

## **CAPÍTULO V:**

### **ENFOQUES BIOGRÁFICOS: INSCREVENDO NA NARRATIVA O OLHAR DO INVESTIGADOR - FALANDO DA FALA DE QUEM FALOU**

*Não ouças só as palavras que ouvires, ouve-lhes também o silêncio, se o tiverem (...)*

Vergílio Ferreira p.194

Tal como Vergílio Ferreira, não podemos ignorar o facto de termos ouvido palavras e silêncios reveladores de sentidos que podem ocultar realidades dos significados e significantes.

Neste Capítulo, e quase a finalizar esta dissertação, recorreremos a bibliografia que se adequa às necessidades de análise e discussão, e ainda a fontes documentais das ou sobre as interlocutoras.

Assim, de Cecília Menano utilizaremos: documentos do seu Arquivo pessoal, catálogos de exposições, fotografias, manuscritos, notas de imprensa, comunicações, correspondência, depoimentos (anexo 8) excertos dos livros de Luís Pinto Coelho, livro sobre a Escola Ave-Maria, impressões sobre o filme “Lisboa vista pelas suas Crianças” (Fundação C. Gulbenkian), e o vídeo da entrevista na RTP, 1975, “A Escolinha de Arte de Cecília Menano”, em conjunto com João dos Santos (transcrito em anexo 11).

De Marinela Valsassina e do seu Arquivo pessoal, catálogos de Exposições, fotografias, notas de imprensa, comunicações, depoimentos (anexo 9), livros publicados, e excertos dos Livros “Colégio Valsassina - Uma História com mais de 100 Anos” e “Atelier 50+ Anos.”

De modo a refletir sobre os caminhos e contributos particulares das duas interpeladas para a implementação da Educação pela Arte em Portugal, organiza-se este Capítulo da seguinte forma:

- 5.1. Infância, Juventude e Influências de Cecília Menano e de Marinela Valsassina
- 5.2. Encontro com a liberdade
- 5.3. Ateliers e expressão plástica infantil

5.4. Educação para a Inclusão

5.5. Formação de Professores

5.6. Relação Educativa - Cecília Menano e Marinela Valsassina

## **5.1. INFÂNCIA; JUVENTUDE; INFLUÊNCIAS**

### **5.1.1. CECÍLIA MENANO**

#### **5.1.1.1. Uma infância norteada pela mãe**

Cecília Menano atribui ao seu ambiente familiar e às influências afetivas e culturais que dele recebeu, a sua forma de estar, considerando a Infância como a fase mais decisiva para o bom desenvolvimento emocional e intelectual de qualquer ser humano. Concede a sua mãe, e a todas as mães, a responsabilidade do futuro.

Essa sua forte ligação com a mãe está presente nas fotografias, cartas e notas que trocavam. A mãe é também a sua professora - modelo que nela projetou doçura e sabedoria, entusiasmo e energia criadora. Por seu lado, Alice Rey Colaço, pôde refletir-se e projetar-se no trabalho das filhas Cecília e Isabel, que prosseguiram em busca de ideais pedagógicos, estéticos e artísticos, construindo as suas vidas profissionais em torno do que tinha germinado da infância.

Ao longo do desenvolvimento profissional de Cecília, Alice Rey Colaço foi construindo um álbum sobre a carreira de Cecília, com notas de imprensa, fotos, catálogos, cartas e textos soltos. Alice Rey Colaço, sendo uma artista multifacetada, fruía de uma “herança cultural”, legado de seus pais e familiares, conseguindo impulsionar fortemente na sua família atitudes e saberes, dando a conhecer e a experienciar também técnicas artísticas que dominava como pintora. Incute o sentido estético inclusive através de pequenos gestos do quotidiano. “A minha mãe puxava o lustro às maçãs, dizendo que também Cézanne o fazia para pintar uma natureza morta. A nossa mesa estava sempre bonita.”

João dos Santos considera que “Mãe-filho é uma unidade que se cinde, separa e distancia na suavidade de um percurso que se inicia pela mão da mãe, e que prossegue com o apoio da sua vida interior, do seu pensar, inteligência e criatividade.” (Branco 2000, p.298)

### **5.1.1.2. Os estudos orientados em casa e a influência dos avós maternos**

Cecília Menano estudou sempre em casa, aprimorando os seus conhecimentos, até ingressar na Escola de Educadoras João de Deus.

Os avós maternos, ambos professores de mérito, constituíram também referências valorativas. A sua avó foi professora na Sorbonne e o seu avô um ilustre professor e compositor. A propósito, lê-se num pequeno livro cedido por Cecília, em homenagem ao seu avô “Alexandre Rey Colaço, Duas Homenagens”, excertos de um texto escrito por uma das suas discípulas, Joana de Távora Folque do Souto:

“O mais extraordinário em Rey Colaço, como pianista, era a reunião excepcional das mais preciosas qualidades a que um «virtuose» possa aspirar - uma técnica perfeita, (não como fim, mas apenas como meio) ao serviço duma sensibilidade finíssima, uma emoção bem sincera (que o fazia abstrair completamente do público), a par de uma grande austeridade de interpretação. Poucos artistas há, é certo, que juntem estas qualidades notáveis.

(...) A sua vocação de professor chamava-o, porém, como um sacerdócio; e a ela dedicou a sua longa vida de trabalho ininterrupto. (...) Severo e indulgente, a um tempo, o Mestre nunca desconsolava o discípulo, antes por tal forma as suas observações o estimulavam, que ao regressar da lição sentia-se esse discípulo cheio de ânimo para vencer as maiores dificuldades.

(...) Depois, as lições não se limitavam à parte puramente técnica e, para assim dizer pianística: o Mestre referia-se à mentalidade do compositor, às obras inspiradas por ele ou às que o haviam inspirado, à ideia que dominava as composições, à literatura que podia interessar (...) procurava ele que o espírito do discípulo acompanhasse também a parte técnica (...) era o professor por excelência, que todo se entregava, alma e coração, ao discípulo.” (pp. 20-22).

Alexandre Rey Colaço, constituiu um marco familiar, também para Cecília, não só como compositor mas, sobretudo, como um criador culto e conhecedor intuitivo de uma pedagogia e didática globais. Tais características aliadas a uma personalidade íntegra, para quem educar e formar era uma missão: “ (...) o professor por excelência”, entregue de “ (...) alma e coração ao discípulo”, foram modelares na vida profissional de Cecília Menano.

### **5.1.1.3. O elo com o pai e os irmãos**

O pai de Cecília Menano, médico, e com o curso de filosofia, era uma pessoa instruída, que convivia com diferentes intelectuais e artistas. Generoso e liberto, ainda que um pouco tradicionalista no que tocava à sua própria família, “beirão dos sete costados”, diz Cecília.

Do pai e irmãos de Cecília fica a ideia de “elo”, fortificado pelo espírito de união familiar que, em qualquer circunstância, deverá ser indissolúvel.

No que respeita à irmã, Isabel Rey Colaço Lobo Fernandes, que com Cecília trabalhou durante alguns anos nos Ateliers, guarda uma memória particularmente afetuosa e positiva, lembrando-a deste modo:

“Tinha uma relação com as crianças parecida com a que tinha com os filhos, e qualquer psicólogo se apercebia não só das suas qualidades pedagógicas como das suas qualidades humanas, de Mulher e de Mãe. Rodeava-se de modestos apetrechos de trabalho e cultivava a humildade que se revia na expressão livre das crianças. Lembro-me de uma exposição no Jardim de São Bernardo, onde os papéis de arquitecto, esticados, nem sei como, pareciam enormes écrans montados na relva, com desenhos e garatujas de crianças livres, amadas e educadas na liberdade e na beleza de um sonho inexistente em Portugal.” (Cecília Menano, Revista Noésis nº 72, 2008, p. 21).

Vê na irmã um símbolo da expressividade livre e vanguardista, modelo a que Cecília também corresponde. Aliás, nessa mesma Revista, é supracitada como "Uma educadora pouco convencional" (p. 17) o que na verdade sucedeu.

#### **5.1.1.4. Vivências de envolvimento cultural e artístico**

A vivência da infância e da juventude de Cecília Menano fica explícita na forma como evoca o ambiente que a cercava. De duas das tias recebeu “o amor a poesia e a literatura”, e de Amélia Rey Colaço, irmã de sua mãe, o contacto assíduo com o mundo do Teatro.

Refere que a sua casa era frequentada por artistas e intelectuais, o que proporcionava uma envolvimento cultural muito enriquecedora.

Eram amigos da família com quem conviviam e que visitavam com regularidade a casa informalmente: Abel Manta, Almada Negreiros, Fernando Azevedo, Sá Nogueira, Nikias Skapinakis, Milly Possoz. Todas estas interações, tanto da família como dos outros intervenientes, conjugavam-se de forma a desenvolver e a promover valores e saberes que contribuíram para um crescimento, naturalmente, muito enriquecedor.

Este ambiente natural com relações afetuosas em que Cecília cresceu, assim como o acesso a uma cultura vasta na qual foi participando, e ainda a herança cultural que lhe chega principalmente pelo lado materno, foram decisivas para o percurso pedagógico e artístico para que se direccionou. A sua personalidade reflete muitas das aquisições apreendidas durante a sua infância, e a esse tempo recorre muitas vezes, narrando as saudades “(...) havia Teatro, Música, Natais de encantar, com cânticos a quatro vozes entre nós e a nossa mãe.”

Para Cecília, o contacto e experimentação das artes, presente desde sempre na sua vida, foi crucial para o seu desenvolvimento pessoal. Refere-se em especial “aos Domingos a minha mãe levava-nos ao Museu de Arte Antiga”, sendo "as Janelas Verdes" o seu Museu de eleição .Mais tarde mediou muitas visitas a museus junto dos seus alunos.

#### **5.1.1.5. Reflexos de uma infância enriquecida pelo afeto e herança cultural**

Csikszentmihalyi (1998) menciona “Ter nascido numa família acaudalada ou estar integrado em boas escolas, ter mentores e professores particulares é obviamente uma grande vantagem, (...) a vantagem de um ambiente cheio de livros interessantes, conversas estimulantes, expectativas de promoção educacional, modelos de desempenho de papéis, tutores, contactos úteis, etc..” (pp. 75-76, tradução livre)

João dos Santos - contou Cecília - afirmava que um educador tem de estar de acordo com o seu passado enquanto criança, e “Cecília está de acordo com a sua infância”, disse-lhe e Cecília teve sempre durante as entrevistas a intenção de o reafirmar.

Da juventude de Cecília sabemos que continuou o seu percurso familiar coeso, dedicando-se aos estudos e às artes, conhecendo António Pedro de Carvalho Monteiro com quem mais tarde veio a casar.

### **5.1.2. MARINELA VALSASSINA**

#### **5.1.2.1. Infância numa vila operária: A Vila Berta**

Sendo filha única, não se sentia sozinha: morava na Vila Berta, à Graça, onde residiam também os primos e tios. Vivia num espaço fechado e aberto em simultâneo, sendo-lhe possível deslocar-se com liberdade e apoio familiar.

O próprio enquadramento da Vila Berta, que foi já alvo de uma dissertação de mestrado no Instituto Superior Técnico (Pina, 2008), dá a conhecer um pouco do percurso dos seus avô e tio:

“Joaquim Francisco Tojal, nascido no Brasil, filho de emigrantes portugueses, estabelece-se em Lisboa nos finais do séc. XIX, e com o seu irmão Jorge Francisco Tojal, funda uma empresa de construção que empreenderia na capital várias obras de considerável envergadura, como o Crédito Predial Português, na Baixa, o Bairro Operário de “O Século” (Dias, 1994), no Bairro Alto, e vários edifícios de habitação uni e plurifamiliar nas Avenidas

Novas, que na sua maior parte viriam a ser demolidos durante a “febre” das construções novas da segunda metade do século XX.

Pretendendo deslocar-se com a sua família, esposa e filhos, para uma zona mais próxima do centro (tinha morada em Paço de Arcos), constrói, na actual freguesia da Graça, em terrenos da Quinta do Alcaide Fidalgo, que adquire em 1887 com serventia pela Travessa do Pereira e pelo Beco do Forno do Sol, um conjunto de habitações que, embora não destinadas na sua génese a alojar operários oriundos do estrato mais pobre da sociedade, apresentaria várias semelhanças tipológicas, formais e construtivas com as vilas operárias que se edificavam pela capital, durante o período da Industrialização.

A Vila, que seria baptizada com o nome da filha de Joaquim e Catarina Tojal - Berta - é concluída nos últimos anos da primeira década do séc. XX (1908/10), sendo então ocupada pelos filhos Tojal, respectivas famílias e por vários amigos próximos destas, conformando uma rede de vizinhança profundamente íntima e coesa. A excepção verifica-se nas habitações construídas em cave sob os edifícios de rés-do-chão e primeiro piso, que alojaram os operários ou mestres do estaleiro de construção Tojal, instalado nos terrenos contíguos, a nascente.

(...) Ocupada, sensivelmente até às décadas de 50/60, por um núcleo social predominantemente próprio de uma pequena burguesia, desde pessoas de ofícios, alfaiates, modistas, a artistas das áreas da Música ou das Belas Artes e a profissionais da construção, Engenharia e Arquitectura, que inevitavelmente a caracterizaram enquanto espaço colectivo, gerador de contactos, de hábitos e de vivências múltiplas, a Vila encerraria em si também os modos de habitar próprios de uma época e de um estrato social, induzidos ou retratados por cada uma das suas células individuais - o espaço privado, íntimo, das actividades domésticas.” (p. 40).

Dentro de “uma rede de vizinhança profundamente íntima e coesa.”, e neste contexto *plurifamiliar*, cresceu Marinela, o que permitiu uma diversidade de contactos e referências, que se fortalecem ao longo da vida.

Marinela Valsassina viveu a Infância num ambiente culturalmente variado e rico. Na Vila Berta agregavam-se ofícios e artes, trabalhadores e patrões, e integrava-se o popular e o erudito.

#### **5.1.2.2. Referências e modelos familiares**

Os seus modelos principais da sua infância e juventude são o pai e a avó paterna. De seu pai fala com emoção e muita saudade, atribuindo-lhe características de bondade e generosidade, “tinha sempre na mala do carro botas para dar a quem precisava”, admirando-o como arquiteto, “o meu pai era um grande artista”.

Chamava-lhe “Maria Manuela” se o assunto fosse mais sério e “Nini”, como a mãe, se fosse mais leve. As palavras de Marinela indicam que vivia num ambiente familiar equilibrado, sendo a sua mãe uma presença mais conservadora, “queria que bordasse os lençóis a *ajour*”, mas em que a noção de que o trabalho era um valor a integrar no quotidiano, foi sendo cedo inculcado quer pela avó materna, “muito corajosa, ficou viúva com cinco filhos e teve que gerir

a Vila Berta”, como pelo seu pai que, ao ouvir Marinela afirmar que queria deixar de estudar para se dedicar apenas às artes, contrapôs: “se queres as artes, vem trabalhar comigo, e eu fui como dactilógrafa.”.

### **5.1.2.3. Diversificação de encontros entre cultura popular e erudita na Vila Berta**

As vilas operárias eram espaços de encontro entre patrões, artesãos e trabalhadores.

Os ofícios e funções de quem vivia na Vila eram bastante variados, como se referiu, dando lugar a uma interação entre os artistas e os artesãos e demais profissionais. Assim, por exemplo os oleiros faziam bonecos para a procissão que eram depois pintados por artistas plásticos. Os Santos Populares faziam parte intrínseca dos festejos anuais da Vila Berta (tendo essa tradição sido interrompida durante vários anos e há poucos anos ter sido retomada). Os artistas e intelectuais que viviam ou frequentavam a Vila Berta passaram a ser personalidades que na Vila se moviam com naturalidade. Ali se reuniam com Almada Negreiros ou Euclides Vaz que tinha dentro da Vila Berta o seu Atelier de escultura.

### **5.1.2.4. Frederico: uma presença marcante para toda a vida**

Durante a juventude conhece o seu “namorado de toda a vida, o Frederico” com quem mais tarde vem a casar, tendo tido quatro filhos.

Pelas histórias que nos conta se nota o sentido de humor genuíno de Frederico, aliado à paixão pela Matemática e pela Educação. Foi Frederico quem, mais tarde, desafiou Marinela para o que viria a ser toda a ação educativa dentro e fora do Colégio Valsassina.

Esta presença plena do carácter sábio e afetuoso de Frederico de Valsassina Heitor foi peremptória na vida de Marinela.

Em suma, a infância e juventude foram vividas e interpretadas pelas nossas interlocutoras de forma categórica na construção das suas sólidas identidades.

João dos Santos (1980) refere-se à infância como um *segredo* que cada homem guarda para sempre dentro de si:

“O Segredo é a própria Infância

Cada um de nós vive a sua infância com maior ou menor emoção, com ternura ou decepção lamentativa.

Cada um de nós tem uma motivação particular para se interessar pelas crianças.

Cada um de nós adere, de acordo com as vivências do passado, a uma ideologia colectiva de interesse pela pessoa e pela personagem da criança.

Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente.

Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros.

Cada um de nós vive com a nossa própria experiência infantil.

Cada um de nós aprendeu a guardar para si certas emoções, decepções e humilhações.

Cada pessoa guarda um segredo.

O segredo do homem é a própria infância.”

Diz Hetzer (1974) que a educação “é antes de mais, um acontecimento irreflectido, inter-humano, sob a forma de intercâmbio de expressão e de contacto activo” (p. 205) e prossegue afirmando “que o *educando* recebe a sua primeira educação sem saber o que lhe está a acontecer.” (p. 208).

As nossas interlocutoras reproduzem as memórias da infância com muita facilidade em lá regressar. Pergunta Hetzer “como se educa” (p. 206) respondendo com uma enumeração de possibilidades: “pode educar-se de forma objectiva, enérgica, dedicada, rigorosa, inflexível, amorosa (...) mas, como se constata “os mais diversos autores são hoje unânimes em que se deve educar com aceitação, com amor.” (p. 206). Depreende-se das palavras de ambas, infâncias felizes e rodeadas de afeto.

<b>CECÍLIA MENANO</b>	<b>MARINELA VALSASSINA</b>
Nasce em Lisboa em 1926 na casa onde vive toda a vida, na Av. D. Carlos I.	Nasce em Lisboa em 1933, na Vila Berta e mais tarde no Bairro de Alvalade;
Pai médico, mãe pintora e cantora de <i>lied</i>	Pai arquiteto, mãe doméstica
Três irmãos: Horácio, Isabel, Manuel, sendo Cecília, a segunda mais velha	Filha única
Cultura erudita, contacto com todas as artes.  Rodeada de artistas e intelectuais e contacto com artesãos.	Cultura erudita, cultura popular: contacto mais predominante com artistas plásticos; e trabalhadores de variados ofícios

Quadro 6 - Quadro síntese Infância, Juventude e Influências



## **5.2. ENCONTRO COM A LIBERDADE**

### **5.2.1. O LEGADO DO PASSADO E OS NOVOS DESAFIOS:**

Lowenfeld, referido por Ana Mae Barbosa (2004) corrobora a perspectiva de João dos Santos: “(...) Eu não poderia pensar em mim mesmo como sendo o que sou presentemente, sem pensar na minha juventude, no meu passado e na intensa experiência que acompanhou o meu passado, sem a qual eu não acredito que poderia ter feito qualquer coisa, por menor que seja, na semente que eu acrescentei ao ofício da arte educação” (p.2)

As nossas interlocutoras também não se dissociam do passado, do que foram enquanto crianças, das experiências e modelos a que tiveram acesso e que coadjuvaram o seu interesse pela Educação Artística, que mais tarde viria a ser a direção assumida.

Dizia Einstein que não ensinava nada aos seus alunos, mas que lhes dava as condições ideais para aprender. Não *ensinar* mas, sobretudo, *propiciar* (espaços, tempos, intencionalidades, afetos, saberes) são determinações destas educadoras à partida.

Neste encontro com a profissão fizeram escolhas claríssimas. Embora tenham tido uma formação de base comum, o curso da Escola de Educadoras João de Deus, sentiram necessidade de ampliar saberes e experiências, de viajar, de ler, de se atualizar. A cultura e as artes ficaram para sempre aliadas aos seus percursos.

### **5.2.2. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

A formação de educadores não foi uma prioridade do Estado Novo, apesar de se terem instituído as Escolas do Magistério Primário de Lisboa, Coimbra e Porto, destinadas à formação de professoras primárias, onde se poderiam integrar as professoras de ensino infantil com curso de um só ano (1930), tendo depois estes sido encerrados e reabertos, dado considerar-se que não existiam condições para os manter em funcionamento nem estruturas económicas de Jardins Escolas. Conforme Martins (2006, pp. 101-136) esta posição dos vários governos até ao final da 2ª Guerra Mundial sofreu avanços e recuos até aos anos 50, em que por fim foi atendida a necessidade de operacionalizar escolas para crianças do chamado Ensino Infantil.

Assim, e até essa época, a formação de educadoras de infância e professoras para os primeiros anos de Ensino Primário, que poderiam ter emprego em escolas particulares, começa a

desenvolver-se em instituições privadas como o *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*:

“Perante a inércia do Estado começam a desenvolver-se iniciativas privadas.

(...) Neste contexto, em Fevereiro de 1943, na cidade de Lisboa, a Associação João de Deus cria um curso de formação, baseada nas orientações do seu método pedagógico, para formar educadoras para as suas instituições. Existindo desde 1882, esta Associação, criou uma rede de jardins-escolas, a nível nacional, trabalhando com um método específico, para as crianças dos 3 aos 8 anos. Denominado, este *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*: curso que ainda hoje funciona integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus. Foi o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância. Mas a sua duração era muito reduzida (...).” (Carvalho *in* Martins, 2006, p.116)

### **5.2.3. INÍCIO DE TRAJETOS PROFISSIONAIS: POSTURA DE QUESTIONAMENTO E PESQUISA**

Cecília inicia o seu trajeto profissional em 1947 e Marinela em 1954.

Decidindo ser educadoras de infância, aceitam os acasos como propostas e desafios. Não sentindo que a sua formação fosse suficiente para se tornarem no que viriam ambas a ser, educadoras de excelência, estavam imbuídas de uma herança cultural e de modelos que lhes proporcionaram uma distanciação crítica e reflexiva que levou a que percecionassem o que transmitem como sendo *estar tudo mal* na escola portuguesa.

Mas como se descodificam estes pontos de partida pedagógicos em que se moveram desde cedo?

Poderá parecer inédito, na altura, que educadoras portuguesas corressem mundo à procura de novas formas de estar em educação. Hoje mesmo, num mundo globalizado parece insólito.

De alguma forma, ainda que intuitivamente, necessitaram dessa procura e de fundamentos base para sustentar o seu empirismo. Cecília diz-nos “depois li o Read e chorei”, porque as práticas que foi desenvolvendo partindo de uma intuição pedagógica, ali estavam alicerçadas em tese de doutoramento de um prestigiado filósofo e crítico de arte. Depois viajou até à

Suíça, Marrocos, Nova Iorque, Paris, sempre a visitar escolas e centros educativos. Em 1947, na Suíça, viu de perto as Homes d'Enfants em Genebra, a Clínica Psiquiátrica de Pierre Bouvet em Lausanne, a Aldeia Pestalozzi. Em 1950 viaja até Marrocos e Nova Iorque onde visita centros e escolas infantis e observa práticas educativas.

Marinela desde cedo que se dedica a leituras específicas relacionadas com educação e arte. Confia nas ideias novas, mas dedica-se a pesquisá-las com distanciamento crítico, sendo disso reflexo as obras que publicou. Diz-nos que se maravilhou com as práticas libertárias de Summerhill, que leu “os livros todos de Neill”, e depois visitou a Escola, olhando aquele espaço pedagógico como pensa que deve ser olhado: “como uma filosofia.”

#### **5.2.4. PERSONALIDADES CRIATIVAS:**

Debruçando-nos um pouco sobre a agudeza criativa que orientou estes caminhos, verificámos já que a formação cultural, proveniente essencialmente dos círculos familiares e artísticos, foram basilares na construção dos percursos.

Mas ainda que um pensamento criativo e criador desenvolto *à priori* terem sido incutidos cedo, há outros aspetos do pensamento criativo e empreendedor que se nos afiguram relevantes para caracterizar ambas as interlocutoras.

Ao fazer escolhas profissionais é Cecília que decide: “Isto não, isto sim” de modo a poder encetar os seus trilhos, e Marinela, ao ser desafiada para uma experiência completamente nova num internato privado masculino, aceita e empreende criando um atelier experimental incentivada pelo seu marido, Frederico de Valsassina Heitor.

E foi um ilustre pedagogo, “que era muito esperto”, no dizer de Marinela, quem subtilmente a desafiou para a plena realização como educadora ao longo de mais de sessenta anos.

Questionam Torrance & Torrance (1973) “Pode ensinar-se a criatividade?” e nos seus estudos concluem que sim, que se pode “ensinar” a criatividade. Referem que “as motivações criativas do professor parecem ter mais influência do que as suas habilidades de pensamento criativo” (p. 37), acrescentando que a motivação “não é sempre digna de confiança” (p. 41) mas, se continuada, pode produzir efeitos de real eficácia. Os autores acima citados definem o pensamento criativo como: “Um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se consciencializa de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas

informações, para a qual ainda não apreendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis nas suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa essas soluções, modifica-as, reexamina-as e comunica os resultados.” (p. 2)

Assim, o pensamento divergente é revelador de abertura e flexibilidade, outras das condições necessárias à criatividade e inovação.

Os autores que se têm dedicado ao estudo da personalidade criativa como Lowenfeld (1970), Torrance (1973), Ostrower (1977; 2008), Alencar (1990), Gardner (1993), De La Torre (2005), para além das centenas de definições de criatividade encontradas, ressaltam que são necessárias outras e várias condições - para além da divergência de pensamento - para se ser *eficazmente* criativo. Necessita-se de convergência e assertividade nas ações a realizar, de aptidão para fazê-lo, de motivação intrínseca, de atualidade, e de sentido estético e cultural.

Terá sido, concluímos, esta busca de informação e de possíveis soluções para os problemas levantados pelo recente Movimento Internacional de Educação pela Arte (inSEA), em que se foram inserindo, que levaram a novas e fluentes experiências.

#### **5.2.5. INICIAR TRILHOS PIONEIROS**

Poder-se-ia perguntar as razões deste caminho.

Segundo Cecília Menano, quando lecionava como educadora infantil na Escola Ave-Maria, um aluno seu, João Filipe, de cinco anos pediu para ir desenhar ao quadro da sala.

Cecília Menano ficou surpreendida com o que viu: Um desenho completamente livre, no espaço que a criança quis ocupar, totalmente fora dos cânones tradicionais e do espaço que lhe era reservado, como se pode ver na foto que Cecília pediu de imediato que fosse tirada.

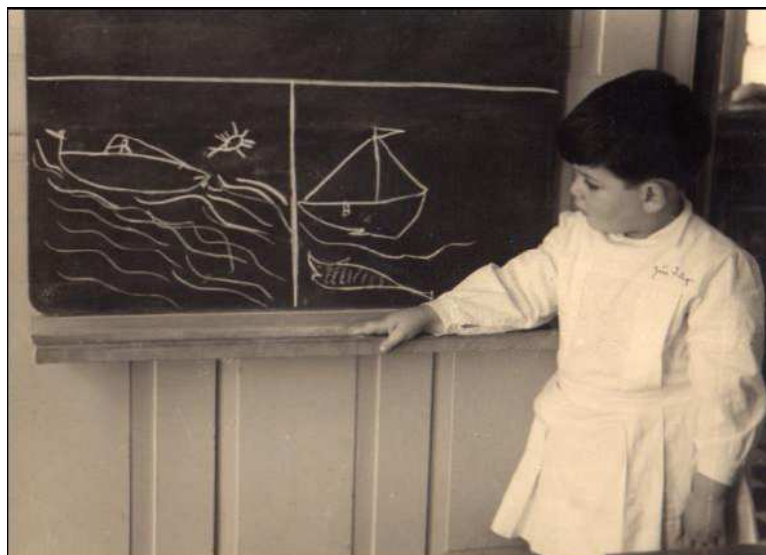


Fig. 100 - João Filipe de 5 anos, o aluno que no quadro fez o desenho que suscitou em Cecília o interesse pela livre expressão

Foi o *eureka* de Cecília Menano. Afinal, o que aprendera na escola de formação de educadoras, não correspondia àquilo de que a criança necessitava.

Não necessitava de “copiar modelos”, nem só de “preencher” pintando “por dentro” as fichas que o educador preparava. Precisava de ser livre. E graficamente livre também.

Já Marinela Valsassina, ao olhar aqueles adolescentes presos às suas carteiras e habituados a fazer cópias o mais perfeccionistas possível de modelos de desenho à vista (a bilha, o copo, a jarra sem flores), sentiu a instigação decisiva para perceber que algo não estava bem: “Estava tudo mal” e era preciso mudar.

Mudaram. E o pioneirismo começa assim. Introduzindo conceitos e experienciando laboratorialmente. E, evidentemente, investigando.

O que leva João dos Santos a afirmar: “Cecília Menano não foi [...] apenas uma das introdutoras da Educação Através da Arte em Portugal. Ela foi também um dos pioneiros do mundo, dessa forma de introduzir a criança no nosso mundo espiritual” (Duarte e Cruz, 1994, p. 137), é revelador da perspicácia da sua ação.

A propósito de Marinela escreve Teresa Heitor: “Sei que tive a sorte de funcionar como um balão de ensaio e poder participar nas suas experiências, bem como tive o privilégio de integrar o grupo de observação da pesquisa que desenvolveu com o Camilo Cardoso sobre a

representação gráfica infantil, quando tinha cinco anos” (Fevereiro de 2012, anexo 9). Foi essa escola laboratório, fonte de investigação e publicações.



Fig. 101 - Meticulosidade - Teresa, 5 anos (Cardoso e Valsassina, 1967, p.117)

Desta experiência inferiram os autores significados na evolução gráfica, intelectual e emocional da criança, e apresentaram esses estudos em duas publicações. “Arte Infantil: Linguagem Plástica” (1972), e cerca de vinte anos depois, com o mesmo título, um outro livro que apresenta o percurso destas crianças, agora adultos, que relatam a experiência em Atelier - “edição revista, aumentada e melhorada: um trabalho de investigação” (1988) onde pode ler-se, por exemplo, palavras da antiga aluna “Ana”: “Eu sei que é possível. Sou um fruto da Liberdade de Ser.” (p. 123)

De maneira que se pode verificar que ambas as interlocutoras sentiram o ímpeto da investigação não só na fase inicial das suas vidas profissionais como ao longo da vida, como se constata nas entrevistas e documentos.

Numa perspectiva construtivista, assente na pedagogia ativa protagonizada por Freinet, Decroly e Claparède, predominante do século XX, aliada às ideias pioneiras de Vygotsky e operacionadas por Jean Piaget, integram-se conceitos “(...) em que a concepção racionalista (hipotético-dedutiva) e empirista (hipotética-indutiva) se conjugam e acrescentam novos conceitos a estas vertentes científicas afirmando que a inteligência procede da acção e que a pesquisa educacional é baseada em pesquisas que levem à acção.” (Piaget, 1951, p.28)

Foi possível a Cecília e Marinela terem liberdade e poder de decisão ao escolher a profissão. Ambas tinham uma formação cultural, artística e pedagógica de base que poderia dar ensejo a caminhos precursores, o que aconteceu cedo nas suas vidas, dadas as iniciativas que implementaram e as leituras fundamentais que sedimentaram as suas opções.

### **5.3. ATELIERS E EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL:**

#### **5.3.1. IMPLEMENTANDO PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PELA ARTE:**

##### **5.3.1.1. A primeira Escolinha de Arte portuguesa**

Ao criar a primeira Escolinha de Arte Portuguesa, em 1949, sem ainda ter lidas teorias Readianas, Cecília pôs em prática ideais da Educação pela Arte.

Como já referenciámos, Read foi quem fez ressurgir ideais que levaram a uma linha de pensamento renovadora para a educação e as artes, dando ênfase à felicidade e harmonia civilizacional: “O objectivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.” (p. 90).

A intuição e a forma feliz como Cecília Menano se situa a nível da sua profissão de educadora, leva-a ao encontro da educação através da arte e da expressão livre, antes ainda do impacto que causou a fundamentação de Herbert Read e de ser posta em prática, em diversos países europeus, essa nova visão educativa: a de dar melhores contributos para a harmonia e real felicidade do ser humano em crescimento. Por isso, relembramos, o que nos diz logo na primeira entrevista que realizamos: “Quando li o Read, chorei”

##### **5.3.1.2. *Segui Il Tuo Corso E Lascia Dire La Genti***

A frase de Dante Alighieri (1265 - 1321) *Segui Il Tuo Corso E Lascia Dire La Genti*, escrita pela sua mãe Alice e gravada numa placa de latão, mesmo na entrada da porta do Atelier, é o aviso à liberdade e individualidade. Lembra-nos Agostinho da Silva (1998), “O importante, disse-o um dia a alguém que me pedia conselho, é ser-se o que se é e tornar-se contagioso.” (p. 19)

Ao entrar e apropriar-se daquele espaço, tornar-se livre é mais do que uma forma de estar, é uma forma de *poder ser*. Em depoimento redigido para este trabalho (anexo 8), Emílio Salgueiro relata: “Em regra trabalhava com pequenos grupos de crianças, cada uma à frente do seu cavalete. A Cecília ia circulando pela sala, aproximando-se sucessivamente de cada criança e apreciando o trabalho feito, em silêncio ou com poucas palavras, sem pedir qualquer explicação ou avançar com uma interpretação: o desenho ou a pintura avançavam, no entanto, com maior fluidez, até, numa próxima ronda, a presença da Cecília funcionar, de novo, como um reforço ou um estímulo criativo. A Cecília acolhia, as crianças iam amadurecendo e criavam uma nova segurança para a vida.” (anexo 8)

Rogers (1973) fala da importância de: “(...) libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direcções ditadas pelos seus próprios interesses”. (p. 105)

### **5.3.1.3 Uma entrevista esclarecedora sobre Cecília Menano:**

O que transparece quando temos a oportunidade de observar a forma de estar dos alunos em situação de aprendizagem e recolher depoimentos *in locu*, dá visibilidade ao que compreendemos. Maria e Francisca, em entrevista (cf. pp. 127-129), acabam por dar-nos respostas fundamentais para o estudo: Nas suas palavras encontramos os seguintes atitudes e valores identificadores da forma como sentem o Atelier:

1. A influência do espaço físico para a expressividade e criação;
2. Aceitação e valorização da heterogeneidade na constituição dos grupos;
3. Atitude relacional do educador que faz um diagnóstico sereno das "habilidades" e que promove a evolução gráfica e a relação interpessoal;
4. O respeito pela tomada de decisões, liberdade e autonomia;
5. Auto descoberta ativa;
6. Valorização do produto assim como do processo;
7. A importância do silêncio, da atitude de espera, e da tranquilidade para criar;
8. Ultrapassar o medo e avançar; concluir o que se inicia;
9. Auto crítica e reflexividade.

A resiliência que as alunas demonstraram, continuando a frequentar o Atelier mesmo quando Cecília está numa fase em que a sua saúde física está debilitada e nem sempre lhes pode abrir as portas (2007), desenhando e pintando com grande facilidade, manejando os materiais



habilmente e dominando e fruindo do ambiente circundante do Atelier, revela determinação nas escolhas e entusiasmo em prosseguir os seus trabalhos. Param por momentos para responder e retomam os trabalhos iniciados. A presença da “Cilinha”, como a tratam, é-lhes necessária pela própria pessoa que é “é bonita (...) o olhar...tem muita experiência...dá-nos confiança...ensina-nos a termos a nossa própria opinião e a decidir”. Têm pena quando chega o final da aula. A Maria (12 anos), fala de tranquilidade “(...) da calma que há neste ambiente... há silêncio, podemos pensar... e a paciência: A pintura faz com que se aprenda a esperar” e a Francisca, (de 13 anos) frisa a importância do ambiente: “Nunca me aconteceu não querer vir para cá, mas vir para cá e não ter tanta vontade de pintar as mesmas coisas, já me aconteceu, nos dias em que não estava tão bem disposta. Mas só este espaço, esta vista e a Cilinha davam-me vontade de pintar, mesmo que não fosse uma coisa tão alegre.”

#### **5.3.1.4. Concebendo Espaços de Atelier**

Todos os Ateliers que Cecília e Marinela conceberam foram pensados para serem espaços físicos com condições determinadas: luz natural, materiais variados e acessíveis, organização primorosa, planeamento de uma dimensão estética. Este terceiro Atelier de Cecília Menano é um espaço particularmente bonito. Foi totalmente projetado por ela, situando-se por cima da sua casa, um último andar, tendo sido pedida autorização para a sua construção. As obras realizaram-se em dois meses, com trinta operários. As janelas dão para o Tejo permitindo uma vista deslumbrante e luminosidade adequada. O segundo e atual Atelier do Colégio que Marinela recriou como espaço próprio para a Educação Plástica situa-se no último andar do antigo edifício do internato. Tem grandes janelas, estando dividido em dois amplos espaços contíguos em que as crianças circulam sem atropelos.

#### **5.3.1.5. “Tudo está lá”: A conceção de oficina de Arno Stern, de Cecília Menano e de Marinela Valsassina: divergências e convergências:**

Arno Stern (1956) fala-nos da sua conceção de “oficina” nestes termos. “A oficina é um mundo. É determinada por um ambiente particular e não é, para a criança que a descobre, comparável a nenhum outro lugar. Não há lá cantos secretos nem mobiliário intrigante. (...) tudo está lá; num olhar a criança assimilou-a e sente-se à vontade (...) Tudo está sempre num lugar bem determinado e a criança encontra o que quer sem perder um minuto; tudo é o mais cómodo e o mais capaz de lhe facilitar o trabalho, as dificuldades materiais reduzem-se e os gestos impostos pela técnica da pintura tornam-se reflexos. A oficina não deve ser um espaço imenso onde as crianças se dispersem. O ambiente reinante deve ser denso (não há assentos.

Mas é útil um cantinho de repouso. (...) uma mesa e bancos, a criança repousa aí ou afasta-se por momentos do grupo para desenhar à caneta, esferográfica ou lápis”. (pp. 33-34)

Nestes aspetos, Stern, Cecília e Marinela estão de acordo, notando-se nas próprias imagens que apresentámos dos Ateliers.

No entanto, Stern não é adepto do uso de cavaletes, mas de parede forrada a papel onde as crianças pintam. Aponta: “o cavalete, se bem que permitindo à criança melhor posição, é, contudo um apetrecho incómodo e inútil” (p. 35). E, ao contrário de Cecília e Marinela, que por vezes utilizam cavaletes, Stern considera que o seu uso “limita o tamanho do quadro (...) isola a criança como uma célula (...) o educador não tem visão de conjunto e está completamente fora da criação da criança, vindo até ela como se a inspeccionasse” (idem, p. 35). Este aspeto, parecendo um pormenor, faz-nos notar a disparidade de abordagem no que respeita à educação artística de cada um dos pedagogistas. Para Stern, o educador necessita visualizar o conjunto, para Cecília e Marinela importa a intimidade de quem cria e de quem o faz numa posição correta e confortável. Stern pensa que aproximar-se do aluno que pinta num cavalete pode parecer uma inspeção, Cecília e Marinela, por sua vez, que é interagir com cada criança individualmente. Para Stern as crianças estarem lado a lado pintando na parede não limita o seu espaço (embora cada uma disponha de um metro como limite), para as nossas interlocutoras não limitar o espaço é deixar que a criança pinte no chão, no cavalete ou nas mesas, em toda a dimensão que entender.

No que toca à visão de conjunto Arno Stern, Cecília Menano e Marinela Valsassina não revelam disparidades muito notórias quanto à conceção e organização da oficina ou atelier, embora haja alguns pontos divergentes.

Não duvidam que a educação artística se faz pela via da educação pela arte, pertencendo esta não à estética mas à pedagogia. Contudo, Stern considera que a cultura artística do educador não é relevante para realizar um trabalho de qualidade, ao contrário das nossas interpeladas que afirmam que as suas referências artísticas e culturais são essenciais quer na sua formação pessoal quer na profissional. As maiores divergências com Arno Stern situam-se a dois níveis essenciais: na relação educativa privilegiada que estabelecem e nos materiais que elegem para a prática em Atelier.

Na citada notícia do *Diário de Lisboa* (1969), após a palestra de Arno Stern, reage Cecília Menano: “(...) Se Arno Stern, como diz, fica indiferente quando uma criança lhe pergunta se o

que fez é bonito e responde “ça ne me regarde pas..”, não funciona como um educador, porque não estimula, não protege, não dá segurança e não acredita na criação da criança”. Cecília Menano não se escusa à crítica frontal a um dos mais conceituados autores de Educação e Expressão Plástica Infantil, afirmando ainda que a pintura a guache como técnica (a técnica eleita de Stern) é redutora e que a relação pedagógica de afeto é primordial para que a criança evolua.

Marinela Valsassina respeita o trabalho de Arno Stern e valoriza o uso do guache como técnica principal de pintura na escola. Mas opta por dedicar especial atenção a Luquet e à sua obra de 1947 “Le Dessin Infantín”, assim como aos estudos de Françoise Minkowska (1949) e de Barahona Fernandes (1939) voltados para a evolução da expressão gráfica da criança e estudo psicológico da sua personalidade.

#### **5.3.1.6. Investigando o desenvolvimento gráfico da criança:**

Em conjunto com o médico e psicólogo Camilo Cardoso, Marinela Valsassina enceta importantes investigações dentro e fora da escola sobre o desenvolvimento gráfico e pictural da criança. Daí nascem comunicações e artigos na imprensa, e livros que publicou. (cf. Cardoso & Valsassina, 1972 e 1988): “(...) E não é apenas nos primeiros anos que o estudo das produções infantis tem interesse. Hoje, está sobejamente demonstrado que, durante toda a infância as produções artísticas da criança revelam e traduzem, além de uma evolução, situações de euforia ou depressão, de conflito, de frustração, de adaptação harmoniosa e fácil integração social, que importa por todos os meios conhecer.” (p. 37) Cecília Menano, em 1953, em conjunto com João dos Santos e Arminda Grilo participam no V Congresso Internacional de Neurologia com uma exposição e comunicação, e em 1958 no IV Congresso de Psiquiatria Infantil. Pode ler-se “Temos vindo a realizar desde 1952 algumas pesquisas sobre o desenho e a pintura infantil. Apresentamos aqui os resultados sumários.” (Anexo 13)

#### **5.3.1.7. Arte Infantil ou Arte das Crianças?**

Num dos textos do catálogo da Exposição no Museu de Arte Antiga (1956), relembramos o que esclarece Cecília Menano: “(...) A criança concebe o mundo de uma forma pura e, portanto esteticamente válida, mesmo para além das suas produções picturais. A verdade ou a “Arte Infantil” existe, sobretudo fora daquilo que os adultos por convencionalismo consideram como artístico! Pela Educação através da Arte pode a criança atingir não apenas

uma ou outra concepção artística, mas todas as concepções e formas de expressão criadora”.  
(idem)

Nesse mesmo texto, lembra-nos Cecília que “não se trata de pequenos artistas” mas da verdade do “carácter” infantil, está a ter em conta estudos de Wallon e Piaget como referenciais para a compreensão do desenvolvimento psicológico da criança. Recorreu a Rodin, para reforçar a verdade que ao ver obras infantis não se trata de julgar o “belo e do feio”, mas de expressão traduzida de “dentro para fora.” Naquela época foi necessário definir conceitos e afirmar convicções quanto à forma dos adultos olharem e reagirem à arte infantil.

Diz já Claparède em 1923 que “a educação deve basear-se no conhecimento da criança”, (Sousa, 2003a, p. 229). Esta afirmação que hoje parece ser mais do que um lugar comum, era, então, improvável. Considerar a infância como uma fase de vida com *significação própria*, era verdadeiramente invulgar no início do século XX.

Por sua vez, relembramos o que na Sociedade Portuguesa de Psicologia, assegura Marinela Valsassina em 1968: “A criança concebe o mundo a seu modo, de uma forma pura e esteticamente válida. É sim uma forma de comunicação, segundo experiências que vive. Para ela é tão natural desenhar e pintar como falar, não interessando o que vulgarmente se ouve dizer, que a criança é um artista. A arte infantil é antes uma linguagem pura que a criança necessita comunicar ao adulto. Todos os desenhos e pinturas que faz têm interesse, sendo todos distintos uns dos outros, da mesma forma que o espírito donde saem. Em qualquer fase da sua evolução tem que encontrar no Atelier uma atmosfera de espontaneidade, confiança e estímulo afectivo, para poder sentir que existe alguém que acredita e apoia o que faz.” (Jornal A CAPITAL, 21 Junho 1968)

Marinela acentua a naturalidade da linguagem plástica infantil, alertando os educadores para o fato de se tratar de uma forma natural de comunicação e expressão, cabendo ao adulto saber valorizá-la como tal. Prefacia uma das suas obras afirmando “(...) a arte infantil é uma arte particular, com uma evolução e um valor próprios. A criança não imita, cria! Assim deixar a criança agir livremente será o papel da educadora, sempre pronta a estimulá-la, falando e compreendendo a sua própria linguagem.

Por sua vez, cabe aos pais a valorização desta obra, criando o hábito de a considerar um objecto valioso. Nestas circunstâncias, creio ser a arte infantil um dos factores que contribui como fonte de informação dos sentimentos e necessidades da criança, para uma futura integração na vida” (Cardoso e Valsassina, 1972, p. 15)

### 5.3.1.8. Participando na vida cultural e artística com os alunos

Outro dos aspectos que ambas incluem das atividades de Atelier é a participação ativa, das próprias e dos alunos, na vida cultural e artística, visitando museus e exposições desde cedo, promovendo o diálogo com artistas e mediadores.

Hoje é comum, em qualquer escola, uma mobilização no sentido de levar os alunos até aos espaços culturais em visitas de estudo ou levar artistas às escolas. Naqueles anos 50 e 60 do século XX, na escola do “ler, escrever e contar”, a cultura escolar era reduzida e redutora. Restavam, então, as experiências isoladas de educadores pioneiros que foram abrindo caminho a visões mais amplas.

Sobre essa questão afirma Ana Mae Barbosa em depoimento recebido para este estudo (Anexo 9)

“(…) Quando hoje prego a presença da imagem na sala de aula de Artes Visuais não estou rejeitando o Expressionismo modernista em que eu e Cecília fomos formadas e atuámos no passado, mas acrescentando à livre Expressão a descodificação da Imagem como elemento que também desenvolve imaginação e criatividade. Sem o Modernismo na Arte/Educação, não teríamos chegado a nenhum Pós Modernismo.

No primeiro predominou a Expressão através do fazer no segundo a Construção através do ver e do fazer. Mas ambos buscam provocar a emergência de linguagem pessoal, de personalidade. Se o Modernismo foi marcado, pela fé nos efeitos da Arte na Educação, o Pós Modernismo está sendo marcado através de pesquisas pela comprovação daquilo em que acreditávamos.

O modernismo inventou a liberdade de expressão em Arte na Escola”. (2007)

Este novo “enfoque”, como diz Franz (2003) “faz com que professores e investigadores estejam atentos a como as escolas e outras instituições de arte, como museus e outros espaços expositivos, facilitam formas de compreender e de construir significados sobre determinadas obras e representações visuais.” (p. 129)

Ir ao museu, sair da escola e ver, ouvir e sentir cultura, é uma das formas de mediar, levando a que a arte e as obras sejam conhecidas e contempladas dentro do seu espaço e contexto próprios. Além do mais, numa época conturbada e fortemente dominada pelos *media*, na dita civilização da *tela* parece-nos forçoso, como recomenda Rogoff “cultivar o ‘olho curioso’, no lugar do ‘olho bom’ (...) Assim, enquanto o ‘olho bom’ tentava discernir as propriedades que se supunha já existiam nos objectos, e somente se necessitava de tempo e esforço para desenvolvê-lo, o ‘olho curioso’ pode descobrir algo não previamente conhecido, ou que não

tenha sido concebido anteriormente” (...) “a educação do ‘olho crítico’ constitui, definitivamente, uma maneira de tornar contemporânea a história, de propor um modo de compreender os objectos históricos através das representações actuais.” (p.14)

Assim sendo, uma atitude criadora e uma percepção de fenómenos e factos que nos rodeiam, poderão alterar a nossa orientação face ao próximo. É esta a sensibilização que importará mais que nunca efetivar em educação.

É de salientar que Cecília e Marinela, ao levarem os seus alunos a museus e exposições e à observação de diferentes espaços e realidades, se afastavam de um certo idealismo que ulteriormente se propagou na Europa face à livre expressão. Mas a intenção destas educadoras foi sempre a de aliar essa expressão libertadora, ao saber artístico e ao contacto e posicionamento reflexivo em relação à Arte.

Generaliza Franz que “estávamos atrelados aos ideários da livre expressão - impregnadas pelas teorias de Herbert Read e Lowenfeld - (...) as escolas pouco se preocupavam em levar os seus alunos aos museus, uma vez que se acreditava que essas apreciações poderiam interferir na inocente e espontânea criação infantil.” (ob. cit., pp. 30-31).

Inferir deste modo acutilante sobre a chamada *fase de experimentação da livre expressão* é reduzir o interesse pedagógico dos autores que a fundamentaram assim como o papel basilar que representou para aquelas crianças e jovens, no contexto sociopolítico de então. Estamos cientes que o bom senso, bem como os conhecimentos pedagógico-artísticos dos verdadeiros educadores pela arte, não se aliaram à espécie de *anarquia ingénua* sugerida por Franz.

A mesma autora afirma: “Educar para a compreensão da arte, seja na escola, seja fora dela (museus e outros espaços positivos, desde o olhar de Hernández, é ter ‘como finalidade evidenciar a trajectória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes épocas e culturas para confrontar criticamente os estudantes com ela’ (...) É um olhar para a arte que me oferece uma considerável ampliação da visão”. (idem, p. 35)

Subentendemos que as nossas interlocutoras estão de acordo com estas afirmações pois incluíram desde sempre nas suas práticas pedagógicas o que hoje é uma ideia corrente: “(...) a arte, como qualquer outra área do conhecimento, tem um domínio, uma linguagem e uma história. É por isso mesmo um campo de estudos específico, e não apenas uma mera actividade auxiliar e/ou recreativa.” (Barbosa, 1991 cit. por Franz, 2003, p. 151).

Selecionámos imagens de alguns trabalhos realizados nos Ateliers, que melhor do que as palavras, poderão corroborar esta opinião, conforme no Capítulo IV se pode constatar.

#### **5.3.1.9. Organizando exposições com propósitos pedagógicos:**

Ao longo dos anos Cecília Menano e Marinela Valsassina organizaram diversas exposições no país e no estrangeiro.

O principal objetivo das exposições, como afirmam, é comunicar e valorizar o trabalho realizado nas aulas, assim como evidenciar a evolução gráfica, o traço, ou a visão estética da criança.

Quando organizam Exposições, são criteriosas nas escolhas que fazem: desde a escolha do local indicado para determinada Exposição, à feitura dos catálogos, à programação para a melhor disposição dos trabalhos dos alunos - tendo em conta que todos os alunos terão lugar para expor trabalhos - até à elaboração dos convites ou ao envio de desenhos, pinturas e gravuras para exposições nacionais e internacionais. Toda essa organização envolve rigor e muito método.

Nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982, os alunos de Cecília, participantes nas Exposições Internacionais patrocinadas pela Cruz Vermelha Internacional, assim como na Exposição de Gravuras em Tolosa, obtiveram Menções Honrosas.

A propósito das Exposições realizadas transcrevemos nos Anexos textos incluídos em catálogos ou na imprensa de vários pedagogos e artistas que documentam aquilo a que assistiram. (anexo 12)

A propósito da Exposição de Tóquio, em particular, é significativo o que foi publicado no seu panfleto: “Estas 97 obras de arte expostas aqui foram criadas por algumas crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos. As obras incluem pinturas a óleo em papel e chapa de zinco, gravura em chapa de linóleo, gravura em relevo em chapa de metal fino. A maior parte das pinturas a óleo são coloridas e de grandes dimensões. São executadas através da livre expressão e repletas de sonhos de crianças. Fiquei impressionado ao verificar que as crianças mais novas deixam espaços em branco, enquanto que as mais velhas não deixam esses espaços, o que pode ser visto como natural nas crianças destas idades. As linhas simples das gravuras são vivas e brilhantes. A técnica de relevo aqui utilizada é muito interessante. Todas as obras transmitem uma essência comum o que me leva a pensar que estas crianças foram orientadas pela mesma professora, numa escola ou num Atelier de arte. Tanto as crianças como os professores do Japão irão aprender com estas obras

que transmitem um ambiente de mais vivacidade do que aquelas que são feitas pelas crianças japonesas.” (Uijiro Kubo, s.n.t.)

Marinela Valsassina envia também trabalhos de alunos tanto do Colégio, como do Centro Tutelar de Menores, LPDM, ANACED e Juntas de freguesia de Marvila e S. Mamede, para Exposições nacionais e internacionais, tendo os trabalhos sido frequentemente premiados.

#### **5.3.1.10. O real interesse da participação em exposições de expressão plástica infantil**

Este interesse, nestes anos de 50 a 70, e mesmo mais tarde, pelas manifestações artísticas infantis, e o enfoque dado à linguagem plástica infantil permitiram um olhar mais atento sobre a criança e o seu desenvolvimento pessoal. Ao permitir a livre expressão a criança tem a oportunidade de se exprimir e de comunicar sentimentos e conceitos. Hoje esta aceção é comum, mas no passado estas ações pioneiras foram de extrema importância para a libertação e valorização de crianças e adolescentes.

No que diz respeito à participação em eventos internacionais, tratou-se, também, de dar a conhecer o que em Portugal se fazia, com evidente vanguardismo, em matéria de Educação pela Arte. Num jornal, pode ler-se: “Dezoito mil pessoas visitaram em Tóquio exposição de pinturas de crianças portuguesas” (nome e data indeterminada - recorte no álbum elaborado por Alice Rey Colaço já mencionado, e que inclui várias notícias, algumas sem qualquer identificação). Para além do referido acima, é digno de nota o comentário (não assinado e incluído no mesmo álbum) de um professor de pedagogia japonês: “Um intercâmbio deste género é extremamente útil, pois os países têm a obrigação de cuidar das futuras gerações com um carinho maior e uma dedicação mais profunda, para criar nelas um sentimento de coexistência e solidariedade capaz de aliviar o ambiente de tensão existente em vários sectores da política internacional.”

#### **5.3.1.11. A abertura de um Museu de Arte Infantil**

A Exposição “Lisboa vista pelas suas Crianças”, de iniciativa de Maria Lúcia Vassalo Namorado, diretora da Revista “Os Nossos Filhos” e uma das sócias fundadoras da APEA, foi um dos grandes acontecimentos de divulgação da arte das crianças. Cecília Menano e Calvet de Magalhães foram convidados para coordenar a iniciativa e as várias equipas necessárias. Mas esta iniciativa continha, à partida, objetivos maiores do que a organização da própria



Exposição: A criação de um Museu de Arte Infantil, ideia também partilhada por Alice Gomes e outros sócios da APEA.

Revela Ana Maria Pessoa (2005): “Em carta que dirige ao *Director dos Serviços Culturais* da *Câmara Municipal de Lisboa* para solicitar o empréstimo de uma sala e subsídio para a iniciativa, Maria Lúcia Vassalo Namorado apresenta também esta ideia, sublinhando a importância educativa de que ela se poderia revestir “ (...) as crianças merecem à Câmara o maior carinho (...) e (...) sabe melhor do que eu quanto interesse psicológico e educativo oferecem as actividades das crianças (...) tenho organizado vários pequenos concursos: idealizei o seguinte: convidar crianças de Lisboa a pintar ou desenhar um aspecto da nossa Cidade (...) dar-lhes todas as possibilidades de se exprimirem livremente, dar materiais (...) depois repetir em outros pontos do país (...) o material assim recolhido seria excelente para o estudo da Criança Portuguesa (...), para exposições e para fundo de um futuro *Museu de Arte Infantil* (...)”. O objectivo final desta iniciativa, como se vê, era também o de criar um *Museu de Arte Infantil* e dos trabalhos realizados em cada uma das cidades seriam retirados alguns para esse Museu.” (Pessoa, p. 728).

A Exposição, tornada itinerante, seguiu para as cidades de Évora e Castelo Branco, onde para além da exposição sobre Lisboa, se realizaram trabalhos sobre essas cidades vistas pelas suas crianças. O Museu de Arte Infantil nunca chegou a concretizar-se.

#### **5.3.1.12. Exposição - Lisboa vista pelas suas crianças - metodologia de trabalho:**

Vejamos a metodologia proposta pelos coordenadores da Exposição Cecília Menano e Calvet de Magalhães “Cada sessão foi preparada ao pormenor sendo que deveria haver “(...) três cursos funcionando cada curso com 15 crianças, um professor, dois colaboradores. Orientação dos professores CM e MMCM. Trabalho dos colaboradores: cada professor responsável pelo seu grupo - colaboradores e crianças- dentro da seguinte organização: a aula deve estar preparada, por um colaborador, antes que cheguem crianças para trabalhar, tintas feitas, pincéis bem lavados, papel preparado (...). A um dos colaboradores compete o arquivo das pinturas com 1º nome da criança e sua idade; se houver mais do que um trabalho de cada criança, devem estar juntos para maior facilidade na escolha final. (...) Ser orientado no manejo dos pincéis e tintas para que as crianças respeitem material (...) constante lavagem dos pincéis na mudança de cor (...) pode e deve ser estimulada mistura de cores em godet à parte (...) estímulo de composição a partir de 8 anos (...) inteiramente livre sobre Lisboa.

Composição com tema dado: conversa sobre bairro onde vivem, o jardim que fica perto, a vida na rua ou na casa, de noite ou de dia (...).

Temas gerais para todos: Terreiro do Paço, Lisboa vista do Tejo, as Praças, as ruas com movimento de vendedeiras, a Baixa, a Avenida da Liberdade, Lisboa num dia de chuva, de frio, de sol, o Cais (...). Todos os temas gerais devem ser dados na mesma lição para que as crianças sintam o estímulo do concurso entre elas. Ao fim de 3 ou 4 produções o professor e colaboradores devem discutir as possibilidades de estimular a criança que as trabalhou. As crianças com maiores possibilidades podem permanecer no curso mais tempo, de maneira a que ganhem mais experiência e tenham probabilidades de ser escolhidas na selecção final (...) a essas crianças deve ser dada também a possibilidade de fazer trabalhos colectivos (máximo 4 alunos). Estimular a composição completa, histórias alusivas, estímulo constante pela palavra, orientação sem crítica de nenhuma espécie, fundos de papéis pintados (...). Crianças não devem sentir diferença entre professor e colaboradores e isso depende da atitude entre estes. Professor deve procurar orientar os colaboradores antes ou depois da lição mas não durante esta (...)" (Caixa 19). "Como se vê, pouco ficava sem ter sido pensado e sabia-se muito bem o que se pretendia alcançar." (Vaz, ob. Cit., pp. 737-738)

A Exposição referida teve participação de crianças dos 6 aos 16 anos, divididas em dois grupos: o grupo A das Escolas e Liceus e o grupo B de crianças com muito pouca ou nenhuma escolaridade, (muitas delas com ofícios como ardinhas, engraxadores, marçanos, etc.), grupo este sem experiência de desenho ou de pintura. Escreve Cecília Menano: "(...) embora o objectivo desta iniciativa fosse o de dar, a todas as crianças de Lisboa, a possibilidade e o prazer de representar a sua cidade através do Desenho Livre, os resultados da observação feita às 3000 produções apresentadas, e o contacto directo com os dois grupos citados, permitem-nos concluir:

1º - As crianças que possuem mais vasta experiência são as que melhor se exprimem, independentemente portanto da sua inteligência ou talento particular.

2º - As crianças sem experiência gráfica ou pictural, mas em contacto com a vida da rua, manifestam maior liberdade de expressão e são mais exuberantes na utilização da cor.

3º - As crianças com experiência descrevem compondo grupos de casas, pessoas, tráfego, etc., enquanto que as outras se limitam a representar a cidade, através de uma forma isolada: Castelo de S. Jorge, Torre de Belém, Museu do Carmo, figura de varina, camionete, etc.

As “crianças da rua”, apesar da sua inexperiência pictural, conseguiram simbolizar melhor em formas elementares a cidade - Lisboa é, por exemplo, um barco - do que as crianças das escolas, que muitas vezes se servem de fórmulas estereotipadas de inspiração convencional, como as que vêm nos livros escolares.

As crianças sem experiência, que brincam e vivem na rua, e que na maior parte nunca tinham utilizado um pincel, o que as interessou não foi pintar Lisboa, mas simplesmente pintar...”

Deslocámo-nos à Fundação Calouste Gulbenkian onde assistimos ao filme sobre esta Exposição. Mostra imagens de Lisboa dos anos 50, e as crianças de vários estratos sociais olhando locais da cidade desenhando e pintando.

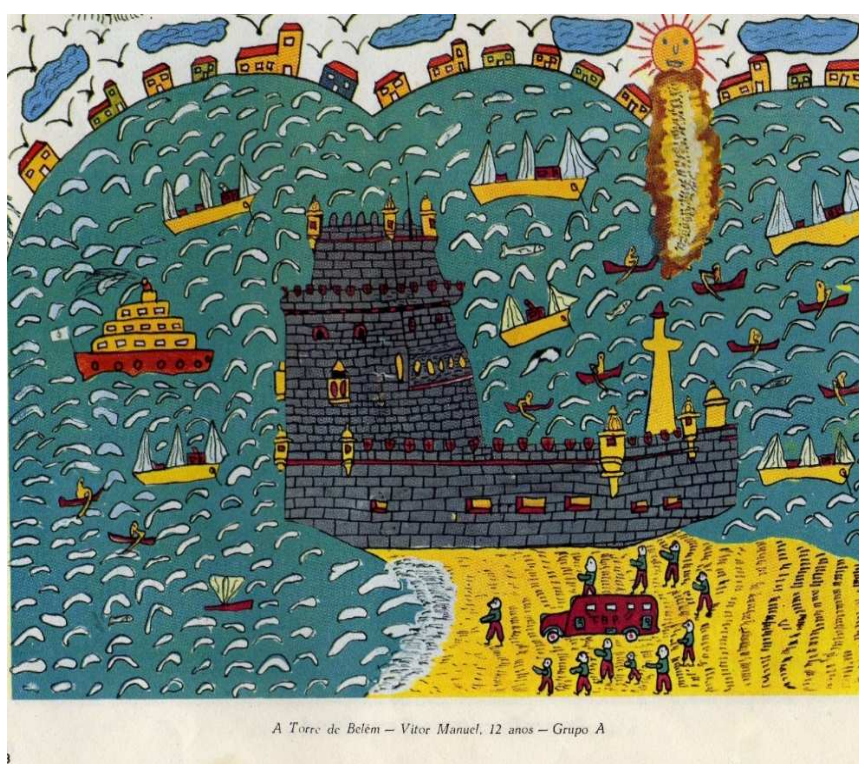


Fig. 102 – Desenho Torre de Belém

Este filme foi realizado por António Lopes Ribeiro, e Cecília Menano aparece com Vera Azancot trabalhando nos *Ateliers* improvisados em várias freguesias de Lisboa. No Catálogo da referida Exposição, explica Cecília Menano: “Nesta produção, que representa a Torre de Belém, chamamos a atenção para o facto da criança ter apresentado a Torre rodeada de água e de ter estendido o rio até à Outra Banda, dando-lhe a forma e aspecto dos montes da margem sul terminando desenhando casas em cima. A sua imaginação permitiu-lhe ir até pôr casas em cima de montes de água!...”

Nesta outra, de uma criança sem experiência pictural e portanto com dificuldade de composição, o tema é tratado com maior poder expressivo, dizendo tudo em poucas formas sintetizadas.

Se considerarmos por hipótese, que a criança sem experiência representou uma figura humana por não ser capaz de agrupar mais figuras, ou não fez o casario por ser demasiado difícil, também somos levados a crer, que a interpretação desta criança, por estar longe de qualquer “ensinamento” pictural, foi por isso mais livre e portanto mais sincera e pessoal. É exactamente a figura humana isolada, o tamanho do Aqueduto enchendo o papel, que nos dá uma ideia daquilo que a criança quis expressar, pintando essencialmente o que sentia e não o que lhe tinham ensinado a ver.” (Cecília Menano, 1958)

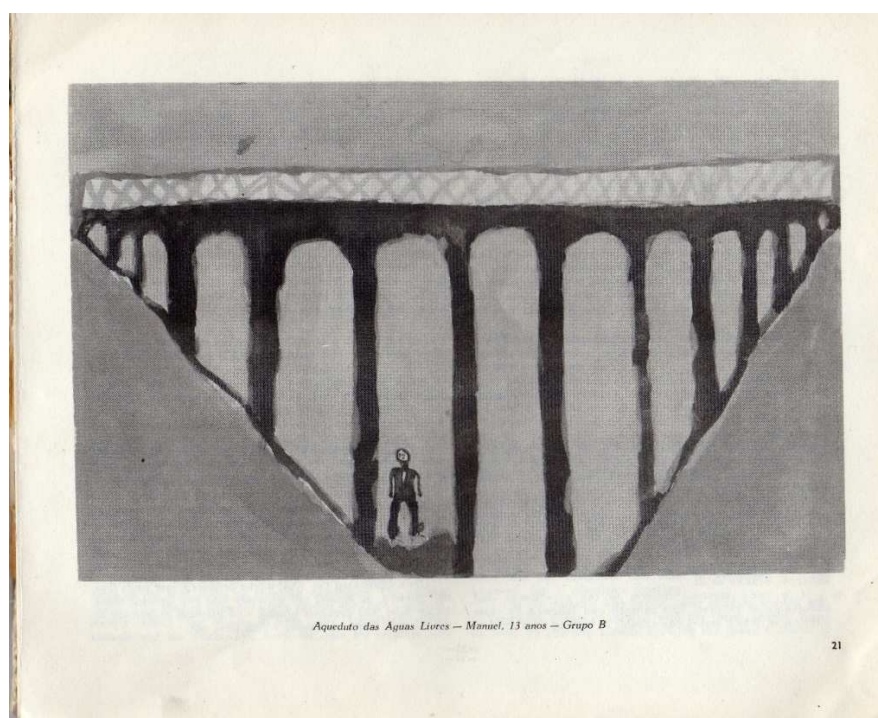


Fig. 103 - Desenho Aqueduto

O que se pretendia, essencialmente, era que se pudesse olhar para a criança sob um prisma novo, já que o impulso motivador para a expressão era a livre criação, ou seja, a oportunidade de ser ela própria através das suas realizações plásticas. Por isso é da maior importância que tenha exposto os trabalhos de crianças invisuais, por exemplo, oferecendo à sociedade a hipótese de ver aquelas crianças de outro prisma, capazes de diferentes realizações.

### **5.3.1.13. Outras opiniões sobre o interesse da divulgação da expressão plástica infantil**

Na Expressão Plástica Infantil e, em particular quanto à sua divulgação, inclusivamente através da organização de exposições, detivemo-nos num artigo de Calvet de Magalhães, publicado no Diário de Notícias em 1958. Afirmo o autor: “As crianças não são homenzinhos, adultos em redução. Constituem uma humanidade à parte, sob todas as latitudes, e qualquer que seja a cor da pele ou a classe a que pertençam os pais. O pai e o professor, como todos os educadores dignos do nome, tratam os seus filhos ou alunos, não como adultos incompletos, mas como crianças, e respeita-os como tais. Evitarão impor-lhe as ideias e os meios de expressão dos adultos, visto estes não poderem senão abafar a expressão espontânea do pequeno artista. Não condenarão os desenhos das crianças que são, certamente, produto, o produto de uma actividade espontânea. Não aplicarão a estes desenhos um certo padrão estético, condenando-os, porque são monstruosos, medonhos, deformados, etc. Não os julgarão por um determinado tipo de «beleza», mais suposto que estabelecido, mostrando desconhecer que, com o pintor primitivo, a criança vive na santa ignorância das regras e não é presa por elas. Seria bastante estúpido julgá-la inferior por isso, porque as regras não são, a maior parte das vezes, mais do que costumeiras, na qual os medíocres têm grande interesse em se apoiar.”

(“Espírito Criador Infantil” - Uma Conferência do Prof. Calvet de Magalhães *in* Diário de Notícias, 17-05-1958).

Na época em que se realizavam as exposições de trabalhos infantis a que nos referimos, não se pretendia sobrevalorizar os *produtos finais*, mas dar a conhecer, a adultos e a outras crianças, *processos* de trabalho, com o objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão do processo criativo infantil que, como sublinhámos, é o reflexo da interioridade e da forma de ver e de estar no mundo particular da criança. Assim, expor trabalhos de crianças, foi ainda também uma forma de incentivar o interesse por realizar investigação.

### **5.3.1.14. Valores associados à prática da educação pela arte**

A Educação pela Arte poderá na prática promover a paz e a “abertura subjectiva (simpática) para com o próximo” (Morin, 2002, p. 108) e se a compreensão, ética e cultural preconizadas também por Morin forem passíveis de ser apreendidas nas escolas através da Educação pela Arte, possivelmente acederemos a essa forma abrangente e universal da compreensão: “Devemos ligar a ética da compreensão entre pessoas com a ética da era planetária que precisa

de mundializar a compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria ao serviço do género humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (Morin, p. 109).

Se assim é, e se as artes, ainda que com a sua heterogeneidade próprias, são linguagens universais, porque não hão-de constituir, mais frequentemente em Educação, pontes de comunicação e entendimento com outras culturas?

Morin afirma: “A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas.” (idem, p. 111) Ora ultrapassar a incompreensão é uma necessidade cada vez mais emergente. Ser um activo transformador e mediador para um melhor futuro, é também missão do educador. Vejamos o que propõe Lucília Valente: “As artes, (...) utilizadas nesta perspectiva transformadora, têm um enorme potencial para lidar com os factores emocionais e afectivos de uma forma que privilegia a imaginação, contribuindo fortemente para a construção da abordagem que gostaria de defender neste painel como desafio para o futuro: Uma didáctica com afecto ou numa linguagem ainda mais simples e universal uma didáctica com amor. É uma didáctica sempre actual. A sua base está no alargamento da nossa consciência pessoal, social e ambiental numa nova atitude cuja característica essencial é a amorosidade.” (Valente, 2003 p. 1421)

A ‘Ética da Compreensão’ de Edgar Morin e a ‘Didáctica do Amor’ de Lucília Valente, em muito se complementam. Em ambos há o apelo actual à consciência de cada ser individual, social, ambiental, para uma reforma de pensamento e dos afetos.

“ (...) Dada a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita uma reforma planetária das mentalidades; este deve ser o trabalho para a educação do futuro”. (Morin, ob. cit., p. 111)

Acrescenta Valente: “(...) Apesar de muitos de nós reconhecerem a importância do afecto, sabemos pouco como transformá-lo numa didáctica, como trabalhar com ele em cada área especializada. (...) [A Didáctica do Amor] é simples mas difícil, pois implica que o professor possua e consciencialize o amor por si próprio e pelo outro.” (Valente, 2003, p.1422)

Há em Cecília e Marinela um profundo respeito pela criança e pela sua obra. Compreendem, aceitam e motivam a evolução de cada uma, estimulando a sua consciência coletiva

### 5.3.1.15. A riqueza da Expressão Plástica Infantil

Nas capas dos vários catálogos das exposições podemos verificar a espontaneidade da criança ao desenhar. Veja-se como exemplo esta bailarina, desenho de uma criança de sete anos, que mostra a elegância do porte, a sua feminilidade, e o delicioso pormenor das ‘maminhas’ que saem do fato representando o esforço que a dança pode exigir.



Fig. 104 - Capa de Catálogo, 2006

Cecília Menano - Carvão

Nota-se ainda o movimento de rodopio da dança, através dos círculos esbatidos.

Se este trabalho fosse visto à luz da crítica negativa, esta criança nunca mais desenharia essa verdade que tão originalmente imaginou e criou. Mas o seu trabalho, de tão livre e autêntico,



serviu de capa a um catálogo, o que, conseqüentemente, lhe dá motivação para prosseguir o seu caminho.

### 5.3.2. TÉCNICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

#### 5.3.2.1. “Técnicas puras dos artistas e dos artesãos”

Cecília Menano e Marinela Valsassina aproximam-se nas técnicas e materiais que utilizam, aquelas que ao longo de vários anos puseram ao dispor dos alunos. Pudemos observar muitas dessas técnicas já mencionadas no Capítulo IV, realizadas quer com crianças, quer com adultos. Utilizam materiais de qualidade que permitam à criança realizar-se pela sua utilização e, como exposto, um variado leque de técnicas, das mais simples às mais complexas. Legam aos alunos conhecimentos práticos de modo a retirar de cada material e técnica todo o seu potencial. Para isso os conhecimentos artísticos que desde cedo experienciaram, foram fundamentais.

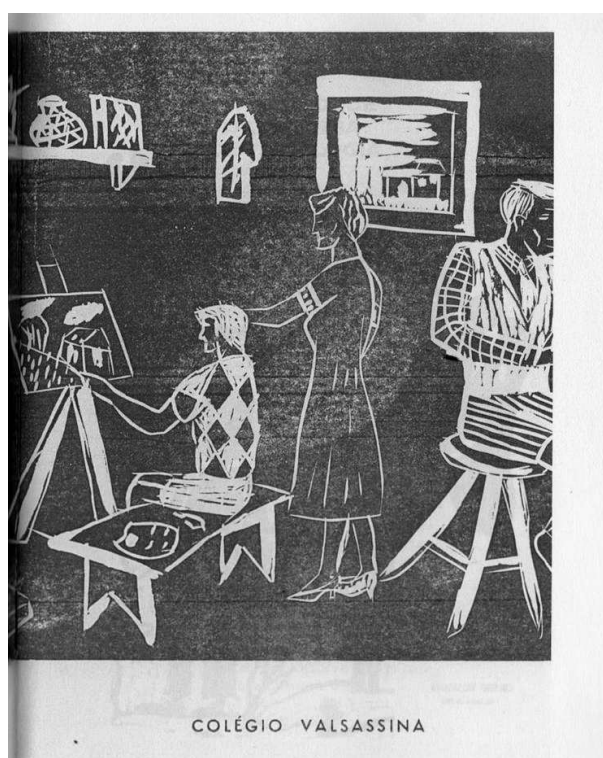


Fig 105 - Capa de Catálogo, alunos de Marinela, Linogravura

#### 5.3.2.2. “Imaginar é resolver”

O seu ponto de vista é comum quanto à utilização das borrachas, incutindo na criança que, ao enganar-se, seja capaz de alterar o caminho escolhido “antes do erro”. Permite-se, assim, que



o erro aconteça, mas estimula-se para que se “conviva com o erro” de modo natural, ou seja, os erros não se apagam, os erros podem ser condutores para outras vias. Quanto a esta questão, Marinela (1972) escreve: “no espírito de muitos o desenho não se pode executar sem borracha, mas esta é utensílio de renunciamento, a cúmplice dos erros pela ocasião que dá à insatisfação e à indeterminação, impedindo, portanto, a criação.” (p. 94).

Cecília afirma que “imaginar é resolver”, aproximando-se de Edgar Morin (2002) quando este afirma ser “necessário introduzir e desenvolver no ensino o estudo dos caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e das suas modalidades, das disposições tanto psíquicas como culturais que lhe permitem [ao ser humano] arriscar o erro ou a ilusão.” (p. 16)

### **5.3.2.3. Talento?**

Muitas vezes nos deparamos com as palavras “talento” ou “jeito especial” quando falamos de artes. Em Expressão Plástica e no âmbito da Educação pela Arte, tais termos não se utilizam nem se aplicam. No artigo da imprensa citado, Cecília é interrogada sobre o assunto: “Quanto à pintura livre, acha indispensável o talento do aluno? Ao que responde o aluno não precisa de ter talento especial. O mestre sim; esse precisa de ter para dar, pelo menos, quatro coisas: ternura, pincéis, tintas e entusiasmo.” (s.d., álbum de recortes)

Cecília Menano realça, sempre que fala das técnicas que utiliza, que os materiais devem ser de boa qualidade, ou constituirão um motivo de frustração, inibidor de novas experiências, tanto para a criança como para o adulto. Assim, as escolas e ateliers devem pôr à disposição de ambos, bons pincéis, tintas, lápis e papéis, o que poderá ser dispendioso, mas constituirá, em todo o processo, um passo para a plena realização dos objetivos da Educação Plástica.

### **5.3.2.4. A evolução gráfica da criança**

Marinela Valsassina atribui uma grande importância à evolução gráfica da criança. Por esse motivo em dois dos seus livros, escritos em conjunto com o médico psiquiatra Camilo Cardoso, presta especial atenção a este aspeto, referindo o que permite ao educador conhecer essa evolução:

- “- Conhecer melhor a criança e as suas possibilidades.
- Diagnosticar deficiências ou atrasos mentais.
- Prognosticar resultados e elaborar planos de estudo.
- Determinar em que medida se pode ou não exigir um maior esforço a esta ou àquela criança.

- Possibilitar um critério de avaliação, para a passagem para o ano seguinte duma criança, cujo rendimento, por diversas circunstâncias, não foi brilhante no ano que decorreu; isto é, avaliar em que medida essa criança pode ou não recuperar.
- Valorizar a relação existente entre a capacidade, o esforço realizado e os resultados obtidos”. (1972, p. 44)

No seu primeiro livro “Arte Infantil - Linguagem Plástica” (1972) apresenta um estudo sobre o desenvolvimento psicológico da criança - do nascimento até ao início da adolescência, abordagem próxima do construtivismo de Piaget. Considera-se que a evolução gráfica da criança é mais um meio à disposição do educador para compreender o desenvolvimento infantil.

Luquet (1947), considerado o pioneiro no estudo do desenho infantil, fê-lo de início através da observação e análise dos desenhos da filha, e de registos verbais que acompanhavam as suas composições. Liga o desenho ao prazer de brincar e à associação de ideias, aliadas a narrativas sobre as produções. Afirma que a criança não imita e que desenha segundo a representação interior que tem do mundo. O autor considera que, entre os 2 e os 12 anos, a criança atravessa as seguintes fases: Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual.

Já Piaget (1971), para além dos estudos sobre os estádios de desenvolvimento da criança e da sua cognição, realiza em paralelo observações, junto dos seus próprios filhos para inferir etapas gráficas, e a formação do símbolo, explicitando a passagem dos Esquemas Sensório-Motores até aos Esquemas Conceptuais, ligando o desenvolvimento por estádios à atividade representativa.

Iniciam-se com a Garatuja, desordenada e ordenada, correspondente ao estádio sensório motor. Em seguida, o Pré Esquematismo, relativo ao estádio pré operativo, depois o Esquematismo, no estádio das operações concretas, e por fim, o Pseudo Naturalismo, ligado ao estádio das operações formais e ao abstracionismo.

Viktor Lowenfeld (1977), considerado como pioneiro da experimentação de terapias artísticas, envolve-se em experiências com cegos e outras Pessoas com Deficiência, acreditando que as artes são catalisadoras e transformadoras perceptíveis na evolução do ser humano e da sua criatividade. Diz que desenhar se aprende desenhando, assim como todas as outras atividades

criadoras se fazem... fazendo. Alarga o que defende como fases gráficas dos 6 meses aos 16 anos: Fase dos Rabiscos Garatuja Desordenada, Garatuja Ordenada, Garatuja Nomeada, Fase Pré Esquemática, Fase Esquemática, Fase do Realismo, Fase Pseudo Naturalista e Fase de Decisão.

A Linguagem Plástica Infantil desenvolve-se se a orientação por parte dos educadores for de qualidade pedagógica e artística. Nessa medida as técnicas têm importância enquanto promotoras de experiências que alargam as possibilidades dessa compreensão, e a forma como se orienta uma nova técnica é vista como o modo como se proporciona mais uma experiência libertadora. Marinela refere “A criança que hoje garatuja, mais tarde desenhará” (ob. cit. p.82). Isto, se houver liberdade para o fazer. Marinela é crítica em relação aos programas liceais da época em que inicia o Atelier, afirmando que é assim que: “se destrói a liberdade de execução da primeira infância” (idem, p.87) e atribui responsabilidades ao referir que “(...) é muito mais fácil fazer seguir um programa estabelecido, mesmo que seja inadequado, do que empreender o esforço necessário para atingir o nível exigido pela educação artística.” (idem p. 88)

#### **5.3.2.5. Criatividade construtiva**

Há autores que consideram que a criança, ao realizar um trabalho plástico, finaliza o seu interesse por ele na altura em que o termina. Dependendo das idades e da evolução pictural da criança podemos verificar, através da nossa experiência como educadoras pela arte em variados níveis de escolaridade, que tal facto não é tão linear. É que, se há casos em que da exposição de trabalhos poderão surgir atitudes competitivas ou estereótipos indesejáveis quanto à forma de desenhar ou de pintar, na maioria das vezes tal não se verifica, tendo a criança ou o grupo de crianças que realizou determinado trabalho, uma grande vontade de o partilhar com os outros, mostrando-o, submetendo-o a um “juízo de valor”, portanto.

Carl Rogers (1973) apresenta o conceito de “centro interior de apreciação” ao falar de criatividade construtiva: “É possível que a condição mais fundamental da criatividade seja que esta fonte ou lugar dos juízos de valor é interior. O valor do seu produto é, para o indivíduo criador, estabelecido, não a partir do apreço ou da crítica dos outros, mas de si mesmo.” (p. 19)

Será que tal conceito se pode aplicar à criança? Rogers afirma, mais à frente, a sua convicção de que há desejo de comunicar o que se cria: “Tenho muitas dúvidas que uma pessoa possa

criar sem pretender manifestar a sua criação. É a única forma de acalmar a ansiedade proveniente do isolamento e de assegurar a si mesmo que se pertence ao grupo. O indivíduo pode confiar apenas as suas teorias ao seu diário particular. Pode traduzir as suas descobertas num código secreto qualquer. Pode esconder os seus poemas numa gaveta fechada à chave. Pode pendurar os seus quadros num armário. No entanto, deseja comunicar com um grupo que o compreenda, mesmo que seja obrigado a imaginar tal grupo. O indivíduo não cria com o objectivo de comunicar, mas, uma vez realizado o acto criador, procura partilhar com os outros este novo aspecto de si mesmo em relação com o ambiente.” (p. 23)

Dando ênfase à comunicação da expressividade infantil, é da forma de atuar do adulto e da sua sensibilidade, que decorrerá o erro ou o êxito de qualquer exposição ou atitude performativa. Se, por hipótese, o educador envia trabalhos de todos os alunos para uma exposição, se a todos valoriza na forma de os encarar (sendo ele, o seu educador, o único “juiz” a quem está afetivamente ligado, e de quem necessita aprovação), se não vai ser “júri” dos trabalhos dos seus próprios alunos, se não são os “prémios” que movem as atividades mas, antes, decorrentes de atividades, podem acontecer prémios, o que não nos parece ser nocivo para a criança.

Foi possível a Cecília e Marinela terem liberdade e poder de decisão ao escolher a profissão. Ambas tinham uma formação cultural, artística e pedagógica de base que poderia dar ensejo a caminhos precursores, o que aconteceu cedo nas suas vidas, dadas as iniciativas que implementaram e as leituras fundamentais que sedimentaram as suas opções.

As interlocutoras criaram vários Ateliers e Oficinas de modo característico. Conceberam espaços estética e funcionalmente adequados, utilizaram técnicas e materiais muito diversificados (dos artistas, artesãos e outros por elas idealizados), de modo a proporcionarem maiores possibilidades de expressão e criação aos seus alunos. Esteve sempre presente nas ações desenvolvidas o contacto assíduo com manifestações culturais e o contacto direto com a obra de arte assim como a promoção do diálogo com artistas e artesãos.

## **5.4. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO**

### **5.4.1. A NATURALIDADE AO TRABALHAR COM A DIFERENÇA**

“Picasso dizia que a arte, no fundo, não é mais do que «fazer outra coisa» de tudo: fazer outra coisa da imagem que tenho de mim mesmo, fazer outra coisa dos meus medos, das minhas alegrias, do meu ódio, fazer outra coisa do que vejo, do que ouço, do que penso.”

(*in* Dias, 1989, p. 99).

Trabalhar com crianças com NEE é um desafio para os educadores, em especial para aqueles que não têm uma formação específica na área. As nossas interlocutoras não possuíam à partida essa formação de base e ambas procuraram, em conjunto com médicos de diferentes especialidades, psiquiatras, psicólogos e outros agentes, inteirar-se e aventurar-se nessa área, dentro da área da Educação pela Arte. Pelo que podemos inferir no Capítulo IV, foram vivências muito significativas. O facto de se integrarem nesse campo com uma enorme naturalidade demonstrada, deve-se, pensamos, à maturidade e experiência prévias. Possivelmente a curiosidade instigativa e o afeto que dedicaram a todo o ser humano, “são ou doente, rico ou pobre” (CM), terá tido também influência nestas escolhas.

#### **5.4.1.1. O notável trabalho de Cecília Menano com Invisuais:**

Cecília Menano desenvolveu um trabalho extraordinário com crianças e adultos amblíopes e cegos.

Tal como Lowenfeld, investindo em potencialidades sensoriais, fez o possível para que a sua expressividade e criatividade pudessem ter repercussão, não só para os próprios invisuais, como para a sociedade. A gravura em alto-relevo para cegos foi inventada e patenteada por Cecília Menano. (ex: figs. 45 e 48)

Construíram-se livros que foram internamente editados pela Fundação Sain, com parte destas gravuras a ilustrar a história do Capuchinho Vermelho, escrita em Braille, linguagem que Cecília Menano aprendeu para estar mais perto do que sente e sabe do mundo uma pessoa invisual. Numa notícia de 1960 (artigo publicado em Maio de 1960 s.n.t., álbum de recortes) fala-se da “curiosa” Exposição organizada pela Fundação Sain, patente na Rua Ivens, em que se apresentam trabalhos de uma invisual adulta e outros de crianças entre os 7 e os 11 anos. Quando entrevistada, Cecília Menano reafirma que o trabalho que faz com cegos fá-la

“procurar estar atenta a toda a complexidade que o problema requer, pois trata-se de despertar em cegos, o sentido plástico.”

Creemos para além dos documentos e palavras atrás apresentados, não haver lugar para as nossas análises. As palavras de Cecília Menano e dos jornalistas que assistiram às suas exposições e aulas com cegos, documentam com evidência o mérito do trabalho.

As experiências de expressão plástica criadora e livre com invisuais terão sido iniciadas e divulgadas por Lowenfeld em 1922, de acordo com Ana Mae Barbosa (2004) que, no artigo atrás referido, transcreve uma entrevista ao autor: “Acredite ou não, pessoas cegas nunca antes tinham feito trabalhos criadores. Eles somente imitavam, de acordo com os conceitos dos adultos, o que já tinha sido produzido, somente para mostrar sua habilidade e nunca tinham sido motivados ou lhes havia sido permitido fazer seus próprios trabalhos. Pessoas deficientes tanto daquilo que lhes é dado!”

Lowenfeld trabalhou com cegos à revelia do Director do Instituto de Cegos de Viena, aos domingos, na hora das visitas. Fez com eles escultura, nomeadamente máscaras, para se certificar de que a modelagem era acima de tudo uma experiência tátil e, em simultâneo, assegurar-se que os ‘deficientes’, neste caso, invisuais, eram capazes de realizar criações plásticas originais.

Cecília Menano optou pela gravura como forma de expressão que, não estando longe da experiência tátil do ‘Braille’, permitia não só a expressão plástica, como a ‘total visualização’ da mesma por parte dos cegos e amblíopes.

#### **5.4.1.2. Outras experiências “para conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão**

Com crianças esquizofrénicas, oligofrénicas, autistas, com perturbações caracteriais, Cecília ampliou a sua experiência pedagógica e, pode afirmar-se, terapêutica, como os documentos escritos em conjunto com psicólogos e psiquiatras ilustram (cf. anexo 13). Numa comunicação realizada em 1953 no IV Congresso Internacional de Neurologia, João dos Santos em colaboração com Arminda Grilo e Cecília Menano, afirmam: “O desenho é uma espécie de gesto (ligação do psíquico e do físico, de Luquet); a motricidade expressa através do gesto é o fundamento real do acto gráfico; o desenho da criança depende das expressões de motricidade primitivas como linguagem e, o esquema ideoplástico que lhe serve de base, é essencialmente motor - memória motora (Metz).”

Explicam os autores a passagem das primeiras experiências sensoriais e motrizes até ao aparecimento do traço, descrevendo as várias etapas do desenvolvimento gráfico segundo visão de diversos autores. Situam-nos na visão de Gesell e Brunet-Lezine nas escalas de 1 mês aos 3 anos: “Na origem do traço encontram-se os reflexos e os movimentos sem nexos da criança pequena. Esta passagem do reflexo ao gesto e do gesto ao traço é evidentemente gradual e insensível, mas contudo, achamos útil chamar a atenção para estas etapas fundamentais do desenvolvimento neuro-motor que estão na base da actividade gráfica. Assim passamos a resumir os factos mais importantes das escalas de desenvolvimento infantil.” E baseiam-se ainda nos testes de Binet-Simon, (com revisão de Terman-Merrill) para apresentar as escalas de desenvolvimento dos 3 aos 7 anos.

Perguntámos a Cecília Menano como tudo começou e a sua resposta manifestou a notória vontade de conhecer a criança sã e doente, rica e pobre e de com elas realizar trabalho “para conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão”, e de assim poder realizar pesquisa e adquirir mais conhecimentos. Cecília Menano *infe* toda a sua vida com enorme determinação.

Também no Atelier teve alunos com ligeiras perturbações caracteriais, o que, nalguns casos, se estendeu a crianças com perturbações mais profundas. As histórias que conta sensibilizam não só pelo que contêm de mais profundo no que diz respeito à intuição e saber de uma educadora, mas também pelo reforço do que educação artística traz: um passo em frente na resolução de conflitos e a expressão de interioridade. Hélia Valadeiro redigiu um depoimento (anexo 8) que demonstra como na sua condição de mãe reconheceu o trabalho realizado em Atelier: “ (...) Mais tarde, na escola, um dos meus filhos bloqueou na escrita (passou da letra caligráfica para o borrão). Recorri à Cecília Menano que aceitou trabalhar com ele nos seus Ateliers. Problemas de ordem emotiva-afectiva foram transportados para a escola, e porque se tratava de uma criança de 7 anos de idade o problema era delicado. Foi através dessas actividades ludo-terapêuticas que a criança recuperou e se voltou a situar devidamente na escola. Esse apoio permitiu-lhe ainda decidir, mais tarde, as suas preferências profissionais futuras. Acreditou que a arquitectura ou a engenharia civil poderiam fazer parte do seu futuro. Hoje é engenheiro civil, desenha bem e partilha com profissionalismo projectos de arquitectura (...).”

Leonor Beltran identifica-se, igualmente, com as experiências acima relatadas: “Não há limites, nem tempos para a educação ou reeducação de um Ser Humano, sobretudo expressivo-artística, pois sendo o seu apelo, um percurso interior e logo uma expressão do Ser,

é este um bem se não desperto, pelo menos latente em todos nós, já que é pertença de todo o ser humano, e logo da Humanidade.” (2000, p.133)

#### **5.4.1.3. O trabalho de Marinela nos Centros Tutelares de Menores**

Ao relatar o trabalho realizado nos Centros Tutelares de Menores, e para melhor se compreender a atuação dos educadores, recolhemos pequenos depoimentos orais de educadoras que se dedicaram com a Marinela a este desafio.

“Os trabalhos deles eram tratados como coisas preciosas. Nada se escrevia nos trabalhos que faziam, só atrás, para respeitar por completo esses trabalhos. O grupo reunia-se e combinavam as técnicas a trabalhar e às vezes certos temas. Conversava-se da evolução e do comportamento dos alunos e alunas que, sendo tão difíceis nos passaram a ver com olhos diferentes dos olhos com que viam a maioria dos adultos que os rodeavam. Nós às vezes trabalhávamos com eles ao ar livre, festejava-mos os anos deles, fazíamos um bolo e levávamos. Eu quando trabalhei nos internatos de raparigas e elas arranjavam algum trabalhinho como cabeleireiras, por exemplo, eu ia ao cabeleireiro onde estavam e arranjava o cabelo. Elas ficavam radiantes, e estas eram as pequenas coisas que faziam a diferença na vida destes alunos.”

(M<sup>a</sup> João Gonçalves, 2012)

“Os trabalhos eram feitos com entusiasmo, e eles foram descobrindo que nós íamos lá porque gostávamos deles. Eles estavam felizes enquanto trabalhavam. Estávamos na altura das séries policiais e às vezes conhecer aquelas realidades era parecido com esses filmes. Uma vez fizeram uma corda com lençóis e fugiram uns quantos pela janela. Havia semanas em que chegávamos já não estavam lá alguns que estavam na semana anterior, tinham fugido, ou estavam em castigos de isolamento.”

(Fernanda Correia, Abril de 2012)

“Quando comecei a ir lá, ao Instituto Navarro de Paiva, fiquei muito assustada. Era muito nova, vinte e poucos anos. Nós não levávamos carteira, tudo o que tivesse algum valor ficava no carro. No primeiro dia um deles disse-me: “Aquele carrinho é seu? Olhe é só eu querer e levo-o.” Mais tarde quando uma vez me roubaram o rádio do carro, não ali, mas numa rua perto de casa, e comentei o assunto, tinha logo uns quantos a dizer que me “arranjavam já outro rádio”, ao que respondi que até gostava de andar sem o rádio para não me



distrair...Deixei de ter medo, mas ainda hoje acho que era um trabalho que exigia muito de nós, eram rapazes muito difíceis. De qualquer forma, aprendi muito com esta equipa e com a Marinela, que tinha uma postura sempre tranquila e confiante. Depois de trabalhar com estes adolescentes, mais nenhuns nos assustam. Essa foi a aprendizagem mais notória para coordenar o “meu” grupo de teatro de adolescentes que orientei por mais de 30 anos.”

(M<sup>a</sup> João Lopes, Abril de 2012)

“De alguma forma aprendemos a respeitar a criança que eles são, esquecendo o que foram. As crianças são crianças ou adolescentes e as razões pelo que fazem coisas menos boas, varia muito consoante certas circunstâncias. Estas crianças eram instáveis, trabalhavam com um ritmo diferente das outras, mas a liberdade que lhes dávamos permitia que se ‘normalizassem’. Isto não se aprende quando tiramos os nossos cursos de educadoras ou professoras. A Marinela foi uma verdadeira mestra nesta forma de nos ensinar a estar com estes adolescentes de modo pacífico.”

(M<sup>a</sup> João Gonçalves, Abril de 2012)

Transparece destes pequenos depoimentos, que foram recolhidos à volta de um chá de reencontro, a memória do trabalho árduo, mas tranquilo e seguro. O afeto instalou-se pela mão da Marinela que nos dava formação e nos punha a praticar a seu lado até estarmos mais seguras. Por vezes, estes adolescentes demonstravam as suas angústias da pior forma, provocando brigas, gritando, tentando provocar conflitos entre eles, ou cometendo pequenos delitos. À porta do Atelier estava sempre um guarda, o que em simultâneo nos tranquilizava e aterrorizava. Era contra os princípios de toda a equipa qualquer forma de opressão e íamos ali essencialmente para, através das artes, dar oportunidade de libertar o que cada um tinha de melhor.

Era um trabalho muito processual, que muitas vezes não tinha a continuidade necessária para se completar, pois os alunos mudavam de instituição ou fugiam, ou estavam “no isolamento” de castigo. Nalguns casos conseguia-se um trabalho com maior continuidade e eficácia.

No geral as nossas idas às Instituições eram tidas como momentos de festa e não de trabalho, e este aspeto era decisivo para que connosco não manifestassem agressividade. Pelo contrário, levávamos um bolo se era o aniversário de algum, fazíamos com eles a árvore de Natal, mas a seguir tínhamos trabalho a realizar, a concluir. E esta rotina ia-se instalando e já eram os próprios alunos a querer ir para o Atelier. Lembro que quando se solicitou um auto retrato um deles disse que não se via há muito tempo ao espelho (não eram autorizados objetos cortantes

nos centros), e que na semana seguinte a Marinela levou um espelho para todos se reverem e fazerem então o auto retrato. Foi uma atividade perfeitamente normal e produtiva.

Sendo o contexto do Atelier aquele espaço pacificador e de auto expressão, muito raramente se verificaram conflitos. É pena que este trabalho não tenha sido alvo de um estudo na altura devida, ou seja, quando estava em funcionamento, pois não existem documentos suficientes para o fundamentar. Curiosamente a Fundação C. Gulbenkian financia de momento um trabalho similar junto do Ministério da Justiça, e desconhecia por completo esta experiência já realizada.

Através deste tipo de intervenção estamos em sintonia com Betâmio de Almeida (1980): “(...) O homem precisa de educar a sua sensibilidade estética, só assim estará desperto para valorizar o meio circundante e por ele ser valorizado.” (p.10)

#### **5.4.1.4. A colaboração com a Liga Portuguesa de Deficientes Motores**

O trabalho produzido por Marinela junto da LPDM, hoje Fundação Liga, deixou um legado. Maria da Conceição Feijó Moura, terapeuta ocupacional, uma das continuadoras do Atelier criado pela Marinela e por ela formada no domínio das Artes Plásticas, escreve: “A ligação da Marinela à LPDM é antiga e reforça-se quando lhe surge a ideia de doar a patente que criou da calçada de Lisboa, para tapetes de Arraiolos. Em meados de 1981 realizam-se ateliers de formação em tapetes de Arraiolos, iniciando-se então a execução de tapetes da calçada lisboeta. Realiza-se depois uma exposição dos mesmos na Sociedade Portuguesa de Belas Artes, “O empedramento da cidade de Lisboa na tapeçaria de Arraiolos”, assim se chamou esta exposição patente ao público cujas receitas reverteriam inteiramente a favor da Liga. Em Dezembro de 1987 realiza-se o Colóquio de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência, tendo orientado um Workshop destinado a adultos de todo o mundo que realizaram azulejos, inspirados na pintura artesanal de azulejos de Monsaraz, assim como trabalhos de monotipia. Em 1996, na ocasião do 40º aniversário da L.P.D.M., agora também denominado Centro de Recursos Sociais, é-lhe feito o convite para integrar a Comissão de Honra da Instituição. Em 1999 lança o livro “Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual” que doa à Liga. Não resta qualquer dúvida face ao espírito de voluntariado que a Marinela tem demonstrado desde sempre.”

*(in Gazeta Valsassina, Março de 2005)*

Continua ao longo da vida uma estreita colaboração com a LPDM, sempre a título gracioso. Propõe variados temas para Ateliers e workshops que orienta, com atualidade temática e artística. Podemos observar na fig.70 um exemplo do efeito da sua ideia de desenhar em ponto de Arraiolos a Calçada de Lisboa, o que deu origem em 1983 à criação de uma “Escola de Produção e Formação Profissional da LIGA.” Como afirma Faria (2014) essa Escola “(...) que incluía a Oficina de Tapetes de Arraiolos com a patente oferecida pela Marinela, do Tapete com o desenho da Calçada de Lisboa” foi resultado do empenho e orientação de Marinela. Acrescenta Guida Faria, presidente da Fundação Liga “Em Novembro de 2014, era inaugurada na Escola Superior de Belas Artes, a Exposição inédita “Passear, Olhar e Ver”, de tapetes de Arraiolos sobre o tema da Calçada e Lisboa, presidida pelo Presidente da Câmara Municipal de Lisboa. (...) O sucesso desta exposição a que se seguiram muitas outras, deve-se à criatividade e sensibilidade artística da Marinela que imaginou e conseguiu concretizar as maravilhosas carpetes que foram durante alguns anos o presente oficial da Câmara Municipal de Lisboa, um símbolo de Lisboa, a recordar as caravelas quinhentistas que descobriram o mundo, pedaços da nossa história que representam também a tradição nacional do tapete de Arraiolos.” in (50+ anos de Educação pela Arte no Valsassina p.87).

As ações no domínio das terapias expressivas, foram alvo de pesquisas e reflexão, tendo ambas impulsionado diversificadas ações, não só impulsionando a criação de Ateliers, como no sentido de readaptar e mesmo criar inventando técnicas adequadas a cada grupo específico, com necessidades educativas especiais.

## **5.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Cecília Menano afirma ter sido a sua experiência na Escola Superior de Educação pela Arte, uma vivência de encantamento. O documento que se segue é excerto de um documento sobre a reforma do Curso: “(...)Formar professores especializados na educação pela Arte quanto à estética, à Pedagogia, à Psicologia e à Arte em geral. Dar-lhes uma cultura geral e uma sensibilização para a Arte e para a Vida, como tão bem impulsionou Read. Depois captar nos adultos a tendência também importante de saber quais as idades ou fases etárias que lhes interesse compreender e amar.

Assim responsabilizados, ao lado dos metodólogos das cadeiras e das expressões, penso que teríamos já uma resposta para que os futuros professores encontrassem uma via acertada, pelo menos mais adequada àquilo que na vida da sua profissão pretendem viver. Creio que se faz

melhor aquilo que se gosta de fazer. Creio que se é mais desejado quando se tem mais para dar. (...)” (CM, 2004)

A ESEA (1971-1981) foi uma notável experiência piloto em Portugal que encerrou, sobretudo porque politicamente não seria interessante na época. Mas as suas bases prevaleceram no espírito de muitos alunos, que ultrapassaram limites para adquirir mais formação, (sobretudo no estrangeiro, já que em Portugal nada havia de similar), para estudar e divulgar, através da ação, e em domínios diversificados, a qualidade das suas vivências e saberes pedagógico - artísticos, por aquela Escola iniciados.

Como diz Alberto Sousa (2003) esta escola era: “extremamente dinâmica, totalmente aberta a todos os estudos, reformulações e inovações, tem uma rápida evolução maturacional de tal modo que, em 1979, é internacionalmente conhecida pelas suas avançadas concepções pedagógicas, tendo em muito ultrapassado o que de mais moderno se fazia em Educação pela Arte em todo o mundo, sendo objecto de visita de grupos de professores de universidades artísticas de Inglaterra, do Canadá, dos Estados Unidos, de França, da Bélgica, de Israel e de outros países, que aqui vieram colher muito do que depois procuraram fazer nos seus países a nível da formação de professores de educação artística.” (p. 34).

Recebemos de José Sasportes um depoimento, (anexo 8) de que apresentamos excerto: “(...) quando integrou a Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte, Cecília Menano transmitiu aos futuros professores não só o saber acumulado em longos anos de experiência, mas também, e sobretudo, a sua paixão por uma causa que precisava do maior número possível de adesões, a bem dos jovens do futuro.

Na revisitação que se faça do percurso de Cecília Menano, estou certo se encontrará neste seu modo de se entregar a uma causa, o traço essencial da sua personalidade e do seu ensinamento.”

O encontro com a auto realização, a expressividade e a felicidade foi o que Cecília Menano propiciou aos seus alunos - professores.

Para além das escolas referidas, realizou diversas ações de formação a adultos no seu Atelier, na Fundação C. Gulbenkian e no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Foi ainda metodóloga da Escola de Educadoras João de Deus.

Para a formação contínua dos seus educadores e professores, Marinela diversificou notavelmente recursos e estratégias, organizando palestras e cursos com variadas

individualidades, como por exemplo os cursos do Instituto Padres y Maestros, até ações por ela orientadas.

A título de exemplo descrevemos a ação “Imaginar, conceber, desenhar, construir, apresentar” destinada para os educadores do Jardim de Infância e 1º Ciclo. Tratou-se de um curso de Educação Plástica fundamentado em técnicas de Desenho e Pintura, que terminou com uma original sessão de apresentação dos trabalhos realizados. O objetivo desta sessão foi o de finalizar este curso com um fato, construído por cada educador, utilizando apenas papéis. Foram distribuídos três exemplares do curso, um glossário, um resumo de História de Arte e um manual das sessões realizadas a cada participante.

Numa apresentação informal, cada educador desfilou com o seu fato.



Figs.106 e 107 - Formação de professores com Marinela - Fatos confeccionados em papel

Assim foi noticiada esta ação: “Mais um conjunto de seminários foi organizado por Maria Marinela Valsassina “(...) abordaram-se sub-temas como: “A Arte do Adulto”, “Sessão prática de trabalho - Manual para uso prático”, para além das mais diversas “Técnicas Gráficas.” Nos documentos distribuídos nestas sessões pode ler-se: “Com efeito, o acto criativo está sempre ao nosso alcance, desde que para tal o motivemos, existindo um modo de explorar, promover e conservar a criatividade. O homem “guardou” para si o “poder”, a vontade e condição de ser livre e, com isso, a “criatividade”. Este fenómeno não pode ser atribuído ao acaso. É antes um processo imaginário que corresponde a um desejo de valorização própria.” (Gazeta Valsassina, 2000, nº16 , p. 23)

Marinela orientou diversos cursos e workshops na LPDM, ANACED e nas Escolas de Educadoras de Infância João de Deus e Maria Ulrich.

Cecília e Marinela dedicaram-se à formação de professores e educadores, de forma a oferecer a sua experiência e saber. Estes cursos, workshops e palestras eram primorosamente planeados consoante os grupos a que se destinavam, passando da teoria à prática e por fases de observação, concretização e reflexão.

## **5.6. RELAÇÃO EDUCATIVA DE CECÍLIA E MARINELA**

### **5.6.1. PRESENÇAS MARCANTES EM ATELIER**

A noção de que a personalidade do educador determina a relação pedagógica que se estabelece, é decisiva neste estudo. Não é possível implementar práticas libertadoras sem que exista um clima propício a esse desenrolar.

A atitude e personalidade do educador são, então, tão decisivas como o seu saber teórico e empírico.

Pela observação direta pudemos verificar que estas educadoras são auto confiantes e metódicas: os Ateliers estão sempre rigorosamente arrumados antes de uma aula e existe a preocupação de que os alunos sejam recebidos com o espaço já organizado, consoante a atividade planeada.

Durante as aulas vive-se um misto de entrega e discrição. O ambiente tem que ser securizante e tranquilo para que crianças, adolescentes ou adultos, (não mais que quinze, asseguram) se empenhem corretamente na atividade e possam ter a atenção que merecem. Os seus *olhares*, aliás, perscrutam com uma enorme capacidade o que os educandos *são* e necessitam. No entanto, as suas presenças em Atelier, não são de modo nenhum esquecidas pelos educandos, e, pelo contrário, assumem-se como fundamentais.

Com os outros estabelecem facilmente *empatia*, conceito que, como afirma Rogers (1973), significa “penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. (...) Estar com o outro desta maneira significa deixar de

lado, neste momento, os nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos.” (p. 64)

É dentro deste tipo de atitude e ambiente, criando *ethos*, que se movem Cecília e Marinela e que pelos outros são sentidas e vistas.

De bata ou avental, rodeadas de tintas, lápis e papéis, em espaços amplos e iluminados, sem medo de se sujarem ou que os outros se sujem, esperam os alunos. Fazem-no por escolha própria. Fazem-no com felicidade.

### **5.6.2. “NÃO HÁ EDUCAÇÃO SEM AMOR”**

Cecília Menano garante “Pelo menos ao nível do pré-escolar, aquilo de que a criança precisa é que o educador esteja atento ao que ela faz, ao que ela pesquisa e procura através da expressão. Basta que esteja atento a isso e há relação educativa. Para que esta relação se estabeleça, o educador necessita de uma enorme gama de afecto para poder compreender todas as crianças e fazer um ambiente harmonioso; necessita de saber não estar acima do educando mas sim ao lado dele. Não há relação educativa sem afecto. Não há educação sem amor.” (DN, Julho de 1979)

Por seu lado, Camilo Cardoso (1971) com quem Marinela formou equipa, diz-nos: “ (...) Se o adulto acolhe e manifesta compreender e gostar dos desenhos produzidos, gosta também da criança que os faz, porque, sendo a Arte Infantil uma forma de projecção da criança, representa um pouco daquela; gostar dos seus trabalhos é, gostar também dela.” (anexo 12)

A resposta que Cecília nos dá é reveladora: Educar é antes de mais, relacionar-se: “O relacionamento é a palavra certa para definir a minha presença em educação. É, em educação, a palavra mais nobre, o sentimento mais seguro, de descobrir e de entender o verdadeiro diálogo e afecto que existe entre aluno e professor. É a mais grata vivência e recordação de tantos anos de envolvimento e troca de saberes. Crianças, adultos e colegas, de todos guardo lembrança, memórias de enorme alegria e festividade educativa. Educar é gostar de gente e continuar a gostar: foi o que em Educação e na vida me ficou como recompensa.” (ECM, 2009)

Educar, para Cecília e Marinela é o oposto das atitudes coercivas. Desaprovam a punição, encorajam a serenidade, o fluir dos afetos e o sentido da relação educativa.

### **5.6.3. SER-SE PESSOA CRIATIVA**

Em quase todos os depoimentos que recolhemos sobre estas educadoras o atributo “criativa” se repete.

Ao falar da pessoa criativa, de La Torre (2005) diz que: “(...) é aquela que tem a potencialidade e possibilidade de criar, de gerar e comunicar ideias ou realizações novas, dentro de um marco de referência. (...) A pessoa criativa é aquela capaz de olhar para onde outros já observaram e ver aquilo que eles não viram, isto é, que sabe encontrar sempre algo novo no idêntico.” (pág. 101)

O desenrolar destes processos geradores de ideias novas desencadearam-se por meio da intuição e desenvolveram-se pela determinação de fazer por melhor educar. Para isso ambas se envolveram em inúmeras experiências e em diversas parcerias de trabalho numa carreira profissional de sessenta anos.

### **5.6.4. ENTENDIDAS PELO OLHAR DOS OUTROS**

No Capítulo IV optámos por apenas apresentar aspetos referentes à relação pedagógica de Cecília e Marinela através de depoimentos de outros. Isto por se nos ter afigurado difícil suscitar em entrevista uma auto caracterização que incidisse sobre as reflexões pedagógicas que pretendíamos. Assim, podemos constatar desses excertos:

Em Cecília Menano enfatiza-se a presença afetuosa e a personalidade dinâmica, a associação imediata ao movimento de educação pela arte, o ambiente estético de que se rodeava, o cuidar de cada aluno como depositário de uma interioridade a respeitar, a coragem de se dedicar plenamente a atividades tão diversificadas, a ação libertadora da imaginação e da criatividade.

Em Marinela Valsassina dá-se relevo ao sentido estético e à forte capacidade de criar e concretizar, às experiências primeiras de contacto com as artes, a diversidade de ações desenvolvidas e por ela concebidas, à subtileza e à determinação, assim como à entrega plena às causas em que acredita, com realce para pesquisas a que se dedicou. Os seus colaboradores demonstram grande admiração pelo seu trabalho.



Nome do ficheiro: CINCO  
Directório: C:\Documents and Settings\Maria  
João\Desktop\CORREÇÕES FINAIS  
Modelo: C:\Documents and Settings\Maria João\Application  
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot  
Título: CAPÍTULO V - ENFOQUES BIOGRÁFICOS:  
INSCREVENDO NA NARRATIVA O OLHAR DO INVESTIGADOR -  
FALANDO DA FALA DE QUEM FALOU  
Assunto:  
Autor: Lucília Valente  
Palavras-chave:  
Comentários:  
Data de criação: 28-09-2015 22:57:00  
Número da alteração: 2  
Guardado pela última vez em: 28-09-2015 22:57:00  
Guardado pela última vez por: Joana  
Tempo total de edição: 10 Minutos  
Última impressão: 01-10-2015 22:58:00  
Como a última impressão completa  
Número de páginas: 48  
Número de palavras: 16.659 (aprox.)  
Número de caracteres: 89.959 (aprox.)