

Universidade de Lisboa



Associação de Teoria e Prática na disciplina de Desenho

Susana Rocha

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino – Artes Visuais

2013

Universidade de Lisboa



Associação de Teoria e Prática na disciplina de Desenho

Susana Rocha

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo

Professor Doutor Fernando Rosa Dias

Mestrado em Ensino – Artes Visuais

2013

Agradecimentos

O meu sincero obrigada...

... ao Professor Doutor Fernando Rosa Dias, pela serena orientação que emprestou a este Relatório.

... à Professora Cooperante Carla Gil pela sua disponibilidade no acolhimento do meu Estágio e pelo honesto apoio que me ofereceu.

... aos alunos do 12º F da ESQM (2012/2013) pela calorosa receção e pela dedicação e respeito com que responderam ao meu Projeto de Estágio.

... às colegas e amigas Helena Ferreira e Marta Rocha, companheiras insubstituíveis em muitos momentos difíceis. Estes dois anos presentearam-nos (pelo menos) com uma amizade bonita.

... ao Jorge, que com o seu amor, carinho e paciência me ajudou tantas vezes a focar o essencial.

... aos meus pais, Manuela e Afonso, e ao meu irmão Miguel, que me apoiam, tranquilizam e incentivam em cada etapa do meu percurso.

Resumo

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada descreve o Projeto de Estágio por mim realizado, no ano letivo 2012/2013, na Escola Secundária Quinta do Marquês (em Oeiras), na disciplina de Desenho A, com a turma F do 12º Ano.

Tendo estabelecido como principal problemática da turma de Estágio um défice considerável de Literacia Visual, que advém parcialmente da supressão da disciplina de História e Cultura das Artes enquanto disciplina obrigatória do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário, tentei criar uma metodologia pragmática que desse resposta a esta dificuldade.

Após uma incursão ao universo da investigação em arte, tomei como referências Aby Warburg, no domínio da História da Arte, Gerhard Richter, no universo das Artes Plásticas e Ana Mae Barbosa, no que respeita ao Ensino da Arte

Neste documento descrevo a metodologia seguida, as unidades de trabalho programadas e implementadas, as estratégias e materiais utilizados, bem como a avaliação e os resultados finais.

Os meus principais objetivos foram, desde o início do Projeto de Estágio, potenciar a Literacia Visual dos alunos e inculcar nas suas práticas hábitos de investigação teórica e prática na realização dos seus projetos.

PALAVRAS CHAVE: Literacia Visual, Investigação, Ensino, Desenho.

Abstract

This Report of Supervised Teaching Practice describes my Traineeship Project, conducted in the academic year 2012/2013, at Quinta do Marquês High School (Oeiras), carried out with the 12th grade, class F, in the context of the Drawing subject.

Having established the main problem of the class as being a considerable deficit of Visual Literacy, due to the suppression of the subject Culture and Art History as a compulsory subject of the Scientific-Humanistic Course in Visual Arts at Secondary School, I tried to create a pragmatic methodology to response to this difficulty.

After a foray into the world of research in art, I took as references Aby Warburg, from the field of Art History, Gerhard Richter from the universe of Visual Arts and Ana Mae Barbosa, from the Art Teaching field.

In this document I describe the used methodology, the work units planned and implemented, the strategies and materials used, as well as the evaluation and final results.

My main objectives were, from the beginning of the Traineeship Project, enhance Visual Literacy in the students and instill in their practice and theoretical habits the routine of research in the realization of their projects.

KEY-WORDS: Visual Literacy, Research, Teaching, Drawing.

Índice

1- INTRODUÇÃO	1
1.1 – Questões Metodológicas	2
2 – ENQUADRAMENTO	4
2.1 - Problemáticas do Ensino Artístico no Ensino Secundário:	
Da Necessidade de Literacia Visual à Investigação em Arte	4
Cultura Visual e Literacia Visual	7
Novas responsabilidades da disciplina de Desenho	10
Teoria e Prática: Uma mesma direção – O Artista Investigador	12
2.2 - Caracterização do Contexto Escolar	16
Localização e Contexto Geográfico	16
Instalações e Equipamentos Escolares	17
Oferta Escolar	17
Projeto Educativo de Escola (2009/2012)	18
A Turma de Estágio	20
A Professora Cooperante	21
3 – CONCEÇÃO	23
3.1 - Identificação de Problemáticas da Turma de Estágio	23
Défice de Cultura Visual e Conhecimento Teórico	24
A ausência do hábito do Desenho e do Registo	32
3.2 - Preparação do Projeto de Estágio	34
Referências na criação de uma metodologia: Warburg, Richter e Mae Barbosa	34
Metodologia Didática Criada	42

Unidades Propostas e seus Objetivos	44
Enquadramento das unidades do Projeto no Currículo Escolar	50
4 – IMPLEMENTAÇÃO	53
4.1 - Descrição sumária das Aulas Lecionadas	53
4.2 - Estratégias e Materiais	64
4.3 - Resultados: A Produção dos Alunos	67
4.4 – A Avaliação	75
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
5.1 - Reflexão sobre a Implementação do Projeto de Estágio	79
5.2 - Reflexão sobre a Experiência Letiva	81
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
7 – ANEXOS	87

Índice de Figuras

Fig.1 – Projeto Tridimensional da renovação da ESQM	16
Fig. 2 – Escola Secundária Quinta do Marquês	16
Fig. 3 – Escola Secundária Quinta do Marquês	16
Fig. 4 – A Turma 12ºF com a Professora Cooperante Carla Gil	20
Fig. 5 – Aby Warburg: Imagem de parte do Atlas Mnemosyne	35
Fig. 6 – Hannah Höch: Álbum	39
Fig. 7 – Karl Blossfeldt: Arbeitscollagen	39
Fig. 8 – Gerhard Richter: Atlas	40
Fig. 9 – Gerhard Richter: Atlas	40
Fig. 10 – Martha Rosler: MarthaRosler Library	41
Fig. 11 – Sara M.: Resposta ao Exercício 1	55
Fig. 12 – Matilde B.: Resposta ao Exercício 1	55
Fig. 13 – Depósito da Biblioteca de Arte da Gulbenkian	57
Fig. 14 – Depósito da Biblioteca de Arte da Gulbenkian	57
Fig. 15 – Catarina R.: Resposta ao Projeto 1	58
Fig. 16 – Raquel A.: Resposta ao Projeto 1	58
Fig. 17 – Joana E.: Resposta ao Exercício 2	60
Fig 18 – Marta G.: Resposta ao Exercício 2	60
Fig. 19 – Flipbooks criados pelo 12ºF em resposta ao Exercício 3	61
Fig. 20 – Marta G.: Resposta ao Exercício 3	61
Fig. 21 – Matilde B.: Resposta ao Projeto 2	62
Fig. 22 – Madalena N.: Resposta ao Projeto 2	62

Fig. 23 – João M.: Resposta ao Exercício 1	67
Fig. 24 – Hugo T.: Resposta ao Exercício 1	67
Fig. 25 – Raquel A.: Resposta ao Exercício 1	67
Fig. 26 – Marta C.: Resposta ao Projeto 1	68
Fig. 27 – Marta C.: Mapa conceptual do Projeto 1	68
Fig. 28 – Matilde B.: Resposta ao Projeto 1	69
Fig. 29 – Matilde B.: Mapa conceptual do Projeto 1	69
Fig. 30 – Beatriz D.: Resposta ao Projeto 1	69
Fig. 31 – Beatriz D.: Mapa conceptual do Projeto 1	69
Fig. 32 – Raquel A.: Resposta ao Exercício 2	70
Fig. 33 – Teresa G.: Resposta ao Exercício 2	70
Fig. 34 – Matilde B.: Resposta ao Exercício 2	70
Fig. 35 – Joana B.: Resposta ao Exercício 3	71
Fig. 36 – Madalena N.: Resposta ao Exercício 3	71
Fig. 37 – Joana E.: Resposta ao Exercício 3	71
Fig. 38 – Beatriz D.: Resposta ao Projeto 2	72
Fig. 39 – Beatriz D.: Mapa conceptual do Projeto 2	72
Fig. 40 – Catarina S.: Resposta ao Projeto 2	73
Fig. 41 – Catarina S.: Mapa conceptual do Projeto 2	73
Fig. 42 – Carolina M.: Resposta ao Projeto 2	73
Fig. 43 – Carolina M.: Mapa conceptual do Projeto 2	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Artistas Referidos por Número de Alunos no Item 1 do Questionário 1	26
Gráfico 2 – Artistas Contemporâneos Referidos por Número de Alunos no Item 2 do Questionário 1	27
Gráfico 3 – Designers Referidos por Número de Alunos no Item 3 do Questionário 1	28

Índice de Quadros

Quadro 1 – Identificação de Artistas por Número de Alunos no Item 5 do Questionário 1	29
Quadro 2 – Identificação de Obras e Artistas por Número de Alunos no Item 6 do Questionário 1	30
Quadro 3 – Respostas Dadas por Número de Alunos ao Grupo I do Questionário 2	32
Quadro 4 – Abordagem Metodológica Proposta e Implementada no 12ºF	42
Quadro 5 – Planificação de Unidades e Exercícios do Projeto de Estágio	45
Quadro 6 – Critérios de Avaliação do Exercício 1: Autorretrato Distorcido	76
Quadro 7 – Critérios de Avaliação do Projeto 1: O Feio	76
Quadro 8 – Critérios de Avaliação do Exercício 2: Abstracção	76
Quadro 9 – Critérios de Avaliação do Exercício 3: Flipbook	76
Quadro 10 – Critérios de Avaliação do Projeto 2: Cartaz de Cinema	76
Quadro 11 - Resultados Obtidos pelos alunos do 12º F nos trabalhos inseridos do Projeto de Estágio e no 1º e 2º Período	78

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário1: Nomear e Identificar Artistas e Obras de Arte	87
Anexo 2 – Questionário 2: Pesquisar e Conhecer	91
Anexo 3 – CD: Apresentações Power-Point	93
Anexo 4 – Ficha de Trabalho: Exercício 1	94
Anexo 5 – Ficha de Trabalho: Projeto 1	95
Anexo 6 – Ficha de Trabalho: Exercício 2	96
Anexo 7 – Ficha de Trabalho: Exercício 3	97
Anexo 8 – Ficha de Trabalho: Projeto 2	98
Anexo 9 – Lista de Filmes para o Ciclo de Cinema	100
Anexo 10 – Planificação de Atividades da Professora Carla Gil	101
Anexo 11 – Planificação do Projeto de Estágio	103
Anexo 12 – Relatório da Professora Cooperante Carla Gil	104

1 - INTRODUÇÃO

Realizado no âmbito do Mestrado em Ensino – Artes Visuais, da Universidade de Lisboa, o presente Relatório da Prática Supervisionada de Ensino expõe a minha experiência docente com a turma F, do 12ºAno, da Escola Secundária Quinta do Marquês (Oeiras), na disciplina Desenho A.

Após um acompanhamento atento da turma de estágio, realizado no decorrer do 1º Período letivo, tive a oportunidade de estabelecer como duas maiores problemáticas do conjunto de 22 Alunos, um défice considerável de Literacia Visual com repercussões significativas no imaginário e no conhecimento próprio das áreas artísticas, e uma ausência do hábito do registo gráfico enquanto meio de exploração plástica. Defini deste modo a minha área de intervenção no projeto que este documento relata, com o intuito de potenciar o desenvolvimento dos alunos e de criar uma abordagem que servisse sobretudo os seus interesses.

Constituído por quatro capítulos principais, “Enquadramento”, “Conceção”, “Implementação” e “Considerações Finais”, este Relatório contempla uma abordagem às problemáticas presentes no Ensino Artístico ao nível do Ensino Secundário das quais destaquei o défice de Literacia Visual e a necessidade de entender o artista como um investigador, explicitando os diferentes modos de investigação em arte. Ainda no capítulo “Enquadramento” apresento uma caracterização do contexto escolar, que permite entender mais intimamente algumas particularidades da turma de estágio e da escola onde este foi realizado.

No capítulo “Conceção”, consagro uma primeira parte à descrição das problemáticas intrínsecas à turma com a qual trabalhei, comprovando-as com a apresentação de alguns resultados obtidos em questionários realizados antes do início da minha intervenção, para posteriormente descrever a preparação da conceção do Projeto de Estágio. Aí, distingo como principais referências Aby Warburg no domínio da História da Arte, Gerhard Richter nas Artes Plásticas e Ana Mae Barbosa no universo da pedagogia ligada ao ensino artístico, revelando como cada um destes autores influenciou a metodologia de ensino que adotei. São ainda apresentadas as unidades de trabalho por mim propostas e posteriormente implementadas, bem como os objetivos pretendidos com cada uma e feito o seu enquadramento no currículo escolar.

Em “Implementação”, descrevo sumariamente as aulas que tive oportunidade de lecionar apontando aspetos relevantes do desenvolvimento das unidades de trabalho e da receção dos alunos ao Projeto de Estágio. Segue-se uma apresentação dos materiais e estratégias utilizadas, culminando o capítulo com a mostra e comentário à produção dos alunos, e a inerente avaliação.

Como conclusão do presente documento, em “Considerações Finais” formulo duas reflexões distintas, mas inter-relacionadas: a primeira destina-se a uma análise do Projeto de Estágio, dando destaque aos pontos positivos do mesmo e assinalando aspetos a melhorar; a segunda é uma reflexão sobre a minha experiência docente, que até à conclusão da Prática de Ensino Supervisionada era inexistente.

1.1 – QUESTÕES METODOLÓGICAS:

- A presente dissertação encontra-se redigida no Novo Acordo Ortográfico, por imposição da Universidade de Lisboa desde janeiro de 2012¹.
- O discurso presente neste texto foi escrito na primeira pessoa do singular, por me parecer mais adequado à apresentação de um Projeto de Estágio individual.
- Optei pela tradução das diversas citações presentes nesta dissertação para manter a harmonia da sua leitura. As citações originais podem ser lidas em notas de rodapé, salvaguardando desta forma a sua integridade.
- As imagens acompanham o texto, não tendo sido remetidas para anexo (salvo as que não se relacionarem diretamente com a explanação em curso), uma vez que a componente visual é central em qualquer corpo teórico de um Estágio no domínio da docência em Artes Visuais.
- Os títulos das obras de arte referidas não foram traduzidos, mantendo-se na forma como são mais comumente conhecidos.
- Os resultados apresentados dos Questionários entregues aos alunos da turma de estágio foram criados para auferir de forma simplificada alguns contextos e

¹ A conversão para o Novo Acordo Ortográfico foi realizada a partir do software *Lince*, disponibilizado pelo Portal da Língua Portuguesa em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/lince.php>.

Desejo ressaltar a minha discordância respeitante à obrigatoriedade da adoção do Novo Acordo Ortográfico.

problemáticas no âmbito do projeto de estágio e são apenas verosímeis no contexto específico da turma. Os seus resultados ou conclusões não devem ser extrapolados para um universo diferente deste.

- O CD anexado contendo as Apresentações Power-Point, criadas para o Projeto de Estágio, não deve deixar de ser consultado. Nele estão presentes as informações visuais tornadas acessíveis aos alunos antes de cada unidade de trabalho e da sua pesquisa individual.

2 - ENQUADRAMENTO

Desejo iniciar o presente Relatório denominado “*A Associação de Teoria e Prática na disciplina de Desenho*”, apresentando algumas considerações oportunas sobre problemáticas que considero prementes no Ensino Artístico, no contexto do Ensino Secundário.

Procurarei dar o devido enquadramento a questões que atravessarão o Ensino das Artes, a necessidade de uma formação coesa, sustentada por teoria e prática, a relevância de reconhecer um artista enquanto profissional que trabalha em duas valências diferentes (teórica e prática), aceitando que ambas coexistam com igual afirmação ou apenas como suporte mútuo.

Em seguida farei a devida contextualização escolar da turma com a qual realizei o meu Projeto de Estágio, demonstrando que o próprio meio escolar foi origem de algumas preocupações que manifesto no decorrer do enquadramento teórico.

2.1 – PROBLEMÁTICAS DO ENSINO ARTISTICO NO ENSINO SECUNDÁRIO: DA NECESSIDADE DE LITERACIA VISUAL À INVESTIGAÇÃO EM ARTE

*“Existem poucas dúvidas de que a educação artística no ensino secundário está em estado de confusão. (...) Como um organismo em crescimento, encontra-se presa entre uma aceitação nominal do seu valor artístico e cultural e a pressão dos requisitos para entrada no ensino superior.”*²

O curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário apresenta, tal como os restantes cursos deste nível de ensino, uma grande fragmentação

² BENSLEY, Gordon – *The Deliberate Approach: Secondary School Art*. In BASSETT, Richard – “The Open Eye in Learning” (1969), p. 77:

“There is little doubt that art education at the secondary level is in a state of confusion. (...) As a growing organism, it is caught in a bind between a nominal acceptance of its creative and cultural value and the pressure of the college entrance requirements.”

das componentes artísticas que, estando divididas em disciplinas com programas restritos e com metas precisas a cumprir, acabam por não estabelecer relações basilares entre si: a coordenação interdisciplinar é complexa e difícil de alcançar. O desfecho desta opção curricular traduz-se em alguma confusão ou falta de coesão na transmissão de conhecimentos por parte dos professores enquanto um todo (uma vez que os cruzamentos de conhecimentos nem sempre são coordenados), e na incapacidade dos alunos de construir uma visão alargada e coerente do universo artístico.

Uma das raízes deste problema (para além da falta de coordenação) está, possivelmente, como refere Gordon Bensley, na natureza híbrida do ensino artístico no Ensino Secundário: “*No ensino primário encontramos uma pronta aceitação da arte enquanto terapia ou como um meio de criar um desenvolvimento pessoal equilibrado. No ensino superior, a arte é reconhecida como uma especialização válida para qualquer estudante inclinado a ela, e, como tal, goza de um estatuto departamental. No ensino secundário não tem um carácter bem definido.*”³ Desta forma, o ensino artístico ao nível secundário vai-se caracterizando por aproximação à abordagem do ensino primário (uma abordagem centralizada nas potencialidades da arte enquanto forma de desenvolver a personalidade e/ou enquanto instrumento relativamente terapêutico que permite um certo nível de autoconhecimento), ou por aproximação à abordagem própria do ensino superior (onde se espera uma autonomia consideravelmente maior àquela que deve ser própria de um ensino numa fase anterior), sem que aparentemente exista um desenvolvimento sustentado.

Pelo que pude observar, no contexto do Estágio Profissional subjacente ao presente Relatório, os alunos que iniciam o seu Ensino Secundário englobados no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais não trazem, na maioria dos casos, mais que breves noções de princípios basilares da cor, da perspetiva e da geometria, aos quais acrescem algumas experiências manuais ou artesanais. Os conhecimentos breves do desenvolvimento da cultura mundial que trazem da disciplina de História, raramente se estendem à História da Arte, e a sua noção das várias Ciências da Arte e da complexidade do fazer artístico é reduzida, se não mesmo nula. Acreditando que este

³ BENSLEY, Gordon – *The Deliberate Approach: Secondary School Art*. In BASSETT, Richard – “The Open Eye in Learning” (1969), p. 77:

“In elementary school we find a ready acceptance for art as therapy or as means of bringing about a balance personal development. In college, art is recognized as a valid major for any student inclined toward it, and as such it enjoys a departmental status. In secondary school it has no clean-cut character.”

possa ser o caso em várias Escolas Secundárias Portuguesas, ainda que não pretenda universalizar esta suposição, parece-me que o Ensino Secundário tem deste modo um caráter de iniciação, que simultaneamente ambiciona ser de especialização, para posteriormente servir de degrau para a aquisição de conhecimentos e práticas superiores.

Em suma, após um ensino artístico (se assim o posso denominar) muito generalizado, advindo das disciplinas do Ensino Básico, espera-se que no período de três anos (que compreende o Ensino Secundário), os alunos sejam elevados de um contexto de aprendizagem artística elementar a um contexto semiprofissional que lhes permita ingressar no Ensino Superior e aí manifestar um grau de destreza técnica e conhecimento artístico adequado.

Podendo escolher diferentes problemas sobre os quais debruçar-me (no contexto do Ensino das Artes no nível escolar referido), pareceu-me oportuno, devido às características da Turma de Estágio que posteriormente apresentarei, inclinar-me sobre o que me parece ser um considerável défice de Cultura Visual específica das Artes Plásticas que pude detetar nos alunos integrantes da suprarreferida turma. Penso que o alargamento de Cultura Visual específica das Artes Plásticas poderia, e deveria, ser um dos pontos mais fortes de maturação no decorrer do Ensino Secundário de Artes Visuais.

Não sendo simples a concretização da vontade de “*incutir*” Cultura Visual, ou antes Literacia Visual, nestes alunos que foram também meus, pois “*de facto não se pode ensinar cultura visual a pessoas que colhem uma enormidade de estímulos visuais em cada dia das suas vidas*”⁴, é, porém, possível que “*(...) ainda que não possamos dizer-lhes o que elas veem, [possamos] sensibilizá-las sobre como ver, guiando-as pela profusão de mensagens visuais quotidianas, na tentativa de desenvolver um espírito crítico criterioso*”.

O que me pareceu urgente, para além de criar conhecimento foi também (ou sobretudo) criar reconhecimento (de imagens), uma vez que os alunos pareciam não ter presente a informação própria, visual e teórica, que o estudo da História da Arte lhes deveria oferecer, estando assim em ausência uma consubstanciação cultural necessária aos estudantes de qualquer área artística.

⁴ BOAS, Armando Vilas in “O que é a Cultura Visual?” (2010), p. 7.

Torna-se necessário, antes de maiores reflexões, apresentar algumas definições gerais sobre os conceitos “*Cultura Visual*” e “*Literacia Visual*”, e uma contextualização específica sobre aquilo a que me refiro quando uso estes termos aplicados ao meu Projeto de Estágio, uma vez que irei insistir na necessidade destes dois saberes.

Cultura Visual e Literacia Visual

É Svetlana Alpers a quem geralmente se atribuí a primeira utilização do termo “*Cultura Visual*”, quando afirma que esta “*é a Cultura em que as imagens, independentemente dos textos... [são] centrais na representação (no sentido da formulação de conhecimento) do mundo.*”⁵. Estudos pioneiros, como “*Modos de Ver*” de John Berger, onde este afirma que numa criança o reconhecimento visual surge muito antes da fala, parecem também cristalizar a importância suprema de ver e de saber ver. Posteriormente posturas como a de Nicholas Mirzeoff parecem-me interessantes por destacarem uma vez mais que a nossa cultura é visual devido à nossa necessidade de tornar as nossas experiências em algo que se traduza visualmente⁶. Mirzeoff aponta (ainda que de forma negativa) a visualidade como algo que, na pós-modernidade, se contrapõe ao romance que, segundo ele, havia sido a forma de expressão mais popular do século XIX.

Porém “*Cultura Visual*” não é algo que se possa definir apenas pelo plano das imagens. A Cultura Visual é um amplo objeto de estudo que envolve áreas como os Estudos Culturais, a Sociologia ou a Antropologia. Escolhendo centrar-me exclusivamente no universo das imagens, que é o que mais me interessa por ora, existem dois paradigmas de interpretação dos efeitos de uma cultura com suporte na visualidade que importa distinguir.

Se por um lado, na sequência de uma lógica Platónica, existem teóricos que desconfiam do valor da imagem, pois para estes uma cultura baseada em imagens é uma

⁵ ALPERS, Svetlana apud DUNCUM, Paul in “Visual Culture Art Education: Why, What and How” (2002), p. 15:

“*a visual culture is a culture in which images, as distinguished from texts... [are] central to the representation (in the sense of formulation of knowledge) of the world.*”

⁶ ALPERS, Svetlana apud DUNCUM, Paul in “Visual Culture Art Education: Why, What and How” (2002), p. 15.

cultura que valoriza a forma em deferimento do conteúdo, não se ancorando na realidade⁷ (onde num ato pós-modernista começamos a ter imagens que se referem a si mesmas e não geram conhecimento novo limitando assim a sociedade), outros há que veem a cultura visual como um meio de oferecer à população *“uma nova liberdade de expressão envolvendo a vontade informada de jogar com os seus próprios jogos de significações. As pessoas são instruídas a resistirem a significados preferenciais e a criarem as suas próprias leituras. As pessoas parecem também deleitar-se com os prazeres oferecidos pelas características formais do imaginário pós-moderno, que têm longa precedência histórica. Assim os críticos [defensores do caráter positivo da Cultura Visual] defendem que as manifestações anteriores do que hoje são vistas como características contemporâneas e pós-modernas não destruíram a civilização como a conhecemos e, além disso, deram prazer e significado às vidas das pessoas.”*⁸

Acreditando neste último paradigma, onde a Cultura Visual se torna uma ferramenta de conhecimento, penso que as noções em si expressas reforçam o modo como escolhi abordar o conceito de *“Cultura Visual”* no âmbito do Projeto de Estágio: considerando, sob qualquer ponto de vista, que a relevância das imagens se tornou inquestionável, quando me refiro a Cultura Visual pretendo aludir à capacidade de ler as imagens (todo o tipo de imagens) e as suas relações, e de si retirar e criar sentidos.

Estas imagens integrantes da Cultura Visual são imagens existentes no quotidiano comum de qualquer cidadão ocidental, com uma proeminência considerável para aquelas que se difundem pelos meios de comunicação (televisão, publicidade, internet). Torna-se desta forma impossível afirmar a inexistência de Cultura Visual num qualquer indivíduo. O que pode existir é a ausência de Cultura Visual específica de um determinado campo do saber, o que me leva à definição de Literacia Visual, que é talvez mais relevante no presente contexto.

⁷ DUNCUM, Paul in “Visual Culture Art Education: Why, What and How” (2002), p. 15

⁸ DUNCUM, Paul in “Visual Culture Art Education: Why, What and How” (2002), p. 16:

“(...) a new freedom of expression involving a knowing willingness to play at their own games of signification. People are though often to resist preferred meanings and to create their own. People are also seen to revel in the pleasures offered by the formal characteristics of postmodern imagery, which have long historical precedence. Thus, these critics argue that previous manifestations of what today are seen as contemporary, postmodern characteristics did not destroy civilization as we know it, and, furthermore, gave pleasure and meaning to people’s lives.”

Isabel Capeola Gil, no seu livro *“Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens”*, tenta definir extensamente o conceito de *“Literacia Visual”*, começando numa primeira abordagem por sumariar a sua definição da seguinte forma: *“(...) a literacia visual é multivalente, renegociando-se em contexto, ou, dito de outro modo, a literacia visual é um transconceito que se socorre da vocação hermenêutica de interpretação textual, articulando-a com a ancoragem sócio-histórica, própria da abordagem historicista, mas simultaneamente valorizando a especificidade sígnica do meio visual, se bem que sem deixar de considerar o modo como esta remedeia media anteriores ou mesmo posteriores.”*⁹

Quando me refiro a Literacia Visual pretendo, em suma, referir-me ao conhecimento de imagens relevantes do domínio específico da Arte ou da História da Arte e à capacidade de saber ler os seus símbolos e de as relacionar e correlacionar. Nesta lógica, as imagens são também teoria, e o conhecimento das imagens é também um conhecimento teórico, facto que pretendo reforçar de cada vez que me refiro (mais adiante) à necessidade de um cruzamento da teoria e da prática. A teoria não é necessariamente textual no sentido estrito da palavra (ainda que o seu domínio possa exigir conhecimentos advindos de variadas fontes literárias). Deste modo, ainda que Literacia Visual possa compreender uma forte articulação imagem/texto, sublinharei sobretudo a importância de uma Literacia ao nível das imagens.

Estando a realizar o meu Estágio numa turma de Desenho A, pareceu-me urgente que mesmo no contexto de uma disciplina iminentemente prática, existissem responsabilidades de formação teórica (não apenas no domínio do Desenho, como se poderia esperar, mas também...) no domínio da Literacia Visual. Esta necessidade advém de um conjunto de circunstâncias que acredito ultrapassarem o âmbito do meu universo de intervenção (a Turma 12º F), o que poderá tornar a minha abordagem útil a outros que tal como eu se deparem com um conjunto de alunos cuja Literacia Visual é muito reduzida e sentem a responsabilidade de, mesmo numa disciplina prática, investirem numa amplitude de conhecimentos que ultrapasse o fazer criativo.

⁹ GIL, Isabel Capeola in *“Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens”* (2011), p. 15.

Novas responsabilidades da disciplina de Desenho

Atualmente, a disciplina de História e Cultura das Artes, prevista pelo Currículo Nacional como disciplina optativa do Curso-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário, não só se tornou facultativa, como é uma oferta raramente proporcionada pelas Escolas, que tendo professores do quadro da área de Matemática, optam por não requererem docentes para o ensino da História da Arte (a Escola Secundária Quinta do Marquês - ESQM, onde realizei o meu estágio profissional, é um exemplo desta opção).

Como consequência, acredito que a disciplina nuclear de Desenho (na ESQM e em outras escolas) adquire novas responsabilidades que, não sendo institucionais ou programáticas são, pelo menos, responsabilidades éticas. Dessas destaca-se o compromisso em fornecer aos alunos ferramentas que potenciem a sua aprendizagem no nível de ensino subsequente e, em última análise, ferramentas e instrumentos que permitam atingir sucesso numa vida profissional.

Sendo que a prática artística nunca pode existir desligada da teoria, e dos conhecimentos próprios das Ciências da Arte, mas sobretudo (a este nível de ensino/aprendizagem) da aquisição de uma ampla Literacia Visual, sob o risco de se tornar meramente artesanal, mecânica ou algo que não se coaduna com o universo da arte, a disciplina de Desenho não pode marginalizar a necessidade de incentivar uma produção artística séria, auxiliada por conhecimentos teóricos¹⁰, uma vez que se define também por ser uma disciplina nuclear e obrigatória do Curso-Humanístico de Artes Visuais.

De entre as várias Ciências da Arte uma que comumente se introduz no Ensino Secundário é precisamente a História da Arte, contribuindo para uma visão alargada e organizada do desenvolvimento da arte e dos princípios que lhe são inerentes. Esta, não só se torna relevante pela transmissão de informação e conhecimento académico, mas também por cumprir uma função de disseminação de Cultura e Literacia Visual.

Como é natural, e apesar das novas responsabilidades que acima referi, a disciplina de Desenho não pode deixar de ser o que se pretende que a mesma seja: uma disciplina essencialmente prática. Parece-me então que é preciso encontrar um compromisso pragmático na resolução deste problema. E esse compromisso, não sendo

¹⁰ Quando me refiro a conhecimentos teóricos incluo também nestes todos os pertencentes à cultura visual.

assumido pelas Direções Escolares, deve ser assumindo, quase como um plano de emergência, pelos docentes de outras disciplinas: no caso, pela disciplina de Desenho.

Será nesta necessidade que o meu Projeto de Estágio se centrará visando colmatar, até onde se afigurou possível, esta falta de coesão do ensino artístico e o inerente défice de conhecimento visual e teórico que adveio da supressão de uma disciplina que afetou a forma de criar dos alunos na disciplina de Desenho.

É no entanto justo sublinhar que a origem dos problemas do Ensino Artístico, ao nível do Ensino Secundário, não advém apenas da supressão da obrigatoriedade da disciplina acima referida mas também de todo o contexto social e curricular já antes delimitado. Contudo, será este o universo mais restrito que ocupará a centralidade das minhas preocupações.

Para percebermos como pode a cadeira de Desenho conciliar teoria e fazer artístico é necessário pensarmos o artista (ou o potencial artista) como um investigador, e como alguém que se expressa em duas frentes distintas: a teórica e a prática. Surge assim a pergunta: “como é feita a investigação em arte?” Esta questão controversa e ampla será por mim abordada apenas em três linhas de pensamento distintas, mas convergentes, das quais privilegio duas. Esta escolha acontece, não porque lhes atribua qualquer primazia, ou superioridade de interesse perante muitas outras vias investigativas em arte mas por serem, no âmbito deste Relatório e no contexto do meu Projeto de estágio, as mais oportunas e relevantes.

Interessa-me assim pensar a investigação *através* da arte, que corresponde ao fazer artístico e envolve pesquisa e conhecimento de materiais, esboços e ensaios práticos com vista a posterior desenvolvimento, e a concretização de trabalho artístico¹¹, e a investigação *para* a arte, onde além da prática artística existe uma componente de investigação visual e teórica que comunica com a produção do artista.

¹¹ FRAYLING, Christopher in *Research in Art and Design*. “Royal College of Art Research Papers”. Número 1. Londres: Royal College of Art (1993).

Estas distinções e definições de diferentes tipos de investigação em arte, manifestam ecos das propostas de Herbert Read que primeiro as distinguiu.

Teoria e Prática: Uma mesma direção – O Artista Investigador

“A palavra [investigação] tem sido tradicionalmente associada a cantos obscuros de bibliotecas especializadas, onde estudiosos solitários vivem; a pessoas de bata branca em laboratórios, fazendo coisas esotéricas com tubos de ensaio; a universidades, em vez de faculdades; a distanciamento, em vez de aproximação; a artefactos, em vez de produção artística; a palavras e não a feitos. Recentemente uma tendência oposta emergiu (...) onde a palavra [investigação] se tornou associada ao que os artistas fazem; produção artística, em vez de artefactos; feitos e não palavras.”¹²

A prática artística raramente foi vista como um ato de investigação no sentido mais académico da palavra, talvez por desde cedo ter sido conotada como um ato autobiográfico ou comprometido com emoções pessoais, em vez de como ato de procura, descoberta e conhecimento. Esta noção levou a que o artista fosse visto como alguém que trabalha no campo da expressão em detrimento do da cognição, noção que atualmente se encontra em desuso para qualquer profissional sério do campo da produção artística.

Porém, a história do ensino e da aprendizagem das Artes Plásticas em Portugal sob a alçada de uma estrutura académica/universitária é relativamente recente. Só em 1992 a antiga ESBAL - Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, é integrada na Universidade de Lisboa passando a denominar-se Faculdade de Belas-Artes, sendo o termo “Faculdade” essencial nesta designação. Nos anos seguintes a instituição criou novos ciclos de estudo, Mestrados e Doutoramentos, apoiando e incentivando a investigação em Arte. O mesmo aconteceu com a ESBAP, que apenas em 1994 se integrou na Universidade do Porto, passando a designar-se Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

¹² FRAYLING, Christopher in *Research in Art and Design*. “Royal College of Art Research Papers”. Número 1. Londres: Royal College of Art (1993), p.5:

“The word has traditionally been associated with obscure corners of specialized libraries, where solitary scholars live; white-coated people in laboratories, doing esoteric things with test tubes; universities, rather than colleges; arms length, rather than engagement; artefacts, rather than artefacts; words, not deeds. Recently an opposing tendency (...) where the word has come to be associated with what artists do all the time anyway; artefacts, rather than artefacts; deeds, not words.”

Ao nível do Ensino Secundário, talvez por alguns professores se encontrarem ainda comprometidos com uma visão da arte meramente historicista, e por terem crescido no seio de Escolas Superiores (com valências distintas das agora Faculdades), a noção de que as artes plásticas são mais um veículo de autoexpressão do que de investigação e conhecimento parece lamentavelmente perdurar, havendo uma aceitação pouco afirmativa de que a arte acontece e intervém num mundo não só técnico, mas também intelectualizado. Para muitos a arte contemporânea parece ser de todo desconhecida. Para a maioria dos alunos é-o certamente.

Não pretendo com estas afirmações dar a entender que a produção artística se realiza tanto pelo discurso como pela prática. “*Se as artes visuais se confinassem submissas ao poder discursivo, certamente não mereceriam o nome de arte. É aí, onde elas são irredutíveis e necessárias além do discurso, que incitam a reflexão artística (...) e que se abre o maior horizonte para a investigação em arte. [Mas] Tal investigação pede à prática artística (à produção em ateliê) uma dimensão reflexiva que fale dela própria enquanto linguagem artística.*”¹³ E seria interessante que esta aliança entre teoria, prática e investigação fosse forjada desde o Ensino Secundário.

Para esclarecer melhor esta proposta, torna-se relevante fazer uma distinção entre investigação *sobre* arte (Research *into* art), investigação *através* da arte (Research *through* art) e investigação *para* a arte (Research *for* art)¹⁴, pois não seria viável alimentar expectativas sobre a introdução de todas numa fase de aprendizagem precoce.

A investigação *sobre* arte, que me parece viável apenas no contexto do Ensino Superior, corresponde à aceção mais disseminada do conceito de investigação. Trata-se uma investigação formal ou teórica no âmbito do universo das ciências da arte, e concretizada através da produção teses, dissertações, estudos no domínio histórico, estético, social, político, cultural ou outro. Esta investigação, ainda que essencial ao universo artístico, não é maioritariamente realizada por artistas, ainda que também o possa ser.

¹³ DIAS, Fernando Paulo Rosa - «Poiesis» e «Logos»: Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. In QUARESMA, José; DIAS, Fernando Paulo Rosa; GUADIX, Juan Carlos Ramos – “Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação”, Vol. II (2011), pp. 83-84

¹⁴ FRAYLING, Christopher in *Research in Art and Design*. “Royal College of Art Research Papers”. Número 1. Londres: Royal College of Art (1993), p.5

A investigação *através* da arte é intrínseca à prática artística profissional. Envolve pesquisa, experimentação e estudo de técnicas e materiais, projeção, esboços e desenhos preparatórios, bem como a concretização plástica de obras finais, que inevitavelmente são a tradução de tomada de decisões, reflexão, estudo, intenção e realização. Este tipo de investigação permite facilmente citar Picasso, talvez um exemplo máximo da investigação *através* da arte pela sua proficuidade: “*Quando pinto, o meu objetivo é mostrar o que encontrei, não aquilo que procuro. Em arte as intenções não são suficientes.*”¹⁵ É deste modo lógico considerar que na produção artística a investigação equivale à procura de meios para realizar uma intenção com tradução visual.

Este tipo de investigação que, parecendo estranho (sob esta denominação) aos que não se relacionam intimamente com o universo artístico, é o que mais ocupa a atividade artística. É também neste que se pretende iniciar os alunos que escolhem estudar artes plásticas, ou artes visuais, no âmbito de disciplinas práticas como o Desenho. Porém, parece-me relevante, tendo como contexto a ausência de disciplinas teóricas como História e Cultura das Artes no currículo de estudos (ou mesmo como complemento), que no âmbito da disciplina de Desenho, os alunos se aproximem (de forma adequada ao seu nível de aprendizagem) a uma investigação *para* a arte.

A investigação *para* a arte tem como princípio uma relação de sintonia entre a investigação e pesquisa teórica e a realização prática. Pretende-se que, neste tipo de investigação, a comunicação entre os dois pólos seja coesa e potenciadora de forma recíproca, esperando-se como resultado produções no domínio discursivo e produções no domínio da concretização plástica.

É neste tipo de investigação que assentam a maioria dos Mestrados e Doutoramentos em Belas-Artes, aliando uma prática radicada no *atelier* ou estúdio, a um discurso textual que lhe sirva de complemento e aprofundamento. O pensamento subjacente ao discurso textual deve contudo estar imbuído, com igual ou até maior intensidade, na própria obra.

Acredito que esta é talvez a forma mais completa de investigação em arte, onde “*forma e conteúdo só se separam por ilusão: na obra e, sobretudo, na produção*”

¹⁵ GOLDWATER, Robert; MURRAY, John; TREVES, Marco in “Artists on Art” (1985), pp. 416-417: “When I paint, my objective is to show what I have found and not what I am looking for. In art intentions are not sufficient.”

(poiesis) são cúmplices. A investigação em arte só pode assentar nesta cumplicidade, lidando com esse lugar onde a dicotomia se dissolve e se revela ilusão.”¹⁶

Por consequência, parece-me essencial ter a investigação *para* a arte como fio orientador do Ensino Secundário em Artes Visuais, usando-a como forma de realizar a transição de um estado de conhecimento artístico elementar, a um estado de um maior despertar para a prática artística profissional.

*“Um dos principais ruídos à investigação em arte é o mito da criatividade, como algo que não se explica e se refugia num espaço próprio de transcendência. O já clássico desconforto da criatividade e originalidade na arte perante a ideia de uma pedagogia, tal como a perturbação do mito do artista que é mais criativo quanto menos sabe, apesar de terem perdido vantagem nos finais do século XX, ainda subsistem como estorvos perante o esforço de pensar a investigação em arte.”*¹⁷ Não se desvalorizando a criatividade, que é ela própria uma manifestação de inteligência e acutilância no universo artístico, não basta almejar a criatividade enquanto um fim mas antes enquanto um meio.

Qualquer artista, ou iniciante no universo das artes plásticas tem, deste modo, a obrigação de ser também um investigador. Se a sua ação se traduz em produção textual, para além da primazia da produção plástica, tanto melhor. Estando a investigação em arte, a meu ver, longe de se resumir a análises e ensaios textuais, visto que própria noção projectual, subjacente a variados processos de criação artística, denuncia o carácter investigatório da prática artística, há que estimular de forma paralela plasticidade e conceptualização, que não podem existir nunca no vazio.

O artista enquanto um investigador informado sobre o seu universo profissional, através de uma prática que pode ser denominada como investigação *para* a arte será, em suma, o mote do Meu Projeto de Estágio, com a turma que de seguida apresento.

¹⁶ DIAS, Fernando Paulo Rosa - «Poiesis» e «Logos»: Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. In QUARESMA, José; DIAS, Fernando Paulo Rosa; GUADIX, Juan Carlos Ramos – “Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação”, Vol. II (2011), p. 84

¹⁷ DIAS, Fernando Paulo Rosa - «Poiesis» e «Logos»: Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. In QUARESMA, José; DIAS, Fernando Paulo Rosa; GUADIX, Juan Carlos Ramos – “Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação”, Vol. II (2011), p. 88

2. 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR



Fig. 1
Projeto Tridimensional da
renovação da Escola Secundária
Quinta do Marquês



Fig. 2 e 3
Escola Secundária Quinta do Marquês
Área de recreio entre pavilhões

O Projeto de Estágio que apresentarei no presente Relatório foi realizado na Turma F do 12º Ano de Artes Visuais da Escola Secundária Quinta do Marquês, entre 21 de novembro de 2012 e 24 de abril de 2013. Neste subcapítulo resumirei alguns dos dados mais relevantes para a compreensão do contexto escolar da Escola Quinta do Marquês, bem como da turma 12ºF.

Localização e Contexto Geográfico

A Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), local do desenvolvimento do Estágio Profissional que origina o presente relatório, foi criada em 1993 pela Portaria nº587/93 resultado da unificação de duas escolas. A Escola integra mais de 100 docentes apoiados em 37 não docentes e conta com cerca de 1000 alunos, num total de 38 turmas. Dessas 38, 18 são do 3º Ciclo do Ensino Básico e 20 turmas são do Ensino Secundário, em regime diurno.

A ESQM situa-se na Rua das Escolas, em Oeiras, numa zona de fronteira com o concelho de Cascais. O perímetro escolar encontra-se inserido numa zona urbana e essencialmente residencial, servida por uma grande variedade de transportes públicos, e de fácil acesso através da autoestrada A5 Lisboa/Cascais.

O desenvolvimento do concelho de Oeiras tem sido marcado, nos últimos anos, pela criação de pólos empresariais dos quais são exemplo o Taguspark e o Quinta da Fonte e Lagoas Parque, que consigo trouxeram novos investimentos ao nível dos equipamentos municipais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida no concelho.

Instalações e Equipamentos Escolares

A Escola Secundária Quinta do Marquês encontra-se em processo de remodelação no âmbito do Projeto Nacional do Parque Escolar.

Atualmente a Escola organiza-se em 4 Pavilhões. Um está destinado a espaços administrativos (Portaria, Secretaria, Direção) e à Biblioteca da Escola, e três são constituídos por salas de aula. O pavilhão gimno-desportivo encontra-se por construir, o que constituirá um quinto pavilhão.

A Escola está bem equipada com computadores, projetores e telas de projeção em todas as salas, bem como sistemas de som que permitem a utilização de informação áudio.

Atualmente o Bar e a Cantina da Escola ainda não se encontram em funcionamento, o que dificulta a vida escolar. Existem apenas máquinas de venda de snacks e bebidas quentes. As refeições dos alunos são realizadas na escola básica vizinha, pertencente ao mesmo agrupamento.

A papelaria escolar encontra-se já em funcionamento, disponibilizando produtos básicos inerentes à aprendizagem escolar.

Oferta Escolar

A Escola tem na sua oferta educativa o 3º ciclo do Ensino Básico, os cursos Científico-Humanísticos e o Curso Profissional de Multimédia. No Ensino Secundário a oferta contempla a área das Ciências e Tecnologias (onde se encontrar a maioria dos alunos), a área de Artes Visuais, e Ciências, Línguas e Humanidades. Estes cursos estão vocacionados para o prosseguimento de estudos no nível superior.

O Curso Profissional de Multimédia está vocacionado para o prosseguimento de estudos orientados na dupla perspetiva de inserção no mercado de trabalho ou no ingresso no Ensino Superior.

Em média os alunos pertencem a famílias de classe média e média-alta e são provenientes da zona habitacional da escola e seus arredores. No que respeita às habilitações académicas dos pais são, na sua maioria, do nível superior.

Projeto Educativo de Escola (2009/2012)

A Escola Secundária Quinta do Marquês Orienta a sua ação educativa, (de acordo com o Projeto Educativo) para a satisfação das necessidades do aluno, para o seu desenvolvimento harmonioso e integral no exercício de uma cidadania responsável, e com base numa cultura de qualidade e aprendizagem contínua e inovação pedagógica.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), propõe-se formar jovens capazes de aceder ao nível de ensino seguinte, ou ao mercado de trabalho, tendo desenvolvido os seus conhecimentos e capacidades de acordo com as suas potencialidades. Assim, o Projeto Educativo respeitando os interesses e motivações dos alunos, bem como o reconhecimento do seu esforço, prevê a tolerância e respeito pelos outros de forma a que os alunos tenham uma vida saudável e harmoniosa numa sociedade democrática.

A ESQM tem como princípios orientadores: a autonomia como princípio de inovação e iniciativa que permite uma forma responsável e independente de gerir problemas; o respeito pelos diferentes setores da comunidade; a gestão participada de todos os elementos do Conselho Executivo, bem como a transparência nos mecanismos de informação e comunicação. Quanto à gestão dos recursos, a mesma pretende ser feita de modo adequado, e em função da prática pedagógica.

A ESQM orienta a sua Ação Educativa de modo a satisfazer as necessidades dos alunos, a promover um ensino de qualidade a todos os níveis, a valorizar as atividades curriculares e desenvolvimento das áreas de experimentação científica e cultural, a preocupar-se com o desenvolvimento de competências transversais, a valorizar a componente sociocultural promovendo iniciativas na comunidade Educativa e a potenciar a cultura de empenho, regras, inovação e mérito.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) visa a vontade de desenvolver nos alunos competências de expressão e comunicação, bem como a resolução de problemas e de

tomada de decisão; reforça a cultura de avaliação contínua junto dos professores; procura melhorar a qualidade de serviço a todos os níveis e promover o bem estar na relação escolar.

Nas relações Escola-Família, existe uma preocupação na participação dos pais nas estruturas representativas da escola e na promoção do diálogo e cooperação com pais e/ou Encarregados de Educação. A escola pretende a institucionalização da cultura de informação aos pais no que diz respeito aos compromissos do PEE, à oferta curricular e à dinamização cultural da escola.

Sobre as relações com o Meio e a Comunidade, Protocolos e Parcerias, o Projeto Educativo realça a participação dos elementos da comunidade local nas estruturas escolares e na dinamização das relações com a autarquia e com os representantes dos interesses económicos. A Escola investe na sua projeção junto da mesma comunidade, mobilizando vontades e recursos de modo a beneficiar os alunos. Estabelece protocolos com a autarquia e Junta de Freguesia, com Instituições de Ensino Superior e com Empresas e outras entidades. Desenvolve diversas iniciativas, bem como atividades de dinamização cultural, realização de estágios, de projetos de solidariedade, de educação ambiental e de ciência e de investigação.

Sobre o Contrato de Autonomia, o PEE traça objetivos de manutenção das baixas taxas de abandono escolar face à melhoria da média global de aproveitamento e da percentagem de alunos que termina o Ensino Básico com aprovação a todas as disciplinas; a melhoria dos resultados da disciplina de Matemática; a obtenção de uma correlação positiva e elevada entre os resultados da classificação interna e a da classificação dos Exames Nacionais; e o aumento da taxa de conclusão do 12º ano.

Sobre o Plano Estratégico subjacente ao PEE, as prioridades são de consolidação e estabilização dos processos no que diz respeito ao planeamento do trabalho com as turmas e à ocupação dos tempos escolares dos alunos; a reestruturação dos novos docentes e a contínua valorização dos recursos humanos; o desenvolvimento do processo e dos mecanismos de apoio necessários a uma avaliação de desempenho conducente ao aperfeiçoamento e realização pessoal; a concretização das obras de requalificação do espaço escolar bem como a construção do pavilhão gimnodesportivo.

Sobre a monitorização e avaliação do PEE e da Escola, o mesmo (PEE) pretende sensibilizar todos os intervenientes no processo educativo para a importância da



Fig. 4
A Turma 12°F com a Professora Cooperante Carla Gil

avaliação da escola e da difusão de uma cultura de avaliação. Promove o aperfeiçoamento dos processos de autoavaliação construindo indicadores que permitam obter resultados e introduzir melhorias. Pretende também a sistemática avaliação das práticas, de modo a poder investir na sua resolução e garante que os dispositivos de avaliação centram a atenção e o investimento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na credibilização da profissão docente.

A Turma de Estágio

A Turma de Estágio pertence ao 12º Ano e é constituída por 22 Alunos: 18 raparigas e quatro rapazes. As suas idades variam entre os 17 e os 18 anos, existindo apenas um aluno repetente.

Na disciplina de Desenho A (disciplina de estágio, a Turma está dividida em 2 turnos, sendo que à Quarta-Feira cada turno tem aulas separadamente (um após o outro) e à Quinta-feira a Turma reúne-se por inteiro.

O nível económico das famílias dos alunos é médio/médio alto, com Encarregados de Educação com uma boa adesão às Reuniões com a Direção de Turma.

Não existem problemas de maior. Os alunos são sociáveis, respeitosos e estão bem integrados enquanto turma. Nutrem uma empatia evidente entre si e pela Professora Cooperante.

Todos os alunos pretendem prosseguir os seus estudos ingressando no Ensino Superior, sendo as Licenciaturas escolhidas pela maioria, como primeiras opções, as de Design de Comunicação e Design de Equipamento.

Metade dos alunos frequentam a disciplina opcional de Oficina das Artes enquanto a outra metade frequenta a disciplina opcional de Oficina Multimédia. Para além destas, e da disciplina de Desenho, todos os alunos frequentam as disciplinas obrigatórias Português e Educação Física, tendo horário escolar apenas durante as manhãs.

Os alunos do 12ºF são alunos com uma boa capacidade de trabalho, e com uma boa relação com a Escola. São, na maior parte dos casos, dedicados à boa concretização dos seus trabalhos, tendo noção das suas qualidades de representação e aptidões técnicas. Revelam no entanto algum entusiasmo excessivo por artifícios do desenho, próprios desta fase de aprendizagem considerando-os, errada ou limitadamente, prova de qualidade no desenho (ex: uso do esfuminho, pormenorização excessiva sem uma qualidade técnica que aumente o seu interesse gráfico, aproximações a grafismos próprios de arte urbana, utilização excessiva de gradação de cores....)

Todos eles se encontram constrangidos na comunicação de conceitos através do desenho, mostrando dificuldade em contrariar imaginários estereotipados e em construir significados e diálogos através de símbolos visuais. Toda a sua aprendizagem foi focada em representações da realidade, tendo como auxílio imagens de referência ou exercícios de desenho à vista. Devido a uma considerável iliteracia visual, da qual têm consciência, esta problemática agrava-se. Culpabilizam a falta de oferta da disciplina de História e da Cultura das Artes por este facto, no entanto não parecem tentar uma aproximação autodidata ao estudo da História da Arte.

A Professora Cooperante

A Professora Cooperante, Carla Gil realizou o Curso Superior de Design no IADE, tendo obtido Profissionalização em Serviço pela Universidade dos Açores. No seu percurso profissional lecionou em dez escolas na zona de Lisboa (Laranjeiro,

Oeiras, Cascais, Queluz), Braga e Açores (Terceira e São Miguel) tendo exercido, para além da atividade estritamente docente, os seguintes cargos: Diretora de Turma (Ensino Básico e secundário), Corretora de Exames Nacionais (12º ano de MTEP), Diretora do Curso Tecnológico de Multimédia, Professora Orientadora de Estágios do Curso Tecnológico de Multimédia, Júri das PAT (Provas de Aptidão Tecnológica) e PAP (Provas de aptidão Profissional), Membro do Secretariado de exames (durante 5 anos), e Professora cooperante no âmbito de Mestrados em Ensino de Artes Visuais (Universidade Lusófona, Universidade Lusíada, IADE e Faculdade de Belas Artes de Lisboa), atividade que desempenha há 5 anos.

Contando com 18 anos de experiência profissional, a Professora Carla Gil afirma orientar-se por uma abordagem dinâmica procurando partir de situações reais, utilizando uma metodologia projectual, recorrendo a um diálogo sistemático e permitindo ajustes e reformulações à forma inicial de cada projeto que propõe aos seus alunos. Uma das suas preocupações mais prementes é estimular o desenvolvimento emocional dos seus alunos na procura e definição das suas identidades.¹⁸

Sobre a Turma 12ºF, a Professora Cooperante faz o seguinte retrato: *“Turma homogénea em termos de competências, respondendo bem aos desafios, trabalhadora, exigente quanto a apresentação dos trabalhos. Abertos a críticas, mas cientes das suas capacidades. Capazes de se envolverem em projetos grandiosos, apropriam-se, identificam-se com os mesmos, mas quando tal não acontece, os resultados ficam longe das suas capacidades técnicas, não parecendo a mesma turma. Têm sido reticentes em esboçar, em repetir, em criar práticas do desenho através do uso do diário gráfico.”*

A Professora Carla Gil, mantém com os seus alunos uma relação de proximidade e os mesmos parecem nutrir pela Professora uma empatia e carinho notórios, que no entanto não subvertem o seu lugar de liderança na sala de aula.

¹⁸ Parágrafo baseado em informações orais expressas pela Prof. Carla Gil.

3 - CONCEÇÃO

O Projeto de Estágio que agora explico foi desenvolvido tendo como base as premissas traçadas anteriormente no capítulo dois, “Enquadramento”, que visou as dificuldades presentes no Ensino das Artes, as noções de Cultura e Literacia Visual, e a necessidade de pensar o artista enquanto um profissional que alia o conhecimento teórico (imagético) à produção prática. Estas mesmas premissas devem estar presentes no entendimento das opções e conceções que de seguida serão apresentadas.

3.1 - IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMÁTICAS DA TURMA DE ESTÁGIO

Antes do início formal do Estágio que realizei na Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), foi-me permitido acompanhar as aulas da turma de referência no presente Relatório, tendo como objetivo primeiro o de conhecer o grupo de alunos e as suas características de trabalho, com vista a conceber um projeto que fosse de encontro a necessidades reais, e não apenas um projeto que me permitisse implementar uma metodologia da qual pudesse tirar satisfação pessoal.

Foi-me deste modo possível, ao longo de todo o primeiro período letivo, constatar que as duas principais problemáticas que os alunos do 12ºF enfrentavam consistiam particularmente num défice considerável de Literacia Visual ao qual se aliava, apesar das boas capacidades técnicas dos alunos, uma ausência do hábito de registo através do desenho, bem como uma ausência de capacidade de abordar um exercício de forma projectual: os alunos não realizavam investigação prévia.

A abordagem da turma aos enunciados entregues na disciplina de Desenho acontecia de forma imediata, sem investigarem a temática, as criações de outros artistas ou realizarem sequer qualquer tipo de esboços ou ensaios prévios.

Tornou-se assim claro o interesse que teria uma tentativa de intervenção que visasse responder a estas dificuldades: uma de ordem teórica (pois como referido anteriormente considero que o conhecimento visual de obras de arte pode também ser assim considerado) e uma de ordem prática.

Défi ce de Cultura Visual e Conhecimento Teórico

Bruno Munari refere que “o produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento estabelece entre aquilo que conhece”¹⁹, logo “o problema central do desenvolvimento da fantasia é o aumento do conhecimento”²⁰. É então necessário, para desenvolver a fantasia, a criatividade e a capacidade de invenção, desenvolver o conhecimento.

Como exposto previamente, e por motivos já antes abordados, a restrita Literacia Visual dos alunos constituintes da turma de Estágio provoca nestes uma resposta imediata e irrefletida, própria de iniciantes, a cada exercício que lhes é proposto. Este facto leva a uma anulação de um investimento ou envolvimento pessoal mais intenso nas suas produções académicas e traduz-se numa grande dificuldade em “imaginar” e com isso em produzir significados através do Desenho.

Se, como sublinha Dmitry Leontiev, “como ponto de partida, temos de aceitar que a arte é tudo aquilo que se designa a si mesma arte por qualquer razão (...) pressuposto, (que) embora incorreto de um ponto de vista académico, está todavia muito perto do verdadeiro ponto de partida de um principiante inculto e inexperiente no mundo da arte e dos objetos quase-arte, que não possui qualquer critério para diferenciar a «verdadeira» arte dos seus substitutos”²¹, então um aluno sem uma Literacia Visual suficientemente alargada dificilmente conseguirá entender e perceber o que é arte, seja esse entendimento intelectual ou sensitivo, pois não conhece tão pouco um ponto de partida que o leve a entender.

Embora o aumento de conhecimento teórico ou visual não seja necessariamente a garantia de que um aluno se torne capaz de perceber o que é próprio da arte, parece-me indiscutível que esse conhecimento, não constituindo a única condição para o entendimento da questão, é sem dúvida uma condição necessária. Trata-se de criar nos alunos o que André Malraux designou de “Museu Imaginário”²²: uma coleção mental de imagens de referência, que qualquer potencial artista deverá ter em si.

¹⁹ MUNARI, BRUNO in “Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual”, p. 37.

²⁰ MUNARI, BRUNO in “Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual”, p. 37.

²¹ LEONTIEV, Dmitry A. – Funções da Arte e Educação Estética in “Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares”, p.131

²² MALRAUX, André in “O Museu Imaginário”(2000)

Para ter alguns dados que me permitissem auferir com certeza que a minha preocupação relativa à Literacia Visual dos alunos era justificada, entreguei-lhes um questionário, denominado “Questionário1 – Nomear e Identificar Artistas e Obras de Arte” (ver Anexo 1). Com este questionário, maioritariamente constituído por imagens retiradas de manuais escolares de Desenho e História da Cultura e das Artes do Ensino Secundário, pretendi ter uma noção mais concreta do quão capazes eram os alunos de identificar artistas e obras de arte icónicas para a História da Arte Ocidental. Os resultados, que de seguida resumirei, foram surpreendentes.²³

O questionário foi realizado na sala de aula durante cerca de 20min. Aos alunos foi sublinhado que não se tratava de um elemento de avaliação e pedido que respondessem individualmente. Acredito, no entanto, que tenham existido oportunidades para verem as respostas uns dos outros, dado o ambiente informal que pretendi que existisse no decorrer do seu preenchimento. Dos 22 alunos da turma, apenas 19 responderam ao questionário, dado a ausência de 3 no dia da sua implementação.

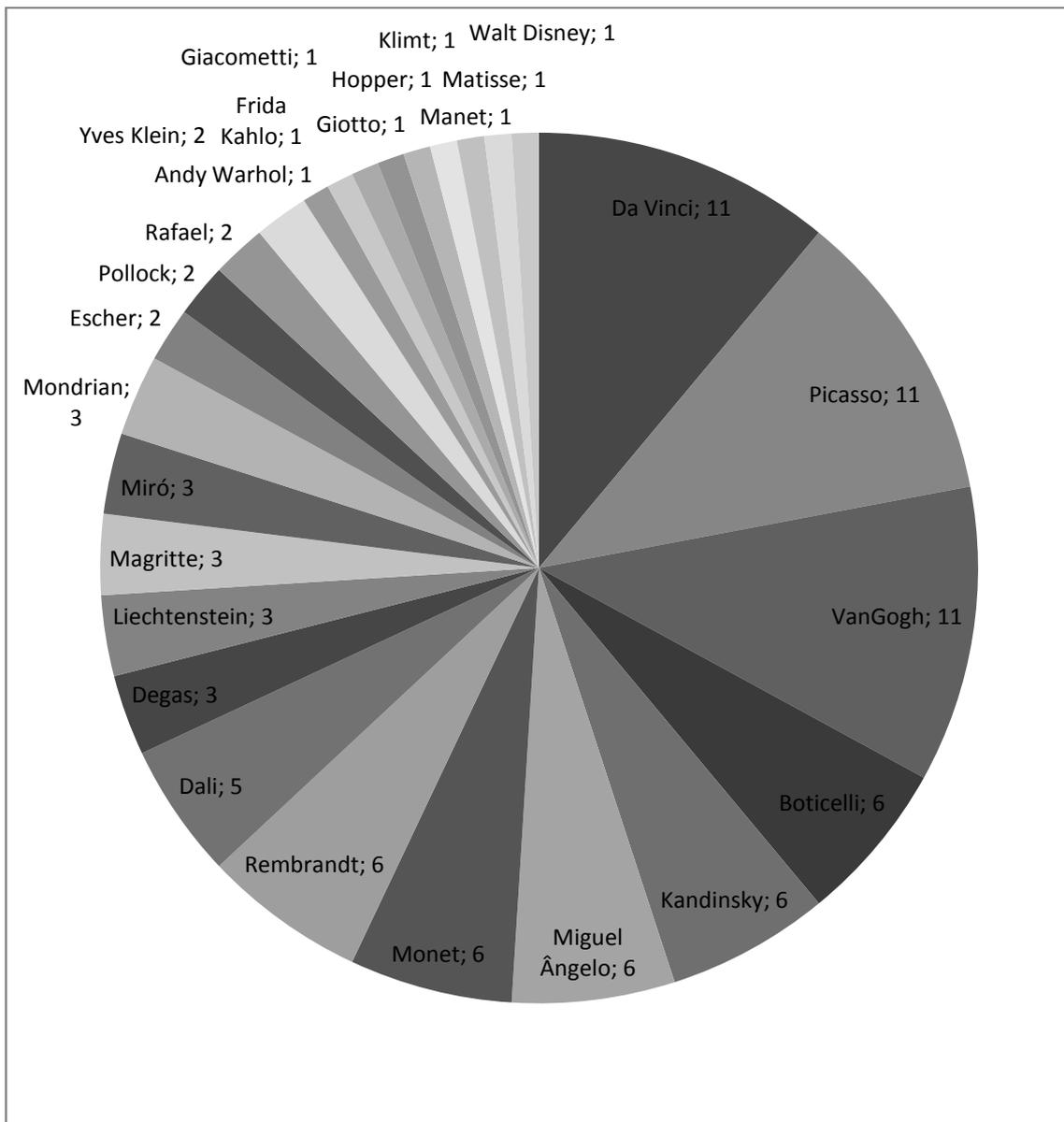
No que concerne ao item 1 “*Refere o nome de 10 artistas plásticos não contemporâneos*”, num universo de 19 alunos, 6 alunos não referiram nenhum artista plástico, um aluno referiu apenas 1, outro aluno referiu 5, um referiu 6, um outro aluno referiu 7 artistas plásticos, 3 alunos referiram 8, um aluno referiu 9, e apenas 5 alunos mencionaram 10.

Foi mencionado neste item pelo conjunto dos 19 alunos um universo de 28 artistas plásticos, tendo-se excluído uma referência pelo nome ter sido incompreensível (“Vernet”) e outra por se tratar de uma artista contemporânea (“Nan Goldin”). Foram aceites referências cujos nomes de artistas se encontravam escritos com ligeiras incorreções, mas em que a alusão era explícita. Dos 28 artistas plásticos referidos, 16 foram pintores. Os mais referidos foram Leonardo Da Vinci, Picasso e Van Gogh.

Foi para mim invulgar que seis alunos não referissem nenhum artista plástico, dado que não manifestaram relutância em preencher o questionário, tal como foi revelador que apenas cinco alunos fossem capazes de mencionar o nome de dez artistas

²³ Este questionário foi realizado tendo como intenção compreender o nível de existência de cultura visual relativa a obras de arte fundamentais no âmbito da História da Arte. Não pretendo em nenhum momento reduzir a cultura visual ao conhecimento académico próprio do estudo da História da Arte. Este mesmo questionário não pretende servir para elações que extrapolem o âmbito da turma.

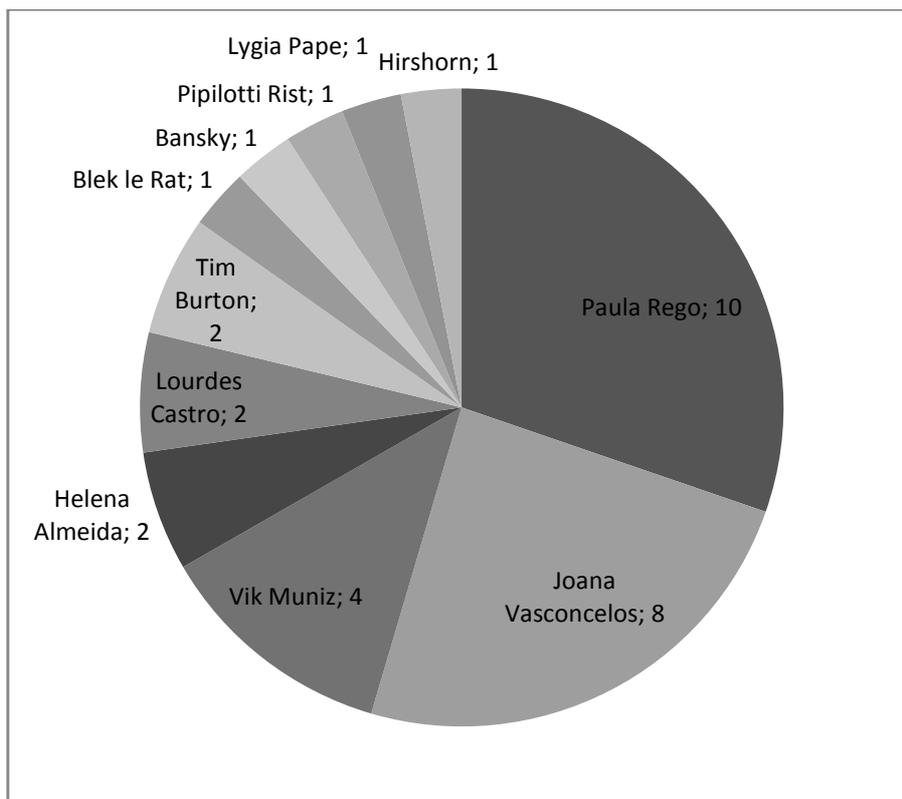
Gráfico 1 – Artistas Referidos por Número de Alunos no Item 1 do Questionário 1



plásticos. Penso que a expressão “não contemporâneos” pode ter sido geradora de alguma confusão, uma vez que na questão que apresentarei de seguida, onde me refiro a “artistas contemporâneos”, houve por parte dos alunos algum questionamento sobre o que seria e não seria “contemporâneo”. Decorrente desta questão, foi ainda possível perceber que os alunos desconhecem o enquadramento temporal da maioria dos artistas.

No respeitante ao item 2 “Refere o nome de 6 Artistas Plásticos Contemporâneos”, num universo de 19 alunos, quatro alunos não referiram nenhum artista plástico, dois alunos referiram apenas 1, cinco alunos referiram 2, três alunos

Gráfico 2 – Artistas Contemporâneos Referidos por Número de Alunos no Item 2 do Questionário 1

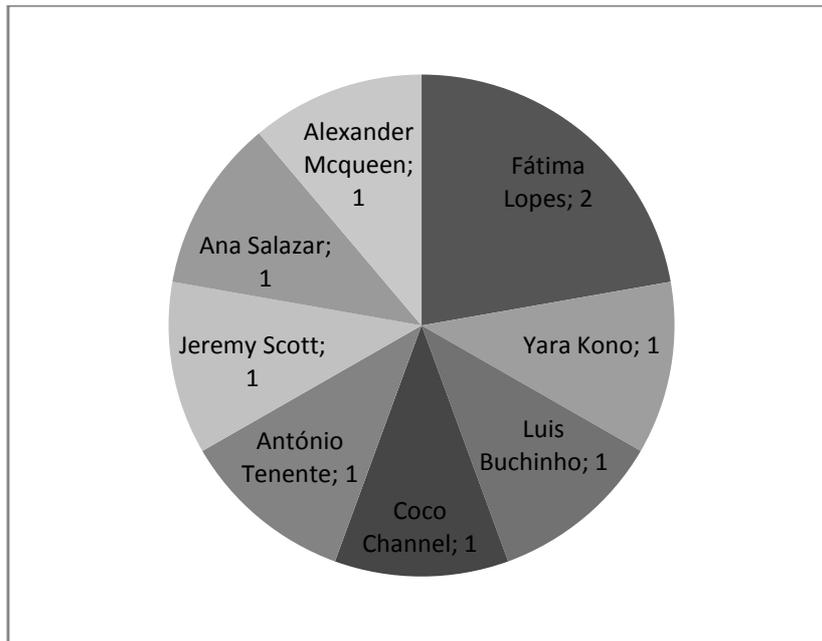


referiram 3, quatro alunos referiram 2, cinco alunos referiram 2 e apenas um aluno referiu 6. Estas referências incluem respostas que posteriormente foram excluídas por não corresponderem a artistas contemporâneos. As exclusões foram “Andy Warhol” (referido 6 vezes), “Frida Kahlo” (referida 1 vez) e “António José Gonçalves” (referido 1 vez).

Foi mencionado neste item pelo conjunto dos 19 alunos um universo de 11 artistas plásticos contemporâneos. Foram aceites referências cujos nomes de artistas se encontravam escritos com ligeiras incorreções, mas em que a alusão era compreensível e explícita.

No universo cultural e visual dos alunos a arte contemporânea é praticamente inexistente, ainda que as referências a Lygia Pape, a Pipilotti Rist e a Thomas Hirshorn tenham sido inesperadas. As suas identificações de artistas contemporâneos parecem advir de um conhecimento geral disseminado a um público geral, não fazendo prova de conhecimentos específicos adquiridos por alunos de um curso secundário de Artes Visuais.

Gráfico 3 – Designers Referidos por Número de Alunos no Item 4 do Questionário 1



Um outro aspeto a destacar é o facto de as referências dos alunos da turma 12^oF, no que respeita à arte contemporânea, serem sobretudo portuguesas. Ainda que o conhecimento da arte portuguesa seja apreciável, no contexto presente parece sugerir um fechamento considerável a um conhecimento global que futuramente se revelará imprescindível tanto no Ensino Superior como num percurso profissional.

Vejamus por último, no que respeita à identificação de autores, as respostas dados pelos alunos referentes á nomeação de designers, dado o design ser a área profissional que a maioria refere querer estudar no ensino superior.

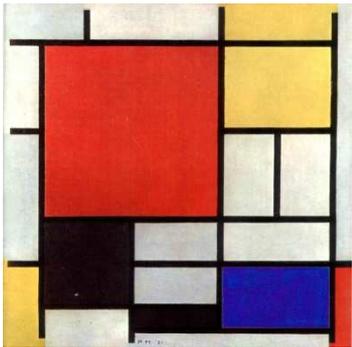
No item 4 “Refere o nome de 6 Designers”, num universo de 19 alunos, treze não referiram nenhum designer, três alunos referirem 1, um aluno referiu 3, um aluno referiu 4 e um outro aluno referiu 6. Estes resultados mostram uma dissociação forte entre os objetivos definidos por muitos (estudar design) e o conhecimento necessário para tal, mesmo que numa fase preparatória como o ensino secundário.

O conjunto dos 19 alunos referiu 8 designers (sobretudo designers de moda) que podem ser conhecidos no Gráfico 3. Foram rejeitadas as respostas “Mc Luann”, “Sebastian Onuks”, “Nuno Gusmão”, “Martinho Meneses” e “Henrique Gaiato”, por não se conhecer o seu percurso profissional, ou mesmo a sua existência.

Passando a itens de questionamento relacionados com a identificação da autoria e designação de algumas obras de arte, onde o ponto de partida para o reconhecimento por parte dos alunos foram imagens, perante o pedido “Identifica os autores das seguintes obras” podemos observar os seguintes resultados, advindo de 19 alunos:

Quadro 1 – Identificação de Artistas por Número de Alunos no Item 5 do Questionário 1

Obras de Arte de Autores a Identificar	Número de alunos e Identificação feita
 <p>(Sandro) Botticelli</p>	<p>Identificação Correta: 10 Não Responderam: 7 Identificação Errada: 2</p>
 <p>(Paul) Cézanne</p>	<p>Identificação Correta: 0 Não Responderam: 19 Identificação Errada: 0</p>
 <p>(Pablo) Picasso</p>	<p>Identificação Correta: 9 Não Responderam: 10 Identificação Errada: 0</p>

 <p data-bbox="411 618 592 651">(Piet) Mondrian</p>	<p data-bbox="804 353 1086 387">Identificação Correta: 14</p> <p data-bbox="804 400 1098 434">Não Responderam: 5</p> <p data-bbox="804 448 1086 481">Identificação Errada: 0</p>
--	--

Por último, vejamos as respostas dos alunos no item 6 “Identifica os autores e títulos das seguintes obras”:

Quadro 2 – Identificação de Obras e Artistas por Número de Alunos no Item 6 do Questionário 1

Obras de Arte e Autores a Identificar	Número de alunos e Identificação feita
 <p data-bbox="343 1662 660 1691">Leonardo da Vinci -. Mona Lisa</p>	<p data-bbox="804 1391 1182 1424">Identificação Apenas de Obra: 0</p> <p data-bbox="804 1438 1182 1471">Identificação Apenas do Autor: 1</p> <p data-bbox="804 1485 1193 1518">Identificação de Obra e Autor: 18</p> <p data-bbox="804 1532 1182 1565">Nenhuma Identificação: 0</p>

 <p>Edouard Manet – Le déjeuner sur l’herbe (Almoço sobre a relva)</p>	<p>Identificação Apenas de Obra: 0 Identificação Apenas do Autor: 3 Identificação de Obra e Autor: 0 Nenhuma Identificação: 16</p>
 <p>Pablo Picasso - Guernica</p>	<p>Identificação Apenas de Obra: 0 Identificação Apenas do Autor: 8 Identificação de Obra e Autor: 4 Nenhuma Identificação: 7</p>
 <p>Marcel Duchamp – A Fonte</p>	<p>Identificação Apenas de Obra: 2 Identificação Apenas do Autor: 7 Identificação de Obra e Autor: 2 Nenhuma Identificação: 8</p>

Estes resultados, que são uma amostra da totalidade do Questionário, permitem-me afirmar com certeza que os alunos não exibem uma Literacia Visual desejável. No Quadro 1 podemos ver que apenas metade dos alunos identificaram a obra “O Nascimento de Vénus” como sendo da autoria de Sandro Botticelli e nenhum aluno identificou a obra “Montanha Saint Victoire” como sendo da autoria de Paul Cézanne. Já no Quadro 2 podemos observar, por exemplo, como nenhum aluno identificou o

título de “Le déjeuner sur l’herbe” e apenas três referiram que a sua autoria pertence a Manet. Apenas quatro alunos identificaram corretamente o título “Guernica” e o seu autor, e apenas oito a apontaram como sendo uma obra de Pablo Picasso, sendo que sete alunos não fizeram qualquer identificação.

As obras mostradas são criações icônicas, presentes em qualquer livro de História da Arte, esperando-se que um aluno do 12º Ano de um curso de artes faça a sua identificação com relativa facilidade. No entanto, concluí que não foi esse o caso. Ficaram assim estabelecidas com maior propriedade as limitações de Literacia Visual do 12ºF.

A ausência do hábito do Desenho e do Registo

Ao défice de Literacia Visual, supra demonstrado, soma-se a ausência do hábito de Desenhar fora do âmbito escolar e de usar o Desenho como forma de registo e de pesquisa prática.

Os alunos do 12º F têm globalmente o hábito de iniciar um desenho final sem qualquer esboço prévio ou ensaio de alternativas possíveis para a resolução de um enunciado. Tão ou mais grave que este facto é a ausência do hábito de desenhar para um projeto pessoal, que não esteja relacionado com a Escola. Este facto foi por mim notado, mas também referido pela Professora Cooperante que tem acompanhado os alunos do 12ºF nos últimos dois anos.

Para conhecer com mais pormenor as práticas dos alunos neste âmbito foi entregue um segundo questionário (ver Anexo 2), cujos resultados podem ser conhecidos abaixo.

Quadro 3 – Respostas Dadas por Número de Alunos ao Grupo I do Questionário 2

Perguntas apresentadas	Nº de alunos a responder Verdadeiro (V)	Nº de alunos a responder Falso (F)	Nº de alunos a não responder	Nº de alunos a responder simultaneamente V e F
Antes de iniciar um novo desenho costumo realizar esboços.	16	1		

Antes de iniciar um novo desenho costumo ver como outros artistas trabalharam o mesmo tema.	12	5		
Antes de iniciar um novo desenho costumo pesquisar informação que me possa ajudar.	9	8		
Quando inicio um desejo pretendo que ele seja sempre um trabalho final.	8	8		1
Quando um desenho não resulta como inicialmente pretendia, refaço-o.	8	8		
Mantenho um Diário Gráfico.	9	7	1	
Tenho o hábito de desenhar fora do âmbito dos exercícios da Escola.	9	6		2
Costumo usar o desenho como forma de registar ideias.	15	1		1
Costumo ler livros teóricos do universo das artes plásticas.	4	13		
Em casa tenho mais de 10 livros sobre arte.	13	3		1
Costumo visitar exposições de artes plásticas, fora do âmbito das visitas de estudo.	12	5		

Ao contrário do esperado, os alunos afirmam ter práticas que não são visíveis na sala de aula. A grande maioria afirma fazer esboços e manter um diário gráfico, ainda que estes hábitos não tenham sido por mim observados. Acredito que alguns alunos poderão ter respondido de forma a corresponderem às expectativas da Professora Cooperante e da Professora Estagiária que haviam antes, por diversas vezes, referido a necessidade de esboçar e personalizar os projetos de Desenho, levando desse modo a que os resultados do questionário sofressem distorções.

É contudo de sublinhar que cerca de metade dos alunos afirma que mesmo que um desenho não resulte como pretendido este não é refeito. Este dado faz-me acreditar que embora deva ser responsabilidade dos alunos investirem nos seus desenhos, é também responsabilidade do professor criar tempo no decorrer das aulas para que melhorias possam ser feitas.

3.2 – PREPARAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO

O Projeto de Estágio que constitui a minha única experiência docente veio do modo que a seguir se apresenta tentar colmatar as referidas dificuldades da Turma 12°F, através de várias unidades de trabalho, cujo ponto de partida foi uma aliança entre uma atitude investigatória, conhecimento visual e a prática do desenho.

O que estas unidades partilham entre si é o modo como foram estruturadas. Mais que uma tentativa de eficácia na resolução das problemáticas apontadas através de um exercício só, o que pretendi foi criar um tipo de abordagem que lhes pudesse dar resposta.

Para tal, desejo antes de mais clarificar os exemplos orientadores da minha intervenção, que nasceram tanto da história da arte como da prática artística, aliadas a uma pedagogia que acredito poder estabelecer fortes relações com uma fase de desenvolvimento tão particular como a adolescência.

Referências na criação de uma metodologia: Warburg, Richter e Mae Barbosa

Vendo-me perante a necessidade de estimular a Literacia Visual dos alunos da ESQM e de integrar nos seus hábitos o imprescindível uso da investigação como primeira abordagem, considereei uma mais valia pensar o meu Projeto socorrendo-me de autores de diferentes áreas.

Querendo complementar a ausência de formação em História da Arte, pareceu-me relevante entender como poderia realizar uma aproximação a esta área do saber onde mais que o texto interessassem as imagens. *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg ofereceu-me algumas respostas. Ao estudar este dispositivo warburgiano, tornou-se inevitável pensar em aproximações semelhantes por parte de artistas plásticos, destacando-se destes Gerhard Richter; e considerando a aliança entre teoria e prática no Ensino da Arte, Ana Mae Barbosa foi igualmente incontornável.

Por fim, parece-me curioso apontar que a lógica de colecionismo inerente a estas duas construções de conhecimento (*Atlas Mnemosyne e Atlas* de Gerhard Richter), é algo que estabelece alguma correspondência com atitudes próprias da adolescência, como a decoração ou preenchimento de espaços privados, como o quarto ou o cacifo



Fig. 5
Aby Warburg
Imagem de parte de *Atlas Mnemosyne*, 1924-29

da escola, com posters, recortes e imagens, referências que definem a construção da personalidade e da identidade de um adolescente. Certo é também que “*a existência de um universo íntimo e privado pode ter as mais diversas materializações e escalas: do interior do quarto como um todo à pequena caixa de recordações, do disco rígido de um computador aos diários escondidos debaixo da roupa numa gaveta*”²⁴. Parece-me então, que a fórmula da construção de um *Atlas*, ou do que chamarei adiante de *Mapa conceptual*, é algo que surge como natural ou confortável às explorações visuais e estéticas e à construção de uma relação de identificação no adolescente.

Abby Warburg – Uma História da Arte sem texto:

Uma interpretação habitual e simplificada dos paradigmas da história da arte é a de que estes se encontram divididos em duas grandes correntes: a formalista e a iconológica. Se a primeira se debruça sobre aspetos estilísticos, estéticos e sobretudo formais, sendo defendida por autores como Alois Riegl e Heinrich Wölfflin, a segunda (a corrente iconológica) contempla a história da arte do ponto de vista dos conteúdos e dos temas, tendo sido primeiramente proposta por Aby Warburg, que seria mentor de Erwin Panofsky, um dos principais representantes do método iconológico.

No *Atlas Mnemosyne*, o que o Warburg nos propõe é a explicação, através de um repertório muito alargado de imagens (e um muito menor de palavras), do processo histórico de criação artística: uma história da arte sem texto, onde as relações entre as

²⁴ PAPPÁMIKAIL, Ligia in “Adolescência e Construção de Si: O Quarto Juvenil em Análise” (2013): <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/abril-2013> (consultado a 30.05.2013)

imagens são exploradas, servindo-se delas próprias e do seu sentido. Nas palavras de Giorgio Agamben, com *Mnemosyne*, Warburg inventou uma disciplina “*que ao contrário de muitas outras, existe apesar de não ter nome*”²⁵. Foi esta disciplina sem nome que tentei trazer para dentro da aula de Desenho.

“*No centro das preocupações warburgianas encontra-se a figura do artista, a psicologia da criação e o processo de produção de imagens e ideias, o que [Warburg] concebe como algo mental.*”²⁶ Entenda-se artista, não como indivíduo único e inspirado, mas como criador de obras que denotam o pensamento de uma época e de um contexto; obras essas que aliam o pensamento individual desse sujeito criador ao pensamento coletivo de uma sociedade (que também existe nele).

Warburg não pretendia portanto tratar as obras de arte como testemunhos individuais, mas como factos expressivos, onde as reminiscências do passado surgem invariavelmente. A sua abordagem, mais que historiográfica, apresenta-se como um estudo cultural, onde através análise da transformação dos temas na produção artística se pode diagnosticar as motivações profundas da cultura humana e do seu desenvolvimento.

Naturalmente que o meu propósito em ter base em Warburg para a adoção de uma abordagem que ampliasse a literacia visual dos alunos, não pretendeu nunca levar tão longe a sua aplicação. Com a minha procura de uma metodologia, influenciada pelo *Atlas Mnemosyne*, nunca existiu a pretensão de traçar motivações, coerências ou desconexões no desenvolvimento da cultura humana, ou das produções que lhe são inerentes. O que me importa sobretudo é esta noção de uma história da arte feita de imagens e de como o dispositivo *Atlas Mnemosyne* faz esse conceito funcionar.

Para isso é necessário compreender que Warburg considera que existem na história da arte “ondas mnésicas” que, sendo do domínio do inconsciente coletivo, se refletem na produção artística. Ao invés de tentarmos entender o que aproxima as criações artísticas em termos de semelhanças (que derivam das referidas “ondas mnésicas”), podemos fazer o exercício contrário e tentar perceber o que as separa, descobrindo assim um encadeamento de reflexões, uma rede de intervalos com linhas de continuidade e linhas de fratura que separam, ou organizam, as representações em

²⁵ AGAMBEN, Giorgio apud MICHAUD, Philippe-Alain in “Projeto Mnemosyne” (2000), p. 18

²⁶ CHECA, Fernando in “Atlas Mnemosyne: Aby Warburg” (2010), p. 138:

“*En el centro de las preocupaciones warburgianas de encontraba la figura del artista, la psicología de la creación, y el proceso de producción de imágenes e ideas, al que concibe como algo mental.*”

“constelações” intervaladas. Esta história das representações artísticas feita de “saltos” ou intervalos, reflete-se em *Atlas Mnemosyne* enquanto dispositivo. Na verdade, a iconologia dos intervalos é um instrumento para funcionar no interior do Atlas.

Em suma, o Método Warburgiano consiste em isolar um tema, estudar as transformações desse tema e os acontecimentos culturais que motivaram essas transformações e em compreender como o tema original acaba por se transformar de tal forma que dá origem a um outro, ou a outros temas.

O que gostaria de estimular nos meus alunos é a capacidade de, através da pesquisa necessária à produção de um objeto plástico, dar esse último salto: à investigação e estudo de um tema ou assunto, adicionar novas implicações, questionações, significações e traduções plásticas.

Resta perceber como funciona um dispositivo que tenta traduzir uma História da Arte sem texto. “*Embora destinada in fine à publicação, Mnemosyne aproxima-se mais da problemática da instalação que do livro*”²⁷, uma vez que se encontra organizada em 79 painéis com 1.70x1.40 metros, forrados a algodão negro onde o historiador dispôs inúmeros documentos visuais de diversas proveniências, que podem ser constantemente deslocados de uns painéis para outros criando diferentes diálogos, sendo os mais comuns reproduções de obras e dos seus detalhes. Warburg combinou incessantemente estes elementos criando mapas conceptuais através de imagens; criando variadas “constelações”, onde se descrevem as migrações das formas expressivas por intermédio da história das representações de temas. Isto resulta num dispositivo semelhante a um arquivo, que pela sua natureza acaba por ter inerente uma progressão temporal. No entanto, a sua leitura não é linear.

Ainda que seja visto como um historiador da arte, pela tentativa de dar respostas a problemas através de recursos ligados à imagética visual do passado, procurando com elas estabelecer relações com o presente, a verdade é que, nas palavras de Didi-Huberman, Aby Warburg amplia o domínio da História da Arte, “(...) *multiplicando os objetos de análise, as opções interpretativas, as exigências metodológicas e as apostas filosóficas. Para colocar em movimento, para abrir, para multiplicar: o pensamento de Warburg não foi simplificar a vida aos historiadores da arte. Se realmente se prestar atenção ao seu pensamento, este cria uma tensão na disciplina – uma tensão fértil.*”²⁸ A

²⁷ MICHAUD, Philippe-Alain in “Projeto Mnemosyne” (2000), p. 20

²⁸ DIDI-HUBERMAN, Georges in “Knowledge: Movement (The Man Who Spoke to Butterflies), p. 7:

teoria imagética de Warburg acaba por consequentemente transformar uma história da arte numa história da cultura, tal como pretendido.

Warburg constrói, da melhor forma que consegue, um puzzle visual que inevitavelmente gera múltiplas leituras (através das imagens presentes e por contingência dos fragmentos em falta). Ao optar por retirar as palavras a essas leituras, há quase uma maior honestidade no trabalho de Warburg, que permite que as relações entre as produções artísticas sejam vistas e pressentidas, mas não perentoriamente afirmadas. A falibilidade da história escrita fica assim, até certo ponto, subentendida; mas o poder de comunicação das produções artísticas fica reafirmado e ampliado ao invés de circunscrito pelas palavras.

Ainda que não fosse sua intenção Warburg cria, na verdade, um conceito que é utilizado de forma mais ou menos consciente por vários artistas contemporâneos, o que reforçou para mim o seu interesse. “*Não só o atlas de imagens desde Warburg mudou a forma – e portanto o conteúdo – te todas as ‘ciências culturais’ ou humanidades, como levou a que um grande número de artistas repensassem, na forma de antologia ou reconstrução, a forma como as artes visuais são hoje praticadas e apresentadas.*”²⁹

Atlas de Imagens como Obra de Arte:

Desde “Álbum” de Hannah Höch criado em 1933, onde numa atitude *Dada* a artista compila um álbum de numerosas imagens retiradas de revistas, às “Arbeitscollagen” (Colagens de Trabalho) compostas por 1439 fotografias de Karl Blossfeldt, não esquecendo as “Boîte-en-valise” de Marcel Duchamp iniciadas em 1936, que as obras de arte mostram aproximações formais a *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg. Atualmente novas reformulações da obra de arte continuam a surgir, e no seio da arte contemporânea continua a ser inevitável recordar este dispositivo inovador.

“(…) multiplied the objects of analysis, interpretative options, methodological demands, and philosophical stakes. To set into motion, to open up, to multiply: Warburg’s thought has not simplified life for art historians. If one really listens to it, it creates tension in the discipline- a fertile tension.”

²⁹ DIDI-HUBERMAN, Georges in “The Picture Atlas. Rereading (Reassembling) The Worlds” (2009), p. 64:

“Not only has the picture atlas since Warburg changed the forms – and so the contents – of all ‘cultural sciences’ or humanities, it has also prompted a large number of artists to rethink, in the form of the anthology or reassembly, the ways in which visual arts are today practiced and presented.”



Fig. 6
Hannah Höch
Álbum (1/114 páginas), c. 1933
Recortes e colagens
Dimensões desconhecidas



Fig. 7
Karl Blossfeldt
Arbeitscollagen, s/d.
Colagens de fotografias
Dimensões variáveis

Pela sua aproximação evidente a *Atlas Mnemosyne* parece-me oportuno referir o projeto *Atlas*, de Gerhard Richter, exemplo incontornável no âmbito da arte contemporânea. Este *Atlas* agrupa mais de cinco mil imagens, colecionadas ao longo de cerca de quarenta anos, e mesmo que a vontade primordial do artista não tenha sido a de criar uma obra de arte que refletisse sobre a necessidade de reter e relacionar imagens no processo criativo mas antes um arquivo pessoal, o que Richter cria é uma coleção de imagens que revela extensamente o seu modo de pensar e, até certo ponto, uma pesquisa *para* a arte.

Atlas reflete não só a escolha de imagens que Richter decide guardar, mas também as ligações que várias delas apresentam entre si, constituindo uma teia de significados e ligações (umas com as outras e com a pintura do artista), mostrando e *congelando* a construção de uma realidade: a realidade que interessa a Richter reter e ter como influência na sua criação artística.

Entre as várias temáticas que podemos encontrar em diferentes conjuntos de fotografias do *Atlas* podemos identificar, por exemplo, paisagens, fotografias pessoais, imagens de pinturas do céu e o mar, fotografias de cidades, testes de cor, projeções espaciais, entre outras temáticas. *Atlas* de Richter mostra como todo o processo de investigação que leva à criação de obras de arte pode ser ele mesmo, num domínio conceptual, uma obra de arte.

Produções arquivistas como *Atlas*, sublinham ainda uma questão essencial na qual tenho vindo a insistir: a criação de arte na contemporaneidade é impossível sem

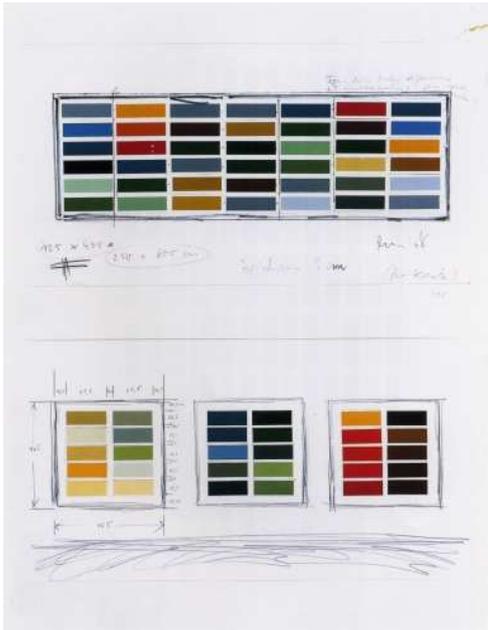


Fig. 8
Gerhard Richter
Atlas – Painel 278, 1966
Conjunto de imagens sobre painel
66.7x51.7 cm



Fig. 9
Gerhard Richter
Atlas – Painel 199, 1972
Conjunto de imagens sobre painel
51.7x36.7 cm

Literacia Visual. Esta verdade é tão fulcral que artistas como Martha Rosler fizeram das suas bibliotecas pessoais obras que reforçam que a arte nasce do conhecimento. Martha Rosler, artista e académica dedicada a questões inerentes ao ensino da arte e da esfera pública, disponibiliza, desde 2005, a sua biblioteca que de forma itinerante é consultada pelo público de Instituições e Escolas ligadas à Arte.

Ana Mae Barbosa – Abordagem Triangular:

Se através de Aby Warburg pude legitimar um método de construção de um conhecimento visual profundo, sustentado por imagens e pelas suas relações, e se Gerhard Richter, à semelhança de vários outros artistas, demonstra como as imagens colocadas em diálogo são, por si só, investigação e obra, é relevante considerar soluções pedagógicas já existentes que assentem na dicotomia de conhecimento visual e prática plástica que tenho vindo a sublinhar. Dessas, a que mais me pareceu pertinente foi a encontrada por Ana Mae Barbosa.



Fig. 10
Martha Rosler
Martha Rosler Library, 2005
7.500 livros colocados em estantes
Dimensões variáveis

A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, é hoje a principal referência de uma metodologia para o ensino da arte no Brasil. A educadora brasileira, foi pioneira na sistematização do ensino da arte sugerindo que os programas de ensino artístico fossem sustentados por três pilares ou abordagens primordiais: a contextualização histórica (*Conhecer*), o fazer artístico (*Fazer*), e a apreciação da obra de arte efetuando a sua leitura (*Apreciar*)³⁰.

A Proposta Triangular visa não só o desenvolvimento das competências dos alunos, como um encontro com os seus gostos e interesses, para dessa forma criar um estímulo extra e um significado relevante para o aluno, não tornando a aprendizagem artística um mero passatempo ou (nas palavras de Maria Acaso, investigadora educacional espanhola) uma manualidade.

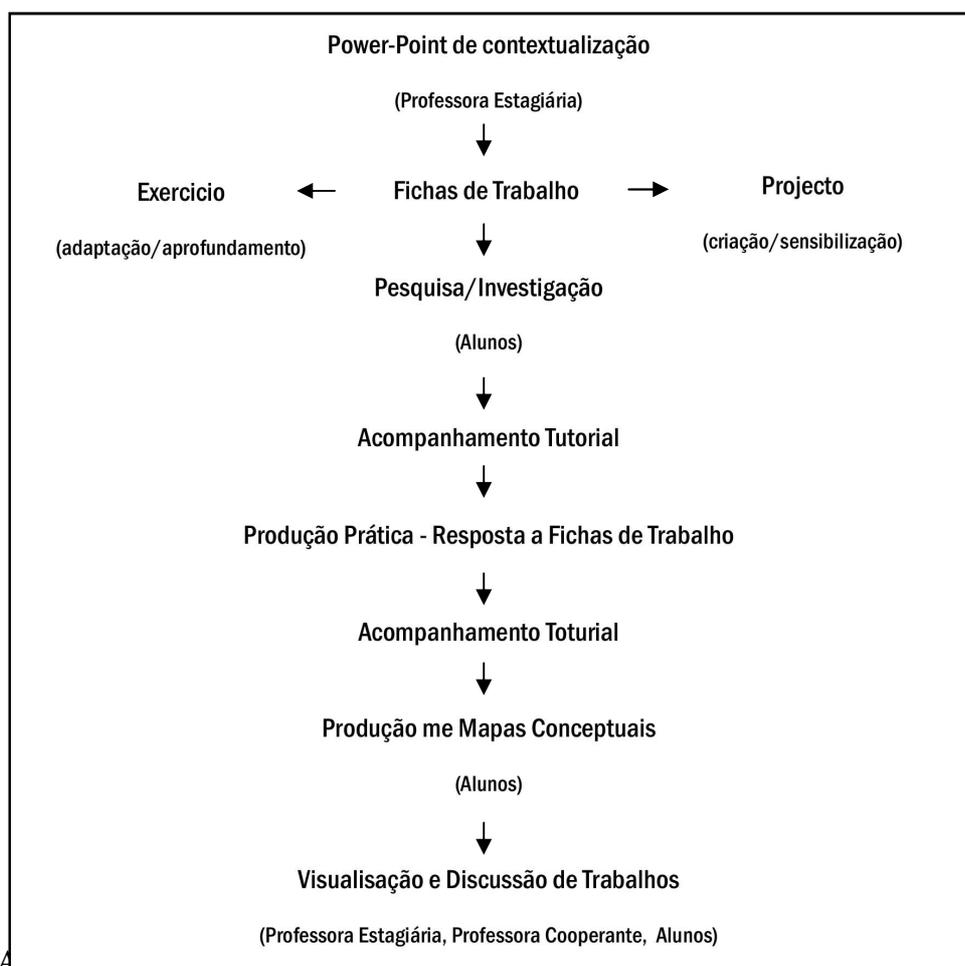
No triângulo *Conhecer*, *Fazer* e *Apreciar*, Ana Mae Barbosa acredita que *Conhecer* possibilita o entendimento de que a arte se dá num contexto, tempo e espaço e traduz-se por isso no conhecimento e estudo da História da Arte. Complementarmente, *Fazer* desenvolve a criação de imagens expressivas: os alunos tomam consciência da sua capacidade de elaborar imagens, experimentando recursos da linguagem plástica, técnicas e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão individual. Por fim, *Apreciar*, desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de Arte. A partir da apreciação, educa-se o sentido estético e o aluno pode aprender a julgar a qualidade das imagens.

³⁰ BARBOSA, Ana Mae in “A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais” (2010)

Ainda que a proposta de Ana Mae Barbosa me pareça admirável e equilibrada na sua forma de ensinar arte, acredito que a Abordagem Triangular colhe os seus frutos de uma implementação precoce e sistemática, exigindo um intervalo temporal do qual eu não poderia usufruir num Projeto de Estágio. Existiam problemáticas específicas a resolver na turma 12º F e formas limitadas de lhes dar resposta. Desta forma, ainda que tomando Ana Mae Barbosa como uma referência, à qual aliei Warburg enquanto representante de uma abordagem nascida da própria História da Arte, e Gerhard Richter enquanto exemplo oportuno de um processo artístico, procurei criar uma metodologia didática que me pareceu mais apropriada ao caso em questão.

Metodologia Didática Criada

Quadro 4 – Abordagem Metodológica Proposta e Implementada no 12ºF



metodologia que escolhi adotar teve como ponto de partida um primeiro Power-Point denominado “Ferramentas de Artista” (ver CD anexado – Anexo 3) que me auxiliou na clarificação dos meios de investigação ao alcance dos alunos.

Após essa primeira intervenção, adotei de forma sistemática uma metodologia caracterizada pelas seguintes fases:

Power-Point de Contextualização

Cada unidade de trabalho foi iniciada com um Power-Point de contextualização que oferecia aos alunos um conjunto de informações essencialmente visuais. Este Power-Point exigia uma investigação prévia da temática da unidade de trabalho, por parte da Professora Estagiária, permitindo aos alunos terem um ponto de partida coeso para as suas próprias investigações. Oferecia-lhes uma visão da História da Arte focada na progressão de um tema, e não em texto.

Influências: Warburg e Mae Barbosa.

Objetivos: Literacia Visual.

Fichas de Trabalho

Após a contextualização inicial, eram entregues aos alunos as fichas de trabalho da unidade (ver Anexos 4, 5, 6, 7 e 8), habitualmente compostas por um Exercício que pedia a produção de um ou mais de desenhos de forma intuitiva e rápida (estabelecendo até certo ponto uma abordagem equivalente a esboços), e por um Projeto onde a componente de investigação era indispensável.

Influências: -.

Objetivos: Hábito de Registo, Investigação.

Pesquisa/Investigação

Os alunos realizavam então as suas pesquisas e investigações, fora do contexto da aula e de forma autónoma, de modo a criarem um trabalho que nascesse de uma expressão e desejo de comunicação pessoal.

Influências: Warburg, Richter.

Objetivos: Hábito de Registo, Investigação, Literacia Visual, Cultura Visual.

Acompanhamento Tutorial / Produção Prática – Resposta a Fichas de Trabalho

Tanto os Exercícios como os Projetos foram acompanhados de forma tutorial pela Professora Estagiária. Este acompanhamento era individual, e permitiu discussões sobre a forma de abordagem de cada um dos alunos. Permitiu igualmente o acompanhamento das investigações (imagéticas e práticas) de cada aluno, bem como o tempo para que estes manifestassem as suas dúvidas e preocupações.

Este acompanhamento, por norma, foi dado no início dos Exercícios e Projetos e a meio da sua execução. Quando sentida a necessidade por parte dos alunos o acompanhamento tutorial era mais sistemático.

Influências: -.

Objetivos: Desenvolvimento de capacidades técnicas e expressivas, Investigação, Literacia Visual, Cultura Visual.

Produção de Mapas conceptuais

No final da conclusão de cada projeto os alunos entregaram um Mapa conceptual (esquema de imagens correlacionadas) que resumiu a investigação de cada um, tornando possível, através de imagens, compreender o objetivo de cada aluno.

Influências: Warburg, Richter.

Objetivos: Investigação, Literacia Visual, Cultura Visual.

Visualização e Discussão de Trabalhos

Terminados os Exercícios ou Projetos, o conjunto da produção dos alunos era vista e comentada pela turma, pela Professora Estagiária e pela Professora Cooperante, de modo a estimular o discurso sobre produções artísticas em ambiente informal.

Influências: Mae Barbosa

Objetivos: Cultura Visual, Discurso.

Unidades Propostas e seus Objetivos

Tendo por base a metodologia apresentada, foram planeadas as unidades didáticas que podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 5 – Planificação de Unidades e Exercícios do Projeto de Estágio

Blocos/Unidades Temáticos	Conteúdos Teóricos	Exercícios/Projetos	Conteúdos Práticos
Questionário 1	Nomear/Identificar artistas e obras de arte	////////////////////	////////////////////
Questionário 2	Hábitos de Pesquisa e Desenho	////////////////////	////////////////////
<u>Retrato: o Feio</u>	O Feio na Arte (do Renascimento à Arte Contemporânea) O Feio no Cinema (personagens enquanto alegorias do feio)	1– Exercício 1: Autorretrato com o rosto distorcido 2 – Projeto 1: Retrato representativo da fealdade 3 - Reflexão escrita / Mapa conceptual relativo ao exercício 5	1 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais 2 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais
<u>Abstração</u>	Abstração Lírica Abstração Geométrica Arte Abstrata Contemporânea	4 – Exercício 2: 4 Composições Abstratas com fita cola	4 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais
<u>Movimento</u>	Exercício de Cruzamento disciplinar com Oficina Multimédia: Ilustração e Animação	5 – Exercício 3: Flipbook, filmado posteriormente	5 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais
<u>Comunicação: Cartaz de Cinema</u>	O Cartaz de Cinema desde o nascimento do Cinema	6 - Projeto 2: Criação de um Cartaz para um Filme 7 - Reflexão escrita relativa ao exercício 13	6 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais

Após a realização dos Questionários através dos quais pude comprovar os hábitos e dificuldades dos alunos criei duas unidades, que no quadro acima figuram como “Retrato: O Feio” e “Comunicação: Cartaz de Cinema”, que se sucederem de forma coesa e correlacionada. No entanto, devido à progressão natural do Projeto de Estágio, que me levou a refletir sobre a minha prática e a resposta dos alunos, e dada a oportunidade de realizar uma unidade de colaboração interdisciplinar, pareceria com

importância significativa no âmbito do PEE escolar, o conjunto das unidades lecionadas evoluiu, concretizando-se na sequência que o Quadro 2 testemunha.

“Retrato: O Feio”

GOVERNO DE PORTUGAL | SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO | PREVT | ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F | Prof. Estág. Susana Rocha | Prof. Coordenante Caria Gil

RETRATO: O FEIO



Imagens referenciadas:
E.O. Reiss - "A História do Feio", 1926, 2007, Pág. 297

Gustave Courbet
"The Desperate Man", 1844-45
Óleo sobre tela
46x55cm

Lucian Freud
"Self-Portrait with Black Eye", 1978
Óleo sobre tela
18,8x14,3cm

1 - Numa folha A2, cria um auto-retrato onde representes o teu rosto de forma distorcida. Podes escolher acentuar uma expressão facial, ou alterar a forma do teu rosto com as tuas mãos.

Material a usar: Técnica mista: aguarela e caneta gráfica

Calendarização	1 Aula	45+45+45min
Avaliação	Composição / Colocação na Folha	10 %
	Adequação da Escala de Representação	10 %
	Limpeza do Desenho	10 %
	Resposta ao Enunciado	20 %
	Concretização Plástica	20 %
Expressividade	30 %	

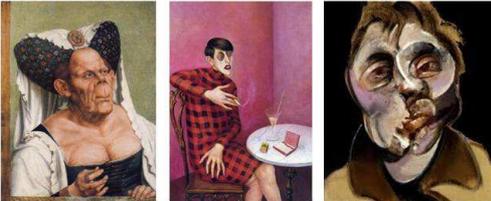
1

Ficha de Trabalho nº 1 – Página 1
Exercício 1 – Atividade 1, Calendarização e Avaliação
(ver Anexo 4)

GOVERNO DE PORTUGAL | SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO | PREVT | ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F | Prof. Estág. Susana Rocha | Prof. Coordenante Caria Gil

RETRATO: O FEIO



Quentin Matsys
"The Ugly Dutchess", 1525-30
Óleo sobre madeira
64x65,5 cm

Otto Diez
"Retrato de Sylvia von Harden", 1926
Óleo e tempera sobre madeira
17x19 cm

Francis Bacon
"Self-Portrait", 1969
Óleo sobre tela
35,5x28,5 cm

2 - Idealiza uma representação de um rosto feio e produz o seu retrato. O retrato que produzires deverá, em todas as suas particularidades (proporções, fisionomia, expressão, etc), simbolizar a fealdade. Poderás basear-te em indivíduos reais.

Material a usar:

3 - No final deste exercício deverás realizar um mapa conceptual que resuma a tua pesquisa e que represente as relações visuais que tentaste estabelecer com o teu desenho.

Calendarização	2 Aulas	45+45+45min e 45+45+45min
Avaliação	Composição / Colocação na Folha	10 %
	Limpeza do Desenho	10 %
	Entrega da Reflexão Escrita	15 %
	Adequação Técnica	15 %
	Relevante Representação do Feio	20 %
	Concretização Plástica	30 %

2

Ficha de Trabalho nº 1 – Página 2
Projeto 1 – Atividade 2, Calendarização e Avaliação
(ver Anexo 5)

Enunciado – Exercício 1: “Numa Folha A2, cria um autorretrato onde representes o teu rosto de forma distorcida. Podes escolher acentuar uma expressão facial ou alterar a forma do teu rosto com as tuas mãos.”

Enunciado – Projeto 1: “Idealiza a representação de um rosto feio e realiza o seu retrato. O retrato que produzires deverá, em todas as suas particularidades (proporções, fisionomia, expressão, etc), simbolizar a fealdade. Poderás basear-te em indivíduos reais.”

A unidade temática, “Retrato: O Feio”, teve como objetivo permitir aos alunos fazer uso das suas boas capacidades de técnicas, mantendo o seu nível de segurança, num primeiro exercício com a Professora Estagiária. Contudo, procurou forçar a turma a olhar a realidade com maior atenção, obrigando a que cada aluno se desligasse de imagens pré-concebidas do que considera “bonito” num desenho, que muitas vezes se relacionava com aspetos fantasiosos da imagem e não com a concretização plástica em si.

O Exercício 1 visou uma representação mimética de um autorretrato onde o rosto dos alunos fosse distorcido com a ajuda das suas mãos. O objetivo foi permitir o uso de aptidões técnicas, procurando contudo uma visão atenta do objeto a representar e, um primeiro contacto com uma realidade fisionómica que se distancia da perfeição, introduzindo o Projeto seguinte. Este exercício investiu no desenvolvimento de aprendizagens ao nível da representação enquanto processo de análise formal e requereu competências de transformação do objeto representado, através do aumento de escala necessário à execução do desenho e à capacidade de respeitar as alterações fisionómicas visadas.

O Projeto 1, pretendia uma primeira abordagem à necessidade de investigação e pesquisa por parte dos alunos, e a adoção de um cunho pessoal que os levasse a comunicar via desenho uma alegoria do feio através do retrato. Exigiu assim um entendimento da imagem enquanto plano de expressão capaz de traduzir conteúdos e gerar discursividade. O investimento da imaginação na criação deste Projeto foi indispensável.

Abstração:

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DELEVAT
ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F
Prof. Estág. Susana Rocha
Prof. Coordenante Carla Gil

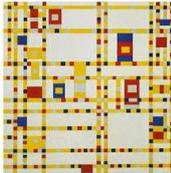
ABSTRACÇÃO



Kazimir Malevich
"Supremus XX", 1915
Óleo sobre tela
97x66 cm



El Lissitzky
"Sem título", c. 1919-20
Óleo sobre tela
79,6x49,6 cm



Piet Mondrian
"Broadway Boogie Woogie", 1942-43
Óleo sobre tela
127x127 cm

4 - Em folhas A3, cria diversas composições (pelo menos 4), em que a linha do teu desenho seja substituída por segmentos de fita-cola. Podes usar diversos tipos e cores de fita. No final, olhando as tuas várias composições, deve apresentar-se uma sensação de unidade: deve existir alguma relação que as una. Comunica à Professora Susana qual das tuas composições consideras mais bem sucedida.

Material a usar: Fita-cola

Calendarização	1 Aulas	45+45+45min
Avaliação	Existência de 4 Composições	10 %
	Relação apresentada entre as 4 Composições	20 %
	Resposta ao Enunciado	20 %
	Concretização Plástica	20 %
	Expressividade	30 %

1

Ficha de Trabalho nº 2 – Página 1
Exercício 2 – Atividade 3, Calendarização e Avaliação
(ver Anexo 6)

Enunciado – Exercício 2: “Em folhas A3, cria diversas composições (pelo menos 4) em que a linha do teu desenho seja substituída por segmentos de fita cola. Podes usar diversos tipos de cor e fita.

No final, olhando as tuas composições, deve pressentir-se uma sensação de unidade: deve existir alguma relação que as una.”

Após um decréscimo de qualidade nas respostas ao Projeto 1, o Exercício 2 visou interessar os alunos por uma forma de representação distinta. Dada a sua dificuldade em separarem-se de referentes visuais, as composições abstratas surgiram como uma boa forma de agilizar a criação e o pensamento plástico.

A fita-cola, enquanto material a utilizar, permitiu que as composições abstratas pedidas se tornassem exercícios de experimentação rápidos e simultaneamente focou os alunos em composições mais geométricas evitando que, pela dispersão potencial que este exercício pudesse provocar, os alunos se envolvessem em composições demasiado complexas que transformassem o trabalho num projeto.

Flipbook:



Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F

Prof. Estág. Susana Rocha
Prof. Coordenante Carla Gil

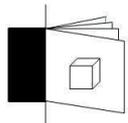
MOVIMENTO



Flipbook "TheSocietyHeuristicGruis Capers", c. 1968



Flipbook de autor desconhecido, 2012



Esquema de um Flipbook

4- Cria um flipbook que retrate o movimento dos personagens da tua animação para a disciplina Oficina Multimédia. Nenhumas das dimensões do teu flipbook deverá ultrapassar os 10 cm. Os teus desenhos não devem ocupar mais de 2/3 do comprimento do flipbook e devem parecer sequenciais. Se não és aluno da disciplina Oficina Multimédia, retrata o movimento de um atleta num desporto à tua escolha.

Material a usar: Esfereográfica

Calendarização	2 Aulas	45+45+45min e 45+45+45min
Avaliação	Ocupação de apenas 2/3 das págs.	5%
	Comprimento das dimensões máximas do flipbook	5%
	Limpeza dos Desenhos	10%
	Expressividade	20%
	Resposta ao Enunciado	30%
	Relevância dos movimentos representados	30%

1

Enunciado – Exercício 3: “Cria um flipbook que retrate o movimento das personagens da tua animação para a disciplina Oficina Multimédia. Nenhuma das dimensões do teu flipbook deverá ultrapassar os 10cm. Os teus desenhos não devem ocupar mais de 2/3 do comprimento do flipbook e devem parecer sequenciais.

Se não és aluno da disciplina Oficina Multimédia, retrata o movimento de um atleta num desporto à tua escolha.”

O flipbook foi um exercício realizado no decorrer das aulas de Desenho, tendo como intuito um cruzamento disciplinar com a disciplina de Oficina Multimédia, onde os alunos trabalhavam no domínio da animação. O exercício envolveu competências centradas na organização temporal: narração, ritmo, sequência, progressão e variação.

A construção de um flipbook na aula de Desenho, pareceu adequada pela oportunidade que criava para registos rápidos, à semelhança de esboços, a que os alunos aquando do início do Projeto de Estágio resistiam. Foi também um modo de evidenciar que os conhecimentos trabalhados e adquiridos em cada disciplina não são estantes, mas sim amplamente transversais.

Carta de Cinema:

Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F - Prof. Estág. Susana Rocha / Prof. Coordenamento Carli Gil

CARTAZ DE CINEMA

Casablanca, 1942 | Vertigo, 1958 | Star Wars, 1977 | Alice no País das Maravilhas, 2011 | Tiny Planet Explorers, 2012

5 - Numa folha A2 cria um cartaz de apresentação de um filme à tua escolha. Este exercício pressupõe uma metodologia projectual. Deverás usar os conhecimentos que adquiriste até este momento, realizar investigações visuais e teóricas de tua livre iniciativa, apresentar esboços, estudos de cor, experiências bem e menos bem sucedidas e outras informações visuais ou teóricas que consideres relevantes para a compreensão do teu projecto. Esta informação deverá constar de um dossier que deverás desenvolver antes do início da criação do teu cartaz.

Material a usar: qualquer material gráfico/plástico

ESTE PROJECTO, POR SER DE TUA TOTAL RESPONSABILIDADE, TEM UM PESO 2 VEZES SUPERIOR AOS EXERCÍCIOS PRÉVIOS NO QUE RESPEITA À TUA AVALIAÇÃO.

DEVERÁS VÊ-LO COMO UM PROJECTO TEU E NÃO COMO UM EXERCÍCIO PARA UM PROFESSOR OU UMA DISCIPLINA. DEVERÁS DEDICAR A TUA ATENÇÃO E ESFORÇO NÃO SÓ AO CARTAZ FINAL, MAS A TODO O PROCESSO DE CRIAÇÃO.

PODERÁS SEMPRE CONTA COM A ORIENTAÇÃO DAS PROFESSORAS SUSANA ROCHA E CARLI GIL.

Ficha de Trabalho nº 4 – Página 1
Projeto 2 – Atividade 5, Calendarização e Avaliação
(ver Anexo 8)

Calendarização	4 Aulas	45+45+45min x 4	
Avaliação	Pesquisa Visual e Teórica	Relevância da Pesquisa Teórica Efetuada	20 %
		Relevância da Pesquisa Prática Efetuada	20 %
		Entrega do Mapa Conceptual	10 %
	Criação do Cartaz	Resposta ao Enunciado	10 %
		Concretização Plástica	20 %
		Expressividade	20 %

SUGESTÕES DE PESQUISA TEÓRICA:

- Dados relativos à História do Cartaz
- Artistas de referência para a criação do Cartaz
- Imagens relevantes para a criação do Cartaz. (Frames do Filme, Actores, Cenários, Cartazes do mesmo filme elaborados por outros autores, Elementos vários)
- Sinopse do Filme
- Memória Descritiva
- ...

SUGESTÕES PARA A PESQUISA PRÁTICA:

- Esboços de elementos do Cartaz
- Ensaios de diferentes possibilidades de Cartaz
- Estudos de Cor
- Estudos de Lettering
- Experiências Técnicas
- Colagens
- ...

Ficha de Trabalho nº 4 – Página 2
Projeto 2 – Atividade 5, Calendarização e Avaliação
(ver Anexo 8)

Enunciado – Projeto 2: “Numa folha A2 cria um cartaz de apresentação de um filme à tua escolha. Este exercício pressupõe uma metodologia projectual. Deverás usar os conhecimentos que adquiriste até este momento, realizar investigações visuais e teóricas de tua livre iniciativa, apresentar esboços, estudos de cor, experiências bem e menos bem sucedidas e outras informações visuais ou teóricas que consideres relevantes para a compreensão do teu projeto. Esta informação deverá constar de um dossier que deverás desenvolver antes do início da criação do teu cartaz.”

O Projeto 2 foi concebido numa lógica de projeto final onde os alunos deveriam exhibir um grau de independência consideravelmente maior. O que se pretendeu foi que realizassem as suas investigações sem auxílio prévio e produzissem um cartaz à sua escolha, onde o seu cunho pessoal transparecesse.

As competências trabalhadas em maior evidência foram a infografia (articulação palavra/imagem), os processos de análise formais dado o carácter mimético de vários cartazes, o domínio de linguagens plásticas e a capacidade de comunicação gráfica.

O cinema enquanto tema tinha sido uma forma de motivação desde o primeiro exercício por ser um universo com o qual os alunos se sentem à vontade, tendo vários que referido que a maior parte do seu conhecimento visual advém de filmes.

Enquadramento do Projeto de Estágio no Currículo Escolar

O Programa Nacional de Desenho A, construído conjuntamente para o 11º e 12º Ano, faz referência a conteúdos que considera ser de “sensibilização” ou de “aprofundamento”. Por conteúdos de sensibilização entendem-se aqueles que contribuam para “a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente”³¹ e como conteúdos de aprofundamento entendem-se os que implicam a demonstração de “completo domínio e a correta aplicação”³² de dado conteúdo. Acredito que o Projeto de Estágio desenvolvido incidu sobre ambos.

Parece-me oportuno apresentar dois enquadramentos programáticos distintos: o primeiro centrado na necessidade de integrar a metodologia adotada (que tentou introduzir hábitos de investigação e Literacia Visual), e o segundo destinado a justificar as unidades criadas no âmbito da estrutura do Programa Nacional.

³¹ RAMOS, Artur [et al.] in “Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos” (2002), p. 6.

³² RAMOS, Artur [et al.] in “Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos” (2002), p. 6.

Enquadramento da metodologia - a necessidade de incutir hábitos de investigação:

A metodologia utilizada, como tem sido sublinhado, pretendeu aumentar a amplitude da Literacia Visual dos alunos do 12ºF. Como tal, pode assumir-se que conquistado esse objetivo, existirão repercussões na qualidade dos trabalhos dos alunos ao nível da *Sintaxe*³³, nomeadamente no que diz respeito aos domínios da linguagem plástica e da cor. No entanto, o principal objetivo desta abordagem era intervir no âmbito da criação de *Sentido*³⁴ no Desenho.

O *Sentido* é um dos universos de sensibilização do Programa Nacional de Desenho e visa, entre outras questões, o desenvolvimento de uma visão sincrónica e diacrónica, o entendimento da imagem como plano de expressão e significante e a antecipação do papel e da interpretação do observador, usando ferramentas como a memória, o conhecimento, a atenção, a seleção, a habituação e a imaginação.³⁵

O desenvolvimento da capacidade de criar *Sentido* só é possível se os alunos foram realmente expostos a um grande número de conhecimentos visuais e culturais que os ajudem a criar progressiva e continuamente o seu “Museu Imaginário”. Os Power-Points mostrados em aula e a obrigatoriedade de pesquisa pareceram-me ser o único modo pragmático de, em tão curto espaço de tempo e no âmbito do ensino secundário, alcançar este intento, sem quebrar um vínculo intrínseco com o Programa Nacional. O objetivo de estimular a Literacia Visual, ainda que intensamente trabalhado no Projeto de Estágio é algo que demora muitos anos a conseguir, e é um projeto que se estende por toda a vida académica e profissional destes alunos, futuros artistas.

Poderia ainda, justificar a introdução de uma metodologia de trabalho baseada na necessidade de desenvolvimento da Literacia Visual nos alunos através do conceito de currículo oculto, que legitima os conteúdos extra programáticos, e as experiências dos alunos como parte integrante das aprendizagens curriculares. Sublinho assim, que *“por currículo não se entende apenas o elenco das disciplinas de um curso (...) nem mesmo os blocos de matéria, saberes, destrezas e atitudes – que definem o conteúdo de uma disciplina escolar. Currículo remete aqui para o mundo complexo, multidimensional, difuso, definido pelas atividades, experiências desenvolvidas por professores, alunos e gestores em redor de um conjunto de saberes.”*³⁶

³³ RAMOS, Artur [et al.] in “Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos” (2002), p.7.

³⁴ RAMOS, Artur [et al.] in “Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos” (2002), p.7.

³⁵ RAMOS, Artur [et al.] in “Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos” (2002), p.7.

³⁶ CARDOSO, Abílio in “A Avaliação Curricular” (1999), p.79

Enquadramento das unidades criadas:

Todas as unidades visaram *sensibilização* e *aprofundamento* ao nível da utilização de *Materiais*, recorrendo à utilização de diversos meios atuantes com especial incidência nos meios riscadores, uma vez que os alunos apresentaram preocupações em prepararem-se nesse domínio para o Exame Nacional. Várias menções foram feitas à qualidade e diferentes gramagens do papel, tendo o formato do mesmo variado de trabalho para trabalho.

Também os *Procedimentos* constituíram um domínio de *sensibilização* e *aprofundamento*. As técnicas variam, atravessando a utilização de diferentes naturezas e caracteres do traço e da mancha, tendo o último Projeto “Cartaz de Cinema” feito uso de uma técnica mista que impôs a utilização simultânea de traço e mancha. Processos de análise foram incorporados no primeiro exercício “Autorretrato Distorcido”, tendo havido nos restantes um maior investimento ao nível do *Sentido*.

O Programa Nacional recomenda que o *Sentido* seja um domínio de *sensibilização* com ênfase na visão sincrónica e diacrónica do desenho, da imagem enquanto plano significativo no observador enquanto plano do significado e na potenciação da ação do observador. Foram estes os objetivos (previamente explicados na descrição das unidades propostas) que mais tentei trabalhar com os Projetos 1 “O Feio” e 2 “Cartaz de Cinema”.

Também a *Sintaxe* foi objeto de sensibilização através do grande investimento feito na concretização plástica, que se traduziu na evolução do uso da cor e da composição, tendo sido objeto de conversa durante as sessões de acompanhamento tutorial.

4 - IMPLEMENTAÇÃO

No presente capítulo descreverei a implementação do Projeto de Estágio, dando conta do seu desenvolvimento através das aulas por mim lecionadas, referindo problemas encontrados e resultados obtidos. Terminarei com uma reflexão global sobre a avaliação dos resultados conseguidos pelos alunos do 12ºF.

4.1 – DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS AULAS LECIONADAS

A descrição das aulas lecionadas surge neste capítulo sob a forma de breves relatos que assinalam a concretização da planificação apresentada. É relevante assinalar que os hiatos existentes entre as aulas se deveram a necessidades programáticas da Professora Cooperante tendo sido necessário encontrar um equilíbrio entre a realização do Projeto de Estágio e o normal funcionamento da disciplina de Desenho.

Foi decidido que as aulas por mim lecionadas se concentrariam em quartas-feiras de manhã, lecionando a Professora Cooperante o programa previamente estruturado às quintas-feiras, desde que viável. Algumas quartas-feiras fora prescindias quando necessário, tendo o Projeto de Estágio retomado o seu natural desenvolvimento em seguida.

Importa esclarecer que às quartas-feiras a turma se encontra dividida em dois turnos. O turno 1 realiza-se das 8.15h às 10.15h; o turno 2 acontece das 10.15h às 13.10h. Há uma relativa flexibilidade no que concerne à frequência do primeiro ou do segundo turno por parte dos alunos, pelo que os alunos que pertencem ao primeiro por vezes frequentam o segundo e vice-versa. Esta segmentação obrigou a que todas as informações e aulas dadas se repetissem no primeiro e segundo turno. Existiu da minha parte uma particular atenção e esforço para que as sessões fossem tão similares quando possível, dada a necessidade momentânea da adaptação do discurso e da condução das aulas às características dos alunos presentes.

Cada aula aqui descrita representa assim um bloco de 90min. mais um bloco de 45min., tendo cada uma sido repetida duas vezes. No seu conjunto perfazem 67horas e 30min. de prática de ensino supervisionada.

21.11.12: Aula 1 – Apresentação da Prof. Estagiária. Apresentação dos Exercícios e Projetos do Projeto de Estágio. Apresentação da Avaliação dos Exercícios e Projetos do Projeto de Estágio. Entrega dos Questionários 1 e 2. Apresentação do Power-Point “Ferramentas de Artista”.

A primeira aula iniciou-se com uma pequena apresentação do meu percurso profissional aos alunos e uma conversa informal sobre a minha experiência no ensino superior que facilitou o envolvimento dos alunos na comunicação das suas expectativas futuras e caminhos profissionais a seguir. Após este primeiro contacto foram apresentadas as fichas de trabalho relativas às unidades de ensino do Projeto de Estágio, e foi explicada a lógica subjacente às mesmas no que respeita à diferenciação entre Exercícios e Projetos. Foi sublinhada a importância do trabalho de investigação em arte e através da arte para a realização das propostas apresentadas e a necessidade de as completar com memórias descritivas e mapas conceptuais. Foi ainda dada a conhecer a avaliação de cada um dos Projetos e Exercícios sublinhando aos alunos que deveriam estar atentos aos critérios de avaliação em cada unidade, uma vez que estas procuravam o encontro com diferentes objetivos.

Foram entregues os Questionários 1 e 2 (já abordados no capítulo “Conceção” do presente Relatório), e explicado que os mesmos serviam apenas para uma maior perceção da Professora Estagiária de algumas características da turma e dos alunos e que de nenhuma forma estavam sujeitos a avaliação, sendo por esse motivo anónimos.

Após o preenchimento dos questionários foi apresentado um Power-Point intitulado Ferramentas de Artista (ver Anexo 3), que deu conta de alguns métodos e meios de investigação usados na prática artística. Este Power-Point contribuiu ainda para um aumento da cultura visual dos alunos, tendo os mesmos ficado a conhecer algumas abordagens e obras contemporâneas de artistas que lhes eram até então desconhecidos.

A aula terminou com uma nova conversa informal com os alunos que se mostraram interessados nas obras de arte que tinham acabado de visionar.

Esta aula foi posteriormente adaptada para os alunos do 11ºAno, a pedido da Professora do ano referido.



Fig. 11
Sara M.
Resposta dada ao Exercício 1

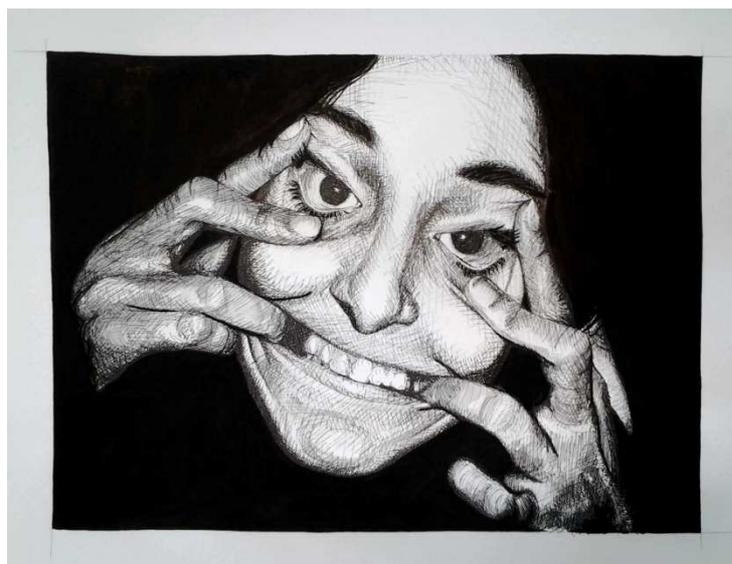


Fig. 12
Matilde B.
Resposta dada ao Exercício 1

28.11.12: Aula 2 – Apresentação do Power-Point “Retrato: O Feio”. Iniciação do Exercício 1: Autorretrato com o rosto distorcido.

A segunda aula iniciou-se com uma apresentação sobre as representações do Feio através do Retrato, desde o Renascimento à Arte Contemporânea. Esta apresentação tornou possível criar na memória dos alunos um “Museu Imaginário” sobre a temática do Feio. Como complemento, foram ainda mostrados diversos *frames* cinematográficos cujas personagens representam uma imagem de fealdade. Esta opção foi tomada para criar uma maior aproximação ao universo imagético já existente na mente dos alunos, dado a maioria referir que grande parte das suas referências visuais advêm do cinema.

Seguiu-se a iniciação do Exercício 1, que visava a autorrepresentação de um retrato com o rosto distorcido. Os alunos fotografaram-se alterando os seus traços fisionómicos com vista a iniciarem uma aproximação ao feio, o que em muitos casos se revelou também uma aproximação ao cómico. Alguns alunos tiveram uma postura defensiva no que respeita a entregarem-se à distorção do seu próprio rosto para personificarem o feio, tentando encontrar um meio-termo que foi designado espontaneamente pelos alunos como “feio-bonito”.

No tempo restante até à finalização da aula, os alunos realizaram esboços relativos às fotografias que acabavam de tirar.

05.12.12: Aula 3 – Continuação do Exercício 1: Autorretrato com o rosto distorcido.

A aula 3 foi sobretudo uma aula com uma dinâmica de tutoria. O trabalho de cada um dos alunos foi acompanhado de forma individualizada, tendo a professora estagiário percorrido duas vezes as mesas de trabalhado de cada um dos alunos, opinando, sugerindo e conversando com cada um dos mesmos.

Os alunos mostraram uma boa adesão a este exercício exibindo boas capacidades técnicas e uma facilidade generalizada de aproximação ao real. Vários optaram por refazer as fotografias em casa por se sentirem mais à vontade para ensaiarem diferentes expressões. Os resultados foram muitos satisfatórios.

No final da aula os alunos puderam observar o conjunto de todos os desenhos produzidos pela turma, tendo a oportunidade de os comentar, criticar e, inevitavelmente, comparar. Foi para mim visível, uma vez mais, que nem sempre os aspetos valorizados pelos alunos coincidem com os aspetos mais apreciados pelos professores.

16.01.13: Aula 4 – Iniciação do Projeto 1: Retrato – O Feio.

Nesta aula foi possível dar início à primeira unidade de carácter projectual que vinha já sendo ensaiada com o exercício anterior. Tendo em vista a criação de uma representação que metaforizasse a fealdade, os alunos vinham desde a aula número dois (em que foi apresentado o Power-Point “Retrato: o Feio), pensando e pesquisando o feio enquanto conceção individual.

A aula iniciou-se com uma conversa da Professora Estagiária com cada um dos alunos sobre a pesquisa realizada e a conceção por detrás da representação do feio a ser criada. Durante o tempo que estas conversas ocuparam, os restantes alunos foram fazendo esboços preparatórios à cerca do tema em criação.

Os alunos revelaram alguma dificuldade em apresentar ideias originais ou de conceção pessoal, estando por vezes presos a conceções tradicionais ou populares do feio. A necessidade de se desvincularem das imagens de pesquisa com vista à criação de uma representação autêntica foi uma outra dificuldade comum, existindo com frequência a tendência de aproximação à cópia de uma imagem que lhes era apelativa para a resolução do projeto.

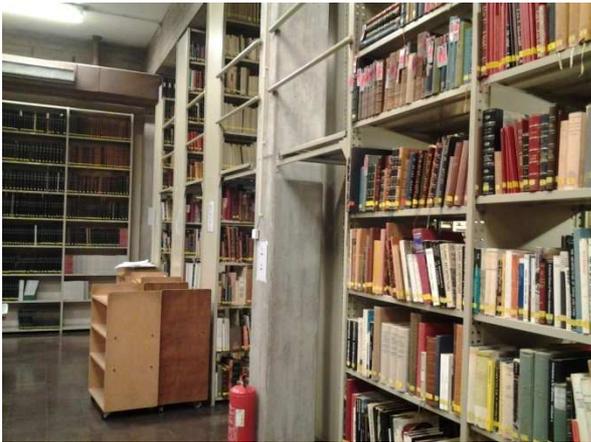


Fig. 13
Depósito da Biblioteca de Arte da Gulbenkian

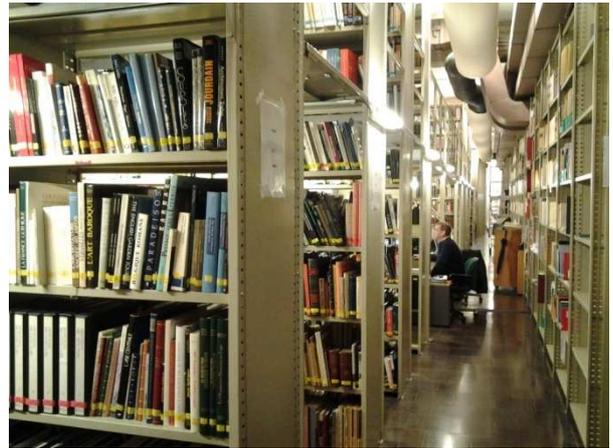


Fig. 14
Depósito da Biblioteca de Arte da Gulbenkian

23.01.13: Aula 5 – Visita de Estudo à Fundação Gulbenkian: A Biblioteca e a Exposição Idades do Mar.

A visita de estudo à Fundação Gulbenkian revelou-se um momento de aproximação entre a Professora Estagiária os alunos, tendo servido dois propósitos centrais: o de dotar os alunos com ferramentas que aumentassem o alcance das suas investigações dando-lhes a conhecer a Biblioteca de Arte da Fundação Gulbenkian, e dar a conhecer aos alunos uma exposição que não estando relacionada com o feio, tornava possível a compreensão de que um tema pode ser abordado de formas distintas manifestado diferentes conceções e ideias sobre um mesmo elemento.

A visita de estudo iniciou-se com a Exposição “Idades do Mar”, onde se tornou claro o desconhecimento dos alunos dos momentos e movimentos icónicos da História da Arte. A sua perceção do desenvolvimento cronológico, cultural, estético ou filosófico subjacente à História da Arte é quase nulo, bem como a identificação visual de movimentos, épocas ou autores. Os alunos são simultaneamente conscientes e displicentes na perceção desse facto.

Seguiu-se uma visita à Biblioteca da Gulbenkian, Guida pela Dra Ana Barata, que consistiu numa explicação detalhada do Catálogo On-line da Biblioteca e das suas potencialidades de pesquisa e certificação dos dados pesquisados. No âmbito do Projeto de Estágio, com o intuito de seduzir os alunos para a vertente teórica e de pesquisa inerente a um conhecimento sério e aprofundado da arte, a Dra Ana Barata permitiu-nos visitar o Depósito da Biblioteca, habitualmente interdito ao público.



Fig. 15
Catarina R.
Resposta ao Projeto 1



Fig. 16
Raquel A.
Resposta ao Projeto 1

Os alunos não pareceram assimilar inteiramente a relevância da existência de uma Biblioteca especializada ou consciencializarem-se da sua utilidade futura. Contudo, no que respeita à vista da Exposição “Idades do Mar”, pareceu-me existir uma sedimentação da relevância de perceber um tema de trabalho enquanto um todo onde se afigura necessário perceber o que foi feito e o que está a ser feito por outros autores.

30.01.13: Aula 6 – Continuação do Projeto 1: Retrato – O Feio

A aula seis começou na visualização do vídeo “Where Good Ideas Come From” de Steven Johnson, vídeo que me havia sido mostrado numa aula do Mestrado de Ensino e que achei relevante mostrar aos alunos do 12ºF dada a sua dificuldade em gerarem representações criativas do feio.

Após este momento descontraído retomou-se o acompanhamento tutorial anterior, considerando que os alunos se encontravam já em produção prática dos seus projetos. As noções transmitidas durante a visita de estudo parecem ter motivado alguns alunos a realizarem uma investigação mais alargada.

06.02.13: Aula 7 – Finalização do Projeto 1: Retrato – O Feio. Entrega dos Mapas conceptuais relativos ao Projeto 1.

tema (o feio), provocou também um decréscimo na qualidade técnica dos desenhos.

Nesta aula os alunos tiveram a oportunidade de terminar os seus projetos relativos à representação do feio, fazendo pequenas melhorias discutidas com a Professora Estagiária. Houve no entanto um retrocesso significativo nos resultados conseguidos quando em comparação com o exercício anterior.

A dificuldade de abstração de um referente fotográfico que se manifestou na pouca capacidade de produzir significados e comunicar ideias individuais à cerca de um

Acredito que os alunos deveriam ser expostos, desde cedo, à criação de projetos individuais orientados. No entanto, esta pareceu ser uma das suas primeiras experiências numa estrutura de ensino/aprendizagem por projetos envolvendo pesquisa e produção criativa.

No final da aula os alunos entregar os mapas conceptuais pedidos, resumindo as ideias inerentes aos seus projetos. Alguns surpreenderam-me entregando ainda memórias descritivas e pequenos textos que tentam explicitar a conceptualização por detrás dos seus desenhos.

20.02.13: Aula 8 – Apresentação do Power-Point “Abstração”. Iniciação do Exercício 2: Abstração.

Considerando a dificuldade notada dos alunos de trabalharem sem um referente fotográfico, a aula 8 centrou-se na apresentação de um Power-Point sobre Pintura Abstrata em momentos distintos da História da Arte, oferecendo aos alunos uma base para a realização de três composições abstratas que se relacionassem enquanto conjunto, visando um exercício de desapego à realidade figurativa.

Os alunos, avisados previamente, trouxeram diversos tipos e cores de fita adesiva, material indicado para a realização deste Exercício que pretendia ser de exploração rápida.

Uma vez mais existiu acompanhamento tutorial por parte da Professora Estagiária, que em parte se focou na chamada de atenção para a redundância de produções demasiado semelhantes às visionadas no Power-Point.

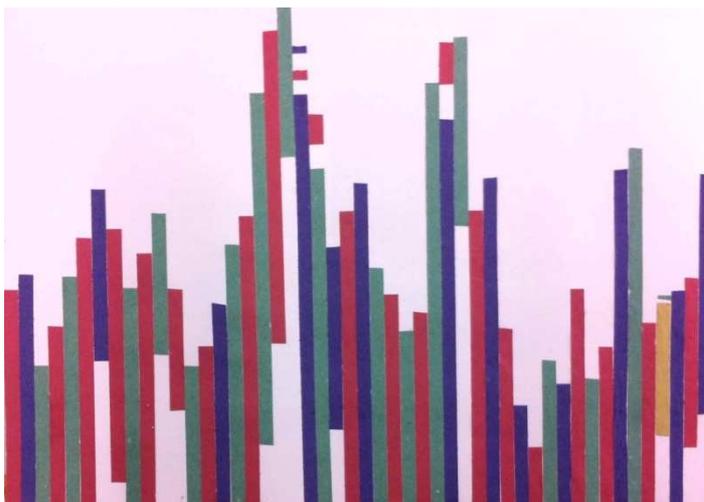


Fig. 17
Joana E.
Resposta ao Exercício 2

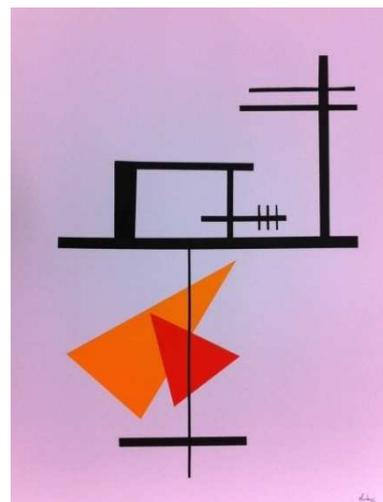


Fig. 18
Marta G.
Resposta ao Exercício 2

27.02.13: Aula 9 – Finalização do Exercício 2: Abstração.

A aula 9 destinou-se à finalização das três composições abstratas e a uma conversa informal com os alunos que serviu para fazer um ponto de situação sobre o progresso do Projeto de Estágio e para reforçar junto dos alunos o alinhamento lógico das unidades de ensino. No final da aula os alunos viram e comentaram os trabalhos dos colegas no âmbito da Abstração mas também do feio, dado que esses comentários não haviam ainda sido feitos. De uma forma geral a turma compreendeu que existiu uma quebra de qualidade nas produções relativas ao feio e perceberam o porquê dessa quebra. No que respeita à abstração, vários comentaram que nunca haviam realizado um exercício de criação abstrata e que ter como objetivo estabelecer uma relação entre três composições os ajudou a estabelecer uma linha coerente de criação, que se assemelhou a um projeto.

06.03.13: Aula 10 – Iniciação do Exercício 3: Flipbook.

Aproveitando uma oportunidade de cruzamento disciplinar, que se me mostrou relevante na preparação dos alunos para o Projeto seguinte, em coordenação com a disciplina Oficina Multimédia, os alunos criaram na aula de Desenho um Flipbook.

Estando os alunos a preparar uma animação multimédia na Oficina dessa mesma disciplina, que é também lecionada pelo Professora Cooperante de Desenho em



Fig. 19
Flipbooks criados pelo 12ºF em resposta ao Exercício 3



Fig. 20
Marta G.
Resposta ao Exercício 3

conjunto com outra Estagiária, os alunos desenvolveram em duas das aulas por mim lecionadas flipbooks que se pretendia que além de criarem uma narrativa que traduzisse movimento, fosse também uma forma de os confrontar com a necessidade de registos rápidos.

A contextualização visual do projeto foi elaborada pela Estagiária da Disciplina de Multimédia, tendo acontecido na disciplina de Desenho uma fase exploratória de uma narrativa, quando considerado o cômputo total do Projeto maioritariamente de Multimédia.

Desta forma, recorrendo novamente a uma dinâmica tutorial os alunos expuseram-me as suas ideias para o flipbook e para o projeto que desenvolveriam em Multimédia, e orientados por mim começaram a construir os seus flipbooks, organizando ideias e expressões gráficas que posteriormente pudessem ser utilizadas noutras construções visuais.

13.03.13: Aula 11 – Finalização do Exercício 3: Flipbook.

Nesta aula os Flipbooks foram terminados permitindo, como habitualmente, uma discussão e visualização dos trabalhos em grupo. Os alunos que executaram este exercício de forma mais célere aproveitaram o tempo disponível para terminarem exercícios em atraso.

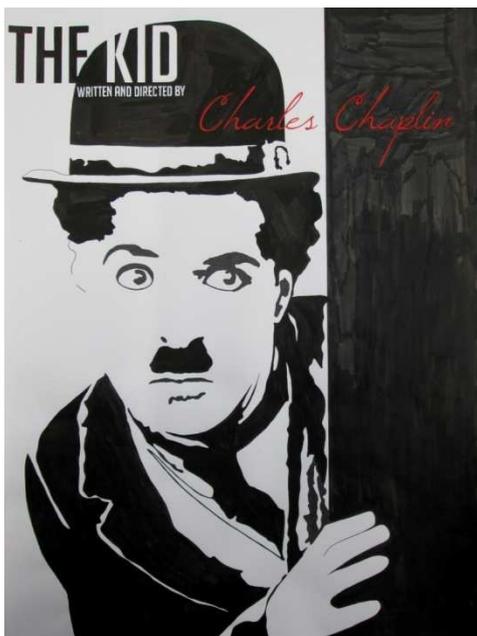


Fig. 21
Matilde B.
Resposta ao Projeto 2

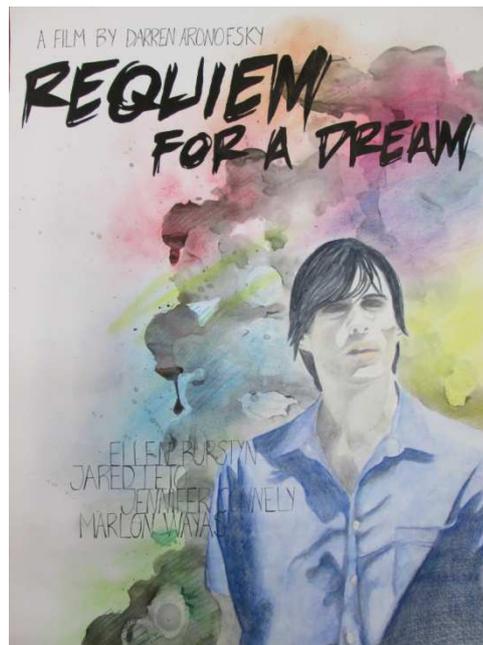


Fig. 22
Madalena N.
Resposta ao Projeto 2

03.04.13: Aula 12 – Conclusão e Melhoria de Exercícios anteriores.

Antes de ser iniciado o Projeto Final “Cartazes de Cinema”, pareceu-me útil disponibilizar uma aula para que os alunos pudessem realizar melhorias de exercícios prévios. Apesar de alguns alunos se terem dedicado a essa tarefa, existindo casos pontuais de alunos que decidiram refazer determinados exercícios (em vez de os tentarem melhorar), a maioria dos alunos entregou-se sobretudo à conclusão de trabalhos em atraso que nunca antes tinham dado como finalizados.

Esta foi uma aula proveitosa, contudo tornou-se óbvia a necessidade de permitir que os alunos terminassem em casa os exercícios que haviam decidido refazer na totalidade.

10.04.13: Aula 13 – Apresentação do Power-Point “Cartazes de Cinema”. Iniciação do Projeto 2: Cartaz de Cinema.

À semelhança da postura adotada na 2ª Aula, aquando do início do Projeto 1, a 13ª Aula iniciou-se com uma apresentação sobre Cartazes de Cinema. Ainda que esta apresentação não se tenha alargado para, pois o objetivo foi que neste segundo Projeto os alunos adotassem uma postura de pesquisa mais autónoma, acredito que a mesma contribui para aumentar um pouco o “Museu Imaginário” dos alunos e para os

contextualizar. A reação da turma foi de entusiasmo, tendo sido notados de imediato diversos comentários e questionamentos sobre o filme de referência a adotar e a como representá-lo em cartaz.

Despertos para algumas questões de Design, alguns alunos estenderam as suas preocupações imediatas ao tipo de *lettering* a introduzir e a tentar criar uma correspondência coesa à fotografia/ambiência dos filmes.

A aula prosseguiu com o acompanhamento tutorial individualizado, que neste final de projeto de estágio era já esperado e mesmo solicitado pelos alunos.

Deu-se início à também já habitual fase de esboços onde as primeiras tentativas de abordagem ao cartaz enquanto projeto pessoal foram formuladas.

17.04.13: Aula 14 – Continuação do Projeto 2: Cartaz de Cinema.

Nesta aula, os alunos envolveram-se na produção do Cartaz de Cinema, tendo havido uma tendência significativa de aproximação aos cartazes já existentes e associados aos seus filmes de eleição. Contudo, pôde também ser observado um maior investimento na comunicação das intenções dos alunos através do Desenho, havendo algum progresso na já referida criação de *Sentido*. O acompanhamento tutorial tentou estimular os alunos a tomarem opções menos convencionais, ou menos aproximadas a produções já existentes, contudo as decisões finais eram (como sempre foram) dos alunos, que deveriam ver este Projeto como um trabalho com um grau de personalização superior aos pedidos até então.

24.04.13: Aula 15 – Finalização do Projeto 2: Cartaz de Cinema. Despedida da Turma de Estágio.

Na última aula, o Cartaz de Cinema foi finalizado, enquanto tive oportunidade de ver e avaliar as investigações teóricas e práticas de todos os alunos. A grande maioria elaborou pesquisas de um número alargado de imagens que se centraram em *frames* do filme escolhido por cada um, e numa visão diacrónica dos cartazes antes produzidos. Ao nível da investigação prática, um número considerável de alunos exploraram variados materiais e técnicas de representação, mas a panorâmica de possíveis soluções formais foi reduzida.

No final da aula realizou-se a habitual reunião dos trabalhos produzidos e subsequente discussão, havendo um sentimento de trabalho bem cumprido pela generalidade dos alunos. A produção de um cartaz foi um trabalho bem acolhido e a

evolução ao nível do processo de trabalho pareceu-me evidente quando em comparação com os primeiros exercícios.

4.2 – ESTRATÉGIAS E MATERIAIS

Em sala de aula o uso de materiais e estratégias de ensino, que auxiliem as intenções pedagógicas em implementação, tornam-se indispensáveis para a motivação e aprendizagem dos alunos. Por vezes os materiais constituem estratégias e, por sua vez, as estratégias são traduzidas na utilização de materiais. Consequentemente materiais e estratégias fundem-se, ou pelo menos complementam-se e relacionam-se. Foi este o caso no Projeto de Estágio que conduzi, o que me leva a apresentar em seguida, simultaneamente, estratégias e materiais.

Literacia Visual

A Literacia Visual, para além de um objetivo, constituiu uma estratégia para alcançar resultados visíveis na prática gráfica e pictórica dos alunos. Se por um lado a Literacia Visual é indispensável à formação dos alunos de um curso de artes, por outro, é a Literacia Visual que permite a existência de um “Museu Imaginário” alargado e pertinente que sustente, motive e enriqueça a produção artística dos alunos, que não deverá ser meramente superficial na sua intenção. Enquanto estratégia, foi indispensável o auxílio de materiais como Apresentações Power-Point, para uma eficiente mostra de referências relevantes.

Apresentações Power-Point

As Apresentações Powe-Point (ver CD anexado – Anexo 3) constituíram simultaneamente uma estratégia e um material. Enquanto material permitiram uma fácil construção de apresentações de imagens legendadas de obras de arte, servindo de apoio à tentativa de desenvolvimento de Literacia Visual; enquanto estratégia permitiram, ao serem exibidas no início da aula, uma clara delimitação do universo de interesse, de forma didática e complementar ao discurso oral, tornando a transmissão de informação mais leve e eficiente.

O primeiro Power-Point “Ferramentas de Artista”, foi indispensável para a percepção dos alunos de como investigar e trabalhar de forma coerente com um contexto atual. O Power-Point dedicado a representações do feio na História da Arte, tal como no Power-Point dedicado à Abstração, consistiu num enquadramento cronológico e historico-artístico amplo oferecendo um bom ponto de partida às investigações dos alunos. No Power-Point dedicado aos cartazes de cinema o que se pode observar é sobretudo uma apresentação diacrónica, que mostra inúmeros cartazes mas que não estabelece nenhuma união entre eles. A vantagem deste Power-Point é a amplitude formal que dá a conhecer.

Acompanhamento tutorial

O acompanhamento tutorial permitiu um ensino individualizado em ambiente de sala de aula, permitindo uma maior atenção às dificuldades, à evolução e às capacidades de cada aluno. Estimulou ainda a capacidade de formular um discurso artístico individual, e a capacidade de discussão e consciencialização dos pontos fortes e menos fortes dos alunos.

Em contexto de Estágio foi também um modo de aproximação aos alunos, facilitando a minha introdução na sala de aula, e acelerando o desenvolvimento da confiança da turma nas minhas sugestões e na pertinência da minha presença.

Utilização de Tecnologia

Durante o acompanhamento tutorial dos alunos revelou-se pertinente a utilização de um instrumento tecnológico designado genericamente por *Tablet*, que permitiu a rápida pesquisa e visualização de imagens, obras de artes e outras referências relevantes, inerentes às sugestões que ia apresentando aos alunos. Além de se ter tornado um material de ensino, o *Tablet* permitiu um rápido acesso a conhecimentos visuais, constituindo de igual modo uma estratégia.

Visita de estudo

A promoção da visita de estudo antes descrita (Idades do Mar/Biblioteca – Fundação Calouste Gulbenkian) promoveu o contacto direto com obras de arte e tentou cativar os alunos para a utilização de meios de investigação teórica.

De um modo geral, as visitas de estudo permitem estimular e motivar os alunos, favorecendo a relação professor/aluno. Neste contexto em particular, a visita acelerou a intimidade dessa relação e cumpriu os seus dois principais objetivos

Mapa conceptual

A produção de Mapas conceptuais como meio de sumarização da investigação realizada pelos alunos, foi uma das estratégias mais pertinentes do Projeto de Estágio. O mapa conceptual tornou-se uma ferramenta de fácil utilização por parte dos alunos, assentando num método de construção próximo à lógica de acumulação/coleção da qual alguns adolescentes fazem uso. Na verdade, um Mapa conceptual é uma coleção temática de imagens, um “Museu Imaginário” posto em papel, que dialoga com a prática da distribuição de imagens significantes nos espaços privados dos adolescentes.

Reflexão e Discussão em Grupo

A reflexão e discussão em grupo dos trabalhos realizados por todos os alunos da turma, permitiu uma sistematização de ideias, um desenvolvimento do discurso crítico e uma visualização dos resultados alcançados, contribuindo para uma maior consciência da qualidade dos trabalhos.

A prática discursiva, crítica e autocrítica, no que concerne a produções artísticas, será uma capacidade indispensável à boa progressão dos alunos na fase de ensino subsequente, pelo que as discussões em grupo, de forma descontraída e opinativa, constituiram uma estratégia de familiarização com o discurso artístico.

Ciclo de cinema

Como evento motivacional e como estratégia para a sedução dos alunos para o conhecimento da História da Arte, criei a programação de um ciclo de cinema constituído por filmes e documentários feitos sobre variados artistas (ver Anexo 9). Este Ciclo de Cinema seria uma experiência leve mas ainda assim didática, que ajudaria à disseminação do conhecimento do percurso de alguns artistas icónicos, e aconteceria em período extra letivo, dentro da própria escola.

Para tal, o projeto foi entregue à Direção Escolar para aprovação e posterior divulgação junto dos alunos (não só da Turma 12ºF mas de todas as turmas do Ensino Secundário). Contudo, o projeto aguarda até à data a aprovação da Direção, que se

encontra reticente em aprovar a atividade no 3º Período do ano escolar, temendo distrair os alunos finalistas num período próximo dos Exames Nacionais.

A ser aprovado, o projeto será assim realizado após os Exames Nacionais.

4.3 – RESULTADOS: A PRODUÇÃO DOS ALUNOS – DESENHOS E MAPAS CONCEPTUAIS

Aos resultados já exibidos aquando a descrição das aulas lecionadas, o presente sub-capítulo pretende ser um espaço de visualização dos trabalhos realizados pelos alunos, permitindo de seguida uma reflexão sobre a metodologia de Avaliação e as classificações obtidas.

Exercicio 1 – Autorretrato Distorcido

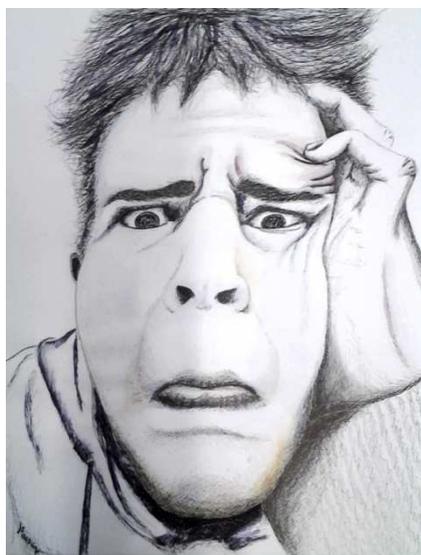


Fig. 23
João M.
Resposta ao Exercício 1



Fig. 24
Hugo T.
Resposta ao Exercício 1



Fig. 25
Raquel A.
Resposta ao Exercício 1

O Exercício 1 permitiu, como esperado, o desenvolvimento de uma produção gráfica com significativa qualidade por parte dos alunos. Culminando uma sequência de exercícios de desenho à vista, anteriormente conduzidos pela Professora Cooperante (ver Anexo 10), estes autorretratos usaram de uma boa adesão dos alunos à tipologia de trabalho a desenvolver e permitiram um bom início do Projeto de Estágio.

Tendo sido indicado o uso de técnica mista, contemplando aguarela e caneta gráfica, os desenhos criados apresentaram um panorama de variações de abordagem relevantes, permitindo um maior ou menor investimento no uso da cor, que se traduziu numa personalização maior no diálogo do objeto a representar (o aluno) com a forma de o representar.

O sentido crítico da turma, aquando da discussão final sobre os trabalhos, pareceu estar particularmente presente em questões relacionadas com a proximidade ao real. O facto destes desenhos constituírem m autorretratos levou a uma identificação forte dos alunos com as suas produções, ambição traçada na conceção desta unidade.

Projeto 1 – O Feio



Fig. 26
Marta C.
Resposta ao Projeto 1

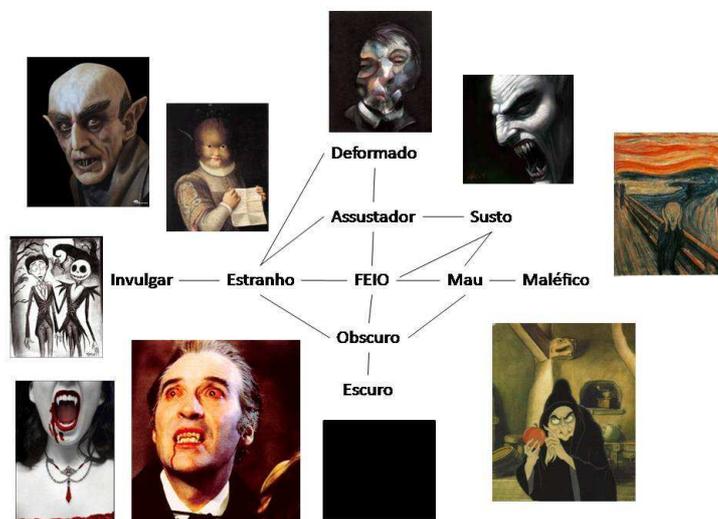


Fig. 27
Marta C.
Mapa conceptual do Projeto 1



Fig. 28
Matilde B.
Resposta ao Projeto 1



Fig. 29
Matilde B.
Mapa conceptual do Projeto1



Fig. 30
Beatriz D.
Resposta ao Projeto 1

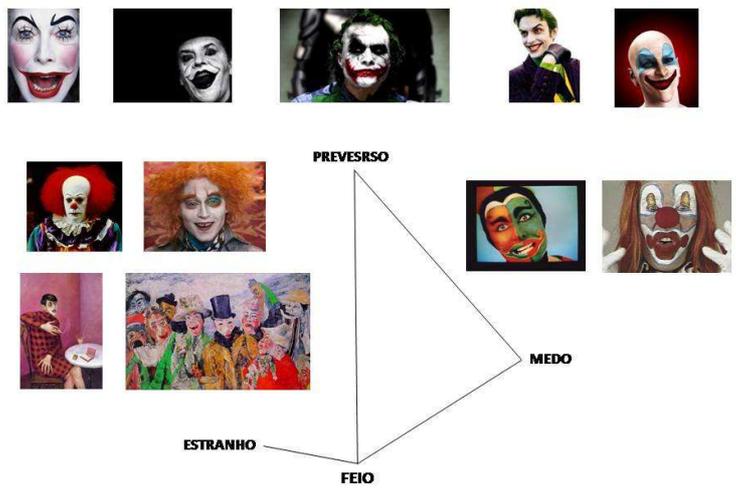


Fig. 31
Beatriz D.
Mapa conceptual do Projeto 1

No Projeto 1 (Atividade 2) os alunos demonstraram, no seu conjunto, uma quebra significativa da qualidade dos seus desenhos. Disso é exemplo o trabalho representado na Fig. 26 que tendo sido um dos desenhos com menor classificação representa como o pedido da criação de uma alegoria do feio se tornou, em variados casos, uma dificuldade intransponível, mesmo com acompanhamento tutorial.

Um das tendências gerais por mim detetadas foi a “infantilização” do desenho, ou o recurso a representações mais características no âmbito da ilustração ou da banda desenhada. Colocados perante a necessidade de fazerem uso de uma conceptualização maior, não compatível com respostas imediatas, alunos com boas aptidões no domínio da representação, foram pouco capaz de dar resposta aos objetivos traçados. Afastados de qualquer referente visual, e tendo a imaginação como única ferramenta auxiliar, a capacidade técnica perdeu-se, ou pelo menos dilui-se, na incapacidade de criar *Sentido* pertinente (consultar também p.58 Fig. 15 e 16).

Apesar de um panorama pouco valioso nas representações do feio, houve trabalhos que pela sua relevância em várias valências (execução, conceptualização, originalidade...) se destacaram do cômputo geral. É disso exemplo o desenho presente na Fig. 30, que corresponde ao trabalho com maior classificação obtida nesta unidade.

Exercício 2 - Abstração

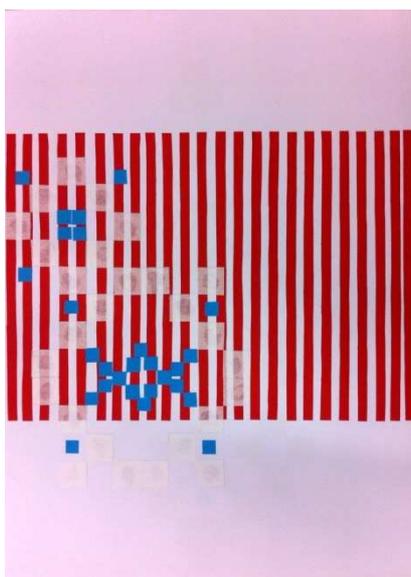


Fig. 32
Raquel A.
Resposta ao Exercício 2

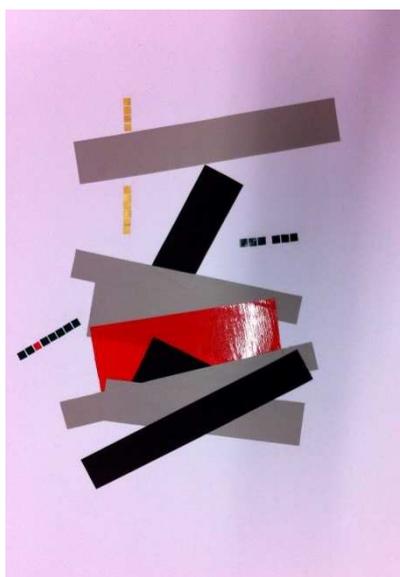


Fig. 33
Teresa G.
Resposta ao Exercício 2

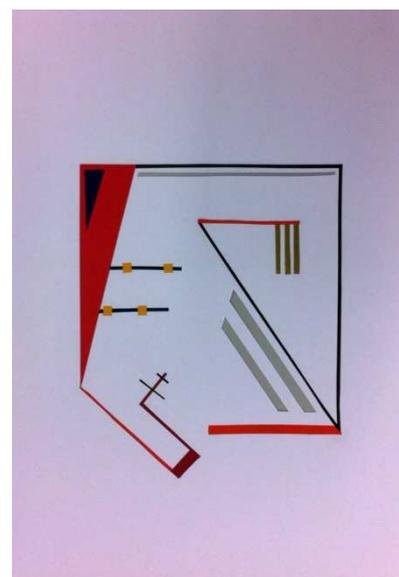


Fig. 34
Matilde B.
Resposta ao Exercício 2

O Exercício 2, pensado para auxiliar os alunos em criações distanciadas de referentes reais permitiu o regresso de resultados qualitativos mais característicos no contexto da turma.

Apesar da circunscrição que o material a utilizar (fita-cola) impunha, a variedade formal de resposta e a pertinência das abordagens de cada um à criação de composições abstratas levou a uma nova subida da avaliação dos trabalhos e constitui uma nova experiência. Os alunos comentaram nunca terem realizado nenhum exercício semelhante.

Ainda que a ambição na utilização de apresentações Power-Point não tenha sido o fornecimento de modelos de criação aos alunos, mas sim uma contribuição para o aumento da sua Literacia Visual e compreensão diacrónica dos temas, neste caso em particular, foi notória a aproximação a algumas obras de arte apresentadas em Power-Point. Essa aproximação porém, não se elevou ao ponto da cópia, tendo servido apenas de base inicial. Pressente-se assim a relação próxima com algumas obras de arte, mas também o cunho pessoal dos alunos nas suas reinterpretações.

Exercício 3 - Flipbook

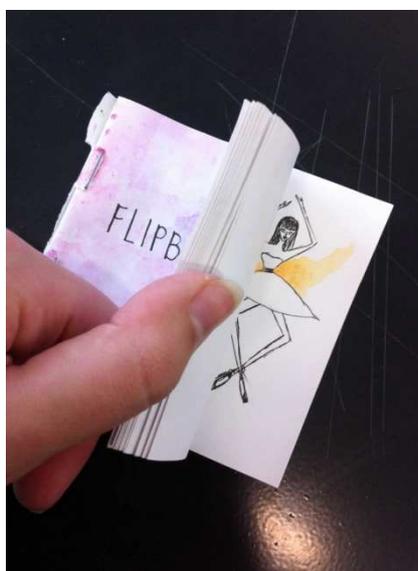


Fig. 35
Joana B.
Resposta ao Exercício 3



Fig. 36
Madalena N.
Resposta ao Exercício 3



Fig. 37
Joana E.
Resposta ao Exercício 3

O Exercício 3, relevante por requerer registos gráficos rápidos, mostrou algumas fragilidades dos alunos nesse domínio e vários modos de abordagem que deturpam o objetivo de criar vários pequenos esboços sequenciais. O mais como foi o uso prévio do lápis, ao qual se sobrepôs a esferográfica (material obrigatório para a unidade).

Houve ainda assim uma evolução no distanciamento a respostas estereotipadas, uma vez que o acompanhamento das personagens e sequências a ilustrar foi acompanhado tanto na disciplina de Desenho como na disciplina de Oficina Multimédia.

De um modo global, os resultados dos alunos voltaram a decrescer, no que concerne à sua qualidade e conseqüente avaliação, embora considere, uma vez mais, que novas aprendizagens foram realizadas. A consciencialização dos alunos para as suas dificuldades no âmbito de um registo mais rápido foi uma mais-valia para a sua aprendizagem futura.

Projeto 2 – Cartaz de Cinema

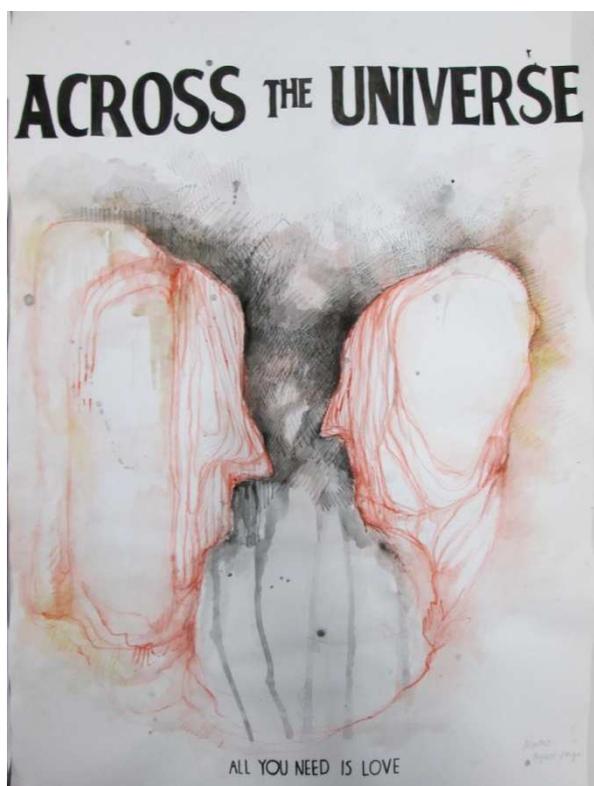


Fig. 38
Beatriz D.
Resposta ao Projeto 2

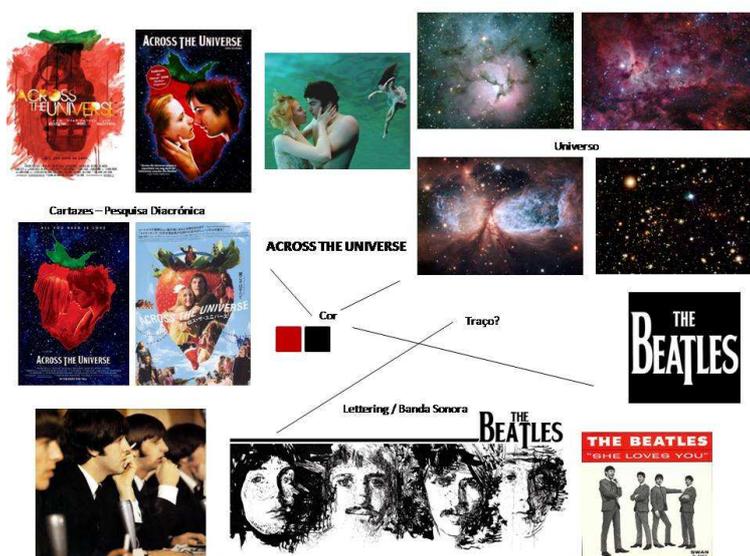


Fig. 39
Beatriz D.
Mapa conceptual do Projeto 2



Fig. 40
 Catarina S.
 Resposta ao Projeto 2



Fig. 41
 Catarina S.
 Mapa conceptual do Projeto 2

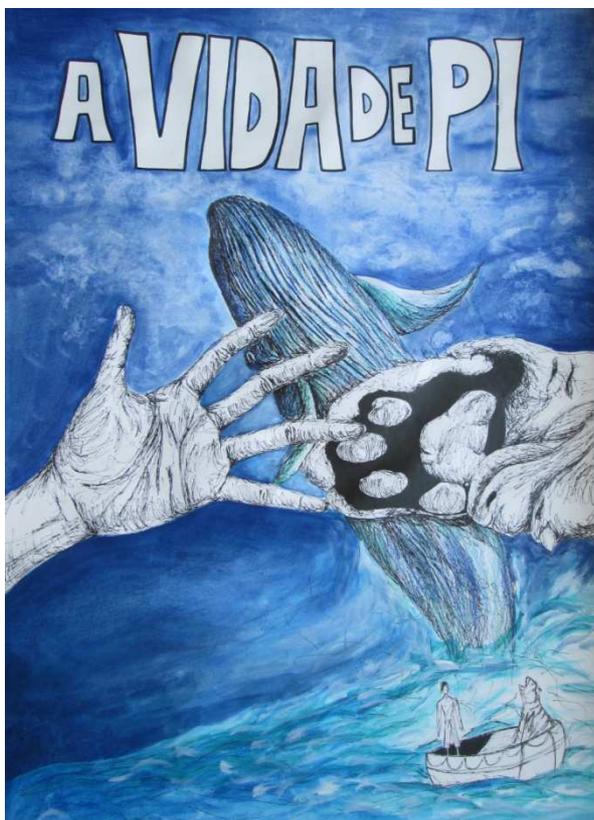


Fig. 42
 Carolina M.
 Resposta ao Projeto 2

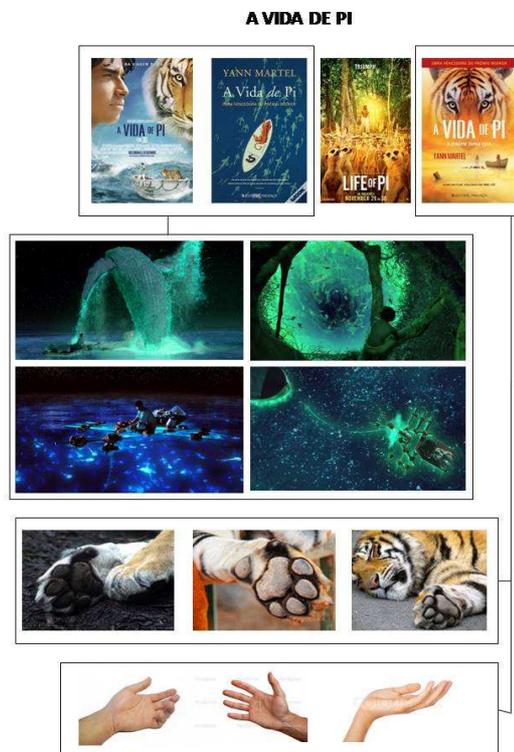


Fig. 43
 Carolina M.
 Mapa conceptual do Projeto 2

Por fim, o Projeto 2 revelou ser o resultado da sedimentação de algumas aprendizagens realizadas ao longo do Projeto de Estágio. Nesta atividade os alunos demonstraram um grau de independência maior, que se manifestou tanto ao nível da sua investigação teórica quanto da sua exploração prática.

Apesar de a maioria ter produzido desenhos próximos a cartazes já existentes, foi positivo constatar a forma como se apropriaram desses exemplos e os transformaram em algo mais pessoal.

Os mapas conceptuais mostram um claro entendimento da necessidade de relacionar imagens e colocá-las em diálogo, sendo neles perceptíveis muitas das convocações que os alunos realizaram do material que descobriram nas suas investigações. Na Fig. 39, a título de exemplo é claramente perceptível o transporte da fonte de letras característica dos álbuns musicais dos *Beatles* para o lettering do cartaz, aludindo desta forma à banda sonora do filme em ilustração. Também a relação com os cartazes já existentes é pressentida sem se tornar demasiado óbvia. Já na Fig. 41 é curiosa a convocação das ilustrações do *Planeta Tangerina*, para justificar a simplicidade da plasticidade encontrada na construção do cartaz. Através das silhuetas recortadas, e da gama cromática reduzida, a aluna criou uma alusão às ilustrações infantis desta editora.

Outra forma encontrada de remeter para uma pesquisa prática, foi a encontrada pela autora do mapa da Fig. 43, que ao destacar as imagens de patas de tigres e posições de mãos humanas, lembra a variada exploração plástica que realizou antes do início do cartaz, onde figuraram diversos esboços de patas e mãos.

Foi-me possível compreender que os alunos assimilaram a necessidade de comunicar com imagens e através de imagens, recorrendo à interpretação e diálogo de construções gráficas ou pictóricas de outros, aceitando que de imagens nascem novas imagens. A batalha final consistiria num maior enfoque nas imagens vindas do domínio das artes plásticas, mas esse é um objetivo que carece demais tempo para ser conquistado.

4.4 – A AVALIAÇÃO

A avaliação, como parte integrante de um processo de ensino e de aprendizagem, é indissociável dos objetivos que se procura que os alunos alcancem no âmbito dos exercícios desenvolvidos. Contudo, a avaliação além de uma soma indispensável de resultados, deve apresentar-se ela mesma como um instrumento de auxílio à aprendizagem, contendo em si propósitos formativos.

No Projeto de Estágio que neste documento tenho vindo a apresentar, a avaliação serviu de ponto de referência para a noção do progresso dos alunos, potenciando interpretação de resultados, reflexão, informação válida a alunos e Professora Estagiária e ajudou a tomadas de decisão relativas a processos de ensino, tendo tido como principal função a promoção e a melhoria da formação dos alunos. Esse facto é notório em alterações introduzidas, como a integração do exercício dedicado à Abstração, que pretendeu auxiliar os alunos no distanciamento a referentes reais, dificuldade demonstrada no Projeto prévio.

Cada Ficha de Trabalho entregue conteve os critérios de avaliação de cada exercício ou projeto, explicitando com uma coerência transversal a todos os trabalhos aquilo que se pretendia em termos de desempenho do aluno. A valorização de cada critério de avaliação foi ligeiramente diferenciada de exercício em exercício permitindo aos alunos apostarem, em cada trabalho, em parâmetros diferentes. Esta decisão adveio da vontade de valorizar diferentes valências de diferentes alunos, atenuando possíveis discriminações que a avaliação pudesse causar, aceitando como natural que se para alguns os aspetos técnicos do Desenho são pontos fortes da representação, para outros será a expressividade no Desenho que potencia melhores resultados.

No conjunto dos critérios de avaliação de cada exercício ou projeto podem ainda ser encontrados parâmetros que contemplam apenas a realização do aluno de pequenas tarefas ou o respeito de determinadas regras, incentivando deste modo a leitura atenta do enunciado. Um exemplo bastante relevante é a cotação atribuída à entrega dos Mapas conceptuais aquando a realização de um Projeto: a cotação de 10% ou 15% visa apenas a valorização da entrega do Mapa conceptual e não a sua qualidade, constituindo uma motivação para a sua realização.

No Projeto 2, os critérios de avaliação, para além de contemplarem a entrega do Mapa conceptual, incidiram ainda na investigação teórica e prática que os alunos

realizaram. O conjunto desta investigação foi por mim visionado e avaliado em aula, ficando o Mapa conceptual como memória da mesma.

Na semana após a entrega de qualquer trabalho a sua avaliação foi divulgada aos alunos, para que estes tivessem uma perceção atempada dos resultados conquistados e dos pontos a melhorar em trabalhos subsequentes.

Nos quadros abaixo, podem ser observados os critérios de avaliação e suas respetivas cotações, em cada Exercício/Projeto proposto.

Quadro 6 - Critérios de Avaliação do Exercício 1: Autorretrato Distorcido

Composição/Colocação na Folha	10%
Adequação da Escala de Representação	10%
Limpeza do Desenho	10%
Resposta ao Enunciado	20%
Concretização Plástica	20%
Expressividade	30%

Quadro 7 - Critérios de Avaliação do Projeto 1: O Feio

Composição/Colocação na Folha	10%
Limpeza do Desenho	10%
Entrega do Mapa conceptual	15%
Adequação Técnica	15%
Relevante Representação do Feio	20%
Concretização Plástica	30%

Quadro 8 - Critérios de Avaliação do Exercício 2: Abstração

Existência de 4 Composições	10%
Relação Pressentida entre as 4 Composições	20%
Resposta ao Enunciado	20%
Concretização Plástica	20%
Expressividade	30%
////////////////////////////////////	////////

Quadro 9 - Critérios de Avaliação do Exercício 3: Flipbook

Ocupação de apenas 2/3 das pág.	5%
Cumprimento das dimensões máximas do flipbook	5%
Limpeza dos Desenhos	10%
Expressividade	20%
Resposta ao Enunciado	30%
Relevância dos movimentos representados	30%

Quadro 10 – Critérios de Avaliação do Projeto 2: Cartaz de Cinema

Pesquisa Visual e Teórica	50%	Relevância da Investigação Teórica	20%
		Relevância da Investigação Prática	20%
		Entrega do Mapa conceptual	10%
Criação do Cartaz	50%	Resposta ao Enunciado	10%
		Concretização Plástica	20%
		Expressividade	20%

Dos vários critérios, foi relevante explicitar junto dos alunos o que se entendeu por:

- Resposta ao Enunciado: Materialização apropriada ao pedido pelo enunciado, respeitando de forma clara os elementos em si pedidos (tipo de trabalho, dimensões de folha, utilização de material referido, cumprimento de elementos em si descritos, etc)
- Concretização Plástica: Qualidade global da produção plástica, contemplando aspetos técnicos variados (escalas e proporções, tridimensionalidade, perspetiva, sombra, correta utilização dos materiais de trabalho, etc)
- Relevância: Capacidade de responder de forma distintiva e individualizada, independente de estereótipos. Ex: Relevante Representação do Feio

Os demais critérios de avaliação não levantaram dúvidas de interpretação.

A produção dos alunos, enquanto turma, apresentou momentos de maior e menor qualidade, estando essas variações relacionadas com aprendizagens novas que iam sendo realizadas, retirando a turma da sua zona de conforto no que concerne à prática do Desenho. Estas variações e a sua análise encontram-se no subcapítulo anterior, “Resultados: A Produção dos Alunos”.

A criação de *Sentido* revelou ser a aprendizagem mais complexa, levando a que os resultados decrescessem. Contudo, a capacidade de criar *Sentido* através da expressão plástica não pode ser minorada. Acredito que, num hiato de tempo mais prolongado, os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver melhor a conceptualização dos seus trabalhos e a correspondente comunicação plástica. As classificações do Projeto 2 fazem-me acreditar na possibilidade dessa progressão, que foi o objetivo máximo do meu projeto de estágio.

O Quadro 9, na página seguinte, apresenta as classificações dos alunos e as médias da turma em cada exercício, bem como as classificações finais do 1º Período, permitindo ter uma noção das oscilações referidas na análise da produção dos alunos realizada anteriormente.

De uma forma geral, acredito que a turma apresentou bons resultados e somou aprendizagens novas às já antes adquiridas. Mesmo nos exercícios onde as suas classificações decresceram e onde maiores dificuldades foram apresentadas, não é possível referir maus resultados. Em cada uma das atividades de trabalho a ampla

maioria dos alunos apresentaram resultados superiores à média nacional obtida nos Exames Nacionais de Desenho A, de 2012: 12,2 valores³⁷.

**Quadro 11 – Resultados Obtidos pelos alunos do 12º F
nos trabalhos inseridos do Projeto de Estágio e no 1º e 2º Período**

Nome do Aluno	1º Período	Autorretrato Distorcido	O Feio	Abstração	Flipbook	Cartaz de Cinema
António R.	12	12	12	10	11	10
Beatriz D.	19	20	20	18	18	19
Carolina M.	19	18	14	18	15	18
Catarina R.	18	18	18	16	17	17
Catarina S.	17	18	14	16	14	17
Débora K.	16	18	14	16	18	16
Gonçalo P.	14	18	14	15	18	16
Hugo T.	11	18	16	16	16	18
Inês P.	15	20	15	18	17	17
Joana E.	17	18	13	16	16	18
Joana P.	16	17	14	16	14	17
Joana B.	14	17	15	16	16	17
João M.	16	19	15	16	17	17
Madalena N.	19	18	18	19	17	18
Margarida A.	19	17	15	17	14	17
Marta C.	19	18	10	16	16	16
Marta G.	19	19	17	19	16	19
Matilde B.	15	19	18	19	17	19
Patrícia A.	11	13	11	12	12	10
Raquel A.	18	18	17	18	14	19
Sara M.	18	19	17	18	14	18
Teresa G.	19	18	15	19	17	19
Média da Turma	16,4	17,7	15	16,6	15,6	16,9

³⁷ Média divulgada através do site do Ministério da Educação e Ciência, disponível em:

http://www.portugal.gov.pt/media/653337/20120708_mec_exames_secundario_f1.pdf (consultado a 20.04.2013)

5 – Considerações Finais

O presente Relatório da Prática Supervisionada de Ensino deu conta do desenvolvimento do projeto de estágio que a si é inerente. Tendo-se iniciado com um enquadramento oportuno de questões essenciais à sustentação da minha experiência docente, nomeadamente as que orbitaram em torno da Literacia Visual e da investigação em arte, este documento permitiu em seguida uma clara exposição da conceção e implementação de uma intervenção que visou sobretudo o desenvolvimento do conhecimento visual dos alunos com vista à evolução da qualidade dos seus trabalhos plásticos.

Torna-se necessária uma reflexão sobre o decorrer deste projeto que considero ambicioso desde o seu início, e frutífero na sua realização. Dada a minha inexperiência docente até à data de início do Estágio Profissional julgo produtiva uma reflexão final dedicada a dificuldades encontradas e a conquistas conseguidas no decorrer de todo este processo.

5.1 – REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE ESTÁGIO

O projeto de estágio de que dou conta no presente documento usufruiu, desde o seu início, de um contexto de apoio e de receção positiva por parte dos seus intervenientes. A Professor Cooperante Carla Gil emprestou a mais-valia da sua experiência ao acompanhamento atento da minha progressão enquanto estagiária, discutindo regularmente a evolução do meu projeto e exprimindo sugestões pessoais e indicações oportunas relativas ao contexto específico da ESQM; e os alunos da turma 12º F, revelaram uma grande facilidade de adaptação à metodologia proposta e sincera adesão aos exercícios e projetos lançados.

O ambiente escolar em que implementei a metodologia inerente ao projeto de estágio, e especificamente o ambiente intrínseco ao 12ºF, permitiu-me a exploração de um conceito (o aumento da Literacia Visual) que pela sua complexidade se engloba numa fase adiantada da aprendizagem em artes. Um conceito que embora acredite que

deva ser trabalhado desde cedo, é apenas possível de desenvolver na sua plenitude quando as capacidades técnicas ou de execução plásticas, já se encontram desenvolvidas e sustentadas.

Em retrospectiva, considero que foi vantajoso o acompanhamento da turma no decorrer do 1º período letivo, pois só assim poderia ter criado um projeto que fosse de encontro a necessidades reais. Os questionários efetuados levaram a uma maior percepção das dificuldades a enfrentar e tornaram mais cientes os alunos do seu próprio desconhecimento. Este acompanhamento permitiu ainda uma inserção suave da minha presença enquanto Professora Estagiária numa dinâmica pré-existente entre a Professora Cooperante e os alunos.

A implementação do projeto inerente ao estágio enfrentou poucas dificuldades, contudo ajustes e a criação de novas unidades/exercícios foram necessárias. Esses ajustes enriqueceram a minha experiência e o progresso da aprendizagem dos alunos.

A visita de estudo à Biblioteca de Arte da Fundação Gulbenkian foi também uma boa estratégia para que os alunos absorvessem o espírito subjacente à metodologia que implementei e os objetivos das transformações que essa metodologia introduziu na aprendizagem da turma.

A obrigatoriedade de apresentação de mapas conceptuais teve também uma tradução positiva, ficando claro que os alunos compreenderam e absorveram modos de relacionar imagens. Porém nem sempre as imagens por si relacionadas advieram dos universos desejados.

Existem também aspetos que, dada a possibilidade, me parece interessante melhorar. Trabalhar com uma turma dividida em dois turnos pode criar algumas discrepâncias, ainda que estas tenham sido minorizadas ao máximo, ao nível do discurso e da motivação do Professor. Esta divisão leva ainda, a que estando a turma reunida numa das sessões semanais (quinta-feira) de Desenho A, possam existir diferentes níveis de desenvolvimento dos exercícios, motivo que levou a que o projeto de estágio acontecesse apenas nas aulas de quarta-feira. Porém, esta decisão levou a que os exercícios e projetos fossem invariavelmente interrompidos pelos que foram conduzidos pela Professora Carla Gil, nas aulas de quinta-feira. Desejavelmente, este seria um dos aspetos menos positivos a ser reestruturado.

Gostaria também de apontar, que na eventualidade indesejável de a disciplina de História e Cultura das Artes continuar ausente do currículo de variados alunos, a metodologia subjacente ao projeto de estágio em questão me parece oportuna e ajustada,

beneficiando contudo de uma implementação mais precoce, que deveria acontecer desde o 10º ano de escolaridade, e beneficiando ainda de uma continuidade que se prolongasse por todo o Ensino Secundário.

Como balanço final, existem considerações que são oportunas de mencionar. Uma consideração essencial a fazer, é de que é possível introduzir componentes teóricos em disciplinas práticas como Desenho A, e que esta ação não constitui uma quebra do compromisso que é necessário assumir com os Programas Nacionais ou com o currículo escolar. No caso presente é ainda de considerar que essa introdução é vantajosa e estimulante na prática dos alunos que a recebem de forma natural. É contudo necessário que os Professores desenvolvam e tenham prazer em desenvolver tanto a sua Literacia Visual como a dos alunos.

Sublinho ainda que a noção de artista enquanto investigador, no domínio teórico e prático, é algo que necessita de ser fortemente desenvolvido junto dos alunos, e talvez ainda com mais veemência junto dos professores das disciplinas artísticas, sob pena de o Ensino Secundário não cumprir plenamente a sua função de ensino direcionado. Nas palavras de Betâmio de Almeida *“hoje o professor de desenho, além da sua profissão artístico-pedagógica, deve ter uma cultura estética e meios de trabalho adequados.”*³⁸

E por fim, no que respeita ao aumento da Literacia Visual dos meus alunos, considero que uma evolução foi alcançada. No entanto este é um objetivo que carece de tempo e dedicação, não podendo o investimento feito existir apenas num curto hiato de tempo. Seria desejável que a metodologia por mim utilizada continuasse a ser implementada para que resultados evidentes pudessem ser comprovados. É, apesar de tudo, inegável que uma nova compreensão das imagens foi conquistada e que os “Museus Imaginários” do 12ºF aumentaram consideravelmente, fruto de uma persistência assinalável na disponibilização de imagens vindas das artes plásticas.

³⁸ ALMEIDA, Betâmio in “A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar” (1976), p. 64.

5.2 – REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA LETIVA

Enquanto Professora Estagiária, sem experiência docente prévia, apresenta-se oportuna a realização de uma pequena reflexão da minha aprendizagem, como modo de finalizar este documento.

A construção de um projeto de estágio, englobando pelo enquadramento de um programa de ensino público, com inerentes problemáticas relativas a concepção, planificação, calendarização, e avaliação, representou um desafio. Nesse repto, auxiliada pela formação que compôs o Mestrado em Ensino que agora termino, faltava-me a imprescindível experiência real e a acutilância no saber gerir emoções e intuições que vim a aprender serem também parte relevante na profissão e no saber docente. Considero que realizei essa aprendizagem, mas encontro-me consciente do quão benéfico será a minha inserção profissional em contextos escolares distintos que apresentem novos desafios.

Considero que para a minha evolução enquanto professora, foram mais produtivos os erros ou dificuldades demonstradas pelos meus alunos do que os seus bons resultados. Sei que os desafios apresentados pela turma que acompanhei tiveram no meu Projeto de Estágio uma boa resposta, contudo não posso deixar de estar ciente de que o contexto sócio-económico da ESQM e da turma 12ºF foram favoráveis à implementação da minha intervenção, que usufruiu de investimentos prévios feitos pela comunidade escolar na formação técnica e cívica dos alunos.

Acredito ter desempenhado um papel capaz, e ter mostrado qualidades de gestão de uma sala de aula, com uma postura adequada e próxima aos meus alunos. Questiono quais as repercussões significativas da minha intervenção a longo prazo, mas estou certa de que se algumas existirem, serão positivas. Permaneço convicta na crença de uma associação de teoria e prática na disciplina de Desenho ou em outras disciplinas artísticas, posição de defendi e afirmei desde o início do meu Estágio e deste Relatório.

A obrigação docente na qual experimentei uma maior hesitação, advinda da pouca experiência, foi o ato de avaliar. Penso que todos os modelos de avaliação têm falhas, contudo é imprescindível mitigá-las o mais possível. Com a ajuda da Professora Cooperante Carla Gil, pude compreender que uma avaliação demasiado parametrizada pode conduzir a tantas injustiças quanto uma avaliação pouco cuidada, sendo que a primeira serve muitas vezes para proteger os professores, mas nem sempre para apoiar

os alunos. Concluí que a avaliação é um desafio a ser encarado de forma séria e sustentada por critério bem definidos, mas não ao ponto de dissecar a produção gráfica à exaustão, uma vez que em Desenho a simples soma das partes, não é igual ao resultado final.

Alimento a expectativa de que este documento permita pelo menos uma maior compreensão de que o investimento na Literacia Visual dos alunos do Ensino Secundário não seja menosprezado e que seja uma chamada de atenção para as dificuldades que o ensino artístico a este nível enfrenta.

6 – Referências Bibliográficas

AA.VV. – “Atlas Mnemosyne/Aby Warburg”. Madrid: AKAL, 2010.

ALMEIDA, Betâmio – “A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar”. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

BENSLEY, Gordon – *The Deliberate Approach: Secondary School Art*. In BASSETT, Richard – “The Open Eye in Learning”. Massachusetts: MIT Press, 1969.

BOAS, Armando Vilas – “O que é a Cultura Visual?”. Porto: AVB, 2010.

CARDOSO, Abílio - “A Avaliação Curricular” Porto: Porto Editora, 1999.

DIAS, Fernando Paulo Rosa - «Poiesis» e «Logos»: Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. In QUARESMA, José; DIAS, Fernando Paulo Rosa; GUADIX, Juan Carlos Ramos – “Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação”, Vol. II. Lisboa: Edição CIEBA, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges – *Knowlege; Movement (The Man Who Spoke to Butterflies)*; in MICHAUD, Philipe-Alain - “Aby Warburg and the Image in Motion”. Nova Iorque: Zone Books, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges – *The Picture Atlas. Rereading (Reassembling) The World*. “Exit – Image & Culture”. Nº 35. Madrid: Olivares & Associates, 2009.

ECO, Umberto – “História do Feio”. Lisboa: Difel, 2007.

FRAYLING, Christopher – *Research in Art and Design*. “Royal College of Art Research Papers”. Nº 1. Londres: Royal College of Art, 1993.

FRÓIS, João Pedro – “Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

GIL, Isabel Capelo – “Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens”. Lisboa: Edições 70, 2011.

GOLDWATER, Robert; MURRAY, John; TREVES, Marco – “Artists on Art”. Londres, 1985.

MALRAUX, André – “*O Museu Imaginário*”. Lisboa: Edições 70, 2000.

LARAIA, Roque de Barros – “Cultura”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MICHAUD, Philippe-Alain – «*Zwischenreich*» *Mnemosyne ou a expressividade sem tema*, in “*Projeto Mnemosyne*”. Coimbra: Encontros de Fotografia, 2000.

MUNARI, Bruno – “*Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*”, Lisboa: Editorial Presença, 1987.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor – “*Modelos de Avaliação das Aprendizagens*”. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

RAMOS, Artur [et al.] – “*Programa de Desenho A: 11º e 12º Anos*”. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento do Ensino Secundário), homologado a 25/02/2002.

READ, Herbert – “Educação pela Arte”. Lisboa: Edições 70, 2010.

SANTOS, Arquimedes da Silva – “*Mediações Arteducacionais*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

SILVA, Vitor – *Aby Warburg, 1886-1929: Projeto de uma Cartografia da História, da Arte e da Cultura*, in “*Arte e Teoria: Revista do Mestrado em Teorias da Arte*” Nº 4. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2003.

TORRE, Saturnino de la – *Tres Ideas en Acción: Innovación, Formación, Investigación*. In TORRE, Saturnino de la - “*Estrategias Didácticas Innovadoras*”. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2000.

WOODFIELD, Richard – *Warburg’s Method* in “*Art History as Cultural History: Warburg’s Projects*”. Amesterdão: G+B Arts International, 2001.

On-line:

DUNCUM, Paul: “*Visual Culture Art Education: Why, Wath and How?*”, 2002:
http://www.windywang.com/pdf/reading5_visual%20culture%20education%20paul%20duncum.pdf
(consultado a 20.04.2013)

PAPPÁMIKAIL, Lia: “*Adolescência e Construção de Si: O Quarto Juvenil em Análise*”. Observatório Português da Juventude, 2013:
<http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/abril-2013>
(consultado a 15.05.2013)

RICHTER, Gerhard – Site Oficial:
<http://www.gerhard-richter.com/>
(consultado a 02.02.2013)

7 – Anexos

Anexo 1 – Questionário 1: Nomear e Identificar Artistas e Obras de Arte

QUESTIONÁRIO 1: Nomear e Identificar		
Escola Secundária Quinta do Marquês	- Desenho A / 12º F	Prof. Estagiária Susana Rocha
1 – Refere o nome de 10 artistas plásticos não contemporâneos.		
1.1 _____	1.6 _____	
1.2 _____	1.7 _____	
1.3 _____	1.8 _____	
1.4 _____	1.9 _____	
1.5 _____	1.10 _____	
2 – Refere o nome de 6 artistas plásticos contemporâneos.		
2.1 _____	2.4 _____	
2.2 _____	2.5 _____	
2.3 _____	2.6 _____	
3 – Refere o nome de 6 arquitectos.		
3.1 _____	3.4 _____	
3.2 _____	3.5 _____	
3.3 _____	3.6 _____	

4 – Refere o nome de 6 designers

4.1 _____

4.4 _____

4.2 _____

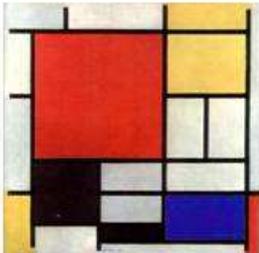
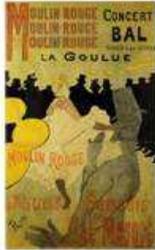
4.5 _____

4.3 _____

4.6 _____

5 – Identifica os autores das seguintes obras:





6 – Identifica os autores e títulos das seguintes obras:





Obrigada

Nome (opcional)

Anexo 2 – Questionário 2: Pesquisar e Conhecer

QUESTIONÁRIO 2: Pesquisar e Conhecer		
Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F		Prof. Estagiária Susana Rocha
1- Responde com V (Verdadeiro) ou F (Falso) às seguintes questões:	V	F
1.1- Antes de iniciar um novo desenho costumo realizar esboços.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2- Antes de iniciar um novo desenho costumo ver como outros artistas trabalharam o mesmo tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3- Antes de iniciar um novo desenho costumo pesquisar informação que me possa ajudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4- Quando inicio um desenho pretendo que ele seja sempre um trabalho final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5- Quando um desenho não resulta como inicialmente pretendia, refaço-o.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6- Mantenho um Diário Gráfico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7- Tenho o hábito de desenhar fora do âmbito dos exercícios da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8- Costumo usar o desenho como forma de registar ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9- Costumo ler livros teóricos do universo das artes plásticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10- Em casa tenho mais de 10 livros sobre arte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11- Costumo visitar exposições de artes plásticas, fora do âmbito das visitas de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Que tipo de livros de arte tens em casa (monografias, livros técnicos, ensaios...)?		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

3 – Que Museus/Fundações ligadas/os às Artes Plásticas conheces em Lisboa?

4 – Que Galerias de Arte conheces em Lisboa?

5 – Que área de produção plástica dirias que conheces melhor?

- | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Artes Plásticas (em geral) | <input type="checkbox"/> | Pintura (em particular) | <input type="checkbox"/> | Escultura (em particular) | <input type="checkbox"/> |
| Design de Comunicação | <input type="checkbox"/> | Design de Equipamento | <input type="checkbox"/> | Arte e Multimédia | <input type="checkbox"/> |
| Cinema | <input type="checkbox"/> | Fotografia | <input type="checkbox"/> | | |

Anexo 3 – CD: Apresentações Power-Point

O CD encontra-se anexado na parte interior da contracapa do presente Relatório.

Aí poderão ser encontradas as seguintes Apresentações Power-Point:

Ferramentas de Artista:

- Texto e Imagem: O Diário Gráfico
- Colecionar: Arquivos
- Vício do Registo: Fotografias e Colagens
- As Obras: que geram Obras
- Fontes: Onde Investigar

O Feio

- Na Arte
- No Cinema

Abstração

- Abstração Lírica
- Abstração Geométrica
- Arte Abstrata na Arte Contemporânea

Cartaz de Cinema

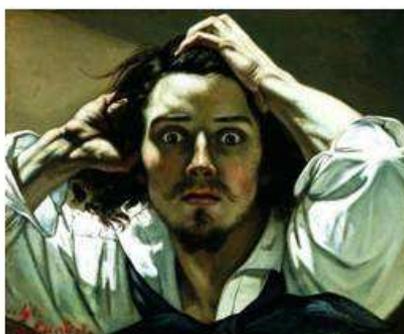
- O Cartaz de Cinema desde o nascimento do Cinema

Anexo 4 – Ficha de Trabalho: Exercício 1

RETRATO: O FEIO



Imagem retirada de:
ECO, Umberto - "A História do Feio". Lisboa: Difel, 2007.
Pág. 297



Gustave Courbet
"The Desperate Man", 1844-45
Óleo sobre tela
45x55cm



Lucian Freud
"Self Portrait with Black Eye", 1978
Óleo sobre tela
18.8x14.3 cm

- 1 - Numa folha A2, cria um auto-retrato onde representes o teu rosto de forma distorcida. Podes escolher acentuar uma expressão facial, ou alterar a forma do teu rosto com as tuas mãos.

Material a usar: Técnica mista: aguarela e caneta gráfica

Calendarização	1 Aula	45+45+45min
Avaliação	Composição / Colocação na Folha	10 %
	Adequação da Escala de Representação	10 %
	Limpeza do Desenho	10 %
	Resposta ao Enunciado	20 %
	Concretização Plástica	20 %
	Expressividade	30 %

Anexo 5 – Ficha de Trabalho: Projeto 1

Vê a Ficha Informativa no e-mail de turma



Quentin Massys
"The Ugly Duchess", 1525-30
Óleo sobre Madeira
64x45,5 cm



Otto Dix
"Retrato de Sylvia von Harden", 1926
Óleo e têmpera sobre madeira
121x89 cm



Francis Bacon
"Self-Portrait", 1969
Óleo sobre tela
35,5x38,5cm

- 2- Idealiza uma representação de um rosto feio e produz o seu retrato. O retrato que produzires deverá, em todas as suas particularidades (proporções, fisionomia, expressão, etc), simbolizar a fealdade. Poderás basear-te em indivíduos reais.

Material a usar:

- 3- No final deste exercício deverás realizar um mapa conceptual que resuma a tua pesquisa e que represente as relações visuais que tentaste estabelecer com o teu desenho.

Calendarização	2 Aulas	45+45+45min e 45+45+45min
Avaliação	Composição / Colocação na Folha	10 %
	Limpeza do Desenho	10 %
	Entrega da Reflexão Escrita	15 %
	Adequação Técnica	15 %
	Relevante Representação do Feio	20 %
	Concretização Plástica	30 %

Anexo 6 – Ficha de Trabalho: Exercício 2

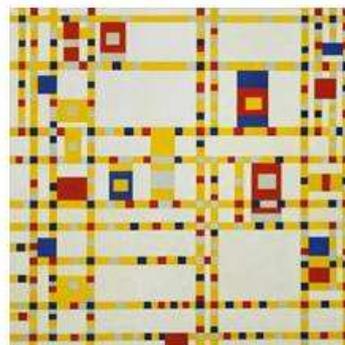
ABSTRACÇÃO



Kasimir Malevich
"Supremus XX", 1915
Óleo sobre tela
97x66 cm



El Lissitzky
"Sem título", c. 1919-20
Óleo sobre tela
79.6x49.6 cm



Piet Mondrian
"Broadway Boogie Woogie", 1942-43
Óleo sobre tela
127x127 cm

- 4 - Em folhas A3, cria diversas composições (pelo menos 4), em que a linha do teu desenho seja substituída por segmentos de fita-cola. Podes usar diversos tipos e cores de fita. No final, olhando as tuas várias composições, deve sentir-se uma sensação de unidade: deve existir alguma relação que as una. Comunica à Professora Susana qual das tuas composições consideras mais bem sucedida.

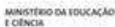
Material a usar: Fita-cola

Calendarização	1 Aulas	45+45+45min
Avaliação	Existência de 4 Composições	10 %
	Relação pressentida entre as 4 Composições	20 %
	Resposta ao Enunciado	20 %
	Concretização Plástica	20 %
	Expressividade	30 %

Anexo 7 – Ficha de Trabalho: Exercício 3



GOVERNO DE PORTUGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



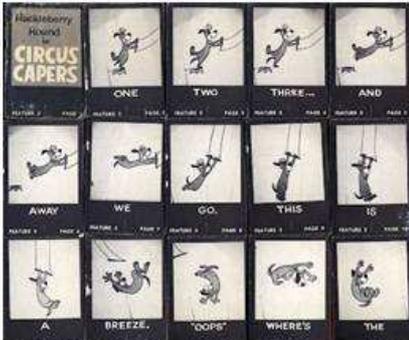
DRELVT
Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
402808

Escola Secundária Quinta do Marquês
- Desenho A / 12º F
Prof. Estag. Susana Rocha
Prof. Coordenante Carla Gil

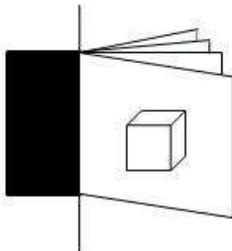
MOVIMENTO



Flipbook "Huckleberry Hound in Circus Capers", c. 1968



Flipbook de autor desconhecido, 2012



Esquema de um Flipbook

4 - Cria um *flipbook* que retrate o movimento das personagens da tua animação para a disciplina Oficina Multimédia. Nenhuma das dimensões do teu *flipbook* deverá ultrapassar os 10 cm. O teus desenhos não devem ocupar mais de 2/3 do comprimento do *flipbook* e devem parecer sequenciais. Se não és aluno da disciplina Oficina Multimédia, retrata o movimento de um atleta num desporto à tua escolha.

Material a usar: Esferográfica

Calendarização	2 Aulas	45+45+45min e 45+45+45min
Avaliação	Ocupação de apenas 2/3 das págs.	5 %
	Cumprimento das dimensões máximas do flipbook	5%
	Limpeza dos Desenhos	10 %
	Expressividade	20 %
	Resposta ao Enunciado	30 %
	Relevância dos movimentos representados	30 %

1

Anexo 8 – Ficha de Trabalho: Projeto 2

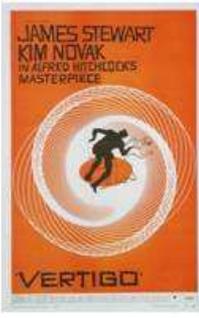


Escola Secundária Quinta do Marquês - Desenho A / 12º F Prof. Estag. Susana Rocha
Prof. Coordenante Carla Gil

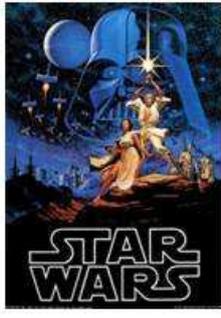
CARTAZ DE CINEMA



Casablanca, 1942



Vertigo, 1958



Star Wars, 1977



Alice no País das Maravilhas, 2011



Tiny Planet Explorers, 2012

5 - Numa folha A2 cria um cartaz de apresentação de um filme à tua escolha.
Este exercício pressupõe uma metodologia projectual. Deverás usar os conhecimentos que adquiriste até este momento, realizar investigações visuais e teóricas de tua livre iniciativa, apresentar esboços, estudos de cor, experiências bem e menos bem sucedidas e outras informações visuais ou teóricas que consideres relevantes para a compreensão do teu projecto. Esta informação deverá constar de um dossier que deverás desenvolver antes do início da criação do teu cartaz.

Material a usar: qualquer material gráfico/plástico

ESTE PROJECTO, POR SER DE TUA TOTAL RESPONSABILIDADE, TEM UM PESO 2 VEZES SUPERIOR AOS EXERCÍCIOS PRÉVIOS NO QUE RESPEITA À TUA AVALIAÇÃO.

DEVERÁS VÊ-LO COMO UM PROJECTO TEU E NÃO COMO UM EXERCÍCIO PARA UM PROFESSOR OU UMA DISCIPLINA. DEVERÁS DEDICAR A TUA ATENÇÃO E ESFORÇO NÃO SÓ AO CARTAZ FINAL, MAS A TODO O PROCESSO DE CRIAÇÃO.

PODERÁS SEMPRE CONTAR COM A ORIENTAÇÃO DAS PROFESSORAS SUSANA ROCHA E CARLA GIL.

1

Calendarização	4 Aulas	45+45+45min x 4
-----------------------	----------------	------------------------

Avaliação	Pesquisa Visual e Teórica	50 %	Relevância da Pesquisa Teórica Efectuada	20 %
			Relevância da Pesquisa Prática Efectuada	20 %
			Entrega do Mapa Conceptual	10 %
	Criação do Cartaz	50 %	Resposta ao Enunciado	10 %
			Concretização Plástica	20 %
			Expressividade	20 %

SUGESTÕES DE PESQUISA TEÓRICA:

- Dados relativos à História do Cartaz
- Artistas de referência para a criação do Cartaz
- Imagens relevantes para a criação do Cartaz (Frames do Filme, Actores, Cenários, Cartazes do mesmo filme elaborados por outros autores, Elementos vários)
- Sinopse do Filme
- Memória Descritiva
- ...

SUGESTÕES PARA A PESQUISA PRÁTICA:

- Esboços de elementos do Cartaz
- Ensaios de diferentes possibilidades de Cartaz
- Estudos de Cor
- Estudos de Lettering
- Experiências Técnicas
- Colagens
- ...

Anexo 9 – Lista de Filmes para o Ciclo de Cinema

5 Sessões, somando sempre um documentário e um filme, a ocorrer em 5 dias de uma semana. Se oportuno para a ESQM o número de sessões pode ser aumentado.

Sessão 1:

- Simon Schama: O Poder da Arte – Rembrandt, 2007
- Alexander Korda: Rembrandt, 1936

Sessão 2:

- Simon Schama: O Poder da Arte – Caravaggio, 2007
- Derek Jarman: Caravaggio

Sessão 3:

- Simon Schama: O Poder da Arte – Van Gogh, 2007
- Maurice Pialat: Van Gogh

Sessão 4:

- Simon Schama: O Poder da Arte – Picasso, 2007
- Mick Davis – Modigliani, 2004

Sessão 5:

- Simon Schama: O Poder da Arte – Rothko, 2007
- Ed Harris – Pollock, 2000

Anexo 10 – Planificação de Atividades da Professora Carla Gil

 <p style="text-align: center;">Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais DESENHO A PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F</p>					
<p>Finalidades da Disciplina: Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação. Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação. Desenvolver métodos de trabalho individual e de colaboração, observando princípios de convivência e cidadania. Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente. Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência. Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.</p>					
METODOLOGIA PROJETUAL /MÉTODO DO DESIGN	Conteúdos / Temas	Sugestões Metodológicas	Materiais	Parâmetros de Avaliação	Calendário
	<p>1. Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Suportes</u> Papéis e outras matérias, propriedades, formatos, normalizações e modos de conservação. Suportes fotossensíveis e termosensíveis. - <u>Meios actuantes</u> Riscadores, aquosos e seus formatos. - <u>Infografia</u> Tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, captura de imagem, 	<p>Diário Gráfico Utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonado da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráficos ou escritos. Este caderno, tal como um diário é de utilização pessoal, a sua avaliação restringe-se a verificação da sua existência</p> <p>Caderno de Atividades Será semanalmente pedido exercícios em que os alunos deverão realizar no seu caderno de atividade com temas previamente selecionados pelo professor e pelo aluno, indo ao encontro das aprendizagens que estão a desenvolver em aula</p>	<p>Grafites, lápis de cor, pastéis de óleo, papéis de diferentes gramagens e texturas, tintas, pincéis, régua, esquadros, compasso, trans-feridor, borracha.</p> <p>Poderão ser solicitados outros materiais de acordo com as especificidades das actividades a desenvolver.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos e Capacidades <p>Desenhos, concretizações gráficas e objectos produzidos no âmbito da disciplina, que visam as seguintes competências: Observar/Registar Manipular/Sintetizar Interpretar/Comunicar</p>	1º Período
	<p>alteração de dimensão em pontos do ecrã.</p> <p>2. Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Técnicas</u> Modos de registo e expressão: traço; mancha; misto. - <u>Ensaio:</u> - <u>Processos de análise.</u> Estudos da forma: estruturação e apontamento (esboço); estudo de formas de grande e pequena escala; estudo de contextos e ambientes; estudo do corpo humano. - <u>Processos de síntese.</u> Transformação gráfica: simplificação, nivelamento, acentuação, sobreposição, rotação, ampliação, repetição, distorção. Invenção: criação de novas imagens para além de referentes. <p>3. Sintaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínios da linguagem plástica - <u>Forma.</u> Traçados ordenadores: regra de ouro; consonâncias musicais; outros sistemas 	<p>Estudo de cor ambiente - <u>Síntese:</u> realizar estudos rápidos a partir do natural que investiguem e explorem avariabilidade luminosa e cromática a que formas e objectos estão sujeitos no meioambiente. Estes estudos podem ser complementados através de registos fotográficos determinados elementos e/ou contextos efectuados ao longo do dia segundo intervalosde tempo regulares.Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p> <p>Sapatos -<u>Síntese:</u> Representação à vista de um par de sapatos velhos. Numa primeira fase, usarapenas linhas, numa segunda o claro-escuro e numa terceira a cor. Anotar, nas trêsfases, as propriedades texturais e matéricas e os detalhes acidentais provocados pelouso. Escala superior ao natural. Formatos A2 ou A1.Previsão de tempos: 9 horasConteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Folha amarrotada desenhada - <u>Síntese:</u> Representação de uma folha de papel nas suas diversas aparências após ser sujeito a sucessivas dobras e respectivos vincos transversais. É de notar que cada representação deverá ser feita após a folha vincada e desdobrada de novo. Representar todas as fases na mesma folha, de uma forma sequencial. Utilizar uma ampla escala de valores tonais Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe.</p> <p>Um copo transparente com água, contendo um objecto esférico - <u>Síntese:</u> Representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos da luz,</p>	<p>Grafites, lápis de cor, pastéis de óleo, papéis de diferentes gramagens e texturas, tintas, pincéis, régua, esquadros, compasso, transferidor, borracha.</p> <p>Poderão ser solicitados outros materiais de acordo com as especificidades das actividades a desenvolver.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes e Comportamentos <p>Assiduidade/pon-tualidade Autonomia. Cooperação. Participação e envolvimento no trabalho. Integração inter-pessoal. Cumprimento de prazos.</p>	2º Período

<p>geométrico - matemáticos.</p> <p>- <u>Cor</u>. Efeitos da cor: harmonia e contraste cromático.</p> <p>- <u>Movimento e tempo</u>. Organização dinâmica: localização (peso, equilíbrio); orientação (direcção). Organização temporal: ritmo (módulo, progressão, variação); tempo (continuidade, duração, sequência, narração).</p> <p>4. Sentido</p> <p>- Visão sincrónica do desenho</p> <p>- Visão diacrónica do desenho</p> <p>- Imagem: plano de expressão ou significante</p> <p>- Observador: plano de conteúdo ou significado.</p>	<p>jogar com a amplitude de valores tonais. Representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos da luz, jogar com a amplitude de valores tonais e diferentes contrastes cromáticos <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe.</p> <p>Sucessividade - <u>Síntese</u>: numa primeira fase, desenhar o mesmo objecto ou cena a partir de pontos devista ligeiramente diferentes e pressupondo uma deslocação visual sucessiva do observador. Analisar as transformações nas relações visuais dos objectos entre si e face ao campo visual. Numa segunda fase, a partir da observação directa, desenhar a silhueta de um dado objecto a partir de seis pontos de vista diferentes. Analisar o nível informativo de cada um procurando concluir qual ou quais permitem um reconhecimento mais imediato. <u>Previsão de tempos</u>: 13,5 horas <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p> <p>Imagens compostas - <u>Síntese</u>: Utilizando um meio à escolha, criar uma imagem composta de um único objecto que incorpore diferentes vistas ou diferentes fases do seu movimento. <u>Previsão de tempos</u>: 9 horas <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p> <p>Estudo da figura humana - <u>Síntese</u>: Representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais, nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura. Representar com maior acuidade os pormenores e extremidades. Mãos,</p>	<p>Grafitos, lápis de cor, pastéis de óleo, papéis de diferentes gramagens e texturas, tintas, pincéis, régua, esquadros, compasso, transferidor, borracha.</p> <p>Poderão ser solicitados outros materiais de acordo com as especificidades das actividades a desenvolver.</p>		<p>3º Período</p>
	<p>pés e cabeça. <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</p> <p>Estudo de fragmentos de modelo - <u>Síntese</u>: Uso dos modelos já desenhados ampliar para uma escala superior alguns dos seus pormenores ou áreas. <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</p> <p>Desenhos de perspectiva - <u>Síntese</u>: Realizar registos a partir da observação do real (p.e., edificações, interiores arquitectónicos, ruas e ambientes urbanos) apontando a sua estrutura perspectica. <u>Previsão de tempos</u>: 18 horas <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>"Frottage" - ambiente e paisagem - <u>Síntese</u>: Utilizando a técnica de <i>frottage</i>, representar paisagens imaginárias empregando os diversos recursos de sugestão de profundidade. Numa primeira fase devese proceder ao levantamento sistemático de texturas possíveis, com ensaio de sugestão de distância para depois as articular numa composição final. <u>Conteúdos envolvidos</u>: Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</p> <p>Provas de exame/Fichas de trabalho baseadas em provas de exame - <u>Síntese</u>: Resolução de várias Provas de Exame. <u>Conteúdos envolvidos</u>: Todos <u>Previsão de tempos</u>: Duração das provas de exame.</p> <p>Nota: A planificação elaborada é flexível e aberta,</p>			
	<p>flexível nas datas de entrega dos projetos se o aluno sobre a fásquia do seu projeto, há que valorizar e estimular as aprendizagens nesse sentido. Aberta a alterações, uma vez que com os estágios, poderão daí advir novas ideias e consequentemente novas propostas de trabalho, bem como as parcerias com outras disciplinas (interdisciplinaridade).</p>			

A estas actividades somar-se-ão as da Professora Estagiária Susana Rocha, vinda da Faculdade de Belas-Artes, a realizar o seu Projecto de Estágio no 2º Período Lectivo.

Anexo 11 – Planificação do Projeto de Estágio

Blocos/Unidades Temáticos	Conteúdos Teóricos	Exercícios/Projetos	Conteúdos Práticos	Duração
Questionário 1	Nomear/Identificar artistas e obras de arte	////////////////////	////////////////////	20min
Questionário 2	Hábitos de Pesquisa e Desenho	////////////////////	////////////////////	10min
<u>Retrato: o Feio</u>	O Feio na Arte (do Renascimento à Arte Contemporânea) O Feio no Cinema (personagens enquanto alegorias do feio)	1 – Exercício 1: Autorretrato com o rosto distorcido 2 – Projeto 1: Retrato representativo da fealdade 3 - Reflexão escrita / Mapa conceptual relativo ao exercício 5	1 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais 2 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais	45min + 45min + 45min 2x 45min + 45min + 45min
<u>Abstração</u>	Abstração Lírica Abstração Geométrica Arte Abstrata Contemporânea	4 – Exercício 2: 4 Composições Abstratas com fita cola	4 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais	45min + 45min + 45min
<u>Movimento</u>	Exercício de Cruzamento disciplinar com Oficina Multimédia: Ilustração e Animação	5 – Exercício 3: Flipbook, filmado posteriormente	5 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais	2x 45min + 45min + 45min
<u>Comunicação: Cartaz de Cinema</u>	O Cartaz de Cinema desde o nascimento do Cinema	6 - Projeto 2: Criação de um Cartaz para um Filme 7 - Reflexão escrita relativa ao exercício 13	6 – Sentido, Sintaxe, Procedimentos, Materiais	4x 45min + 45min + 45min

Anexo 12 – Relatório da Professora Cooperante Carla Gil

Relatório

Mestranda Susana Rocha

A mestranda Susana Rocha apresentou-se na Escola Secundária Quinta do Marquês, no dia 21 de Novembro de 2012, a fim de iniciar a sua a sua prática pedagógica, com a turma de artes, na disciplina de Desenho A do 12º ano.

Começou por assistir algumas aulas de desenho de observação, de sapatos (ténis), que decorria na altura, tomando deste modo conhecimento sobre as potencialidades técnicas e a capacidade de envolvimento em projectos, da turma. Constatou ainda, que estes alunos, não tinha no seu currículo a disciplina de História de Arte.

Foi com base nesta lacuna, e após diálogo aberto e reflexivo mantido com a Susana e dando prosseguimento ao que estava planeado a ser desenvolvido em termos temáticos que a Susana, elaborou cinco fichas de trabalho, acrescentando outros temas, que julgou ser pertinentes para alargar a cultura histórico/visual, pondo deste modo, a turma em contacto, diferentes vertentes de artísticas, desde a dança ao cinema, passando pela ilustração, design, para além dos artistas plásticos. Cada ficha de trabalho solicitava aos alunos, numa primeira fase a pesquisa, tomando nesta altura conhecimento de outras formas de expressar o tema, posteriormente o esboçar das ideias, no final dos exercícios era ainda solicitado um relatório, tomando deste modo consciência e reflectindo, sobre o processo criativo, processo este que a Susana num PowerPoint, explicou os alunos com um exemplo pessoal.

Estas fichas tiveram também como objecto preparar os alunos para o exame nacional, ao solicitar a utilização de diferentes materiais, diferentes técnicas e focando diferentes temas.

No decorrer da leccionação, a Susana foi ganhando auto confiança e à vontade para dialogar com os alunos, percebeu as falhas e os medos de cada um, compreendeu de que forma poderia chegar a cada um deles, estimulando a sua saída da zona de conforto relativamente a técnica, incitando a procura e a experimentação. O seu discurso foi sempre claro e confiante.

Deste modo cumpriu a planificação com sucesso, a denotar pela qualidade dos trabalhos finais. Os trabalhos realizados em sala de aula foram posteriormente expostos na zona de exposições da escola, possibilitando a visualização de toda a comunidade escolar.

Nesta experiência, a Susana teve a oportunidade de participar e colaborar em duas visitas de estudo às Caldas da Rainha (ESAD) e à Gulbenkian ("Idades do Mar" e Biblioteca). Estas visitas possibilitaram a Susana conhecer os alunos, fora do contexto sala de aula. A visita à Biblioteca, organizada pela Susana foi algo que surpreendeu os alunos pela diferente abordagem e estimulou as suas pesquisas.

Exposto o que acima foi descrito, considero que que a Susana desenvolveu um excelente trabalho.

A professora Cooperante

Carla Gil

Oeiras, 28 de Maio de 2013

