

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**Uma Aproximação à Arte Contemporânea
no 9º ano do Ensino Básico**

Catarina Freire Luís Santiago

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino das Artes Visuais
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2014



**Uma Aproximação à Arte Contemporânea
no 9º ano do Ensino Básico**

Catarina Freire Luís Santiago

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: João Paulo Queiroz

Mestrado em Ensino das Artes Visuais
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2014

Resumo

O presente relatório tem como finalidade a apresentação da planificação, execução e reflexão de uma unidade didática no âmbito da prática supervisionada no Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A unidade didática, *Aproximação à Arte Contemporânea*, foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2012/2013 na disciplina de educação visual numa turma do 9º ano, na Escola Básica 2-3 Paula Vicente no Restelo, Lisboa e insere-se no objetivo geral da disciplina *Reconhecer o âmbito da arte contemporânea*.

Com o objetivo de desenvolver uma unidade didática diferente do que os alunos estavam habituados, e com relevância pessoal enquanto forma de motivação, planeou-se uma visita de estudo à coleção de arte contemporânea no museu Berardo, de onde os alunos tiveram de escolher uma obra de arte para trabalhar na sala de aula. Tendo como referência a obra de arte escolhida e a esfera pessoal de cada um, com as suas experiências de vida, interesses e preocupações, os alunos produziram o seu próprio trabalho na sala de aula, com o suporte e material que achassem melhor.

Inserida num paradigma formal-cognitivista e expressivo-psicanalítico, valorizou-se a compreensão visual da obra de arte para que esta ajudasse na experimentação e materialização do projeto individual de cada um.

Palavras-Chave

Arte Contemporânea, Formalismo, Expressionismo, Esfera Pessoal

Abstract

The present report's final goal is to present the planning, execution and analysis of a didactic unit within the practice of supervised teaching contemplated in the Visual Arts Teaching Master's Degree.

The didactic unit, *Approaching Contemporary Art*, was developed throughout 2012/2013 within the visual education subject, in a 9th year class at Paula Vicente school in Restelo, Lisbon, as part of the *Acknowledging the contemporary art field* subject's main goal.

With the purpose of developing a different didactic unit from those to which the students were used, and with personal meaning as a means of motivation, a school trip to the Berardo Museum's Contemporary art collection was planned. There, the students had to choose a work of art to analyze in the classroom. Using both the selected work of art and each student's personal sphere, containing their life experience, interests and concerns, the students developed their own creative work, with the materials they saw fit.

Based on the objective-gestalt and expressive-psychoanalytic views, the understanding of the works of art's visual language was emphasized in order to assist the experimentation and materialization of each own personal work.

Key Words

Contemporary Art, Formalism, Expressionism, Personal Sphere

Agradecimentos

Ao professor Dr. João Paulo Queiroz, orientador deste relatório, o meu mais sincero agradecimento pela disponibilidade e prontidão com que me ajudou na concretização deste trabalho.

Ao professor cooperante Carlos Eirão, pela oportunidade de “interferir” com as suas aulas.

À turma do 9º B pela colaboração e aceitação do projeto proposto.

A todos os professores que fizeram parte deste percurso académico e respetivas partilhas tão enriquecedoras.

A todos os meus colegas de mestrado que partilharam estes anos comigo.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram.

Índice

Introdução.....	1
1 Enquadramento Teórico	3
1.1 Paradigmas da Educação Artística	3
1.1.1 Corrente mimética-behaviorista:.....	4
1.1.2 Corrente pragmática-reconstrucionista.....	5
1.1.3 Corrente expressiva-psicanalítica	6
1.1.4 Corrente formalista – cognitivista.....	9
1.2 Aproximação à obra de arte e sua leitura.....	10
1.2.1. Análise formal de Rudolf Arnheim.....	10
1.2.2 Análises interdisciplinares de Harry Broudy e Edmund Feldman	15
2 Caracterização da Escola EB 2+3 de Paula Vicente e da Turma 9ºB.....	22
2.1 A Escola	22
2.1.1 Localização	22
2.1.2. História e Patrono.....	23
2.1.3 População escolar.....	25
2.1.4 Projeto Educativo	25
2.1.4.1 Fatores de Prioridade	26
2.1.4.2 Valores a implementar	27
2.1.4.3 Equipa pedagógica.....	28
2.1.4.4 Pais e Encarregados de Educação.....	29
2.1.5 Grupo 600 – Educação Visual	30
2.1.5.1 Disciplina de Educação Visual.....	30
2.1.5.2 Critérios de Avaliação.....	31
2.1.5.3 Salas e Equipamentos	33
2.2 A Turma	34
2.2.1. Análise Diagnóstica.....	36
3 Metodologia.....	39
3.1 A unidade didática no programa curricular do 9º ano	39

3.1.1	Competências:	39
3.2	Planificação	40
3.3	Estratégias pedagógicas:	43
3.3.1	Diferentes fases da Unidade Didática	43
3.4	Recursos didáticos	48
3.5	Avaliação	49
4	Resultados.....	52
4.1	Relato das Aulas.....	52
4.2	Balço da unidade didática.....	60
4.3	Avaliação final	65
	Conclusão	67
	Bibliografia.....	69
	Apêndices	72
Apêndice A:	<i>Power Point</i> Introdução à Arte Contemporânea.....	73
Apêndice B:	Ficha Técnica da Obra de Arte e Justificação da Escolha.....	78
Apêndice C:	Ficha de Análise Formal/Descritiva.....	79
Apêndice D:	Ficha de Análise Temática/Interpretativa	80
Apêndice E:	Ficha da obra criada, memória descritiva	81
Apêndice F:	Ficha de autoavaliação.....	82
	Anexos.....	83
Anexo 1:	Conteúdos curriculares Educação Visual do 9º ano.....	84

Índice de Quadros

Quadro 1: Departamentos de Expressões da EB 2+3 Paula Vicente	30
Quadro 2: Critérios de Avaliação de Educação Visual da EB 2+3 Paula Vicente	32
Quadro 3: Caracterização do contexto pessoal e escolar da turma 9ºB	35
Quadro 4: Faixa Etária dos pais da turma 9ºB	35
Quadro 5: Parentesco dos Encarregados de Educação da turma 9ºB	35
Quadro 6: Caracterização do contexto social e económico dos pais da turma 9ºB	36
Quadro 7: Avaliações finais da disciplina de Educação Visual do 1º e 2º período da turma 9ºB	38
Quadro 8: Planificação da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>	41
Quadro 9: Ficha de autoavaliação da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>	52
Quadro 10: Critérios de Avaliação da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>	52
Quadro 11: Avaliação final da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>	68

Índice de Figuras

Figura 1: Localização da escola no mapa.	21
Figura 2: Alto-relevo de Paula Vicente na entrada do Piso 0 da EB 2+3 de Paula Vicente	22
Figuras 3-5: Exterior da EB 2+3 de Paula Vicente	23
Figuras 6-9: Sala nº 8 de Educação Visual	33
Figuras 10-11: Sala nº 14 de Educação Visual	34
Figura 12: Aluna ao lado dum uma obra de arte no Museu Berardo	56
Figura 13-14: Experiências iniciais	58
Figuras 15-18: Processo criativo de um aluno	58
Figura 19: Legenda para a exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente	60
Figura 20: Legenda de aluno	61
Figuras 21-26: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente	61
Figuras 27-35: Trabalhos de alunos	65

Introdução

O Ensino, em particular de Artes Visuais, é um desafio que tem em si uma grande responsabilidade por parte de quem o leciona. Numa área onde a experiência prática é um fator de valor no contexto da sala de aula, o presente relatório apresenta o relato de uma primeira vez enquanto professora.

Com o objetivo apresentar de forma fundamentada a prática de ensino supervisionada, o presente relatório foi elaborado no âmbito da disciplina de Educação Visual do 9º ano do ensino básico, na Escola Básica 2-3 Paula Vicente no Restelo, Lisboa, durante o ano letivo 2012/2013

Dentro do vasto programa curricular da disciplina, foi escolhido o conteúdo curricular *Reconhecer o âmbito da arte contemporânea*, por nos ser, à partida, uma área conhecida tanto na teoria como na prática. Tendo como ponto de partida a vontade fazer algo de muito diferente do que a turma estava habituada, recorrendo à esfera pessoal de cada aluno como fonte de motivação, foi desenvolvida a unidade didática *Aproximação à Arte Contemporânea*, durante o terceiro período da turma do 9º B, onde os alunos foram convidados a criar o seu próprio trabalho dentro do tema arte contemporânea, tendo como referências um obra de arte escolhida na visita ao Museu Berardo e a esfera pessoal de cada um, com as suas experiências, interesses e preocupações. Partindo de uma perspetiva de análise e compreensão da obra de arte escolhida, o aluno procede à criação pessoal, recorrendo aos materiais que considera necessários e pertinentes para o sucesso da concretização material da ideia que desenvolveu.

O relatório que agora apresentamos é a fundamentação teórica, planificação, execução e análise desta proposta de trabalho quando colocada em prática.

Assim, num primeiro momento é apresentada a base teórica que fundamenta a unidade didática desenvolvida ao longo do relatório. É feita uma breve apresentação dos paradigmas de ensino nas artes visuais para a contextualização metodológica da unidade didática que valoriza tanto a aproximação à arte contemporânea pela sua análise formal e interpretativa da obra de arte, como a expressão individual de cada aluno, pelos meios e temas com que mais se identificam. Essa aproximação mais cognitiva é fundamentada num segundo momento do enquadramento teórico, com recurso a obras de autores que se dedicaram à linguagem e compreensão visual da arte e respetivos processos para educativos para o sucesso da mesma.

Já num segundo momento do relatório, é feita a contextualização da escola e da turma onde a unidade foi desenvolvida, a fim de compreender melhor as especificidades do espaço e alunos que compõem a comunidade escolar, assim como o meio onde estes se inserem.

Mais importante ainda, foi de seguida feita a análise diagnóstica da turma onde seria feita a prática de ensino supervisionada, a fim de perceber as atitudes e dificuldades que os alunos apresentam para que a unidade didática desenvolvida responda de forma eficaz às questões levantadas. Aqui, determinámos a falta de interesse como o principal problema para o sucesso da disciplina, direcionando o trabalho desenvolvido para contrariar desta tendência.

È a planificação desse trabalho, com os respetivos tempos letivos, objetivos e competências, recursos, avaliação, e principalmente estratégias de ensino, que constitui o terceiro momento deste relatório.

Procurando uma compreensão da especificidade da arte contemporânea é então proposto ao aluno realizar o seu próprio trabalho de arte contemporânea tendo como referência uma obra de arte e os seus interesses pessoais. Para isto é feita a contextualização e explicação do conceito de obra de arte através de uma visita guiada ao Museu Berardo, onde é pedido para escolherem uma obra de arte que lhes agrade. É essa obra que vão analisar formalmente e interpretativamente, para depois, a partir dela e não de um vazio criativo, possam desenvolver o próprio trabalho. Estes trabalhos finais, tal como os originais, são expostos na biblioteca da escola, com a devida informação técnica e imagem da obra original para possíveis relações do espectador.

O quarto, e último momento, corresponde então à descrição, análise e avaliação da prática de ensino supervisionado da unidade didática planificada no momento anterior. É feito ainda um balanço das aulas lecionadas e respetivas conclusões, com apresentação de resultados em registo fotográfico, assim como a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos tendo em conta os critérios de avaliação definidos anteriormente. Estes referem-se às atitudes, ao processo com todos os elementos propostos na planificação concluídos, e o resultado final.

1 Enquadramento Teórico

1.1 Paradigmas da Educação Artística

Com os seus inícios no séc. XX, muito devido à publicação da obra *Educational Psychology*, em 1903 por Edward Thorndike (1874 – 1949), a Psicologia da Educação tem, até hoje, ganho o seu valor enquanto ciência aplicada, autonomizando-se cada vez mais em relação à Psicologia Geral.

Com o principal objetivo de construir uma fundamentação teórica e prática da educação, através do estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, com central interesse no contexto educativo e escolar, a Psicologia da Educação, conta já com uma história muito rica em autores, recebendo influências de várias áreas da psicologia e apresentando diferentes perspetivas teóricas, como a behaviorista/comportamentalista, a humanista, a cognitivista ou a psicossocial. Contudo, as duas abordagens que mais destaque tiveram ao longo do séc. XX até os dias de hoje, correspondem à comportamentalista e à cognitivista, sendo esta última preferida à primeira atualmente (Miranda, 2005: 18).

O modelo comportamentalista, com prática generalizada até ao início do séc. XX numa época muito marcada pela industrialização e com as escolas em massa, tinha como principal objetivo a transmissão de conhecimentos, sem considerar os aspetos individuais de cada um dos alunos (Roldão, 2009). John Watson (1878-1958), teórico deste modelo muito influenciado pelas experiências de Ivan Pavlov (1849 -1936) nessa altura divulgadas, defendia que a psicologia tinha apenas um carácter experimental dentro da ciência natural, com o objetivo de prever e controlar o comportamento humano (Rafael, 2005:123).

Na segunda, metade do séc. XX, suas investigações no âmbito dos processos cognitivos humanos por autores como Piaget (1896 -1980), Vigotsky (1896-1934), Ausubel (1918-2008), Bruner (1905-), vêm contrariar esta visão redutora do homem, já que assumem o sujeito como capaz de processar informação através de processos mentais internos.

O primeiro grande contributo chegou de Piaget e a sua teoria de desenvolvimento cognitivo, dividido em diferentes estádios, ao longo da infância e adolescência. A sua teoria veio contrariar a ideia de que se nascia com uma inteligência

pré-definida impossível de mudar ao longo da vida. Com os estádios de desenvolvimento – sensório-motor, pré-operatório; operações concretas, operações formais – Piaget provou que existe uma evolução do sistema cognitivo, sendo possível desenvolver a capacidade de raciocínio de um sujeito até à adolescência. Para Piaget, a ação leva a um desenvolvimento cognitivo, pelo que sempre defendeu uma escola ativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Outro investigador, Jerome Bruner, defende a compreensão geral da estrutura de uma matéria para que o aluno a veja como um todo relacionado, como uma estratégia no ensino. Segue quatro princípios fundamentais - a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço – e defende uma aprendizagem por descoberta – os factos e relações que as crianças descobrem sozinhas através da experiência têm mais impacto e durabilidade que as outras, para além de desenvolverem o processo criativo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Já dentro da Psicologia Educativa vamos encontrar a Psicologia da Educação artística que acaba por seguir as grandes tendências do primeiro ramo, aplicando-as ao contexto de ensino das Artes Visuais. É Arthur Efland (1929-) que melhor descreve a história da educação artística na sua obra de referência “A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts” de 1989, onde desenvolve com detalhe cronologicamente uma tese que apresenta no seu artigo de 1979 “Conceptions of teaching in art education”. Aqui, distingue quatro grandes paradigmas da educação artística, resultantes do cruzamento entre a Psicologia Geral e a Estética (tendo como referência a obra de M. D. Abrams “Mirror and the lamp” de 1953 para a segunda): a corrente mimética – behaviorista, que liga a estética mimética e a psicologia comportamental; a corrente pragmática – reconstrucionista, que liga a estética pragmática às correntes psicológicas de reconstrução social; a corrente expressiva – psicanalítica, resultante da ligação estética expressiva e da psicanálise; e finalmente a corrente formalista – cognitivista, resultante da estética formalista e da psicologia cognitiva. (Efland, 1979)

1.1.1 Corrente mimética-behaviorista:

Com a sua origem na antiguidade clássica, a educação artística é pela primeira vez teorizada por Platão e Aristóteles, com parte das suas ideias a terem influência no

paradigma até os dias de hoje. Ambos os teóricos viam a arte como uma imitação da Natureza, cuja qualidade dependia do grau de fidelidade entre a cópia e o original. Na estética mimética, é esta a direção defendida: uma arte direcionada para o Universo e Natureza. Quando esta é aliada a uma teoria behaviorista, ou comportamentalista, o paradigma resultante vai privilegiar uma educação através da cópia repetitiva de informações.

No behaviorismo o homem é visto como um ser passível e possível de moldar à vontade da sociedade, não sendo, portanto, importante os estímulos interiores que eventualmente o individualizam, mas sim os exteriores e as suas respostas ao mesmo. Segundo Skinner, principal representante teórico desta perspectiva, a aprendizagem só ocorre quando existe reforço, positivo se acrescentado ou negativo se retirado, após a resposta do sujeito, que no caso da educação pode estar ligado a reforço por aprovação através de boas notas, medalhas, diplomas, entre outros (Skinner, 2000). Sendo assim, o homem só age de acordo com o resultado das suas ações, no que resulta numa educação mecanizada onde o conhecimento é transmitido e repetido até corresponder ao pedido (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Se a base da educação parte do princípio que a aprendizagem ocorre graças a estímulos exteriores que imitamos, então, no caso das artes visuais, também a aprendizagem ocorre da imitação, neste caso da Natureza, o mais fiel possível, de forma repetitiva, até atingir a qualidade desejada. (Efland, 1979).

1.1.2 Corrente pragmática-reconstrucionista

Já a corrente pragmática-reconstrucionista entende a experiência estética como o resultado da transação entre o observador, como todas as suas predisposições e expectativas e a obra de arte em si (Efland, 1979).

Dentro do grande paradigma das teorias cognitivas, encontramos as que vêm a atividade humana em referência ao conhecimento base possuído pelo sujeito. Vale a capacidade de se relacionar e entender o mundo à sua volta através dos elementos e estruturas internas que o definem (Efland, 1979). Com esta predisposição, a educação pode ser uma forma de criticar e transformar a sociedade onde estamos inseridos.

No caso da arte, esta é vista como experimental e é vista como uma disciplina igual a qualquer outra, aprendida através de problemas concretos (Frois, 2005: 243).

Um autor de referência tanto no paradigma reconstrucionista, como na defesa do papel crucial que as artes visuais têm nos programas educativos é John Dewey (1859-1952).

Dewey entende experiência estética como algo recorrente no dia-a-dia quando existe uma interação entre o sujeito e o meio, com fim em si mesma, ou seja, quando existe uma transação de valores entre sujeito e meio, resultantes dessa experiência específica (Dewey, 1989). Estas experiências não acontecem, contudo, num sujeito vazio, sem particularidades, mas sim em alguém com um conhecimento conseguido por outros contactos com o mundo, o que influencia a forma como responde a diferentes experiências (Efland, 1990: 159-160). Em 1896, Dewey abriu um laboratório escolar na Universidade de Chicago, a fim de descobrir, através dos métodos de aprendizagem, ensino e disciplina, como é que a escola se poder tornar uma comunidade cooperativa ao mesmo tempo que desenvolve as capacidades e necessidades individuais dos seus alunos. Toda a escola era vista por Dewey como uma experiência com o fim de obter respostas relacionadas com a integração da escola com o contexto familiar e vizinhança, com a introdução de disciplinas como história, ciência e arte nas experiências atuais das crianças, com a apropriação de conhecimentos de leitura, escrita e matemática através de outras ocupações e estudos, e com o uso das mãos ou outro órgão motor juntamente com o olhar na descoberta de materiais e processos do dia-a-dia (Efland, 1990: 169-170).

Na arte, defende a organização de experiências reais de forma prática, onde é crucial mexer e experimentar materiais, e onde o processo experimental é mais importante que a representação (Dewey, 1989). “O verdadeiro trabalho de um artista é construir uma experiência que é coerente na percepção enquanto se move com mudança constante no seu desenvolvimento” (Dewey, 1989: 57).

1.1.3 Corrente expressiva-psicanalítica

A estética expressiva diz que a arte tem como valor principal a expressão dos sentimentos e emoções do artista. Aliada à psicanálise, que entende todo o comportamento humano como uma expressão de necessidades e impulsos inconscientes, a arte serve como uma espécie de terapia, onde o sujeito é livre de exprimir a sua individualidade mais pelo processo que pelo resultado (Efland, 1979).

Na educação, são vários os autores que defendem uma educação onde a experiência estética tem um elemento fundamental no processo educativo, entre os quais encontramos Herbert Read (1868-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), tendo em consideração que o movimento expressivo foi mais marcado no pós Segunda Guerra Mundial.

Na sua obra “Educação pela Arte”, de 1943, Herbert Read afirma que a “arte é a representação, a ciência é a explicação – da mesma realidade” (Read, 1958: 24) e estabelece dois princípios fundamentais para a sua definição preliminar: a forma e a invenção. Por forma entende a configuração física que o artista lhe dá, cuja referência exterior às particularidades de cada um é a visão real e objetiva da Natureza. A sua materialização passa essencialmente pelo elemento superficial cor, não descartando outros, mais secundários, como o equilíbrio, simetria e ritmo, sendo a composição a soma de todos estes elementos. Já como invenção, Read refere-se à predisposição do homem de criar e de apreciar a criação (Read, 1958: 28-50).

Quando fala de educação defende que o seu objetivo geral é o de “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o individuo pertence” (Read, 1958: 21), apenas possível quando a arte é introduzida como a base da educação, com os seguintes objetivos (Read, 1958: 22):

- A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- A expressão de sentimento de uma maneira comunicável;
- A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parciais ou totalmente inconscientes;
- A expressão do pensamento de maneira correta.

Assim, para este autor, a educação pela arte, para além do próprio valor representativo que a arte apresenta é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da comunicação de uma forma clara, ou seja, da capacidade de materializar relações, sentimentos, impressões e pensamentos pessoais. Qualquer homem enquanto “espécie

característica de artista” (Read, 1958: 372) deve desenvolver estas capacidades a fim de conseguir transmitir a sua visão do contexto onde se encontra.

Tendo como principal referência a observação e investigação na área da Arte Infantil, valorizou as expressões naturais e espontâneas das crianças, por estas permitirem uma melhor compreensão a ideia de realidade que apresentam. É aqui que faz a ligação pioneira entre a psicologia do inconsciente e a crítica da arte, tendo como principal referência o trabalho do psicanalista Carl Jung (1875-1961), nomeadamente a análise e interpretação sobre o inconsciente, onde o nosso corpo biológico apenas pode comunicar socialmente consigo próprio através da linguagem simbólica das imagens. Assim, para Read, a linguagem artística e os símbolos aí criados são a resposta biológica que o organismo tem de analisar a realidade com que interage, muitas vezes num processo inconsciente (Frois, 2005: 271-273).

Apesar de não ter desenvolvido bases suficientes para um eventual programa educativo, e de ser considerado por alguns teóricos como utópico (Frois, 2005: 172), as teorias de Herbert Read permitiram colocar a arte no tema da educação geral do ser humano, defendendo a necessidade criativa individual para uma comunicação eficaz da realidade de cada um criando assim uma ponte entre as várias realidades individuais, em que contexto que seja.

Outro teórico que partilha a visão da arte com um papel privilegiado na educação do homem é Viktor Lowenfeld, principal representante do movimento expressionista (entre 1945 e inícios dos anos 60) nos Estados Unidos.

Partindo do princípio que a criança desenvolve o seu “Eu” através de uma expressão livre, Lowenfeld defende uma teoria educativa com uma metodologia onde o carácter progressivo do crescimento infantil acontece através dos fatores de crescimento afetivo, físico, perceptivo, social e estético. Todos juntos, estes fatores contribuem para o desenvolvimento da imaginação criadora, onde a atividade artística é crucial, e no fundo diz respeito ao desenvolvimento da inteligência. Muito influenciado pela psicologia científica e pelo tempo que em ateliês de pintura e escultura, defendeu a importância dos conceitos tátil e visual no desenvolvimento da criatividade e de que o sujeito ou tem uma orientação natural para um ou para outro, não sendo a educação ou experiência e vida possíveis de mudar isso (Frois, 2005: 280-295).

Defensor do conceito de autoexpressão, Lowenfeld afirma que “ O que importa é a forma de expressão, não o conteúdo. (...) A perfeição técnica pouco tem a ver com a

autoexpressão; a produção de protos artísticos tecnicamente excelentes pode estar muito longe das necessidades expressivas do seu produtor” (cit. por Frois, 2005: 265)

Recusando a arte como disciplina, com imposição de regras ou padrões, define arte como a linguagem do pensamento e como meio terapêutico, desenvolvendo um paradigma educativo direcionado para a individualidade e integração da personalidade, através de uma aprendizagem pelos sentidos. Seguindo um pensamento cognitivista, defendia um ensino da arte em atenção aos estádios de desenvolvimento gráfico e plástico e com o objetivo de desenvolver a criatividade, a fim de acentuar o “Eu” ativo que faz, não apenas contempla.

1.1.4 Corrente formalista – cognitivista

A estética formalista caracteriza-se por privilegiar na obra de arte o seu valor intrínseco e o todo visual acessível ao espectador apenas pela sua percepção visual, enquanto que a psicologia cognitiva, neste caso diretamente ligada à psicologia da *Gestalt*, estabelece a base científica para a compreensão do processo visual que permite a união de todas as partes para a percepção desse todo (Efland, 1979).

Contrariando um pouco a liberdade extrema que a corrente expressiva incentivava anteriormente, este paradigma com base na psicologia cognitiva, pede uma ordem e estrutura disciplinar, resultando na elaboração de vários currículos educativos por autores como Ralph Smith, Elliot Eisner (1933-2014), Harry Broudy (1905-1998), entre muitos outros. O professor tem agora de mediar a ligação estabelecida entre o aluno e a linguagem visual, numa disciplina que surge agora com um conhecimento próprio e autónoma (Efland, 1990).

Um dos grandes contribuidores da sistematização desse conhecimento próprio foi Rudolf Arheim (1904-2007), um dos mais conhecidos sucessores de nomes da psicologia da *Gestalt* como Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Kohler (1887-1967). Este autor desenvolveu o conceito de pensamento visual, onde definiu os processos perceptivos e apreciativos, muito importantes para a psicologia da arte, assim como defendeu a importância das artes visuais para o desenvolvimento humano.

Este autor, define arte como “a capacidade que os objetos ou ações preceptivas têm, quer sejam naturais ou manufacturados, de representar através do seu aspeto exterior

constelações de forças que refletem aspetos relevantes da dinâmica da experiência humana. Mais especificamente, uma “obra de arte” é um artefacto humano com uma forma ordenada, equilibrada e concentrada” (Arnheim, 1988: 111).

O ensino das artes visuais, englobando a apreciação, a experimentação plástica e a crítica, deve, então desenvolver a percepção visual como um processo de entendimento e de cognição, para que os alunos sejam capazes de se integrarem e lidarem com mundo à sua volta, com uma atitude crítica (Frois, 2005).

1.2 Aproximação à obra de arte e sua leitura

A complexidade do conceito de arte pode ser comparável à variedade de abordagens existentes para a sua interpretação/leitura. “Nenhuma obra de arte é de facto ‘fechada’, pelo contrário, cada uma encerra, na sua definitude exterior, uma infinidade de ‘leituras’ possíveis” (Umberto Eco, 1962: 95), assim como diferentes formas de fazer essa leitura.

Na disciplina de História da Arte é possível destacar três grandes linhas diretivas da leitura de uma obra de arte: a linha formalista, que se foca na dimensão material e formal; a linha sociológica, que interpreta a obra de arte como um documento do contexto sociocultural onde se insere; e a linha iconográfica-iconológica, que procura a leitura do tema, ou seja, o significado do conteúdo.

1.2.1. Análise formal de Rudolf Arnheim

Num primeiro momento, foco para Rudolf Arnheim e a sua obra *Arte e Percepção Visual* de 1954, por oferecer, dentro da linha formalista, uma lista dos elementos estruturais da linguagem, que considera essenciais para uma análise formal de uma obra de arte e desenvolvimento da linguagem visual.

O primeiro elemento a ser “captado” na análise da obra de arte é, segundo o autor, o equilíbrio, talvez porque está na natureza humana mantê-lo (Dondis, 2003: 60) ou porque a sua presença confere à obra um carácter definitivo e ponderado. Inevitavelmente, o espectador vai então criar uma “estrutura induzida” (Arnheim, 1994: 4) com forças percetivas a estabelecer o centro como o local de maior repouso das

mesmas. Dependendo da posição das formas, muda também esta estrutura e conseqüentemente a direção e local de repouso.

Dentro do equilíbrio visual existem duas propriedades que o condicionam de forma particular: o peso e a direção. O peso relaciona-se intimamente com a gravidade que, fisicamente, puxa os corpos para baixo, não sendo isso, necessariamente o que acontece na percepção visual, já que esse peso pode adquirir outras direções. É condicionado pela localização, profundidade espacial, tamanho e interesse intrínseco, para além de ser favorecido pelo isolamento e influído pela configuração. Já a direção das formas visuais é condicionada pelo peso dos elementos que as circundam, da configuração dos objetos nos eixos do esquema estrutural, e finalmente pelo assunto (um olhar de uma personagem por exemplo) (Arnheim, 1994: 15-20).

O conceito de configuração que Arnheim apresenta de seguida, “é o resultado de uma interação entre o objeto físico, o meio de luz agindo como transmissor de informação e as condições que prevalecem no sistema nervoso do observador” (Arnheim, 1994: 40). É portanto, a forma exterior de um objeto, cujas características podem ser resumidas às essenciais aquando a representação. Uma das grandes características deste conceito é a estrutura visual simplificada que o espectador assume naturalmente quando observa uma obra de arte a fim de estabelecer uma ordem interna. Se a obra apresentar esta simplicidade à partida, uma sensação de equilíbrio, ordem e compreensão serão experienciadas pelo sujeito.

Para além dos contornos, a massa e os volumes externos que constituem a configuração da forma, é também preciso o respetivo esqueleto estrutural. Este esqueleto é por sua vez definido por um esquema axial e eixos que criam correspondências características, e que raramente correspondem às formais materiais onde se inserem. Isto permite que o mesmo esqueleto seja usado em diferentes formas.

O elemento forma surge através da linha, que por sua vez é criada do ponto, e tem como formas básicas o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero (Dondis, 2003: 57). A partir destas formas, bidimensionais ou tridimensionais, é possível criar qualquer forma figurativa ou abstrata e, independentemente, do resultado, retirar características comuns que permitem um novo entendimento das mesmas.

No caso da orientação no espaço que as formas assumem, questão intimamente ligada à composição e ao esqueleto estrutural que estas criam, a sua colocação numa posição menos convencional pode influenciar imediatamente a maneira como a forma é compreendida. Se o esquema estrutural da figura não seguir a inclinação da figura, por

exemplo, um quadrado passa a um losango quando rodado, e ganha novas linhas direcionais. Para que não surjam confusões destas, a forma precisa de ter uma moldura que defina a sua orientação, tanto por meio de “orientação retiniana” – moldura criada pelo próprio espectador – ou por “orientação ambiental – criada pelo que está à volta da forma, como por exemplo um quadro (Arnheim, 1994: 92). As várias direções que as formas podem adquirir resultam numa instabilidade visual que o espectador procura de alguma forma anular pela procura natural de um equilíbrio. Esta necessidade prende-se com uma outra orientação das “sensações musculares do corpo e do órgão de equilíbrio do ouvido interno” (Arnheim, 1994: 93). Estes equilíbrios e, inevitavelmente, desequilíbrios, das formas, através de diferentes forças gravitacionais, conferem-lhes uma maior dinâmica e novas interpretações.

No que diz respeito ao espaço este pode ser bidimensional, que permite variedade de formas e tamanhos em diferentes direções e orientações; ou tridimensional, onde a forma pode ter qualquer direção, composições ilimitadas de objetos e “mobilidade total de uma andorinha” (Arnheim, 1994: 210). Aqui, a linha pode-se definir de três formas: linha objeto (unidimensional), linha *hachurada* (quando deixam de ser individuais e formam uma superfície coerente), e finalmente a linha contorno (limite de um objeto). A linha contorno vai então definir uma forma sobre um fundo, que muitas vezes pode criar uma dúvida visual do que corresponde ou não à forma que se pretende, criando ilusões óticas bidimensionais. Uma forma de contrariar isto é a sobreposição de formas, em que os contornos de uma forma cortam e tapam claramente os de outra, criando assim uma ideia de profundidade. Já na construção de figuras tridimensionais, é necessário o recurso à geometria e à perspetiva para que a distorção do objeto crie o efeito de profundidade desejado.

Outro elemento crucial para a análise de uma obra é a luz, nem que seja porque só graças à sua existência é que é possível observar seja o que for. À parte disso, a densidade com que esta surge ou é usada, condiciona a perceção de diferentes formas. Com a luz é possível criar o volume do próprio objeto e o espaço onde este se insere, de acordo com a posição que ocupa em relação à direção da luz. Estes efeitos são conseguidos através do uso de gradientes, a fim de criar profundidades, ou de sombras, próprias (diretamente no objeto) ou projetadas (sob outro objeto ou sob uma parte do próprio), na dimensão espacial das formas. A forma como as sombras se projetam, especialmente a projetada, pode ajudar a definir o espaço envolvente que tanto pode ser

reto, como curvo ou inclinado. O uso da geometria apresenta-se como uma ferramenta importante para a construção destas sombras de forma rigorosa e, no final, realista.

A luz apresenta também um forte carácter simbólico ao longo da história da arte. A partir de uma certa altura deixa de ser apenas usada como meio de criar espaço e ganha um lugar privilegiado na própria interpretação da arte. Tanto destaca elementos que assim ganham uma importância, por vezes divina, sobre toda a composição, como os anula ou confere um carácter sombrio e tenebroso, num jogo de claridade e obscuridade intencional. A maneira como a luz, ou a falta dela, é usada pelo artista pode, assim, ajudar a entender o que este procurava comunicar com a sua obra (Arnheim, 1994: 293-318).

Sem o elemento luz não existe cor, e, apesar de que, como vimos, o tom com que a luz é usada permitir um significado mais simbólico, é a cor que parece procurar afinidades de vertente emocional com o espectador (Dondis, 2003: 64). É, contudo, a luz que vai definir a intensidade que a cor apresenta, e até a sua transformação, aquando a criação de espaço, num fenómeno descrito por Arnheim, chamado *Johannes* (Arnheim, 1994: 325).

Entrando diretamente no mundo da teoria da cor, esta é definida por três primárias que variam de acordo com a síntese aditiva ou a subtrativa. No caso da aditiva, cujas primárias são verde, azul e vermelho, a cor é criada através da adição de luz que se agrupam num local, ganhando assim uma maior luminosidade. Já na subtrativa, com as cores amarelo, ciano e magenta, a cor resulta do que “sobra depois da absorção”, e não dependem apenas “de como as cores aparentam, mas de sua constituição espectral” (Arnheim, 1994: 332). Num caso dá-se a soma dos aspetos das luzes individuais, noutra, o resultado deriva do produto da transmissibilidade. Partindo destas noções, e das cores que as compõem, é possível criar qualquer cor e tom desejado, passando primeiro pelas cores complementares: as que surgem da mistura das primárias entre si, de acordo com a síntese.

À parte de toda a teoria que envolve as várias combinações possíveis das cores, a dimensão emocional é, então um dos maiores contributos para a expressão visual de uma obra de arte. A simbologia de cada cor é, de resto, um tema que permite uma investigação interminável, condicionada por vários elementos discutíveis. Indiscutível é a reação que o espectador pode ter perante determinadas cores usadas numa obra de arte, não só pelo que esta convencionalmente transmite, mas também pela relação pessoal que o espectador tem com a própria cor (Dondis, 2003: 70). Uma base comum

pode contudo ser determinada pela separação de cores quentes das cores frias. Segundo Arnheim, é a instabilidade da matiz da cor criada que a leva a entrar numa destas categorias, mas parece ser a experiência comum que cria esta ideia geral: um banho quente e um dia de sol estimulam a sensação de quente que é também transmitida por um vermelho ou rosa; já as frias, mantêm-nos afastados como uma pessoa fria o faz (Arnheim, 1994: 361).

Também o movimento pode criar uma reação forte no espectador e na composição criada, chegando a ser a “atração visual mais intensa da atenção” (Arnheim, 1994: 365), já que a capta quase de imediato. Para que este exista é necessário, de facto um movimento físico, que é traduzido num movimento ótico quando “as projeções dos objetos ou de todo o campo visual são deslocadas da retina” e observador não consegue seguir os movimentos dos objetos (Arnheim, 1994: 371). Expressões artísticas como o cinema, o teatro e a performance, desenvolvem este elemento visual, muito determinado pela direção e velocidade do corpo humano ou de elementos mecânicos.

Falar de dinâmica na perceção visual é sair da simplicidade da harmonia e do equilíbrio, para entender os elementos visuais de outra maneira. Não é só a análise dos diferentes elementos que importa na perceção visual, mas principalmente a “experimentação de forças visuais” (Arnheim, 1994: 405). A dinâmica visual, por vezes referida como movimento, é na verdade um jogo de tensões dos gestos dos artistas durante a criação das obras – o movimento de um pincel com mais rapidez ou força vai ter um efeito visual correspondente. Para além destas forças exteriores, também é possível consegui-la através da mudança de formas ou de orientações. A obliquidade, por exemplo, é uma das maneiras mais comuns de criar dinâmica já que determina a distinção entre a ação e repouso, ao afastar os elementos das direções estruturais de equilíbrio (verticais e horizontais) (Arnheim, 1994: 417). Outro fator dinâmico passa pela tensão que se cria através da deformação das formas originais. Apresentar formas destorcidas, retorcidas, desequilibradas e instáveis, cria uma tensão dinâmica enorme e tira o espectador da sua zona de conforto e de familiaridade, obrigando-o a adaptar-se e a reorganizar os estímulos visuais a que está sujeito.

Chegamos finalmente ao elemento expressão, que na realidade é a junção de tudo o que foi falado até agora, tendo em conta que muitas questões ficaram de lado. Todos os elementos mencionados de forma teórica têm uma expressão final total que se sente e exprime um significado que cada um assume de acordo com as experiências pessoais. Segundo Arnheim, expressão define-se como “maneiras de comportamentos

orgânico ou inorgânico revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos” (Arnheim, 1994: 438). Esta é de resto uma característica que está presente no Homem, muito antes de qualquer teorização da forma, tendo por isso um grande peso, tanto no dia-a-dia, como na obra de arte. É uma das melhores ferramentas de comunicação, que resulta da percepção dos impactos da força, e por isso imprescindível numa obra de arte que pretende estabelecer uma relação sincera com o espectador.

Seguindo a linha formalista que temos analisado, uma das grandes “fontes” de significado das obras de arte, encontra-se nas características perceptivas do esquema compositivo. Numa união artística, elementos simétricos/assimétricos, tensão e dinâmica das formas, deformações ou contornos duros/suaves, direção, peso e esqueleto estrutural, vistos num todo, transmitem uma expressão que pode ser apreendida por qualquer um, de diferentes formas. Não faz qualquer sentido analisar apenas um dos elementos em discernimento dos outros, já que eles se afetam mutuamente e são “usados” para uma expressão final de um todo, e não de um individual. Enquanto uma cor pode criar um peso num ponto de uma obra de arte, o peso que outra forma cria numa posição contrária, por exemplo, pode acabar a anular o primeiro peso.

Torna-se assim imprescindível olhar para uma obra de arte, num primeiro momento, como um todo, e daí retirar o que ela se propões imediatamente a oferecer, para depois retirar e analisar os elementos individuais que tornaram a sua expressão possível.

Esta visão limitativa da leitura da obra de arte apenas pelo seu lado formalista é contrariada quando surge a necessidade de articular com o racional o estético e sensível, no âmbito da educação estética contemporânea. Aqui existem duas grandes dimensões - a impressão e a expressão artística – desenvolvidas para que o sujeito tenha as capacidades de lidar e ser sensível à arte com que interage (Frois, 2005).

1.2.2 Análises interdisciplinares de Harry Broudy e Edmund Feldman

Autores como Harry Broudy e Edmund Feldman desenvolvem, na segunda metade do séc. XX, uma aproximação à educação artística pela experiência estética, tendo como principal inovação o cruzamento de várias áreas e saber da arte, como o saber dos artistas, dos críticos e historiadores de arte.

Harry Broudy (1961: 202-231), fala da experiência estética como uma interação entre um objeto e o sujeito, onde distingue três elementos: o sujeito estético, o objeto estético e o ato estético.

No caso do sujeito estético, este contribui para a experiência estética de três maneiras: com a sua atitude estética, em que se apresenta predisposto para ser estimulado pela aparência de um objeto e de se concentrar nessa aparência por si só; com a sua experiência passada, em que o conteúdo de uma experiência estética está dependente do que o sujeito trás nas suas memórias; e finalmente, também vindo do sujeito, algum nível de conhecimento mais específico de objetos estéticos.

No que diz respeito ao objeto estético, para que este se distinga de outros objetos, é necessário ser, primeiro que tudo, perceptível aos sentidos através de um meio, quer seja de origem humana (escultura, pintura, entre outros) ou natural (pôr-do-sol ou árvore por exemplo). Esse meio apresenta uma composição, que corresponde a um padrão, ordem e design (harmonia, balanço e outras características dizem respeito ao design). Se for de origem humana, por norma tem algo a expressar como uma mensagem, um sentimento ou uma experiência, precisando de ter um veículo para a transmissão do sentido e conteúdo que quer exprimir.

O terceiro elemento, o ato estético - que é a interação entre o sujeito estético e o objeto estético - também tem características próprias: o objeto transmite imagens com sentimentos humanos que muitas vezes não são reais (um mar zangado por exemplo); o equilíbrio entre empatia e distância do representado por parte do sujeito; e a apreensão de um todo em vez das suas partes pelo sujeito.

Ao falar de educação estética, Harry Broudy entende-a como necessária para o desenvolvimento dos valores estéticos com os quais o ser humano é confrontado diariamente, e que reconhece de forma natural. É mais abrangente que a educação artística, mas pretende o desenvolvimento da percepção para a apreensão de vários conteúdos sensoriais durante contemplação de uma imagem, através de obras de arte (Frois, 2005: 429).

São três as abordagens que definiu dentro da educação estética: a performativa, onde as atividades artísticas podem despertar o talento de uma criança, para além desta poder fazer uso no futuro das habilidades adquiridas; de apreciação, onde o foco está no diálogo entre a Arte e a obra de arte; e perceptiva, que estuda a conjugação entre a apreciação estética e a experiência (Frois, 2005: 429).

Na prática, desenvolveu uma estratégia educacional a que chamou de “escandir estético”, onde deu importância aos elementos sensoriais, técnicos, formais e expressivos da obra de arte. O objetivo era que crianças de várias idades pudessem apreender as propriedades e os valores estéticos das obras de arte, de uma forma sistematizada, através do estudo de duas dimensões: a percepção estética, onde é feita a identificação das propriedades sensoriais (as formas, as linhas, valores de claro-escuro, texturas, cores, tamanho, espaço, entre outros), formais (modo como as qualidades sensoriais estão organizadas), expressivas (natureza e organização das propriedades naturais e possíveis significados das propriedades expressivas) e técnicas (modo como obra de arte foi criada) da obra de arte; e o criticismo estético, que procura as dimensões históricas (contexto histórico em que a obra foi criada), recreativas (apreender e relacionar imaginativamente o que o artista expressou numa determinada obra), e valorativas (avaliar o valor da obra em comparação com outras através de critérios de excelência formal, verdade e significado) (Frois, 2005: 432-435).

Já a aproximação de, apresenta 3 grandes áreas da apreciação crítica das obras de arte: análise formalista, expressionista e instrumentalista.

Edmund Feldman considera que a apreciação de uma obra deve ser acompanhada pela verbalização, o que implica um desenvolvimento da linguagem visual por parte do sujeito. Esta aprendizagem insere-se em três grandes dimensões – cognitiva, linguística e crítica – cuja sequência leva a um juízo elaborado, ao nível de um crítico profissional, que na verdade é o grande objetivo de toda a sua teoria (Frois, 2005: 437).

É no seu livro “Varieties of visual experience” de 1973 que o autor desenvolve o seu pensamento teórico que cruza as três dimensões referidas e que de seguida exploramos.

Para Edmund Feldman a arte é uma forma de comunicação de informação, mas para além disso expressa um todo da personalidade humana com os nossos estados psicológicos. A arte é mais do que uma série de símbolos e sinais linguísticos como nos jornais, dos quais se pode apropriar, mas fundamentalmente envolve a criação de linhas, cores, formas que materializem os valores ou convicções ou experiências de vida de um artista. Neste processo os materiais e técnicas de arte tornam-se o veículo de expressão, dão existência à intenção e significado do artista. A variedade de formas artísticas permite a expressão de certos estados ou sentimentos (pintura, escultura, poema,

musica) enquanto que significados diferentes são criados por materiais e técnicas diferentes (Feldman, 1987: 11-12).

Assim, a arte acaba por ter certas funções, que se traduzem na esfera pessoal, social e física. A pessoal diz respeito à expressão pessoal através da comunicação artística, e lida com variações da personalidade, temas interpessoais, medos e ansiedades, questões espirituais e expressões estéticas satisfatórias. A esfera social surge por toda a arte ser, no fundo, criada para uma audiência, mas mais especificamente quando tem o objetivo de influenciar o comportamento coletivo dos seres humanos, é feita para ser vista ou usada em situações públicas ou descreve aspetos coletivos da vida em oposição a experiências do tipo pessoal. Neste caso, tem como expressões as dimensões políticas e ideológicas, descrições sociais, sátira, comunicação gráfica e design de informação. Finalmente a física, remete para criações artísticas com funcionalidades físicas, ou seja, objetos funcionais que apresentam um valor estético. Estes abrangem a arquitetura, o design urbanístico, design de equipamento industrial e objetos únicos de design (Feldman, 1987: 12-120).

Ainda dentro do conceito de Arte distingue nela 4 estilos diferentes – precisão objetiva, ordem formal, emoção e fantasia. Assumindo o conceito de estilo com alguma complexidade, aqui como um agrupamento ou classificação de obras de arte por diferentes categorias, o estudo dos estilos permite a identificação e análise dos significados escondidos por trás dos temas e propósito aparente da obra de arte, encontrar elementos comuns presentes em diferentes épocas, compreender o contexto histórico e geográfico do artista, comparar e possivelmente avaliar, obras de arte que estão estilisticamente relacionadas e compreender as relações entre a técnica do artista ou estratégia criativa e as nossas reações ao seu trabalho. (Feldman, 1987: 121-122)

Ao entrar nos valores intrínsecos da arte, e respetiva leitura, assume desde logo que o estudo da estrutura da arte não é absolutamente necessário para a sua compreensão como um todo, já que o nosso dispositivo visual e intelectual interno nos permite compreender imagens sem termos conhecimentos formais, mas justifica a análise das diferentes partes da obra de arte, e como estas se juntam, pelo facto de: 1) tanto as parte como os instrumentos de organização de qualquer linguagem são expressivas e apreciáveis por si só e até podemos apreciar uma parte da obra que no todo não funciona; 2) se assim é, perceber o que é responsável pelo sucesso ou falhanço de uma obra e 3) compreender os princípios da organização artística – como um

trabalho é estruturado – porque o *design* é por si só uma fonte de informação e de prazer. (Feldman, 1987: 205)

Dentro dos elementos visuais, ou gramática visual, apresenta então a linha, a forma, claro-escuro, cor e textura que se organizam através da unidade, equilíbrio, ritmo e proporção, dentro da linha teórica apresentada por Arnheim anteriormente (Feldman, 1987: 207-251).

A linha, enquanto marca deixada por um objeto afiado em movimento é mais facilmente identificável na pintura e no desenho, já que na escultura também existe mas move-se em três dimensões. É referida pelo autor como o elemento visual possivelmente mais expressivo de todos já que os contornos das coisas são cruciais para a sua identidade; existe uma experiência quase universal com a linha na escrita e no desenho; porque a linha é precisa e inequívoca, forçando o artista a “falar” claramente; e porque a linha comanda o olhar do espectador sugerindo movimento e direção.

Já a forma está diretamente ligada à linha já que no fundo corresponde a linhas fechadas, apesar de ser possível criar formas sem o uso de linhas (uma área colorida ou uma escultura tridimensional). As suas origens são variadas: algumas são retiradas diretamente da natureza, outras refletem as marcas das ferramentas usadas, e as mais difíceis, as criadas pelos artistas, que por muito abstratas que sejam, não são possíveis de ser observadas sem influência da experiência pessoal do sujeito. Dividem-se em formar geométricas e orgânicas.

O claro-escuro tem um grande valor simbólico pela sua oposição e relação com a luz e a escuridão e procura um contraste das formas e uma visão mais interpretativa quando usado.

O elemento cor é dos mais complexos a nível teórico já que contem em si teoria da cor mencionada anteriormente no texto de Arnheim. Para além desse lado mais científico, Feldman realça que as cores pouco significam isoladas, sendo sempre necessário um contexto ou relação, tanto na arte como na vida. A quantidade, forma da área colorida, qualidade superficial e textura pode afetar o seu significado.

Finalmente a textura, corresponde ao toque das coisas, que pode ser apreendido de forma visual também, devido à experiência tátil e à memória desse toque já experienciado que acontece ao longo da vida de uma pessoa. Esta expressão visual do tato é conseguida essencialmente através das qualidades de absorção de luz e reflexão de luz dos objetos, que muitas vezes resulta num padrão de luz/sombra.

Todos estes elementos são, em última instância, organizados para serem vistos, e é essa organização que determina se os objetos são apreendidos visualmente com sucesso ou não. A unidade é talvez o “único princípio da organização visual” enquanto que os outros “são meramente maneiras diferentes de alcançá-la” (Feldman, 1987: 236). Segundo o autor existem 3 formas de alcançar uma unidade válida: dominância e subordinação, coerência e proximidade local/centralidade.

Dominância e subordinação funcionam como uma tentativa do artista de puxar o olhar para um certo ponto da obra de arte ou de determinar a sequência da sua observação. Dominância pode ser alcançada através do tamanho, intensidade de cor, localização (centralidade procurada pelo olhar de forma natural), convergência ou radiação de linhas para ou de um ponto, luz, e, finalmente, pela diferença/exceção. No fim, funcionam todos como estratégias para captar e controlar o olhar do sujeito.

A coerência, sensação de pertença entre as partes, é muitas vezes alcançada pela tonalidade da cor, ou similaridades de qualquer tipo – forma, cor, tamanho, iluminação ou textura, enquanto que a proximidade é uma estratégia usada quando existem formas desiguais, que se concentradas num ponto ganham uma similaridade em contraste com o espaço vazio que as envolve.

No que diz respeito ao equilíbrio, este lida com questões de simetria – forma mais intuitiva e natural de o conseguir; peso – determina o centro da imagem visual pelo nosso conhecimento teórico da gravidade, que apesar de na verdade não existir, interfere com a observação do sujeito; e o interesse – lida com a curiosidade do sujeito, normalmente para neutralizar impressões de peso.

O ritmo, que normalmente se relaciona com medidas de tempo, também se aplica nas artes visuais pela repetição ou sequência de um ou mais elementos visuais, assumindo uma forma repetitiva ou, para contrariar uma eventual monotonia visual, alternada (com um elemento diferente no meio da repetição), progressiva (com uma mudança repetida consistentemente) ou em fluxo (sugerida por um movimento em onda com transições de forma).

Finalmente a proporção diz respeito às relações de tamanho das partes entre si e entre o todo. Com uma relação emocional natural a este aspeto, muito pelo seu uso no dia-a-dia, durante grande parte da história humana (procura da proporção perfeita por parte dos gregos, tanto na arquitetura como no corpo humano, por exemplo).

Depois de conhecer e identificar os elementos visuais que constituem a obra de arte, é finalmente possível preceder à crítica de arte que o autor procura. Esta crítica tem

como objetivo a compreensão da mensagem e expressão de uma obra de arte e consequente prazer dessa compreensão.

No contexto pedagógico, este criticismo procura o desenvolvimento da maturidade estética e artística dos alunos, através de padrões críticos que são compatíveis com a personalidade artística emergente de cada aluno.

O autor propõe ainda três tipos de criticismo que propõe: formalista, expressionista e instrumentalista. O formalista procura a excelência na organização visual, ou seja, nas relações entre elementos visuais e o todo. O expressionista vê a excelência na capacidade da arte comunicar ideias e sentimentos de forma vívida, intensa e verdadeira. Originalidade, relevância e validade cognitiva funcionam aqui como critérios dessa excelência estética, independentemente de ser abstrata ou não. Finalmente o instrumentalista entende a arte como uma ferramenta para atingir propósitos morais, religiosos, políticos ou econômicos. O que interessa neste caso são as consequências dos ideais e sentimentos expressos na arte, e não a arte em si em nível formal e expressivo.

2 Caracterização da Escola EB 2+3 de Paula Vicente e da Turma 9ºB

2.1 A Escola

*“Uma Escola de qualidade,
Aberta à reflexão, à sociedade e à mudança”*

(Projeto Educativo, 2010/2015)

2.1.1 Localização

A escola EB 2+3 de Paula Vicente está localizada na freguesia do Restelo, em Lisboa, mais especificamente na Rua Gonçalves Zarco (Figura 1). Situada fora da zona metropolitana, e respondendo essencialmente aos bairros que a envolvem, a rede de transportes públicos é assegurada pelos autocarros 727, 714, 732 e 28, que param à volta da escola.



Figura 1: Localização da escola no mapa. Fonte: googlemaps.com

A sua localização oferece um acesso fácil e rápido a diferentes espaços culturais e de lazer, como o Centro Cultural de Belém, Museu de Arqueologia, Mosteiro dos Jerónimos, o Jardim Botânico, estádio do Restelo, Monsanto ou toda a zona ribeirinha de Belém, assim como a recursos básicos como restaurantes, cafés, supermercados, ginásio, entre outros. Esta riqueza de recursos à sua volta é marcada, contudo, por vários bairros, alguns sociais, dos quais muitos alunos provêm.

2.1.2. História e Patrono

A escola EB 2+3 de Paula Vicente, teve a sua origem no ano letivo de 1948/1949 no antigo edifício da Escola Industrial Marquês de Pombal, na Rua dos Lusíadas, onde hoje se encontra instalada a Escola Secundária Fonseca Benevides. Nesta altura tinha como nome Escola Técnica Elementar e funcionava em parceria com a Escola Francisco Arruda. Já no ano letivo de 1952/1953 transitou para a Rua da Junqueira onde se manteve até ser inaugurado o edifício atual na Rua Gonçalves Zarco em 1961, para onde se muda prontamente. No ano letivo de 1972/1973, já como o nome de Escola Preparatória, deixa de ser exclusivamente feminina.

No ano letivo de 2003/2004 foi constituído o Agrupamento Vertical de Escolas de Belém – Restelo, do qual a EB 2+3 de Paula Vicente é a escola sede e única com ensino básico de 3º ciclo, público diurno, com mais 5 escolas do 1º ciclo e 6 Jardins de Infância.



Figura 2: Alto-relevo de Paula Vicente na entrada do Piso 0 da EB 2+3 de Paula Vicente. Fonte: Própria

O patrono da escola é Paula Vicente (1519-1576) (Figura 2), filha do prestigiado escritor e “pai” do teatro Português e crítico social, Gil Vicente (c. 1465 — c. 1536?). Esta, foi moça de Câmara da Infanta D. Maria (filha do rei D. Manuel) e fazia parte do grupo literário que se reunia no seu palácio sendo uma das suas mais devotas damas. Além disto imprimiu as obras do pai, que representava admiravelmente, e dedicava-se á musica tocando vários instrumentos musicais com grande destreza e suavidade, desempenhando as funções de tangedora na câmara da rainha D. Catarina, mulher de D. João III.

Em 1561 foi-lhe concebido o privilégio das obras de seu pai e da sua prática também de escrita é-lhe atribuída a obra intitulada: “*Arte da língua inglesa e holandesa, para instrução dos seus naturais*”.

2.1.3 Edifício Atual e Instalações

Ainda que o edifício atual tenha recebido obras de requalificação em 2008, existem zonas ainda por concluir, com os espaços exteriores algo degradados e a necessitarem de manutenção. É contudo uma escola muito marcada por espaços verdes, criando um ambiente agradável para além do cimento do edifício e chão, apesar de se notar também na vegetação alguma falta de cuidado (Figuras 3-5).

O edifício é constituído por 3 andares sendo o piso 0 mais usado pelos órgãos da escola e os dois superiores para as aulas especificamente, dispondo de 32 salas para o desenvolvimento das atividades dos alunos.



Figuras 3-5: Exterior da EB 2+3 de Paula Vicente. Fonte: www.eb23-paula-vicente.rcts.pt

Das 32 salas de aula, 4 são específicas para Ciências Físicas e Naturais, 1 para TIC, 2 para EVT/ EV/ ET, 1 para Educação Musical, 1 para os alunos da UEE e ainda 1 Laboratório de Ciências Físicas e Naturais.

A Escola tem ainda uma Sala de Professores e de Apoio aos Diretores de Turma, um Gabinete de Direção, Secretaria, um Gabinete de Apoio Educativo, um Gabinete para os alunos da UAM, SPO e Educação Especial, um refeitório e bar, uma Biblioteca / Centro de Recursos, uma papelaria, um ginásio e recinto polidesportivo ao ar livre.

2.1.3 População escolar

O Agrupamento recebe alunos provenientes de várias zonas sendo as mais representadas as freguesias da Ajuda, S. Francisco Xavier e Santa Maria de Belém, com a EB 2+3 de Paula Vicente a receber, mais especificamente, do Bairro de Belém, Bairro da Ajuda, Bairro do Restelo e Bairro 2 de Maio (social), com uma população maioritariamente de estatuto socioeconómico médio. O número de alunos apoiados pelo ASE, em todo o Agrupamento é de 537 – 59 do pré – Escolar; 247 do 1º ciclo; 130 do 2º ciclo e 101 do 3º ciclo.

São comuns os problemas entre alunos dos diferentes anos letivos com o agravamento do elevado o número de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente incluídos nas turmas. Um total de 117 alunos (39 do 1º ciclo; 44 do 2º ciclo e 34 do 3º ciclo) numa percentagem de 10,5%, revela Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente. Cabe, assim, à comunidade educativa no seu todo a implementação de ações de carácter pedagógico, organizacional e de cooperação, no sentido de dar uma resposta adequada às necessidades e especificidades de todos os alunos.

Para isso, criou-se uma Unidade de Ensino Estruturado (U.E.E.) e outra de Apoio à Multideficiência (U.A.M.) nesta escola, resultantes da formação de dois CRIs com a Fundação LIGA e a APPA CDM, atualmente só com a APPA CDM.

Seguindo a Lei de Bases do Sistema Educativo do Estado Português, o Agrupamento toma uma posição em relação às necessidades de todos os alunos portugueses de instruir, socializar e qualificar estes jovens, ou seja, ajudá-los a ter sucesso nos estudos e, mais tarde, nas suas vidas.

2.1.4 Projeto Educativo

Regendo-se pela atual Lei de Bases do Sistema Educativo, o projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escola Belém – Restelo defende o direito à educação e à cultura “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Tendo como base o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Agrupamento, neste projeto foram definidos os objetivos

pedagógicos, as linhas gerais de orientação, as escolhas metodológicas e as ações concretas que as escolas pretendem desenvolver em colaboração com todos os elementos da comunidade educativa com vista ao sucesso dos alunos.

2.1.4.1 Fatores de Prioridade

A formação geral dos alunos – com o desenvolvimento da formação cívica, espírito democrático e a consciência crítica; promoção da convivência segundo parâmetros de respeito e tolerância e do desenvolvimento da língua portuguesa como meio de aquisição de outros saberes, de comunicação, de transmissão da cultura nacional e do sucesso educativo; a utilização de conhecimentos e competências de todas as áreas disciplinares previstas no currículo nacional como forma de adaptação à resolução de situações – problemas do dia-a-dia, promoção da ocupação dos tempos livres e das tecnologias da informação;

Promover o sucesso educativo - com o aumento o sucesso por disciplina/ano e consequente diminuição do insucesso (níveis inferiores a três); diminuição também do diferencial entre a avaliação interna e a externa, com base nas Provas de Aferição e Exames Nacionais; aumentar a frequência dos alunos na Biblioteca da Escola assim como o número de requisições de livros no Agrupamento.

Reforçar a relação escola/família/comunidade - com o aumento da participação e envolvimento dos pais/encarregados de Educação no processo de aprendizagem dos alunos, promovendo o contacto presencial de todos os Encarregados de Educação com o educador/professor titular/Diretor de Turma dando assim cumprimento ao estabelecido entre outros no Estatuto do Aluno; assim como nas atividades previstas no Plano Anual de Atividades para as quais sejam solicitados.

Promover a escola inclusiva: como o aumento de ações promotoras de uma escola multicultural e intercultural e de uma escola inclusiva para alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente; do grau de satisfação dos alunos e Encarregados de Educação relativamente ao serviço prestado pela Escola/

Agrupamento; e da integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sentido de potenciar as suas capacidades;

Prevenir o abandono e o absentismo escolar

Promover a disciplina e a segurança – com a diminuição do número de processos que resultam em aplicação de medidas corretivas/sancionatórias face ao ano letivo anterior; aumento dos níveis de disciplina nos diferentes espaços escolares e do clima geral de segurança na escola.

Preservar o Património Cultural, Histórico, Natural e Artístico: com ações com vista ao melhoramento e embelezamento do espaço escolar, e aumento da participação dos alunos em atividades e concursos dentro e fora da escola.

A formação de docentes e funcionários: procurando dar respostas às suas necessidades e incentivando à atualização de saberes e competências.

Pretende-se que cada aluno, através de uma boa formação intelectual, desenvolva o gosto por aprender, se torne um indivíduo criativo, capaz de realizar as suas tarefas e que seja autónomo e consciencioso nos seus trabalhos escolares. Pretende-se que desenvolva relações harmoniosas com os outros (adultos e companheiros) e que saiba cooperar e empenhar-se nas diferentes tarefas. Pretende-se fazê-lo evoluir num ambiente de envolvimento estimulante no plano pedagógico e cultural, nomeadamente em áreas do domínio artístico (Música e Artes).

Pretende-se finalmente que tenha sucesso, explorando ao máximo os seus talentos e aptidões ajudando-o a ultrapassar as dificuldades que encontre.

2.1.4.2 Valores a implementar

Os valores defendidos pela escola exprimem-se sob a forma de princípios que deverão guiar os alunos em todas as situações em que decorrem as diferentes atividades da escola:

. **Responsabilidade** – considerada como a capacidade de assumir a consequência dos seus atos e tomar conta das tarefas de que é incumbido;

. **Autonomia e eficácia** – encorajar situações que favoreçam a autonomia, o empenho e o objetivo do trabalho bem realizado. Autonomia entendida como aprendizagem da liberdade.

. **O respeito, a abertura e a autenticidade** – a entreajuda, o trabalho de equipa. O respeito pelo próximo, o respeito pela diferença entre as pessoas;

. **O respeito pela vida** – valorizar os objetivos de saúde, da prevenção, higiene e segurança;

. **A criatividade, a curiosidade e a autoavaliação** – favorecer uma pedagogia da descoberta e da resolução de problemas, uma diversidade de atividades de aprendizagem, oportunidades de escolha, experimentação e exploração.

2.1.4.3 Equipa pedagógica

Deverá desenvolver as suas ações organizando o trabalho centrado no aluno, com a finalidade de:

1) Proporcionar métodos positivos de raciocínio que contribuam para o despertar do espírito crítico e da tolerância;

2) Diversificar os métodos de ensino e aprendizagem;

3) Motivar para o trabalho a realizar;

4) Favorecer a pedagogia de projeto;

5) Consolidar os conteúdos lecionados de modo a construir bases sólidas que favoreçam uma passagem segura para o ensino secundário;

6) Prevenir e evitar o abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória;

7) Respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um propondo as estratégias de remediação necessárias e as transições adequadas;

8) Promover situações de diferenciação pedagógica;

9) Proceder à avaliação nas suas vertentes:

. *Diagnóstica / Formativa - permitindo aos alunos, ao professor e aos encarregados de educação medir os progressos realizados pelo aluno e tomar consciência de eventuais lacunas; encontrando estratégias de remediação.*

. *Sumativa - para verificar as aquisições em função dos patamares de competências e dos programas das disciplinas.*

2.1.4.4 Pais e Encarregados de Educação

Apoiantes e parceiros indispensáveis no cumprimento da tarefa educativa, os pais pertencentes a este agrupamento têm o dever de organizar reuniões periódicas e comunicar qualquer problema escolar relativo ao aluno, assim como têm o direito de serem informados regularmente sobre as metas pedagógicas do agrupamento e de terem mais atividades onde possam participar ou implicar-se;

A Escola não deve substituir os pais a quem incumbe o papel de educadores prioritários sendo importante sublinhar a importância primordial da ação destes:

- . *Incentivar e apoiar a criança na sua evolução;*
- . *Estimular a atenção e o interesse pela vida escolar;*
- . *Supervisionar e apoiar as tarefas e os resultados;*
- . *Vigiar o respeito pelas horas de sono indispensáveis;*
- . *Manter um diálogo permanente com a criança;*
- . *Manter um diálogo permanente com a Escola;*
- . *Garantir a pontualidade, e fomentar e desenvolver o gosto pelo esforço, a delicadeza e o respeito pelos outros.*

Em geral o Plano Educativo tenta responder às principais dificuldades dos Agrupamento relacionados com a taxa de retenção, a violência, o abandono escolar, os níveis de leitura, o envolvimento dos Encarregados de Educação na escola e resposta às necessidades dos alunos de Educação Especial

2.1.5 Grupo 600 – Educação Visual

O grupo 600 correspondente às disciplinas de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário, neste caso específico, á disciplina de Educação Visual do 7º ao 9º ano. Na EB 2+3 de Paula Vicente insere-se no Departamento de Expressões, cujo coordenador é o professor Carlos Eirão (Quadro 1).

Quadro 1. Departamentos de expressões da EB 2+3 de Paula Vicente

Departamentos de Expressões da EB 2+3 Paula Vicente		
Departamento	Coordenador	Grupos/Disciplinas
Expressões	Carlos Eirão	Ed. Visual e Tecnológica - 240 Ed. Visual - 600 Ed. Tecnológicas - 530 TIC - 550 Ed. Física – 260/620 Ed. Musical - 250

2.1.5.1 Disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual procura a educação artística e estética, pela educação da perceção visual, da expressão livre e do design, com os grandes objetivos desenvolver a perceção, a criatividade, a capacidade de expressão, a capacidade de utilizar meios de expressão visual, o sentido crítico, a capacidade de comunicação, o sentido social e a capacidade de intervenção (Programa de Educação Visual – ajustamento, (2001)

As metas criadas pelo Ministério da Educação para esta disciplina estão divididas em quatro domínios (Metas Curriculares Nacionais do Ensino Básico em Educação Visual, 2012: 3):

***Técnica** – procedimentos de carácter sistemático e metodológico, cujo objetivo é a aquisição de conhecimento teórico-prático e a ampliação de aptidões específicas;*

Representação – procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme ao que se destina;

Discurso – procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar, expressos segundo regras de construção discursiva;

Projeto – procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

Com apenas um professor a lecionar a disciplina do grupo 600, o professor Carlos Eirão, o plano anual de atividades desta disciplina tem os seguintes objetivos comuns a todas as disciplinas: promover o sucesso educativo; saber resolver situações – problema / evidenciar espírito crítico / adotar métodos de trabalho adequados; e construir a própria identidade / cooperar com os outros

Nas suas atividades estão incluídas a divulgação de materiais específicos e experimentação das principais técnicas de expressão plástica: suportes e meios atuantes; trabalhos de investigação sobre os temas em curso; visionamento de diapositivos didáticos; manipulação estética de imagens; participação em visitas de estudo que possam contribuir para um melhor desenvolvimento dos conteúdos programáticos e a elaboração de um projeto de Design de Comunicação através de uma abordagem crítica ao meio envolvente. Prevê-se também assinalar as comemorações de Natal e do Dia Mundial da Água, para além de visitas de estudo ao Museu Nacional de Etnologia.

Finalmente a divulgação dos trabalhos realizados faz-se através da exposição dos mesmos ao longo do ano e numa exposição de final de ano na escola.

2.1.5.2 Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação das disciplinas de Educação Visual, fornecidos pelo professor cooperante, dividem-se em três domínios: as Atitudes e Valores, Saber e Saber Fazer com as seguintes percentagens e especificações (Quadro 2):

Quadro 2. Critérios de Avaliação de Educação Visual da EB 2+3 de Paula Vicente

Critérios de Avaliação		
Atitudes de Valores (30%)	<ul style="list-style-type: none"> . Participação; . Comportamento; . Responsabilidade 	
Saber (30%)	Conceitos	<ul style="list-style-type: none"> . Processo de formação e de alargamento de conceitos . Expressão verbal dos conceitos
	Perceção/ representação visual	<ul style="list-style-type: none"> . Sensibilidade às qualidades formais expressivas / físicas
Saber fazer (40%)	Método processual	<ul style="list-style-type: none"> . Análise das situações e sensibilidade aos problemas; . Relevância e quantidade dos dados recolhidos e eficácia na sua comunicação; . Diversidade de propostas e fundamentação na escolha entre alternativas; . Integração do pensamento divergente e espírito crítico
	Técnica	<ul style="list-style-type: none"> . Adequação da técnica ao suporte e situação. Identificação de materiais e instrumentos específicos de cada técnica; . Domínio da técnica;
	Expressão e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> . Relação entre a intenção do sujeito que exprime e o produto de expressão; . Criatividade (apresentação de soluções originais e alternativas)

2.1.5.3 Salas e Equipamentos

A escola dispõe de 2 salas específicas de Educação Visual: a sala 8 localizada no piso 1, e a sala 14 do piso 2. A sala 8 é contudo a mais usada.

Sala 8

A sala específica de Educação Visual número 8 apresenta boas condições de trabalho com muito espaço e luz natural abundante graças às enormes janelas com cortinas. Os armários apesar de já mostrarem sinais de tempo são três e estão funcionais para guardar os trabalhos dos alunos e existem painéis expositivos dos trabalhos realizados à disposição dos alunos. A sala tem um pondo de água e está equipada com um computador na mesa do professor, um projetor e respetiva tela de projeção e um quadro de canetas (Figuras 6-9).



Figuras 6-9: Sala nº 8 de Educação Visual. Fonte: Própria

Sala 14

A sala 14 apresenta essencialmente as mesmas características que a sala 8: ampla com muita luz natural, um ponto de água, um computador e respetiva tela de projeção e neste caso sete armários não sendo obviamente todos usados. Não apresenta painéis de exposição nem cortinas para controlar a luz natural (Figuras 10-11).



Figuras 10-11: Sala nº 14 de Educação Visual. Fonte: Própria

2.2 A Turma

Dos três graus de ensino do 3º ciclo, optámos por escolher o 9º ano, por apresentar uma maior maturidade, devido às faixas etárias, e permitir por isso uma abordagem mais desafiante com resultados mais criativos e pertinentes. Dentro das turmas do 9º ano, foi-nos aconselhado o 9º B pelo professor cooperante Carlos Eirão, por ser uma turma ativa e acessível, e pelo contacto que já existia do ano anterior com a maioria dos alunos, durante as observações das aulas de Educação Visual do então 8º B.

A turma é constituída por 19 alunos, de idades compreendidas entre os 13 e os 17, dos quais 9 são do sexo feminino e 10 do masculino, existindo apenas 1 aluno de nacionalidade estrangeira com os restantes de nacionalidade portuguesa. Existem ainda 4 alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da área auditiva, dislexia e limitações ao nível da memória-cálculo, 8 com uma retenção e 1 com mais de duas retenções, e finalmente, 3 com escalão A e outros 3 com escalão B (Quadro 3).

Quadro 3. Caracterização do contexto pessoal e escolar da turma 9ºB

	Sexo feminino	Sexo Masculino	Faixa Etária	Nacionalidade Estrangeira	Necessidades Educativas Especiais	Retenções	Escalão
Nº de alunos	9	10	13-17	1	4	9	6

No que diz respeito às famílias, a idade das mães está compreendida entre os 30 e os 50 anos, assim a dos pais com apenas 3 com mais de 50 anos (Quadro 4). A responsabilidade de encarregado de educação é maioritariamente assumida por parte das mães, com apenas 2 pais enquanto encarregados de educação (Quadro 5).

Quadro 4. Faixa Etária dos pais da turma 9ºB

Faixa Etária dos Pais		
	Mãe	Pai
Até 30	0	0
30 a 50	19	16
Mais de 50	0	3

Quadro 5. Parentesco dos Encarregados de Educação da turma 9ºB

Parentesco dos Encarregados de Educação	Nº
Pai	2
Mãe	17

A nível económico, a maioria dos pais está empregada, mais especificamente nos quadros intermédios, sendo que existe 1 pai e 2 mães desempregadas, enquanto que a nível das habilitações literárias a maioria completou o secundário, com 6 pais a completar um nível de ensino superior (Quadro 6).

Quadro 6. Caracterização do contexto social e económico dos pais da turma 9ºB

	Pai	Mãe
Profissão dos pais		
Técnicos Superiores	2	4
Quadros intermédios	15	13
Outros serviços	1	0
Desempregados	1	2
Habilitações literárias dos pais		
Sem escolaridade	0	0
1º ciclo	1	0
2º ciclo	2	2
3º ciclo	3	2
Secundário	6	7
Formação Universitária	2	4

2.2.1. Análise Diagnóstica

Como foi acima referido, grande parte da turma do 9º B tinha já sido observada no ano letivo 2011/2012, enquanto 8º B, pelo que algumas questões que já se faziam sentir na altura, mantinham-se de certa forma neste novo ano letivo. São elas:

- . Falta de concentração;
- . Falta de organização;
- . Falta de respeito entre alunos e professor;

- . Falta de motivação;
- . Falta de interesse;
- . Dificuldade em cumprir prazos;

Na prática, a falta de concentração, organização e respeito traduzem-se numa turma barulhenta, com faltas regulares de material e com momentos pontuais de violência verbal e física entre alunos, incentivada pela ideia generalizada na turma da aula de Educação Visual ser mais “informal” e descontraída, e de um professor mais tolerante e “amigo” que os outros. Foram observadas mais do que uma vez, expulsões da sala por um curto espaço de tempo a fim de controlar situações mais excessivas. Já a falta de motivação e interesse traduzem-se num arrastamento das atividades por falta de trabalho no contexto da sala de aula, com algumas faltas de assiduidade, mas sem grandes efeitos negativos a nível de pontualidade. Quando questionados sobre o interesse em seguir a área das artes no ensino secundário, nenhum deles respondeu positivamente, existindo contudo dois que expressaram interesse na área do teatro. De referir ainda que um dos alunos tomou desde o início do ano a atitude de não fazer nada na disciplina de Educação Visual, não por falta de capacidades, já que demonstrou conhecimentos variados em várias ocasiões, mas por esta não fazer parte dos seus interesses ligados, segundo ele, apenas as Línguas.

Também as avaliações finais refletem o trabalho e atitudes na sala de aula, já que tanto o primeiro como o segundo período tinham médias finais de nível 3, com quatro negativas em cada período e apenas duas notas de nível 5 já no segundo período (Quadro 7).

Quadro 7. Avaliações finais na disciplina de Educação Visual do 1º e 2º período da turma 9º B

	1º Período	2º Período
Nível 1	0	0
Nível 2	4	4
Nível 3	9	7
Nível 4	6	6
Nível 5	0	2
Média	3	3

Resta apenas referir que a presença da estagiária não afetou a turma de qualquer forma, já que não era a primeira vez que acontecia, tendo em conta que o professor cooperante colabora frequentemente com o Mestrado em Ensino e recebe todos os anos um ou mais alunos estagiários.

3 Metodologia

3.1 A unidade didática no programa curricular do 9º ano

A unidade didática “Aproximação à Arte Contemporânea”, que de seguida apresentamos, e cuja base teórica foi desenvolvida ao longo do primeiro capítulo, insere-se no objetivo geral *Reconhecer o âmbito da arte contemporânea*, das metas curriculares nacionais do 9º ano do ensino básico. Apresenta os seguintes conteúdos curriculares (Anexo 1):

. Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas);

. Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e *site-specific*, arte da terra (*landart*), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).

3.1.1 Competências:

Mais especificamente, a unidade didática pretende desenvolver as seguintes competências:

.Compreender o conceito de arte contemporânea no tempo.

. Compreender e reconhecer a diversidade de manifestações artísticas da arte contemporânea;

.Desenvolver, reconhecer e identificar os elementos formais que constituem a linguagem visual de uma obra de arte;

.Desenvolver a interpretação da obra de arte

.Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.

.Desenvolver o sentido crítico de uma obra de arte

.Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.

- .Desenvolver a criatividade
- .Desenvolvimento da comunicação e expressão através da arte
- .Aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do ensino básico artístico como a teoria da cor e a geometria plana, entre outros;
- .Refletir sobre as decisões tomadas ao longo do processo

3.2 Planificação

A realização da unidade didática “Aproximação à Arte Contemporânea” foi pensada para o terceiro período, por ser nessa altura que o conteúdo surge no plano curricular do 9º ano da EB 2/3 Paula Vicente, tendo como data referencial o dia 11 de Abril de 2013, altura em que se marcou a visita de estudo à coleção de arte contemporânea do Museu Berardo, no Centro Cultural de Belém, a pedido do professor cooperante Carlos Eirão, respeitando a sua planificação letiva prévia.

A carga horária da disciplina de Educação Visual no 9º ano é de três tempos de 45 minutos semanais distribuídos por dois dias, num bloco de 45 minutos e noutro de 90 minutos. No caso do 9ºB, o bloco de 45 minutos tinha lugar às terças-feiras das 10h50 às 11h35, e o bloco de 90 minutos às quintas-feiras das 11h45 às 13h15, pelo que dia 11 de Abril também foi escolhido por ser uma quinta-feira, a fim de não afetar os tempos letivos de outras disciplinas.

Ainda antes da visita guiada planificámos uma aula de introdução à unidade didática, tendo esta, ao todo, 13 tempos letivos de 45 minutos, com início a 9 de Abril de 2013 (Quadro 8).

Quadro 8. Planificação da unidade didática *Aproximação à Arte Contemporânea*

Planificação da unidade didática					
Aula	Conteúdos Curriculares	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
1 09-04- 2013	Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas). Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.	.Compreender o conceito de arte contemporânea no tempo. .Conhecer diferentes tipos de arte contemporânea.	.Apresentação de um powerpoint explicativo e expositivo do conceito de arte contemporânea.	.Computador .Projetor .Powerpoint sobre arte contemporânea	.Assiduidade .Pontualidade .Organização .Participação
2/3 11-04- 2013		.Observação estética das obras de arte em primeira mão. .Reconhecer diferentes tipos de arte contemporânea .Reforço de conhecimentos abordados na aula anterior.	.Ida ao Museu Berardo. .Escolha no local de 3 obras de arte dentro da exposição e respetivo registo em fotografia.	. Máquina ou telemóvel para tirar fotografias	.Comportamento .Responsabilidade .Empenho .Preenchimento completo das fichas de identificação, justificação e análise da obra de arte
4 16-04- 2013		.Identificação e justificação da obra de arte escolhida . Refletir sobre a escolha feita	.Escolha definitiva da obra de arte na sala de aula através das fotografias recolhidas. .Preenchimento da ficha identificativa e justificativa da obra de arte escolhida.	.Fotografias de obras. .Ficha técnica e de justificação da obra de arte escolhida.	.Esboço das duas ideias .Criatividade .Planeamento .Concretização total do trabalho proposto
5/6 18- 04 - 2013		Identificação dos elementos formais existentes nas obras e suas características. .Interpretação do tema da obra .Desenvolver o sentido crítico de uma obra de arte .Desenvolver a criatividade .Planificação de um trabalho a realizar.	Preenchimento da ficha de análise formal/ descritiva . Preenchimento da ficha de análise temática/ interpretativa .Definição de duas ideias	Registo em papel da obra escolhida. .Ficha de análise formal/ descritiva .Ficha de análise temática/ interpretativa .Folhas em branco . Riscadores	.Adequação da técnica ao suporte e situação .Domínio da técnica .Expressão .Criatividade .Relação entre a intenção do sujeito que exprime e o produto de expressão

7 23-04- 2013	Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e <i>sitespecific</i> , arte da terra (<i>landart</i>), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.	Desenvolver a criatividade .Planificação de um trabalho a realizar.	Desenvolvimento da ideia escolhida	Folhas em branco. .Riscadores	
8 30-04- 2013		.Desenvolver a criatividade .Realização de trabalho prático	.Desenvolvimento do trabalho final	.Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto por cada um	
9/10 2-05- 2013		.Capacidade de resposta e adaptação a problemas práticos	.Desenvolvimento do trabalho final	.Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto por cada um	
11 07-04- 2013		.Manuseamento de diversos materiais e respetivas especificidades .Escolha de materiais em concordância com a proposta desenvolvida Aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do ensino básico artístico como a teoria da cor e a geometria plana, entre outros	.Desenvolvimento do trabalho final	.Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto por cada um	
12/13 9-05- 2013		.Autorreflexão do trabalho desenvolvido ao longo da unidade de trabalho .Autoavaliação relativa ao trabalho realizado e atitudes ao longo da unidade didática	.Conclusão do trabalho final .Preenchimento da ficha técnica do trabalho desenvolvido e respetiva memória descritiva .Montagem da exposição	.Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto por cada um. .Ficha técnica do trabalho desenvolvido e de memória descritiva .Ficha de autoavaliação .Imagem impressa da obra de arte contemporânea inicial e tabelas	

3.3 Estratégias pedagógicas:

Tendo como base a análise diagnóstica da observação de aulas antes do planeamento da unidade didática a realizar, nomeadamente as questões menos positivas observadas que consideramos importantes contrariar, foram desenvolvidas diferentes estratégias pedagógicas com esse propósito ao longo da unidade didática.

Definimos como principal problema a falta de interesse, origem da falta de motivação e consecutivo arrastamento dos trabalhos, assim como valores baixos nas avaliações periódicas anteriores. A esta questão acrescentamos a observação dos trabalhos realizados tanto no ano letivo anterior como no presente, maioritariamente dentro da geometria plana, cuja metodologia era recorrentemente a mesma – desenho geométrico em papel e consequente coloração a lápis de cor – que se traduzia num trabalho repetitivo e monótono para os alunos.

A grande linha de ação a nível de motivação foi, portanto, fazer algo completamente diferente do que os alunos estavam habituados, de forma a captar a sua atenção e interesse. Esta é, por sua vez, dividida em duas direções: uma unidade didática onde a experiência e interesses pessoais dos alunos têm um grande peso no processo criativo; e a liberdade de escolherem o suporte final dos projetos criativos desenvolvidos, muito para além do suporte em papel.

Em relação ao problema do arrastamento do trabalho, tentámos criar diferentes momentos bem marcados, tendo especialmente em conta as aulas de 45min, onde o tempo de facto aproveitado é muito pouco.

3.3.1 Diferentes fases da Unidade Didática

Na prática, a unidade didática pode ser dividida em 4 momentos:

1º - Contacto com a Arte Contemporânea

Se há um período de arte que permite a comunicação e expressão máxima de quem a cria para quem a recebe, é a arte contemporânea. É portanto um tema privilegiado para usar os interesses e experiências pessoais dos alunos como fator motivador, já que, segundo Sydney Walker, uma ideia com relevância pessoal é um

fator chave na eficácia do processo criativo (Walker, 2004: 9). Assim, a proposta apresentada aos alunos foi a criação da sua própria obra de arte tendo como referência a arte contemporânea e a suas experiências e gostos pessoais.

Num primeiro momento sentimos necessidade de uma aula introdutória ao tema da arte contemporânea, já que temos bem presente a dificuldade que os alunos desta faixa etária têm na compreensão de um tema tão complexo como este. Pretendemos com isto que, aquando a visita de estudo à coleção de Arte Contemporânea no Museu Berardo, o tema não seja tão desconhecido e incompreensível como poderia ser, e que assim retirassem mais informação das obras que iam ver e trabalhar.

Assim foi construído um *Power Point* (Apêndice A) sobre o tema, baseado nas informações fornecidas pelo manual da disciplina "Ver, Desenhar e Criar", a ser apresentado na primeira aula e onde definimos a arte contemporânea pela sua:

- .Riqueza temática
- .Tom provocativo e crítico
- .Força expressiva
- .Capacidade de criar experiências físicas e emocionais fortes
- .Ambiguidade
- .Ausência de regras pré-estabelecidas

Com o ponto de partida de que a arte deixou de ser apenas pintura e escultura, e dentro das várias formas físicas que as criações artísticas podem apresentar, escolhemos a pintura, a escultura, a instalação e a performance, para além da fotografia e vídeo que lhes é mais intuitivo, para exemplificarmos com várias imagens e com as seguintes linhas gerais:

Pintura – passa a ser também abstrata, com novos suportes, expande-se no espaço e sobrepõe-se.

Escultura - Deixa de ser só pedra e madeira, usa novos materiais, perde massa ou o interior

Instalação - Procura uma relação entre o espaço e o espectador ou é feita especificamente para aquele espaço

Performance ou a arte do corpo – Procura a ação, o movimento e a presença física. Traduz-se em fotografia e vídeo

Fizemos também uma aproximação a apenas três movimentos artísticos, já que no museu são vários os presentes:

Minimalismo - Uso de materiais industriais sem mão do homem/ Repetição/ Geometria/ Módulo/ “Menos é Mais”

Land Art - Ligação entre arte e natureza / Intervenções na/com a natureza/ Registos visuais/ Intervenção do tempo

Arte Povera - Uso de todo o tipo de materiais/ Estragados se for preciso/ Crítica à sociedade, consumo/ intuito de "empobrecer" a obra de arte, reduzindo os seus artifícios e eliminar as barreiras entre a Arte e o quotidiano das sociedades.

Tanto as expressões artísticas como os movimentos são explorados principalmente através das imagens apresentadas no *Power Point*, cada uma com as suas características específicas, sendo os pontos aqui descritos apenas uma orientação base.

É ainda feita a explicação das atividades seguintes e do que se pretende dos alunos nesta unidade didática, para que desde o início tenham esses objetivos bem presentes:

- .Visita guiada
- .Escolher 3 obras de arte
- .Fotografar
- .Analisar os elementos formais
- .Interpretar
- .2 Ideias

A escolha de uma obra de arte já existente para funcionar como referência futura pretende que os alunos não se sintam completamente desamparados na altura do processo criativo. Herbert Read (1982) escreveu que apesar da preocupação de todos os educadores em não reprimirem a espontaneidade dos seus alunos “deixam a criança a bater as suas asas no vazio”. Com o objetivo de contrariar este risco, pede-se ao aluno que escolha 3 obras que os atraiam de alguma forma pessoal (cor, forma, tema, entre outros) no momento da visita, a fim de ter mais do que uma na sala de aula para

escolher posteriormente, ou no caso da única escolhida apresentar poucas características ou demasiado limitativas.

A coleção permanente de arte do Museu Berardo é muito vasta e abrange obras de arte moderna e contemporânea. Contudo, as coleções são expostas separadamente, estando a parte da arte contemporânea, de 1960 a 2010, em exposição aquando a planificação da unidade didática.

O facto do Museu Berardo se encontrar a 15 min a pé da escola foi também muito importante para o planeamento desta unidade, já que permitia uma visita guiada ao museu e à sua coleção contemporânea. O sair da sala de aula pode igualmente contribuir para um maior interesse na unidade já que os alunos ficam sempre dentro da zona da escola em tempo de aulas, sendo uma visita de estudo uma quebra na rotina.

2º Análise da obra escolhida

Esta fase pretende sobretudo desenvolver nos alunos um espírito crítico e reflexivo após a observação da obra de arte escolhida. Para isso, foram criadas três fichas, pensadas apenas para serem preenchidas e não para avaliar as respostas dadas.

A primeira ficha (Apêndice B) corresponde à ficha técnica da obra: autor, título da obra, data, materiais e género. Tem ainda uma parte que pede a justificação desta escolha, procurando um momento reflexivo dos motivos pessoais de cada aluno. São as respostas a esta questão que mais podem iniciar e facilitar o processo criativo que se pede numa terceira fase.

Já a segunda ficha, de análise formal/descritiva, procura despertar a atenção para os elementos formais presentes, ou não presentes na obra de arte (Apêndice C). Cada elemento é acompanhado de uma série de perguntas relacionadas com as suas especificações a fim dos alunos compreenderem melhor cada conceito:

.Equilíbrio: Existe alguma força direcional ou foco de interesse? Algum sítio que “pese” mais?

.Configuração: Determina a forma exterior dos volumes que constituem a forma. É a própria moldura?

.Formas básicas: Define as formas geométricas básicas utilizadas (círculo, quadrado, triângulo). Estão deformadas? Inclinadas?

.Profundidade: Existem diferentes planos? Quantos? Que formas existem em cada plano?

. **Luz:** A luz é utilizada? Tem algum valor simbólico?

. **Cores:** Que cores são usadas? Têm algum valor simbólico?

. **Movimento (vídeo):** Existe movimento?

. **Dinâmica:** Existe mais do que uma direção? Sensação de “movimento”?

Nem todas as obras apresentarão os mesmos elementos, ou com a mesma intensidade, devido a variedade de soluções que a arte contemporânea tem desenvolvido. Muitos dos elementos visuais relacionam-se com unidades didáticas que os alunos já tiveram em anos anteriores, fazendo uma espécie de síntese de conhecimentos adquiridos ao longo da sua educação visual.

Finalmente a terceira ficha foca-se na análise Temática/Interpretativa (Apêndice D) e procura que o aluno identifique o tema que responda às perguntas “O que achas que transmite?” e “Como te faz sentir?”.

3º Processo Criativo

O processo criativo será constantemente acompanhado pelo professor e com o auxílio das informações partilhadas pelos alunos nas fichas anteriormente descritas. Os alunos terão sempre presente uma imagem impressa da sua obra que escolheram, fornecida pelos professores, como referência visual e criativa quando necessária.

Pretendemos que num primeiro momento definam duas ideias, para promover a criatividade e dar oportunidade de escolha, assim como o esboço das mesmas, sem preocupações com qualidade do desenho, que não para avaliação, mas para expressar melhor a ideia ao professor visualmente, desenvolvendo a comunicação visual. Após a escolha de uma delas, esta é desenvolvida e explorada a nível de forma e cores.

O passo seguinte será a escolha dos materiais corretos para a concretização dessa ideia, tendo em conta que são os alunos os responsáveis pela recolha dos mesmos não dos professores ou da disciplina. Este é um momento de liberdade criativa e material ao qual os alunos não estão habituados, assim como de reflexão pessoal, valorizando as experiências, vivências, memórias e gostos de cada aluno.

Também a concretização do projeto será sempre acompanhada pelos professores, culminando numa exposição final dos trabalhos na biblioteca da escola,

com respetiva identificação da obra e do autor e com o objetivo de despertar o sentido de identidade, responsabilidade e finalidade do trabalho desenvolvido.

4º Autorreflexão e autoavaliação

O último momento da unidade didática tem como principal objetivo a autorreflexão das decisões tomadas pelos alunos ao longo de todo o processo da unidade didática. Isto é conseguido através de uma ficha de autoavaliação (Quadro 9) e da realização de uma memória descritiva. É feito com o objetivo dos alunos compreendam melhor o processo criativo como processo conceptual (Walker, 2004: 12). Atendendo que a turma nunca tinha escrito essa memória descritiva foram determinadas algumas perguntas orientadoras: Qual foi o teu ponto de partida? Foi difícil conseguires ideias? Que ideia escolheste e porquê? Que material escolheste e porquê? O resultado final ficou igual à tua ideia inicial? Se não, o que mudou/aconteceu? De que fala a tua obra? O que querias exprimir? Estás satisfeito com o trabalho final? Fazias alguma coisa diferente? (Apêndice E)

3.4 Recursos didáticos

Para que a unidade didática fosse possível de se concretizar foram necessários diferentes recursos didáticos:

Materiais:

.Computador.

.Projetor.

Máquina ou telemóvel para registos fotográficos.

.Impressora.

.Apresentação em *Power Point* de introdução à arte contemporânea (Apêndice A).

.Fichas a preencher de identificação, análise formal/descritiva e temática/interpretativa da obra-de-arte escolhida; de identificação e memória descritiva do trabalho final realizado; e de autoavaliação (Apêndices B - F).

- . Imagem impressa da obra escolhida.
- . Folhas em branco, riscadores e materiais variados de acordo com o projeto pessoal dos alunos.

Humanos:

- . Visita guiada à coleção de arte contemporânea no Museu Berardo.
- . Acesso à impressora do Conselho Científico para alguns dos recursos materiais.
- . Disponibilização de espaço na biblioteca da escola para a exposição dos trabalhos finais realizados pelos alunos.

3.5 Avaliação

A unidade didática descrita recorreu a uma avaliação formativa, onde o aluno tem um papel central, através da interação direta com cada um, feedback do trabalho constante, e um momento de autoavaliação (Quadro 9), a fim de melhorar as aprendizagens dos alunos. Dentro desta avaliação, fez-se também uma avaliação criterial, onde os objetivos eram a conclusão de diferentes elementos e não a sua qualidade ou comparação com uma norma/padrão, como é o caso do preenchimento completo de todas as fichas distribuídas e o esboço de duas ideias de projeto antes da sua concretização (Domingos, 2008). No fim foi feita uma avaliação qualitativa e sumativa das atitudes, processo e trabalho final de cada aluno, atribuindo valores de 1 a 5 a cada critério e feita a média com as percentagens referidas. Apesar do departamento de expressões atribuir 30% às atitudes, 30% ao processo e 40% ao trabalho final, a avaliação da unidade proposta modificou essas percentagens, por atribuir um valor superior a 30 % ao processo. Assim, foram retirados 5% as atitudes, e transferidos para o processo prático (Quadro 10).

Quadro 9. Ficha de autoavaliação da unidade didática *Aproximação à Arte Contemporânea*

	Sempre	Algumas vezes	Raramente
Fui assíduo e pontual?			
Fui organizado nos materiais e no trabalho?			
Fui atento durante as orientações dadas pelo professor?			
Fui correto com os colegas e professor?			
Fui capaz de procurar nos materiais de pesquisa, toda a informação necessária à resolução do meu trabalho?			
Tive em conta as orientações e conselhos dados pelo professor?			
Fui responsável?			
Empenhei-me ativamente no trabalho?			
Executei todas as fases do trabalho proposto?			
Executei com rigor os meus trabalhos?			
Nível que considero justo			

Quadro 10. Critérios de avaliação da unidade didática *Aproximação à Arte Contemporânea*

Critérios de avaliação da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>	
Critérios	Percentagem
Atitudes	25%
<ul style="list-style-type: none"> .Assiduidade .Pontualidade .Organização .Participação .Comportamento .Responsabilidade .Empenho 	

Processo Prático	35%
<p>.Preenchimento completo das fichas de identificação, justificação e análise da obra de arte</p> <p>.Esboço das duas ideias</p> <p>.Criatividade</p> <p>.Planeamento</p>	
Trabalho Final	40%
<p>.Concretização total do trabalho proposto</p> <p>.Adequação da técnica ao suporte e situação.</p> <p>.Domínio da técnica.</p> <p>.Expressão</p> <p>.Criatividade</p> <p>.Relação entre a intenção do sujeito que exprime e o produto de expressão</p>	

4 Resultados

4.1 Relato das Aulas

Foram vários os elementos que afetaram o planeamento inicial das aulas a lecionar, desde faltas de vários alunos, atividades paralelas e testes intermédios. Foi assim necessário adaptar constantemente as aulas de acordo com os tempos disponíveis e necessidades que surgiram ao longo da unidade de trabalho, que acabou por se estender mais do que o esperado inicialmente.

Aula 1 – 9/04/2013

45min

A primeira aula da unidade didática foi desde logo marcada por uma forte falta de alunos, mais especificamente 9 deles, devido a uma atividade paralela à qual tiveram de comparecer. Este fator acabou por condicionar o arranque da unidade já que esta era a aula de apresentação e compreensão da mesma à turma. Independentemente disso procedeu-se à aula planeada, com a nota de minimizar este contratempo na aula seguinte antes da visita guiada ao museu.

Não sendo necessárias apresentações por já acompanharmos a turma há mais tempo, e com um a vontade geral dos alunos perante um professor estagiário, situação comum naquela escola com aquele professor, foi prontamente apresentado o *power point* explicativo e ilustrativo do conceito da arte contemporânea e do que é pedido à turma ao longo desta atividade (Apêndice A). Com o planeamento de uma aula baseada no diálogo, começámos por perguntar se alguém sabia o que era arte contemporânea a fim de agarrar alguma atenção e perceber se o tema era completamente desconhecido ou não. Desde logo mostraram uma pequena confusão com arte moderna já que os nomes que marcam essa época são aqueles que eles mais ouvem a nível de arte (Picasso, Dalí, entre outros), pelo que distinguimos imediatamente os dois conceitos temporalmente, sendo a arte contemporânea a arte dos nossos tempo/actual. Teve o seu início na década de 60/70 e caracterizámo-la em linhas gerais como uma arte que:

- Não basta observar, é preciso interagir e procurar o seu sentido;
- Apresenta uma grande relação com o mundo e a vida quotidiana;

- Fala com o observador diretamente, provoca, critica
- Difícil perceber se são pintura, desenho ou escultura
- Novos recursos para além de tintas, pedra ou óleo – ar, som, luz, tempo, palavra, o corpo, a terra, o lixo, programas informáticos, etc.

De seguida apresentámos alguns exemplos visuais de algumas expressões que caracterizam este período da história da arte, tendo em conta as obras que serão observadas no contexto do museu, acompanhados com uma breve e simples explicação de cada expressão. Enquanto se apresentavam as imagens exemplificativas ou alunos iam reagindo, essencialmente de forma leve e em tom de brincadeira, mas com um interesse bem presente.

No fim foi explicado o que se pretendia da unidade didática, tendo os alunos ficado avisados da necessidade de escolha de 3 obras e de levarem máquina fotográfica para as registarem na aula seguinte.

Aula 2/3

11-04-13 90 min

Apesar da confirmação prévia da presença de todos os alunos à visita de estudo mais uma vez a falta de alunos marca negativamente um momento determinante da proposta apresentada, já que é nesta sessão que cada aluno escolhe a obra que vai ser o ponto de partida do seu trabalho.

Tendo em conta as restrições de tempo, ida a pé para o museu, visita e volta também a pé, tendo em consideração os alunos que tinham faltado na aula anterior, foram apenas informados, já no museu, que depois da visita guiada teriam que escolher três obras de arte para trabalhar na aula posteriormente. Com a falta de alunos na aula anterior previu-se uma grande falta de recursos fotográficos da sua parte pelo que levámos uma máquina fotográfica para esses casos.

Notou-se que os alunos que tinham ido a aula anterior estavam mais contextualizados e reconheceram alguns dos movimentos observados no museu. Existiram vários momentos de falta de atenção e brincadeira desnecessária.

No fim tiveram algum tempo de andar sozinhos no museu, com o auxílio dos professores se necessário, para tirarem as fotografias às obras que mais os interessaram (Figura 12).



Figura 12: Aluna ao lado dum uma obra de arte no Museu Berardo. Fonte: Própria

Aula 4

16-04-13 45min

Nesta aula, tendo em conta os contratempos relatados nas duas aulas anteriores, e o facto de ser apenas de 45 min, cujo tempo é ainda prejudicado por ser o segundo tempo e os alunos chegarem agitados e com um pouco de atraso, achámos necessário recapitular os objetivos do trabalho à turma toda, numa espécie de novo arranque da unidade de trabalho. Assim, procurámos esclarecer os objetivos do trabalho e definir a obra escolhida para o fazer.

Como três alunos não foram à visita, tiveram que escolher da base de fotografias por nós criada, enquanto os outros iniciavam o preenchimento da ficha técnica da obra e de justificação da escolha, distribuídas nesta altura, com o auxílio dos professores (Apêndice B).

Esta aula foi ainda marcada pela falta de um aluno.

Aula 5

23-04-2013 45min

Inesperadamente, as aulas número 5 e 6 não aconteceu na data prevista, já que um teste intermedio do 9º ano foi marcado para essa altura. A aula planeada passou então para a terça seguinte, tendo apenas 45 min.

Com a nova limitação de tempo, definimos esta aula como a conclusão da escolha e respetiva identificação. Distribuíram-se ainda as folhas relativas à análise formalista e interpretativa (Apêndice C e D), para o seu preenchimento, com alguma confusão inicial do que estas pretendiam.

As fichas foram recolhidas no final da aula a fim de serem analisadas em casa para podermos acompanhar melhor as ideias e trabalho futuro dos alunos.

Mais uma vez, a aula foi marcada pela falta de dois alunos, sendo que um deles já tinha faltado na anterior, não tendo procedido à escolha da obra de arte a trabalhar ainda.

Aula 6

30-04-2013 45 min

Devido ao feriado do 25 de abril, a aula seguinte foi novamente de 45 min, sendo que nos concentrámos no preenchimento dos elementos que tinham ficado em branco da última aula. Reforçámos que as respostas que davam não iam ser avaliadas como certas ou erradas, já que o seu objetivo é fazê-los olhar para a obra de arte contemporânea com outro olhar, mas sim o facto de estarem completas ou não.

Houve ainda tempo para alguns alunos iniciarem a segunda fase do trabalho, e definirem duas ideias de trabalho a desenvolver.

Faltou ainda um aluno.

Aula 7/8

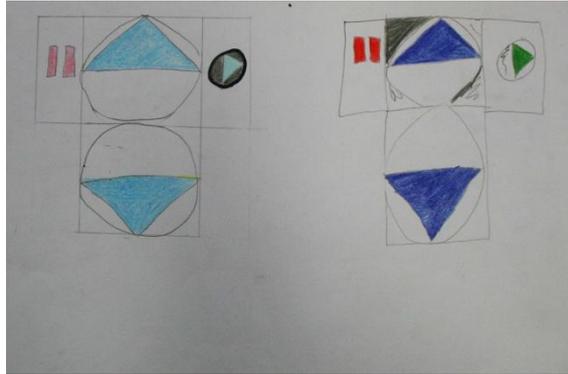
2-05-2013 90min

Ao longo desta aula acompanhámos os alunos no desenvolvimento das suas ideias, tendo como apoio os elementos que salientaram nas fichas pessoais, nos casos mais lentos.

Notou-se alguma resistência por parte de alguns alunos de explorarem uma segunda ideia e respetivo esboço, muito por preguiça. De forma a contrariar isto é reforçado que a segunda ideia pode ser melhor, que não interessa a qualidade dos desenhos e que ter dois esboços contavam para a avaliação (Figuras 13-14).



Figuras 13: Experiências iniciais. Fonte: Própria



Figuras 14: Experiências iniciais. Fonte: Própria

9-05-2013 90 min

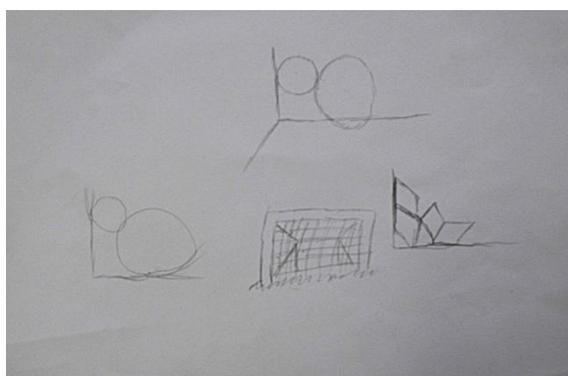
A aula prevista para a data de 7-05-2013, de apenas 45 min), foi mais uma vez mudada devido a outros testes intermédios do 9º ano, passando para dia 9, já com 90 min.

Com o objetivo de manter o ritmo devido aos vários contratempos, e de um arrastamento da fase projectual, começámos a aula com o relembrar do tempo para terminar o trabalho e os elementos que fazem parte da avaliação, já que alguns alunos resistem à ideia de definir duas ideias.

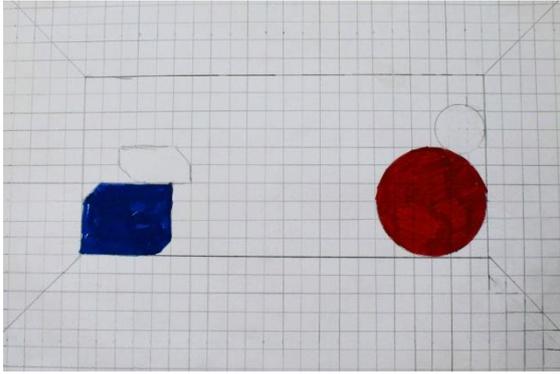
Vários alunos já apresentam uma ideia final desenvolvida (Figuras 15-18) e prosseguem para a fase de concretização, com o conselho de fazer uma lista dos materiais necessários para isso.



Figuras 15: Processo criativo de um aluno. Fonte: Própria



Figuras 16: Processo criativo de um aluno. Fonte: Própria



Figuras 17: Processo criativo de um aluno. Fonte: Própria



Figuras 18: Processo criativo de um aluno. Fonte: Própria

Aula 11

14-05-2014 45min

Esta aula teve apenas a presença de metade dos alunos da turma já que os restantes tiveram uma visita de estudo de uma disciplina não comum a todos. Acompanhamos os que estavam presentes e determinamos a seguinte aula como a última de trabalho. Alguns alunos “esquecem-se” dos trabalhos em casa, não tendo nada para apresentar ou fazer na aula. Em resposta a esta situação, propõem-se a conclusão de elementos de avaliação em falta, desenvolverem outra ideia ou fazerem o esboço do trabalho que estão a realizar a fim dos professores poderem perceber melhor e acompanharem o processo.

Aula 12/13

16- 05-2013 90min

Esta aula começou por ser definida como a última aula de concretização prática. Contudo a falta de material, assim como a falta de alunos na aula anterior obrigou à extensão de mais uma aula de 45 min, com o aviso de que não se podiam estender mais, já que o tempo da professora estagiária tinha terminado. Alguns alunos aproveitam materiais deixados na sala de Educação Visual noutros anos para avançarem com o trabalho. Foram ainda entregues as últimas fichas de identificação técnica e memória descritiva do trabalho realizado, reforçando o fim da unidade de trabalho (Apêndice E).

Para registo, a aula foi marcada por um roubo dos *phones* de um aluno, criando um mau ambiente de insultos gerais em grande parte da aula, difíceis de controlar.

Aula 14

21-05-2013 45min

O aviso mais vincado da aula anterior pareceu ter tido efeito nesta aula, já que surgiram alguns trabalhos feitos e o resto foi concluído a tempo. Procedemos à conclusão do preenchimento da ficha distribuída na aula anterior e também da autoavaliação (Apêndice F). A memória descritiva foi um elemento estranho aos alunos que acabaram por levar as perguntas orientadoras à letra, respondendo diretamente a cada uma, por vezes com um simples sim ou não. Aquando a entrega aos professores dessas fichas, tentou-se controlar isso, pedindo respostas mais completas.

Foi ainda pedido um breve comentário à professora estagiária e a opinião em relação à unidade didática, antes da recolha de todo o material avaliativo.

23-05-2013 90 min

Com a unidade de trabalho concluída, procedemos à montagem da exposição na biblioteca da escola durante este tempo letivo. Os alunos não tiveram por isso qualquer envolvimento com esta fase, estando já a realizar outra atividade com o professor da disciplina.

Foi feita uma tabela para a exposição (Figura 19) e para cada um dos trabalhos dos alunos (Figura 20), que eram igualmente acompanhados pelas obras de arte escolhidas no início da unidade de trabalho, permitindo uma ligação entre o ponto de partida e o trabalho final (Figuras 21-26).

Depois de uma visita de estudo à coleção de Arte Contemporânea do Museu Berardo, os alunos do 9º B escolheram uma obra das que viram, a fim de fazer uma reinterpretação da mesma, na disciplina de Educação Visual. Conciliando a sua escolha original com interesses pessoais, criaram a sua própria obra de arte contemporânea que agora apresentam.

Figura 19: Tabela para a exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria

(Nome)

A Marca, 2013

Madeira, barro, papel, guache, cola

Figura 20: Tabela de aluno. Fonte: Própria



Figuras 21: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria



Figuras 22: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria



Figuras 23: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria



Figuras 24: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria



Figuras 25: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria



Figuras 26: Exposição na Biblioteca da EB 2-3 Paula Vicente. Fonte: Própria

4.2 Balanço da unidade didática

O desafio que se propôs aos alunos foi algo de ambicioso e isso notou-se nalgumas dificuldades sentidas ao longo da unidade didática: complexidade do tem, resistência a um processo criativo mais conceptual, liberdade de criação a nível de suportes e materiais pouco aproveitada, também devido às restrições dos materiais, dificuldades na autorreflexão muito pela falta de hábito de o fazerem e a nível didático, marcados ainda pelos contratempos de atividades extras e aulas adiadas. Também o facto de ser o 3º período do 9º ano criou um ambiente de descontração e desinteresse mais para o fim da atividade, já que correspondia ao fim do ensino básico e mudança de escola/turma. Os alunos mostraram ainda alguma “preguiça” em trabalhar e completar todas as etapas propostas, com vários pontos por preencher no balanço final do trabalho feito por cada um (questões das diferentes fichas ou as duas ideias), onde o único fator motivador foi o fato desses elementos contarem para a avaliação.

Também a nível da planificação da unidade sentimos algumas falhas na transmissão e compreensão do trabalho em causa, alguma confusão no preenchimento das fichas de análise formal e interpretativa que poderia ter sido evitada com uma explicação mais clara do que era pedido antes da sua entrega e principalmente uma

dificuldade no acompanhamento por igual de todos os alunos, que não teria sido possível sem a ajuda do professor cooperante, que levou à necessidade de estender o tempo da unidade didática mais tempo do que tinha sido planejado.

Apesar destas questões, o balanço final da unidade didática é bastante positivo do nosso ponto de vista.

Analisando as fichas preenchidas, os alunos estabeleceram em geral a relação pessoal pretendida entre a obra de arte escolhida e o trabalho que realizaram. Alguns exemplos das respostas à justificação da escolha da obra de arte e respetiva memória descritiva:

Aluno A

“A obra “fala” como as pessoas de cor eram tratadas. O que gostei mais foi a ferida, pois o que as pessoas faziam provocava dor, daí vem a ideia da ferida. Utilizar de várias formas o algodão”

“Eu parti de duas imagens muito diversas. Numa das imagens o que me cativou mais foi a mistura de cores e noutra foi terem usado o algodão. Foi um bocado difícil porque de início eu só queria usar algodão. Usei algodão porque queria perceber como poderia utilizar diversas cores e aquelas cores (amarelo e magenta) são cores de que gosto. O resultado final ficou como eu queria mas ficou um pouco estranho. No meu trabalho eu queria demonstrar formas de utilizar o algodão. Não estou satisfeita porque como mudei de tintas ficou estranho.”

Aluno B:

“Eu escolhi esta obra porque me faz lembrar uma casa de bonecas que eu tinha quando era pequena. Também relaciono essa obra com barbies e, claro, relaciono barbies com algo que eu gosto muito: moda e maquilhagem. Além de me lembrar esses gostos também me lembra a infância e são ambas coisas que eu adoro.”

“O ponto de partida foi criar algo alusivo à marca Chanel. Comecei por tentar encontrar um material para a base que fosse forte, por isso usei uma tábua comprida de madeira. Como não gostava da cor da tábua de madeira comprei tinta branca e pintei-a.

Comprei uma ripa enorme de madeira, e, colando-a à tábua, dividi-a em seis partes. Para o primeiro quadrado usei papel para fazer um laço e cole-o ao quadrado, em baixo desenhei um batom, ao lado com barro moldei o símbolo da Chanel e pintei-o de preto. Nos restantes quadrados um sapato, um perfume e uma mala. O resultado ficou idêntico ao que eu imaginava e gostaria de fazer mais coisas assim.”

Aluno C:

“Eu escolhi esta obra porque me relembra o Egito e a arquitetura das pirâmides mas com uma geometria e uma cor contemporâneas.”

“O meu ponto de partida foram as pirâmides Aztecas. Consegui ideias, não foi muito difícil. Eu escolhi a minha segunda ideia porque achei mais sentimental e com um sentido mais contemporâneo. Escolhi a cortiça e o cartão porque são dois materiais fáceis de manejar. O resultado não ficou igual à ideia inicial. Mudou muita coisa porque tive de mudar bastante as ideias e o material. A minha obra fala sobre a confusão e a insegurança. Estou satisfeito e acho que não mudaria muito.”

Em geral os alunos parecem ter tido uma opinião positiva em relação à unidade didática, tendo em conta os seus comentários finais escritos:

“Gostei muito desta atividade, porque foi um projeto muito criativo”

“Gostei de fazer o trabalho porque era fora do normal e não fazia sentido”

“Eu gostei muito desta atividade, mas não soube aproveitá-la ao máximo porque sou um preguiçoso, e também gostei muito da visita de estudo”

“Achei a atividade divertida, foi fixe termos ido à visita de estudo ao museu de arte e tirarmos de lá ideias do trabalho que íamos realizar”

De facto, o ambiente na sala durante o processo criativo (ideias e concretização prática), era de interesse, empenho e boa disposição. Notámos que alguns alunos que raramente se envolviam nas atividades da disciplina, encontraram nesta atividade um elemento de interesse, tanto pelo tema ou material que escolheram trabalhar, o que resultou num melhor aproveitamento final, comparado com trabalhos anteriores. O contrário, infelizmente também aconteceu, como é o exemplo de um aluno de nível 5,

não ter conseguido ultrapassar um bloqueio criativo, apresentando um resultado muito abaixo do seu nível normal.

Os resultados finais foram, no geral interessantes, com os alunos a aceitarem o desafio de sair do suporte em papel e a oportunidade de fazer algo diferente e criativo (Figuras 27-35)



Figura 27: Trabalho de um aluno, "Sem Título".
Fonte: Própria



Figuras 28: Trabalho de um aluno, "A Moda".
Fonte: Própria



Figura 29: Trabalho de um aluno, "Tornado".
Fonte: Própria



Figura 30: Trabalho de um aluno, "A Selva".
Fonte: Própria

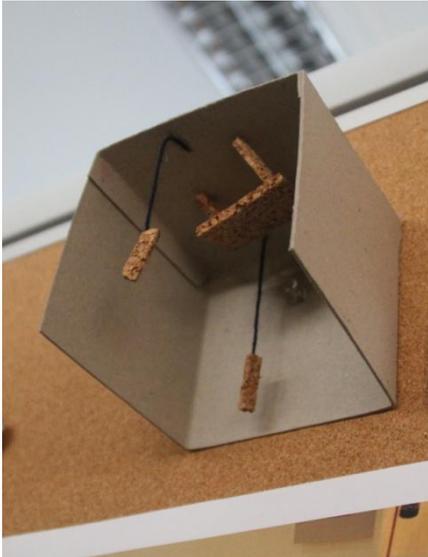


Figura 31: Trabalho de um aluno, "Confusão".
Fonte: Própria



Figura 32: Trabalho de um aluno, "Dream Catcher". Fonte: Própria



Figura 33: Trabalho de um aluno, "A Invenção".
Fonte: Própria



Figura 34: Trabalho de um aluno, "Sem Título".
Fonte: Própria



Figura 35: Trabalho de um aluno, “Clavelas”.
Fonte: Própria

4.3 Avaliação final

Em geral, a unidade de trabalho *Aproximação à Arte Contemporânea* teve um balanço positivo, apesar de só se terem registado 2 alunos com nível 5. A maioria dos alunos ficou no nível 4, subindo a média em relação aos períodos anteriores (Quadro 7). Registaram-se ainda 5 alunos com nível 3, um aluno com nível 2 e, infelizmente um aluno com nível 1 (aluno que se recusou a fazer qualquer etapa da unidade trabalho, como já era comum) (Quadro 11).

Todos os alunos com valor positivo na avaliação, chegaram ao fim da unidade com um trabalho completo e satisfatório, sendo que alguns alunos considerados de aproveitamento mais fraco, mostraram um aproveitamento e interesse mais elevados que nos períodos anteriores. Contudo, o contrário também sucedeu, com alunos fortes a descerem a nota neste trabalho.

Quadro 11. Avaliação final da unidade didática *Aproximação à Arte Contemporânea*

Avaliação final da unidade didática <i>Aproximação à Arte Contemporânea</i>			
	Autoavaliação	Unidade didática	3º Período
Nível 1	0	1	0
Nível 2	0	1	1
Nível 3	8	5	6
Nível 4	9	10	9
Nível 5	1	2	3
Média final da unidade de trabalho	4	4	4

Conclusão

A unidade didática, *Aproximação à Arte Contemporânea*, desenvolvida ao longo do terceiro período da turma 9ºB da Escola Básica 2-3 Paula Vicente, tinha como grande objetivo a aproximação dos alunos à arte contemporânea, através da sua observação, análise e relação entre uma obra de arte com os seus interesses pessoais. Essa relação foi materializada num trabalho criativo no contexto da sala de aula, onde o suporte e o material usado era à escolha do aluno, para no fim serem expostos na Biblioteca da Escola.

Com a análise dos vários autores mencionados na primeira parte, pudemos desenvolver uma unidade didática enquadrada nos paradigmas da educação artística formal-cognitiva e expressiva-psicanalítica. Se por um lado abordámos a leitura da obra de arte pelos seus elementos da linguagem visual e pelo seu lado interpretativo, promovemos um trabalho criativo onde os temas e materiais corresponderam à expressividade individual de cada aluno.

Essa expressividade pessoal e liberdade criativa funcionaram como fator de motivação numa turma mais habituada a trabalhos mecânicos de geometria plana, maioritariamente em suporte de papel.

Assumindo desde logo a complexidade artística que a arte contemporânea guarda em si, privilegiámos a contextualização, observação da mesma em primeira mão, na visita de estudo ao Museu Berardo, a fim de estimular o interesse e curiosidade artística dos alunos, posta em prática na fase seguinte do processo criativo. Para que esta ficasse ainda mais clara, planeamos uma série de fichas que promoviam a reflexão da linguagem visual e interpretação da obra de arte contemporânea, assim como a autorreflexão das escolhas de cada aluno ao longo de todo o processo criativo.

Procurámos desenvolver a criatividade nos alunos e capacidade de resolução de problemas técnicos ao longo do desenvolvimento dos seus trabalhos pessoais, notando constantemente que o envolvimento e entusiasmo com que o faziam era positivo, apesar das dificuldades presentes no acompanhamento particular e material.

Os trabalhos que resultaram desta unidade didática, contudo, são um reflexo da esfera pessoal que define cada aluno da turma 9º B, seja pelo desporto, moda, maquilhagem, experimentação material, temas mitológicos, sociais, e até coisas sem

sentido, materializando a diversidade e individualidade que caracteriza uma turma de alunos na idade onde o “Eu” é crucial de construir.

Compreender a arte contemporânea é um desafio complexo quando não existe um conhecimento ou sequer contacto anterior, com o mundo das artes. Desenvolver um projeto artístico onde o foco é o aluno, e a liberdade criativa é pouco aproveitada, por falta de estímulo dessa criatividade ao longo da disciplina de Educação Visual, é uma tarefa de implica paciência e persistência por parte de que a põe em prática. Já o envolvimento, interesse, animação e reflexão pessoal que os alunos mostraram ao longo da atividade valida todo o processo, e dá sentido a todo o trabalho pré-sala de aula, que tive a oportunidade de, pela primeira vez, pensar e praticar. São esses desafios e soluções encontradas para os responder que tornam a prática educativa no contexto das artes visuais tão pertinente e gratificante e.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1994) *Arte e percepção visual : uma psicologia da visão criadora*, São Paulo : Livraria Pioneira Editora.
- Arnheim, R. (1988) *The power of the center: A theory of composition in the visual arts*. Berkeley: University of California Press.
- Broudy, (1961) *Building a philosophy of education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Conteúdos curriculares Escola EB 2-3 Paula Vicente – Ano letivo 2012/2013* (2012)
Lisboa: Escola EB 2-3 Paula Vicente. Texto policopiado disponível na Escola.
- Dewey, J. (1989) *John Dewey: The later works, 1925-1953: art as experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dondis, D. A. (2003) *Sintaxe da Linguagem Visual*, São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (1989) *Obra Aberta*, Lisboa: Difel, D.L.
- Efland, A. D. (1990) *A history of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*, New York: Teachers College Press.
- Efland, A. D. (1979) “Conceptions of teaching in art education”, in *Art Education*, vol. 32, nº 4, pp. 21-32.
- Feldman. E. B. (1987) *Varieties of visual experience*, New York: Harry N. Abrams.
- Fernandes, D. (2008) “Para uma Teoria da avaliação no domínio das aprendizagens ” in *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, nº 41, pp. 347-372.
- Fróis, J. P. (2005) *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de História da Educação, orientada por António Sampaio da Nóvoa e Joaquim Coelho Rosa, e apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Graça, C. C., Forjaz, R., Barriga S., Ferreira, S. (2012) *Ver, desenhar e criar*, Lisboa: Raiz Editora.
- Metas Curriculares Nacionais do Ensino Básico em Educação Visual* (Agosto 2012)
[consult. em 12-2013] Disponível em URL:
<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>
- Miranda, G. L. (2005) “Introdução ”, In Miranda, G. L. e Bahia, S (org.) *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d’ Água Editores, pp. 17-22.
- Museu Colecção Berardo (1960 – 2010). Exposição Permanente*, Lisboa, 2011.

- Plano anual de atividades, do agrupamento vertical de escolas Belém-Restelo* (2012-2013) Lisboa: Escola EB 2-3 Paula Vicente. Texto policopiado disponível na Escola.
- Programa de Educação Visual – ajustamento* (2001), Lisboa: Departamento da Educação Básica. [consult. em 12-2013] Disponível em URL: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142#i>
- Projeto curricular de turma* (2012-2013) Lisboa: Escola EB 2-3 Paula Vicente. Texto policopiado disponível na Escola.
- Projeto educativo 2010/2015, da Escola E.B. 2-3 Ciclos Paula Vicente: escola sede do agrupamento vertical de escolas Belém-Restelo* (2010-2015) Lisboa: Escola EB 2-3 Paula Vicente. Texto policopiado disponível na Escola.
- Rafael, M. (2005) “Abordagens comportamentais da aprendizagem”, in In Miranda, G. L. e Bahia, S (org.) *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Lisboa: Relógio d’ Água Editores, pp. 121-140.
- Read, H. (1982) *Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roque, H. C. C. L. (2012) *A autorrepresentação: espaço de motivação e criatividade no ensino da cultura e educação visual*, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, orientada por João Paulo Gomes de Araújo Queiroz, e apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Skinner, (1965) *Science and human behavior*, New York: The Free Press
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993) *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Walker, S. (2004) Big ideias. Understanding the artmaking process: reflective practice, in *Art Education*, pp. 6-12.

Apêndices

Apêndice A: Power Point Introdução à Arte Contemporânea



ARTE CONTEMPORÂNEA

- Riqueza temática
- Tom provocativo e crítico
- Força expressiva
- Capacidade de criar experiências físicas e emocionais fortes
- Ambiguidade
- Ausência de regras pré-estabelecidas

- Pintura
- Escultura
- Fotografia
- Vídeo
- Instalação
- Performance ou arte do corpo

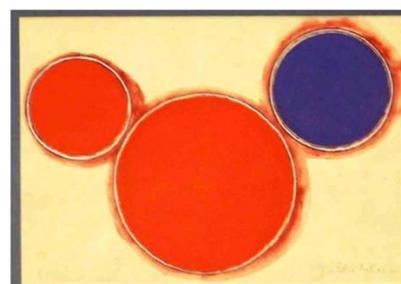
PINTURA



Júlio Sarmento
"Ingrid"
2006



João Queiroz
"Sem Título"
2008-2009



José Pedro Croft
"Sem Título"
2000/2001



Frank Stella
"Harran II"
1967



Pedro Calapez
"Badge"
2010

ESCALURA



Alexander Calder
"Vermelho Triunfante"
1963



Rui Sanches
"Sem Titulo"
2000



Rui Chafes
"O que devo fazer quando não estás aqui?"
2004



Ron Mueck

INSTALAÇÃO



Joana Vasconcelos
"Contaminação"
2008



Ana Vieira
"Sem Título"
2001



Claes Oldenburg
"Colher de Jardineiro"
2001

PERFORMANCE



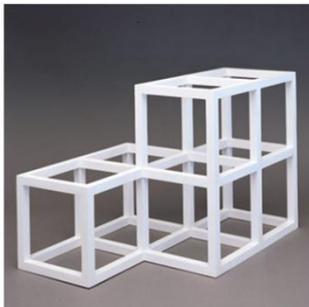
Helena Almeida
"Tela Habitada"
1976



Lygia Clark
"Diálogo de mãos"
1966

EXPRESSÕES / MOVIMENTOS ARTÍSTICOS

MINIMALISMO



Sol Lewitt
"Sem Título"
1991



Robert Rauschenberg
"Sem Título"
1965



Richard Serra
"Para Levantar"
1967

LAND ART



Robert Smithson
"Cais em Espiral"
1970



Alberto Carneiro
"Um campo depois
da colheita para
deleite estético do
nosso corpo"
1973-1976



Christo
"Ilhas Cercadas"
1980-1983

ARTE POVERA



Michelangelo Pistoletto
"A Vénus dos trapos"
1967



Anselm Kiefer
"Palmsonntag"
2006

O QUE VAMOS FAZER?

- Visita guiada
- Escolher 3 obras de arte
- Fotografar
- Analisar os elementos formais
- Reinterpretar a obra - 2 Ideias

Apêndice B: Ficha Técnica da Obra de Arte e Justificação da Escolha

Educação Visual – Arte Contemporânea

Nome

Ano

Nº

Turma

Ficha técnica da obra

Autor

Título da Obra

Data

Materiais

Gênero

Justificação da escolha

Apêndice C: Ficha de Análise Formal/Descritiva

Análise Formal/ Descritiva

Equilíbrio	Há algum equilíbrio? Onde está o centro do equilíbrio? Existe alguma força direcional ou foco de interesse? Algum sítio que “pese” mais?	
Configuração	Qual é a forma exterior dos volumes que constituem a obra? É a própria moldura?	
Formas básicas	Encontra as formas geométricas básicas utilizadas (círculo, quadrado, triângulo). Estão deformadas? Inclinadas?	
Profundidade	Existem diferentes planos/camadas? Quantos?	
Luz	A luz é utilizada? Tem algum valor simbólico?	
Cores	Que cores são usadas? Têm algum valor simbólico?	
Dinâmica	Existe mais do que uma direção? Sensação de “movimento”?	

Apêndice D: Ficha de Análise Temática/Interpretativa

Análise Temática/Interpretativa

Tema

O que achas transmite?

Como te faz sentir?

Apêndice E: Ficha da obra criada, memória descritiva

Educação Visual – Arte Contemporânea

Ficha técnica da obra

Autor

Título da Obra

Data

Materiais/técnica

Memória descritiva

Qual foi o teu ponto de partida? Foi difícil conseguires ideias? Que ideia escolheste e porquê? Que material escolheste e porquê? O resultado final ficou igual à tua ideia inicial? Se não, o que mudou/aconteceu? De que fala a tua obra? O que querias exprimir? Estás satisfeito com o trabalho final? Fazias alguma coisa diferente?

Apêndice F: Ficha de autoavaliação

Ficha de autoavaliação – Educação Visual

Nome:

Nº : Ano:

Turma:

	Sempre	Algumas vezes	Raramente
Fui assíduo e pontual?			
Fui organizado nos materiais e no trabalho?			
Fui atento durante as orientações dadas pelo professor?			
Fui correto com os colegas e professor?			
Fui capaz de procurar nos materiais de pesquisa, toda a informação necessária à resolução do meu trabalho?			
Tive em conta as orientações e conselhos dados pelo professor?			
Fui responsável?			
Empenhei-me ativamente no trabalho?			
Executei todas as fases do trabalho proposto?			
Executei com rigor os meus trabalhos?			

Nível que considero justo	
---------------------------	--

Anexos

Anexo 1: Conteúdos curriculares Educação Visual do 9º ano

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BELÉM – RESTELO
CONTEÚDOS CURRICULARES
2012/2013

						9º ANO	
Disciplina: educação Visual							
Temas/Conteúdos	Nº aulas previstas da Disciplina			Nº de Aulas por tema/conteúdos			
	1º Per.	2ºPer.	3º Per.	1º Per.	2ºPer.	3º Per.	
<p>Diferentes tipos de projecção: - Distinguir e caracterizar tipos de projecção axonométrica e cónica. -Aplicar procedimentos de projecção em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos.</p> <p>Técnicas de representação em perspetiva cónica: Reconhecer e aplicar princípios básicos da perspetiva cónica (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, plano horizontal e do quadro, raios visuais).</p> <p>Processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão: - Compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens (globo ocular, retina, nervo ótico, cones e bastonetes). - Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.).</p> <p>Processos de construção da imagem no âmbito da perceção visual: - Explorar figuras reversíveis, através do desenho livre ou do registo de observação digital (alternância de visualização). - Desenvolver e representar ilusões óticas em composições plásticas, bi e/ou tridimensionais (figuras impossíveis, imagens ambíguas).</p> <p>Âmbito da arte contemporânea. - Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas). - Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e <i>sitespecific</i>, arte da terra (<i>landart</i>), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).</p> <p>Princípios básicos da Engenharia na resolução de problemas. - Desenvolver soluções criativas no âmbito da engenharia, aplicando os seus princípios básicos na criação de uma maqueta de uma habitação nómada, valorizando materiais sustentáveis.</p> <p>O papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto. -Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses. -Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.</p>				4			
				4	2		
				6	1	2	
				4			
				6			
				6	10		
				2	2		
				4			10
					2		12
					8		2
					2		4
		36	27	30			