se desenvolve e que o seu desenvolvimento facilita as atividades práticas relacionadas ao trabalho desses *affordances*. Na formação em design, os pesquisadores se apoiam em seus trabalhos e definem o modo de produção de conhecimentos necessário à sondagem e à exploração de *affordances* como um *knowing-in-practice* (GHERARDI, 2000), *material speculations* (WAKKARY et al., 2015) ou ainda um *design dialogue* (STOOPS; SAMUELSON, 1983). De nossa parte, definimos o que é a "inteligência do olho" (PERKINS, 1994) que aprofunda e explora os *affordances* nas atividades artísticas práticas como um conjunto de faculdades onde razão, imaginação e sensibilidade atuam igualmente (LEMONCHOIS, 2017b).

Em uma abordagem ao ensino das artes plásticas que não quer negar o passado, optamos por uma definição da imaginação ao mesmo tempo como reprodução ou associação de imagens já vistas como dizia Descartes, o inconsciente de Freud e o devaneio poético de Bachelard (1960). Da mesma forma, a sensibilidade tem várias facetas: nossas percepções sensoriais; nossa vivência afetiva repleta de lembranças, e nossas referências culturais, cheias de lembranças de uma experiência memorável que deu um colorido particular à nossa sensibilidade, modelando nossos gostos e nossos interesses (LEMONCHOIS, 2017b).

## Conclusão

Após o início do século XIX, persiste uma ideia na educação artística: desenvolver práticas artísticas que possam ser aplicáveis na vida diária e compartilhadas por todos. Os atores da escola sempre estiveram conscientes da importância de desenvolver a imaginação e a criatividade para esse fim. Eles sempre se asseguraram da presença de uma dimensão artística graças ao recrutamento de um duplo perfil: professores que também são artistas. Por outro lado, podemos duvidar da presença efetiva dessa dimensão artística nas atividades que têm como objetivo primeiro o desenvolvimento de aprendizagens transversais ou em outras disciplinas.

Os processos prescritos nos programas escolares franceses e quebequenses se asseguram de uma dimensão artística nas etapas anteriores e posteriores às atividades práticas. Eles definem um processo em sua totalidade, mas não o que está no coração da criação, as atividades artísticas práticas (KLEE, 1956). Se a arte entrou nas escolas há muito tempo, as atividades práticas ainda são desconsideradas em relação às atividades intelectuais, as atividades artísticas práticas não sendo diferenciadas das outras. Com frequência as artes encontram uma justificativa escolar legítima em sua contribuição com o desenvolvimento de outras competências que não as artísticas. Esta postura prejudica a possibilidade de haver uma dimensão artística nas atividades artísticas práticas.

De maneira geral, a escola ainda luta para sair de seu modelo de transmissão de saberes. Mesmo quando adotam, como as escolas francesas e quebequenses, uma abordagem por competências dos ensinamentos, elas continuam a negligenciar o que deveria ser a sua principal fonte de aprendizagem, as atividades práticas, particularmente as atividades artísticas práticas, fonte do que chamamos uma cultura experiencial estética.

A crise de Covid revelou que, privadas de suas atividades habituais, inúmeras pessoas usaram o tempo para ler artigos científicos, para se informar, e outras não; e que a aplicação de regras sanitárias não é fácil para todos. Quanto às artes, e mais amplamente quanto à relação estética consigo e com o mundo, é a mesma coisa, alguns se lançaram no 'faça você mesmo', na culinária, na dança ou na criação artística, outros não. Esta crise revelou o quanto as culturas experienciais científica e estética são duas culturas essenciais atualmente e o quanto são desigualmente distribuídas, inclusive entre os mais cultos.

Para favorecer uma distribuição democrática de culturas experienciais essenciais a nossa vida, acreditamos que as escolas devam deslocar o seu foco único do letramento em matemática e literatura. A cultura experiencial sempre deveria primar sobre as aprendizagens escolares fora de contexto e aprendidas em atividades intelectuais (com exercícios de matemática ou ditados em francês). Nossa hipótese é de que o ensino de artes plásticas contribui com o desenvolvimento de uma cultura experiencial artística e mais amplamente estética, se visar em primeiro lugar o desenvolvimento de aprendizagens a partir de atividades práticas com uma dimensão artística (estética, poética). Em nossa opinião, a pesquisa em educação artística deveria desenvolver este aspecto que ainda é escassamente abordado.

## Referências

ANZIEU, Didier. **Le Corps de l'œuvre**: essais psychanalytiques sur le travail créateur. Paris : Gallimard, 1981.

BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1960.

- BARNES, Earl. **The art of little children**. Pedagogical Seminary, v. I, p. 302-307, 1895.
- BARNES, Earl. **Studies on children's drawings**. Studies in Education, vol. 2, 1902.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris : Félix Arcan, 1907.
- BORDEAUX, Marie-Christine ; KERLAN, Alain. **L'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et enjeux politiques de l'évaluation**. Paris : Ministère de la culture / Presses de Sciences Po, 2019.
- CHAINED, Francine (Ed.). Créativité et création en éducation. **Éducation et francophonie**, 40(2), 2012.
- CHOPIN Marie-Pierre. **L'éducation artistique est-elle un domaine d'étude pour les sciences de l'éducation en France?** Communication dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (non publié).
- DEWEY, John, (1926). Individuality and experience. **Journal of the Barnes Foundation**, II (1), p. 1-6, 1926.
- DUCHAMP, Marcel. **A conversation with Marcel Duchamp and James Johnson Sweeney**. New York : National Broadcasting Co., 1958.
- EDUSCOL. **Faire la différence entre problème et question; construire des problématiques et problématiser**. Paris : Ministère de l'éducation, 2016. [consulté le 10 juin 2020, <https://eduscol.education.fr/cid111696/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-pour-aller-plus-loin.html>].
- EFLAND, Arthur. **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers College Press, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Das Unheimliche*. **Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften**, tome V 1919, pp. 297-401.
- GAILLOT, Bernard-André. **Arts plastiques, éléments d'une didactique critique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- GENETTE, Gérard. **Immanence et Transcendance**. Paris: Le Seuil, 1994.
- GHERARDI, Silvia. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, 7(2), p. 211-223, 2000.
- GIBSON, James J. The theory of *affordances*. In SHAW, Robert; BRANSFORD, John D. (Eds.), **Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology** (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1977.

GOSSELIN, Pierre. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire**. Thèse de doctorat, Université de Montréal. (non publiée), 1991.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire-primaire**. Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

HANEY, James Parton. Decoration of Schools and Schoolrooms. **Municipal Affairs**, 3(4), p. 672-686, 1899.

HANEY, James Parton. **Art education in the public schools of the United States**. A symposium prepared under the auspices of the american committee of the third international congress for the development of drawing and art teaching. Londres August, 1908. New York: American art annual.

ILHAREGUY, Éric. Créativité, contraintes et mise à l'épreuve d'intentions artistiques. In FOISY, Suzanne ; THERIEN, Claude ; TREPANIER, Josette (Eds.). **L'expérience esthétique en question: enjeux philosophiques et artistiques**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 61-75.

KILPATRICK, William Heard. **The project method**. New York: Columbia University, 1918.

KLEE, Paul. **Das Bildnerische Denken**. Bâle: Schwabe Verlag, 1956.

KRAUSS, Rosalind. Le clin d'œil de l'instant. **Les Cahiers du Musée National d'Art moderne**, n° 27, p. 5-9, printemps 1989.

LEMERISE, Suzanne ; RICHARD, Moniques. **Les arts plastiques à l'école**. Montréal ; Éditions Logique, 1998.

LEMONCHOIS, Myriam. **Pour une éducation esthétique**. Sensibilité et formation du discernement. Paris : L'Harmattan, 2002.

LEMONCHOIS, Myriam. Enjeux et défis de la didactique des arts plastiques au primaire. Dans EL EUCH, Sonia ; GROLEAU, Audrey ; SAMSON, Ghislain, (Eds.), **Les didactiques : bilans et perspectives**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017a.

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

MALVERN, Sue. Inventing « Child Art »: Franz Cizek and Modernism. **British Journal of Aesthetics**, n° 35, p. 262-272, 1995.

MARSZAL, Patricia. **Rapport de jury. Concours externe en arts plastiques du second degré.** Paris : ministère de l'Éducation, 2019.

MARX, William. La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la Poétique. **Poétique**, n° 166, p. 131-154, 2011.

MARZIO, Peter. **The Art Crusade: An Analysis of American Drawing Manuals, 1820-1860.** Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1976.

MILI, Isabelle. Quels champs de recherche sur l'éducation artistique en Suisse ? **Communication** dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (Não publicado).

MILLET, Catherine. Christo et Jeanne-Claude, l'emballage du Reichstag. Interview de Christo et sa femme Jeanne-Claude Laurent. **Art Press**, n° 203, p. 18-27, juin 1995.

M'UZAN, Michel de. **De l'art à la mort.** Itinéraire psychanalytique. Paris : Gallimard, 1977.

PELISSON, Maurice. La réforme de l'enseignement du dessin. **La revue pédagogique**, vol. 54, pp. 22-40, Janvier-Juin 1909. [https://www.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1909\\_num\\_54\\_1\\_5753](https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1909_num_54_1_5753)

PERKINS, David. **The intelligent eye: learning to think by looking at art.** Harvard University, 1994.

PESTALOZZI, Johann H. **Comment Gertrude instruit ses enfants.** Albeuve: Castella, 1801.

RIBOT, Théodule. **Essai sur l'imagination créatrice.** Paris: Félix Arcan, 1900.

SMITH, Walter. **Teachers' Manual for Freehand Drawing in Primary Schools.** Miller & Co. Educational Series, 1878.

STOOPS, Jack D.; SAMUELSON, Jerry. **Design dialogue.** Worcester, MA: Davis Publications, 1983.

STRACHAN, ROBERT. *Affordances*, stations audionumériques et créativité musicale. **Réseaux**, n° 172, p. 120-143, 2012.

TURNER, Phil. Towards an account of intuitiveness. **Behaviour & Information Technology**, 27(6), p. 475-482, 2008.

WAKKARY, Ron; ODOM, William; HAUSER, Sabrina; HERTZ, Garnet; LIN, Henry. (2015). Material Speculation: Actual Artifacts for Critical Inquiry. **Proceedings of The Fifth**

**Decennial Aarhus Conference on Critical Alternatives**, August 2015, p. 97-108.  
<https://doi.org/10.7146/aahcc.v1i1.21299>.

WALLAS, Graham. **The art of thought**. London: Jonathan Cape, 1926.