

João Bernardo de Oliveira Neto

**A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de
arte na sala de aula**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Constança Pignateli
de Sousa e Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia Escola de Comunicação,
Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

Lisboa

2018

João Bernardo de Oliveira Neto

**A apropriação como ferramenta para a utilização da
obra de arte na sala de aula**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e

Tecnologias, no dia 1 de Março de 2019, perante o júri nomeado pelo despacho reitoral nº 35/2019, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves

Arguente: Professor Doutor José Carlos Santos Neves

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

Lisboa

2018

É através da percepção criativa, mais que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida.

D. W. Winnicott (1975), p. 95.

À Gabriela e à Olívia, sem as quais nada faria sentido.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos pela sua orientação e pelo seu apoio ao longo deste mestrado.

Aos professores do Mestrado de Ensino em Artes Visuais – em particular ao professor José Bernardino Duarte, ao professor Óscar Conceição de Sousa, à professora Maria Neves Leal Gonçalves, ao professor José Gregório Viegas Brás e à professora Helena Elias, que, pelos seus ensinamentos, ajudaram a moldar este trabalho.

Ao Professor Jorge Rocha pela sua ajuda e orientação durante o estágio, onde teve a paciência de me explicar como funcionava o mundo real.

Aos alunos do 11º ano de desenho A 2017/2018 da Escola Secundária Rainha Dona Leonor por me terem recebido tão naturalmente.

Agradeço aos meus colegas de curso Susana Santos, Tânia Siopa, Ana Tamara e Rodrigo Mota pela confraternização e pelas horas de conversa. Agradeço particularmente ao Rodrigo por ter iniciado comigo a pesquisa sobre Apropriação – espero que este trabalho final lhe agrade.

Agradeço à minha família e aos meus amigos pelo apoio direto ou indireto que me deram ao longo dos anos.

Um agradecimento muito especial à minha mulher Gabriela Antunes, que me levou sempre a crer que era capaz, pelas horas de ajuda e de correção de texto, mas sobretudo pelo carinho.

Finalmente agradeço à minha filha Olívia que poderia ter tornado isto tudo ainda mais difícil, mas que mostrou uma paciência monumental para uma criança de ano e meio.

Resumo

Nas aulas de artes visuais, a obra de arte, cujo lugar já não se limita ao museu, pode tornar-se uma ferramenta de ensino altamente eficaz se for utilizada de forma adequada. Não há dúvida que a sua presença na sala de aula, para além de ajudar a desenvolver a cultura visual dos jovens, cria uma familiaridade entre eles e o universo artístico, fomentando também o espírito crítico e interpretativo dos alunos. Mas, de um ponto de vista prático, como é que podemos aproveitar o potencial da obra de arte nas aulas de desenho? A apropriação nas artes, também chamada de Apropriadacionismo, aparece-nos como um bom ponto de partida para projetos e trabalhos envolvendo obras de arte em sala de aula, sendo uma corrente artística na qual os artistas se baseiam em obras e objetos do quotidiano, retirando-as do seu contexto original ou incorporando-as numa nova obra. Desta forma, a nova criação parte de algo preexistente, mas repensado e reformulado. Este tipo de exercício exige uma grande capacidade de imaginação e criatividade para conseguir encontrar um novo conceito para uma obra já existente.

Este trabalho tem como objetivo principal verificar de que modo pode a obra de arte servir de base de trabalho e ajudar a desenvolver a criatividade dos alunos, e compreende uma reflexão feita com base em conceitos pedagógicos vigentes no ensino de artes visuais, aliados à experiência empírica da ação-investigação. O nosso objetivo é tentar compreender se a presença da obra de arte ajuda os jovens a tornarem-se mais criativos. Exercícios baseados na apropriação artística levantam, por si só, uma discussão acerca da autenticidade, originalidade e criatividade dos trabalhos executados. No entanto, entendemos que o aspeto central a partir do qual se exprime a criatividade é, aqui, a capacidade de descontextualizar uma obra para lhe dar um novo contexto e um novo significado.

Palavras-chave: Obra de arte; Educação; Criatividade; Apropriação

Abstract

In the context of teaching visual arts, the work of art, which no longer is restrained to museums, can become a powerful learning tool, as long as it is used properly. There is no doubt that its presence in the classrooms can benefit students in multiple ways, helping to develop their visual culture, but also facilitating the establishment of a strong bond between them and the artistic world, which in turn helps to develop their critical thinking and ability to interpret. However, from a practical point of view, how can we take advantage of the potential of the work of art within the art classes? The appropriation in art, also known as Appropriationism, appears to be a good point of departure to develop classroom projects involving the work of art. This current consists in the practice of artists using found objects or images in their art, which are taken out of their original context and incorporated to a new piece. The creation is thus based on something pre-existing, but reformulated and rethought. This kind of exercise requests a great level of imagination and creativity, since it needs to find a new concept for a piece that already exists.

The aim of the present study is to demonstrate how the work of art can be used in the classroom. It consists on a reflection based on current pedagogical concepts in the field of education in visual arts with a case study. Our aim is to investigate whether the presence of the work of art can help the students to become more creative. It is clear that the practice of appropriation in art raises questions of authenticity, originality and creativity. However, we believe that creativity is mainly expressed through the faculty of decontextualize a work of art in order to give it a new context and a new significance.

Key words: Work of Art; Education; Creativity; Appropriation

Índice de imagens

IMAGEM 1: PERFORMANCE GRUPO 1 (POPOVA, *AR + HOMEM + ESPAÇO*)

IMAGEM 2: PERFORMANCE GRUPO 2 (HUDECEK, *WITNESS*)

IMAGEM 3: VÍDEO GRUPO 3 (DUCHAMP, *NUDE DESCENDING A STAIRCASE*)

IMAGEM 4: PERFORMANCE GRUPO 5 (PERUZZI, *AEROPITTURA*)

IMAGEM 5: VÍDEO-PERFORMANCE GRUPO 6 (BOMBERG, *THE MUD BATH*)

IMAGEM 5: VÍDEO-PERFORMANCE GRUPO 9 (MIRÓ, *HARLEQUINS CARNIVAL*)

IMAGEM 6: FOTOMONTAGEM ALUNO F.V. (VAN GOGH, *VINCENT'S BEDROOM IN ARLES*)

IMAGEM 7: RESULTADO DO INQUÉRITO AOS ALUNOS, QUESTÃO 1

IMAGEM 8: RESULTADO DO INQUÉRITO AOS ALUNOS, QUESTÃO 2

IMAGEM 9: RESULTADO DO INQUÉRITO AOS ALUNOS, QUESTÃO 3

IMAGEM 10: RESULTADO DO INQUÉRITO AOS ALUNOS, QUESTÃO 4

Índice

INTRODUÇÃO	10
<i>APRESENTAÇÃO DO TRABALHO</i>	10
<i>CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</i>	12
<i>OBJETIVOS</i>	14
<i>METODOLOGIA ADOTADA</i>	15
<i>APRESENTAÇÃO DA TESE</i>	15
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. DEFININDO CONCEITOS	18
1.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA	18
1.2 O CONCEITO DE OBRA DE ARTE	21
1.3 O CONCEITO DE CRIATIVIDADE	24
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
2. A OBRA DE ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	29
2.1 BREVE HISTÓRIA DA APROPRIAÇÃO NAS ARTES	29
2.2 O ENSINO DE ARTES E O ENSINO PELA ARTE	34
2.3 EXPOR O ALUNO À OBRA DE ARTE	37
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	48
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	49
3.1 O ESPAÇO ESCOLAR	50
3.2 A TURMA	52
3.3 O PROGRAMA	53
3.4 ESPAÇO, EQUIPAMENTO, MATERIAL	54
4. A UNIDADE DIDÁTICA	56
4.1 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	56
4.2 OBJETIVOS E METODOLOGIA	58

4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	58
4.2.2 OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE CURRICULAR	59
4.3 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	60
4.4 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO	61
4.4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS	61
4.4.2 REALIZAÇÃO DA PRANCHA DE PESQUISA	63
4.4.3 ELABORAÇÃO DOS <i>STORYBOARDS</i>	65
4.4.4 CONCLUSÃO DO TRABALHO: A PERFORMANCE	67
4.5 DIFICULDADES OBSERVADAS	74
4.5.1 DIFICULDADES OBSERVADAS PELOS ALUNOS	74
4.5.2 DIFICULDADES OBSERVADAS PELO PROFESSOR	75
4.6 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	75
4.7 AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS	77
4.8 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS	80
4.9 PERSPECTIVAS	83
5. CONCLUSÃO	85
<hr/>	
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
<hr/>	
6.1 OBRAS CITADAS	89
6.2 PÁGINAS WEB	94
ANEXOS	96
<hr/>	

Introdução

Apresentação do trabalho

A presente dissertação, enquadrada no Mestrado de Ensino de Artes Visuais da Universidade Lusófona de Lisboa, tem como objetivo focar um tema que é sujeito de debate no ensino de Artes Visuais. O tema em questão é a presença da obra de arte nas salas de aula e, mais precisamente, como ela pode servir de suporte para catalisar a criatividade dos alunos.

Ao longo dos anos 1980, movimentos como *Discipline-Based Art Education* (DBAE) trabalharam muito a questão da obra de arte na sala de aula, dos seus benefícios tanto para a cultura visual dos alunos, como para a aprendizagem das técnicas e conceitos abordadas nas aulas de artes visuais. Acabou-se por aceitar de forma geral que a obra de arte deve servir, de facto, de base, ou até de exemplo para qualquer trabalho curricular iniciado na aula. No entanto, pode-se notar que as escolas em Portugal nunca souberam realmente conjugar o “observar” com o “fazer”, separando as duas coisas. Mostraremos nesta dissertação que existem métodos que integram a parte de análise de obras com o lado mais prático do trabalho. Uma possível aplicação desses métodos, que pretendemos explorar, tem como base o conceito de apropriação nas artes, ou seja, a reutilização e recontextualização da obra de arte no processo criativo.

Esta investigação teve origem num projeto desenvolvido no âmbito da disciplina de Didática das Artes Visuais sobre o tema da apropriação como elemento principal de uma possível unidade curricular. Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, chegámos à conclusão que a apropriação, designada no mundo anglófono como movimento apropriacionista (*Appropriationist Movement*), poderia servir de veículo para a criatividade e incentivar os alunos a desenvolver novos projetos a partir do mundo que os rodeia e das obras que os inspiram.

O movimento apropriacionista surgiu no século XX e englobou uma variedade de movimentos artísticos, como o Cubismo, o Dadaísmo, o Surrealismo e a Pop Art. Grandes nomes das artes do século XX, como Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dalí e Andy

Warhol foram pioneiros na utilização de obras de arte ou objetos preexistentes, para criar uma obra parecida ou idêntica, modificando o conceito nuclear de base e dando à obra um novo significado. Assim, é posto em prática um processo de descontextualização e recontextualização do objeto por parte do artista, o que por sua vez gera um questionamento sobre o que é Arte e em que consiste uma obra de arte. A definição de Apropriação implica a utilização de alguma obra existente, que é posteriormente modificada, metamorfoseada, com o objetivo de dar à obra de origem um aspeto e uma mensagem novos. O método para partir da obra de origem até o resultado final é livre, assim como a escolha do meio ou material utilizado para realizá-la. Isto permite uma grande flexibilidade, bem como a possibilidade de trabalhos multidisciplinares.

Partindo desta premissa, o Apropriação implica uma espécie de “reciclagem” de um elemento visual já existente a fim de lhe dar um novo sentido. Um dos muitos aspetos que tornam interessante trabalhar com este conceito é a possibilidade de explorar qualquer tipo de media. Contudo, justamente devido a todas as possibilidades que este tipo de trabalho permite, o referido projeto para a disciplina de Didática das Artes que planeámos originalmente, acabou por se tornar excessivamente extenso e muito difícil de pôr em prática. No entanto, o conceito sempre nos agradou, e tivemos a ideia de ver o Apropriação ser posto em prática e trabalhado com os alunos.

Com base nestas ideias e noções, partimos para o estágio prático obrigatório no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais com a ideia e a vontade de dar vida a esta ideia em sala de aula. Isto permitiu-nos realizar uma investigação-ação na qual poderíamos pôr à prova as teorias estudadas. O estágio decorreu ao longo do ano letivo de 2017/2018 numa Escola Secundária de Lisboa. com a turma de Desenho A do 11º ano, sob a supervisão do orientador cooperante. O nosso projeto propunha abordar estas questões com os alunos, com a finalidade de lhes abrir os horizontes, mostrando diversas facetas das artes, a fim de os fazer entender que na Arte é preciso existir uma ideia ou um pensamento por trás de uma inspiração. Após refletir sobre as diferentes possibilidades de introduzir o conceito aos alunos e os fazer desenvolver uma ideia original partindo do princípio do Apropriação, chegámos à conclusão de que seria interessante propor que estudassem obras de arte de vários artistas do século XX, e que – inspirados nestas mesmas obras –, criassem uma performance. Pudemos assim, finalmente, colocar em prática um projeto cuja semente fora delineada dois anos antes.

Seguidamente ao estágio, concluído em maio de 2018, foi-nos sugerida a ideia de investigar a legitimidade da obra de arte na sala de aula como problemática de trabalho. Ora, tratava-se não apenas de um bom ponto de partida para uma investigação académica, como também de uma ideia coerente com todo o percurso acima descrito. Uma vez que o Apropriação tem obrigatoriamente como base de trabalho uma obra já existente, trazer o conceito para a sala de aula implica forçosamente expor os alunos ao cânone artístico vigente, e propor-lhes que o utilizem como forma de explorar a própria criatividade. Desta forma, trazemos o Apropriação para a mesa de debate acerca da relevância da presença da obra de arte em sala de aula, e apresentamo-lo como uma possível solução para maximizar a sua utilização.

Contextualização do estudo

Apesar das questões da obra de arte e o trabalho à volta dela não serem suficientemente mencionados no Programa Curricular Nacional da disciplina de Desenho do Ensino Secundário em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 1997 um projeto de investigação sobre o tema. A investigação mostrou a importância da obra de arte na sala de aula sobretudo na questão do desenvolvimento da visão estética e da criatividade dos alunos, assim como a iniciação artística e desenvolvimento da cultura visual. Este tipo de trabalho teve sempre o apoio de diversos teóricos da área, sobretudo do movimento educacional norte-americano *Discipline-Based Art Education* (DBAE), fundado pela instituição *J. Paul Getty Trust* nos anos 1980 e introduzido em 21 distritos escolares na área de Los Angeles, que visa uma educação artística de qualidade para todos. A DBAE serve muitas vezes de referência na educação artística, tendo sido um movimento que lhe trouxe mais profissionalismo e estrutura e constituindo-se como um dos paradigmas mais difundidos do ensino das artes (Eisner 2001).

Sabemos que, para ter uma visão global e concreta dos resultados do presente projeto, precisaríamos de anos de investigação, em vários locais em simultâneo, com padrões definidos. No entanto, como este trabalho se refere a uma investigação feita num ano, trata-se de um estudo de caso que pode, ou não, refletir algo maior. Queremos dizer com isto que este trabalho espera responder às questões que coloca, mas tendo sempre em consideração que outros podem ter uma experiência diferente e estarem igualmente num caminho promissor.

Trata-se sobretudo de refletir sobre a aplicação na prática, e dentro do programa vigente, numa unidade didática abordando esta temática muito atual.

No entanto, uma coisa é certa e não pode ser contra-argumentada: nunca foi tão fácil aceder a uma obra de arte. Hoje em dia, basta para isso entrar na internet e procurar uma base de dados, sem que seja necessário mover-se até um museu ou procurar em livros de história da arte – o que acaba por criar laços entre as pessoas e a sua herança cultural universal (Duarte, Vasconcelos 2011). Esta ideia pode trazer resultados interessantes se for ensinada numa sala de aula, pois pode dar aos alunos novas perspetivas e novos horizontes.

Nesse sentido, não há dúvida que as novas tecnologias mudaram o mundo de hoje. Essa mudança verifica-se em todos os domínios, inclusive na educação. O currículo de qualquer disciplina deve evoluir com os tempos, como descreve Vasconcelos:

[A] escola como principal meio de socialização e o seu inerente currículo escolar têm de acompanhar as mudanças que ocorrem nas sociedades dum modo reflexivo e crítico e cada vez mais, dadas as condições de incerteza, mudança rápida e radical em que vivemos hoje. (Duarte e Vasconcelos 2011, p. 176).

Zygmunt Bauman (2015) refere-se à internet como uma plataforma de trabalho e pesquisa que se deve aproveitar na educação. Robinson (2010) acompanha esta ideia, afirmando que o corte total entre a sala de aula e a informação à qual os alunos têm acesso no exterior, cria um desfasamento demasiado abrupto. No entanto, Bauman tem uma aproximação mais cautelosa no que diz respeito à internet e ao acesso à informação, pois fala de uma espada de dois gumes. Se, por um lado, a internet permite aceder mais rapidamente ao conhecimento, por outro ela “afoga” os alunos com demasiada informação. Na sua palestra sobre o estado do sistema educativo, Robinson (2010) insiste no facto de que se deve estimular a criatividade e a curiosidade dos jovens. O facto é que, no sistema educativo atual, bem como na própria sociedade, observa-se uma espécie de uniformidade que se instalou e que não dá lugar à criatividade e ao talento individual. Para Bauman, o sistema atual serve para criar agentes para o mundo do trabalho, com muito pouco espaço para o desenvolvimento criativo e pessoal dos jovens. Isso não quer dizer que não existe talento e criatividade na sociedade, mas sim que no mundo do trabalho se dá, muitas vezes, mais valor a quem obedece às regras do que a quem as tenta subverter em busca de outras respostas a problemas quotidianos.

Entretanto, a importância dessa subversão das artes é descrita de uma forma perspicaz por Elias e Vasconcelos:

O séc. XX, encarregou-se de subverter radicalmente as hierarquias herdadas das tradições académicas que respeitavam disciplinas, temas, técnicas e suportes, levando ao abandono das categorias instituídas de pintura, escultura e desenho. As propostas artísticas interdisciplinares, onde diferentes áreas se cruzam e complementam, fertilizando-se mutuamente, tornam obsoletas as taxonomias tradicionais. (Elias e Vasconcelos 2009, p. 1184)

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo principal verificar de que modo pode a obra de arte servir de base de trabalho e ajudar a desenvolver a criatividade dos alunos. Com isso, serão abordadas questões referentes à criatividade e aos meios utilizados para ajudar a potencializar a mesma. A fim de chegar a esse objetivo, como já foi mencionado, servir-nos-emos da experiência prática adquirida ao longo do estágio pedagógico numa Escola Secundária, no qual utilizámos a apropriação nas artes, mostrando que este método de trabalho pode ser usado como um catalisador da criatividade do corpo estudantil. Com base no trabalho feito na escola, esperamos poder mostrar como este exercício pode ser, pelo menos, um meio de desbloquear ideias e oferecer novas possibilidades de expressão aos alunos.

Com isso, esperamos mostrar que a presença da obra de arte na sala de aula de artes visuais faz todo o sentido. Certamente, não temos a pretensão de responder de forma incisiva a uma questão de alçada deveras complexa. Contudo, pretendemos oferecer o nosso contributo, com base nas impressões recolhidas num caso em particular e tendo em mente que estas mesmas impressões, apesar de representarem um contexto, um local, um grupo e um espaço temporal definidos e limitados, podem ser vistas como um microcosmo de algo maior.

Metodologia adotada

A fim de alcançar os objetivos delineados acima, optámos pela ferramenta metodológica da já mencionada investigação-ação, largamente utilizada enquanto estratégia reflexiva de formação de professores, uma vez que ela permite aliar a teoria à prática, fomentando a recolha e a análise de informações. Como afirma Sanches (2005, p. 130):

A investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso[.]

Assim, o professor torna-se igualmente num investigador, o qual, por meio de um constante processo de mudança e aprimoramento das técnicas de trabalho em sala de aula, convida igualmente à participação os alunos, fomentando uma reflexão autocrítica, dando por vezes origem a novos objetos de reflexão.

Apresentação da tese

O trabalho encontra-se dividido em duas partes, cada uma delas composta por capítulos distintos. Enquanto na primeira parte fazemos um levantamento de quadros teóricos que fundamentam o trabalho prático, na segunda, dedicada à parte empírica, teremos a oportunidade de colocar a teoria em prática.

No primeiro capítulo da primeira parte, dedicaremos a nossa atenção à definição de três conceitos-chave, os quais permearão toda a discussão apresentada a seguir: a infância, a obra de arte e a criatividade.

Com base nestes conceitos, procederemos, no segundo capítulo da primeira parte, ao enquadramento teórico propriamente dito, no qual analisaremos os debates existentes sobre os

temas da apropriação nas artes, da distinção entre ensino de artes e ensino pela arte, e dos benefícios de se trazer a obra de arte para a sala de aula. Em primeiro lugar, abordaremos o histórico do conceito de apropriação nas artes, eleito no contexto deste trabalho, como uma potente ferramenta de aproximação do aluno com a obra de arte, graças ao seu potencial de vetor criativo e à pluridisciplinaridade inerente ao conceito. Focaremos em seguida a criatividade na educação artística e o que ela significa. Neste ponto, encontraremos uma questão relevante que é a dicotomia entre a criatividade e o domínio de técnicas, ou seja, saber se o que se procura na educação é desenvolver a criatividade dos alunos ou ensiná-los a dominar as técnicas de desenho presentes no currículo. As duas coisas não são incompatíveis; no entanto, o trabalho realizado na sala de aula e o que se espera dos alunos nos Exames Nacionais obriga de certa forma o professor a focar-se mais na parte puramente técnica do desenho, muitas vezes em detrimento da parte criativa. Por fim, veremos como a obra de arte pode ser um ponto de partida para desenvolver projetos nas aulas, e como a mesma se pode tornar um veículo de criatividade e de inspiração para os alunos.

No primeiro capítulo da segunda parte, que servirá de elo entre a teoria e a prática, faremos uma breve contextualização do ambiente no qual a unidade curricular foi lecionada, a partir de uma breve descrição do espaço escolar, das condições de trabalho, assim como da turma de desenho de 11º ano que deu vida ao projeto.

Ao longo do segundo capítulo da segunda parte, dedicar-nos-emos à descrição e análise propriamente ditas do trabalho realizado na prática, durante o estágio. Através do desenvolvimento duma unidade didática, faremos uma descrição daquilo que foi observado durante o trabalho, culminando com a avaliação dos resultados obtidos e uma breve exposição de perspectivas para projetos vindouros.

Por fim, apresentaremos uma síntese, na qual serão expostas as nossas considerações finais sobre o trabalho. A partir das ideias desenvolvidas na parte teórica, bem como dos resultados obtidos durante a prática de ensino, tentaremos responder à principal questão deste projeto: De que modo a obra de arte pode ser usada na sala de aula de artes visuais para fomentar a criatividade dos alunos? Questão que pode parecer simples revelando, contudo, grande complexidade.

Parte I: Enquadramento teórico

1. Definindo conceitos

Ao tratarmos da questão da utilização da obra de arte na sala de aula, traremos à tona uma série de conceitos relevantes, os quais, para que a reflexão a seguir seja claramente compreendida, devem ser primeiramente definidos. Embora não seja, de forma alguma, nossa intenção fazer um estudo longitudinal sobre os conceitos de infância, obra de arte e criatividade, é importante que eles sejam brevemente abordados.

1.1 O conceito de infância

Antes de iniciarmos uma reconstituição histórica da maneira como foi tratada a questão da presença da obra de arte na sala de aula, é necessário abordarmos brevemente uma questão tangente porém, igualmente importante, que diz respeito à percepção do aluno enquanto ser pensante. Ora, sabemos que a ideia de infância e de adolescência, tais como as conhecemos nos dias de hoje, não consistem num *a priori* cultural, mas sim em conceitos que vêm evoluindo progressivamente ao longo de gerações.

Segundo o estudo *L'enfance et la vie familiale dans l'Ancien Régime*, publicado pelo historiador francês Philippe Ariès em 1960 e dedicado a descortinar a história social da infância, a consciência da particularidade infantil no continente europeu consistiu num processo lento e gradual a partir do final da Idade Média. Com base num elaborado escrutínio das representações iconográficas de cenas da vida quotidiana desde o século XV, Ariès conclui que a inserção de crianças e jovens nestas mesmas representações faz prova de uma mudança de mentalidades, marcada por um acrescido interesse social pela infância. A criança passa, então, a partir do século XVI, a ser considerada cada vez menos como um adulto em miniatura, embora a infância continue até muito tarde a ser considerada como uma espécie de “idade da imperfeição”. No entanto, estamos diante de uma mudança considerável de perspectiva em relação a este período da vida do ser humano: enquanto que, anteriormente, não havia uma “consciência da infância”, sendo a criança apenas uma espécie de esboço do

homem adulto, a partir daí este ser inacabado, suscetível ao erro, passa igualmente a ser reconhecido enquanto alguém que necessita de apoio e de proteção, tanto a nível pessoal como institucional. O próprio Ariès observa grandes transformações do posicionamento coletivo em relação à criança, as quais por sua vez acabavam por se refletir nas práticas educativas e institucionais. O conceito de infância tal como o conhecemos é, enfim, uma construção social moderna.

Uma primeira visão romântica da infância, mais próxima da imagem que hoje conhecemos, pode ser vislumbrada nos escritos do filósofo francês do século XVIII Jean-Jacques Rousseau. O autor, que dedicou boa parte de seus estudos ao desenvolvimento da criança e à maternidade, redigiu um longo tratado dirigido às mães, dedicado à “arte de formar os homens”, intitulado *Émile, ou De l'éducation*. Nele, Rousseau dedica-se sobretudo à educação ideal de um menino fictício, Emílio, bem como, de forma secundária, sobre os problemas relacionados com a educação das meninas. Para o filósofo, a infância deve ser compreendida como um período no qual a ênfase deve ser dada menos à educação formal e à transmissão de regras e saberes teóricos e repetitivos, e mais ao fomento da dedução, da intuição e da curiosidade natural do indivíduo, sendo nela que ele estabelecerá e multiplicará as suas relações com o mundo ao seu redor. Trata-se, claramente, de uma completa mudança de perspectiva em relação às práticas vigentes até então, e que estará, séculos mais tarde, em forte sincronia com alguns dos pilares do modelo educacional. Contudo, ainda que o seu pensamento em relação à educação esteja permeado de noções muito à frente do seu tempo, notamos em Rousseau um forte eco das vozes de sua própria época, sobretudo no que diz respeito à noção da infância como uma fase “imperfeita” do ser humano:

Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. (Rousseau 1852-1853, p. 400)

Embora nos escritos de Rousseau ainda prevaleça um forte apego à disciplina e a ideia de que o ser humano se aperfeiçoa com o tempo e com a aquisição de saber, é interessante observar a sua percepção da educação como algo que deve não somente apresentar soluções para problemas recorrentes, mas sim ferramentas para que o pupilo chegue, por si mesmo, às soluções de que precisa, tornando-se assim um indivíduo autónomo. No final da segunda

parte do seu livro, que abarca a idade de 2 a 12 anos, o pai de Emílio leva-o para lançar papagaios e pede-lhe que determine, com base na sua própria sombra, a posição na qual o papagaio se encontra. Embora nunca tenha aprendido especificamente a fazê-lo, o menino, tendo adquirido conhecimentos suficientes do mundo físico e a capacidade de traçar analogias, consegue realizar a tarefa sem dificuldade.

Mesmo que a infância tenha ganhado, pouco a pouco, um espaço cada vez maior na sociedade, até o início do século passado, no mundo ocidental, tendia-se ainda a ver a criança como um ser incompleto, e, como tal, suscetível de cometer erros. Embora boa parte destes erros merecessem a complacência dos adultos, outros deles, sobretudo os de ordem moral, deviam ser corrigidos através da severidade, da disciplina e da moralização.

Foi sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, e em decorrência dos elevados índices de mortalidade infantil e da necessidade premente de combatê-la que estudiosos de todas as áreas passaram a dedicar à infância um interesse novo, abrindo as portas para uma verdadeira evolução no que diz respeito à percepção da criança enquanto ser pensante.

Ao longo da segunda metade do século XX, graças a um consistente aumento do número de investigações teóricas e empíricas dedicadas ao desenvolvimento cognitivo do ser humano¹, a criança foi passando gradativamente a ser considerada como um ser humano completo, dotado de um enorme potencial cognitivo e criativo, o qual deve ser estimulado, a fim de que seja capaz de atingir o seu auge. Enquanto psicólogos, pedagogos, historiadores, sociólogos e educadores de todo o mundo passaram a debruçar-se sobre este período da vida, analisou-se igualmente com redobrada atenção todo o processo de desenvolvimento da criança, chegando-se a conclusões revolucionárias sobre a importância desta fase enquanto base para a vida adulta, bem como da maneira com a qual ela deve ser educada.

Graças a esta revolução, a infância e a adolescência passaram a ganhar papéis cada vez mais importantes na sociedade, sendo que, conseqüentemente, também se passou a dar uma grande importância à educação, seja ela formal ou informal, tanto dentro como fora da sala de aula. Manifestamente, tal mudança de perspectiva acarretou também uma série de conseqüências no que diz respeito à compreensão de como o saber deve ser transmitido às crianças, e de quais os instrumentos que poderão e deverão ser empregues a fim de permitir que o seu potencial criativo alcance o seu estado de plenitude. Como não poderia deixar de

¹ Alguns exemplos notáveis são Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), entre outros.

ser, é claro que esta nova “descoberta da infância” veio a plantar sementes para a promoção de uma profunda mudança de paradigmas, no que diz respeito ao ensino das artes na sala de aula, mudanças essas às quais nos dedicaremos futuramente.

1.2 O conceito de obra de arte

Ao tratarmos do tema da obra de arte na sala de aula, perguntar-nos-emos, primeiramente, qual a importância do ensino das artes e que propósito ele deve servir. É evidente que a resposta a estas questões tem evoluído com o tempo. No entanto, a educação artística pode ser definida de duas formas distintas, ou seja, como o ensino de artes ou como o ensino pela arte. A diferença entre estas duas perspectivas encontra-se na abordagem, ou seja, enquanto no primeiro caso a arte será considerada pelo seu valor em si, no segundo ela passará a ser vista como um método (Bamford 2006). No entanto, antes de sermos capazes de explorar esta questão, será preciso definirmos um conceito essencial. Afinal, em que consiste uma “obra de arte”?

De acordo com o senso comum, define-se por obra de arte todo e qualquer objeto que tenha sido criado com propósito estético, artístico, em oposição ao prático. No sentido figurado do termo, o mesmo também pode designar qualquer objeto que seja único, magistral, sendo carregado de uma conotação apologetica, laudatória. Embora o termo já tenha sido definido, ao longo dos séculos, de diferentes maneiras, variando conforme a época e a sociedade, pode-se notar a permanência da palavra “obra” enquanto trabalho, produção, fruto do labor do artista.

Tal pista remete-nos, por sua vez, à idade de ouro da arte moderna – a Renascença –, período durante o qual o artista era praticamente considerado um artesão, sendo a sua obra de arte uma demonstração explícita de que ele dominava com maestria uma série de habilidades vigentes então. De acordo com o pensamento da época, o valor do artista era julgado pelo seu virtuosismo técnico, que ele deveria ser capaz de demonstrar como se de um atleta profissional se tratasse, embora, obviamente, não apenas o domínio da técnica era importante, mas também a sua capacidade de imaginação. E é justamente a imaginação que permitirá ao artista, para além do conhecimento técnico, fazer aquilo que nenhum outro jamais fizera, ou seja, inovar. O verdadeiro artista será aquele capaz de reescrever as regras da arte, produzindo

algo novo e revolucionário. No entanto, ao partirmos deste ponto de vista, encontraremos inevitavelmente um outro problema que permeia a questão, ou seja: quem tem o direito de julgar e lançar o veredicto, determinando que uma obra é inovadora, revolucionária, ou seja, uma verdadeira “obra de arte”? Obviamente, tal julgamento – que também varia de acordo com a época e a sociedade em questão – não pode ser considerado como um critério absoluto. Mas é certo que são os diferentes júris, sejam eles os mecenas de antigamente ou os críticos de arte dos dias de hoje, os responsáveis por estabelecer um cânone artístico, por determinar aquilo que é e o que não é digno de ser considerado arte, e o que merece ser canonizado pelos mais reputados museus.

Uma outra acepção do termo, vigente até hoje, relaciona a obra de arte com o local no qual ela se encontra. Embora existam claras e frequentes críticas a esta associação de ideias, de modo geral, podemos chamar de “obra de arte” aquilo que se encontra em exposição, ao alcance do público, nos grandes museus. Tal visão remete-nos, por sua vez, ao conceito de “aura” da obra de arte, largamente explorado pelo filósofo alemão Walter Benjamin. Benjamin (1975) observou no seu tempo um fenómeno de transformação do conceito de obra de arte, transformação esta desencadeada sobretudo pelo surgimento de meios de produção em massa que permitem a sua reprodução. Devido ao advento desta nova possibilidade técnica, a obra de arte deixava de estar confinada aos museus, passando a se encontrar ao alcance das massas, o que por sua vez levaria a um desgaste da sua aura. Aquilo que distingue uma obra de arte de suas reproduções e a torna especial consiste num *hic et nunc*, aqui e agora, associado à “unidade de sua presença no próprio local onde se encontra.” (Benjamin 1975, p. 13) A transformação do conceito de arte e a perda da sua aura são aspectos interdependentes, pois segundo Benjamin, o elemento propulsor desta nova visão da obra de arte reside no facto de que “as massas procuram a diversão, mas a arte exige concentração.” (ibid, p. 32)

Mesmo que tenha sido alvo de exaustiva ponderação por parte dos mais diversos filósofos e pensadores, ainda não foi possível chegarmos a um consenso acerca do que consiste uma “obra de arte”. Pelo contrário, notamos que a acepção do termo tem evoluído ao longo da história, em sincronia com as transformações sociais e artísticas, e com o contexto histórico no qual ela se insere. Contudo, se podemos falar numa vertente pouco variável, esta reside no facto de que as tentativas de definição costumam repousar não no objeto artístico em si, mas sim em sua função e objetivo.

Theodor W. Adorno desenvolve nos seus trabalhos uma concepção de “obra de arte” como algo estreitamente relacionado com o seu compromisso social. Para o filósofo da Escola de Frankfurt, a autonomia da obra de arte está fortemente relacionada com a sua radicalidade social, sendo que “*A priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos.” (Adorno 2001, p. 13). Aqui, o problema estético é colocado como um elemento de central importância. Adorno fala na obra de arte autónoma (*autonomes Kunstwerk*), dando ênfase à utilização da palavra *Werk*, “trabalho”. Para ele, a obra de arte consiste numa antítese da sociedade, embora a arte voltada ao entretenimento, por ser “comercializável”, não pode desempenhar a função de emancipação do sujeito, encontrando-se assim fora desta definição.²

Segundo o filósofo francês Mikel Dufrenne (1967), toda a obra, para que possa ser considerada uma obra de arte, deverá passar pelo crivo de quatro diferentes critérios: material (ou seja, o material ou suporte físico de que se constitui), sensível (a sensibilidade empregada pelo artista para comunicar uma ideia), representativo (o significado, a mensagem a ser transmitida) e expressivo (a capacidade da obra de transcender o artista). Pleiteando, ao mesmo tempo, tanto pela liberdade do sujeito como da própria obra de arte, o autor renuncia ao dualismo entre criador e objeto criado, abandonando a antiga visão do artista como uma espécie de demiurgo, e da obra como seu produto. A obra de arte, pelo contrário, possui para ele vida própria, sendo praticamente inesgotável, uma vez que permite uma multiplicidade de interpretações:

La vocation de la peinture n'est pas de signifier. La peinture donne à voir. Ce faisant, elle montre, elle ne dit pas. Elle n'est pas un signifiant dont l'être se transcende vers un signifié. Avec ce qu'elle représente, elle n'est pas dans le rapport du mot au concept, ni de la carte au territoire : elle ne désigne pas, elle est. (Dufrenne 1967, p. 91)

Optamos, neste trabalho, pela definição proposta por Dufrenne, uma vez que esta não condiciona a obra de arte nem ao local específico no qual ela se encontra exposta, nem a uma eventual função que ela possa ter no momento de sua produção. Pelo contrário, ao falarmos de “obra de arte” nos capítulos a seguir, estaremos a referir-nos a uma obra atemporal e universal, cuja mensagem – não única, e que pode chegar muito além da intenção do artista

² Ver, sobre este assunto, Prada (2011), pp. 89ff.

que a criou – não se desgasta com o tempo. Pelo contrário, ela é capaz de transcender a sua própria época, inspirando e se renovando com o tempo e a cada olhar, ganhando, por sua riqueza inerente e possibilidades de interpretação que atravessam os tempos.

1.3 O conceito de criatividade

Ao longo de toda a história da humanidade, inúmeros cientistas das mais variadas áreas do saber debruçaram-se sobre uma difícil questão: em que consiste a criatividade? É evidente que não é e nem poderia ser nossa intenção, nos limites da presente dissertação, responder de maneira definitiva à questão acima referida, uma vez que se trata de um conceito tão vasto, imbuído de distintos valores semânticos em diferentes contextos históricos e diferentes sociedades, e cujas acepções são por vezes divergentes. Cavalcanti (2006, p. 9) declara, por exemplo, que “Não se pode afirmar com precisão o que significa criatividade, pois o termo é explorado em várias áreas do saber e com significações diferentes, embora não sejam totalmente discordantes.”

Apesar disso, não podemos deixar de nos dedicar, nas linhas que se seguem, a uma pequena reflexão sobre a amplitude deste conceito-chave, resumindo por fim aquilo que, neste trabalho, entenderemos por criatividade. Afinal, este conceito será importante não apenas enquanto parâmetro para considerar o trabalho e o envolvimento artístico dos alunos, mas também como elemento da discussão sobre a validade do próprio conceito de Apropriação, de que falaremos a seguir.

Como mencionado anteriormente, nem sempre, ao longo da História, se partiu do princípio que o valor de uma obra de arte reside na sua componente única, criativa. Foi apenas em meados do século XVIII, que o conceito de criatividade aliado ao de imaginação começou a ganhar lugar nos tratados sobre teorias de arte, embora ainda fossem necessários muitos anos, até o Romantismo no século XIX, para que a arte e a criatividade passassem a ser tomados como dois conceitos verdadeiramente indissociáveis. Hoje em dia, no entanto, reconhece-se que a criatividade não consiste numa virtude exclusiva ao domínio das artes, sendo que, enquanto qualidade da inteligência, pode ser desenvolvida através da educação, embora saibamos que o sistema educativo vigente não se encontra forçosamente empenhado em fomentar as capacidades criativas dos alunos.

O adjetivo *criativo*, vindo do verbo latino *creare* (criar), esteve na sua origem etimológica associado a ação de “criar”, “produzir”, “fazer”, mas também “dar à luz”, “gerar” e “escolher”. Em diversos dicionários da língua portuguesa, o vocábulo *criatividade* tende a ser apresentado como um sinónimo de inovação, engenhosidade e originalidade, ou seja, estando intrinsecamente relacionado à ideia da produção de algo novo, inusitado. Isto remete-nos para o fato de que, em algumas culturas, por exemplo na Grécia Antiga, mas também na tradição judaico-cristã, a criatividade ser vista quase como se fosse advinda de uma inspiração divina, um produto dos deuses, ou mesmo do espírito (Lubart 2007). Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora, o conceito pode ser definido como:

Criatividade s.f. 1 PSICOLOGIA capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva; 2 faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações. (Dicionário da Língua Portuguesa 2003, p. 450)

Já no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o teor semântico da palavra aparece descrito da seguinte maneira:

criatividade s.f. 1. Qualidade ou característica de quem ou do que é criativo 2 inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, desportivo, etc. 3 LING capacidade que tem o falante de produzir e compreender um número imenso de enunciados, mesmo aqueles que não tinham sido por ele ouvidos ou pronunciados anteriormente. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 2002, p. 1127)

Embora não sejam completamente coincidentes, ambas as definições pressupõem uma ligação entre a criatividade e o novo, realçando a capacidade do indivíduo de ser original, de inovar. O grande problema reside, no entanto, no facto de que é muito difícil, senão impossível, chegar a um consenso sobre aquilo que faz de uma obra ou de uma ação algo criativo e original.

Como assinala Lubart (2007), não existe uma norma absoluta para julgar a criatividade de uma produção, sendo que os juízos que recaem sobre a mesma estão condicionados por uma série de convenções sociais. O que muitas vezes ocorre é que um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) avalia e julga os méritos criativos de uma determinada produção com base na comparação com outras obras, criadas por outros indivíduos. Ou seja, a

criatividade acaba por ser não um valor inerente à obra, mas sim o resultado de uma comparação com o outro.

Neste quesito, Dias (2014) preconiza, por sua vez, que a originalidade não determina, por si só, a criatividade de uma obra. Apoiando-se em uma série de estudos anteriores, conclui que

a originalidade diz respeito à diferença que a ideia ou produto deve trazer, à rutura com o que é esperado, sendo porém tais diferenças e ruturas insuficientes para se poder falar em criatividade e, conseqüentemente, em inovação. A eficácia da ideia ou do produto, a lógica, a utilidade no sentido de responder a um problema ou acrescentar um benefício é também requerida. [...] Ser criativo é então bem mais exigente e rico do que ser original. (Dias 2014, p. 17)

A criatividade foi sempre uma questão que interessou os investigadores e teóricos do ensino das artes visuais. Herbert Read (1982, p. 343-345) referindo-se a Martin Buber, afirma que só muito tarde na história é que este conceito se afastou do universo do genial, no passado associado aos grandes artistas e pensadores. A partir daí, começou-se a perceber que todo o ser humano tem demonstrações de criatividade, democratizando um conceito que parecia reservado a uma elite intelectual e artística da sociedade. Pode-se até crer que toda a gente tem capacidades criativas que nem sempre são descobertas ou cultivadas. Nesse sentido a função da educação é descobrir essas capacidades criativas e ajudar a potencializá-las. A criatividade reflete-se na capacidade que cada indivíduo mostra na resolução de problemas.

Sobretudo no que diz respeito à educação em artes visuais, é de suma importância conhecer e definir de maneira concreta aquilo que se entende por criatividade. Como afirma Gosselin (2006), embora o ensino de artes não seja e nem deva ser limitado meramente à sua função enquanto a instrução de como ser criativo, é preciso “ganharmos consciência” do processo criativo e reconhecermos até que ponto ele exerce um papel central:

You may tell me that visual arts teaching can not be summarized exclusively as a creative training, and I recognize that. However, I believe the creative process represents a central core around which other aspects relative to arts teaching are connected. I understand these as elements that participate in the overall dynamic represented by the creative process, which I feel, is defined as a knowledge process, a process that leads to elaborating, or “constructing” representations. Understanding the creative process signifies understanding its dynamics as well as understanding its epistemological inclinations and its potential for the entire development of the person. (Gosselin 2006, p. 3)

Ao longo dos anos foram-se distinguindo os aspetos que definem a criatividade de um indivíduo e sobretudo das crianças, sendo que os aspetos principais são a originalidade, a flexibilidade, a fluidez e a elaboração (Lindström 2006). Os aspetos secundários são a capacidade de análise, síntese e comunicação – a sensibilidade para os problemas. Também se foram desenvolvendo estratégias para ajudar a desenvolver esses aspetos da criatividade, através de exercícios pontuais ou projetos a longo termo. Pela análise e observação, estabeleceu-se igualmente a existência de etapas no desenvolvimento artístico e criativo das crianças ao longo do seu crescimento e amadurecimento. Deve-se referir nomes de pesquisadores pioneiros como Georges-Henri Luquet (1876-1965) ou Viktor Lowenfeld (1903-1960), que dedicaram a sua investigação à evolução artística das crianças.

Posto isso, é importante olharmos mais atentamente para a definição proposta pelo Dicionário da Porto Editora, que realça a “faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações”. A educação artística ajuda os alunos, apresentando-lhe problemas que eles terão de resolver apelando à criatividade, pois um problema pode apresentar-se de diferentes formas e obrigar o indivíduo a procurar diferentes soluções. O primeiro passo que demonstra um certo nível de criatividade é a capacidade de compreender o próprio problema.

1.4 Considerações finais

Voltando à discussão iniciada no princípio deste capítulo, é possível traçarmos uma analogia entre a definição de criatividade segundo o Dicionário da Porto Editora e a já mencionada premissa defendida pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau no final da segunda parte do seu tratado *Émile, ou De l'éducation*.

Traçando um paralelo entre a criatividade e a educação, podemos dizer que um processo educativo bem-sucedido será aquele que ensinará a criança e o adolescente a agirem criativamente, tornando-se indivíduos capazes, de maneira autónoma, de solucionar problemas relacionados com o seu quotidiano. Acreditamos que o ensino em artes visuais, e mais especificamente o trabalho com a obra de arte na sala de aula, seja um meio eficiente de alcançar este objetivo. Como veículo para introduzir o universo da obra de arte aos alunos,

transmitindo-lhes ferramentas essenciais rumo à autonomia, ao mesmo tempo que lhes oferece um canal para desenvolver a sua criatividade, proporemos, no capítulo a seguir, a utilização de uma corrente artística em especial, ou seja, o Apropriaçãoismo.

2. A obra de arte como ferramenta pedagógica

2.1 Breve história da Apropriação nas artes

O movimento apropriacionista, segundo a sua definição, é identificado desde o Cubismo, passando pelo Dadaísmo, o Surrealismo, a Pop Art e, por todo tipo de arte conceptual contemporânea. Para além disso, encontramos indícios dele na arte urbana (*jam art, urban art*), na publicidade, no design e noutros meios de expressão. As suas origens, no entanto, remontam a períodos anteriores quando, ainda no século XIX, artistas de diversas áreas começaram a testar os limites e as convenções impostos pela arte, como a noção da perspectiva:

Convém enfatizar que “explorações particulares” no que se refere ao questionamento da perspectiva como forma de representação foram constantes no decorrer do século XIX, em grande parte por novas indagações no plano científico e industrial – a invenção da fotografia, neste momento, tem um papel fundamental. Questionar a perspectiva como modelo significava, antes, questionar o próprio modo de perceber e representar o mundo. (Iwasso 2010, p. 40)

No princípio do século XX, artistas cubistas como Pablo Picasso (1881-1973) ou Georges Braque (1882-1963) foram, segundo o glossário da *Tate Gallery*, os primeiros a incorporar elementos do “mundo verdadeiro” nas suas obras, abrindo assim o debate sobre o que é arte e sobre a representação artística. Talvez a obra mais representativa desta afirmação seja o quadro de Picasso de 1913, *Garrafa, copo, guitarra e jornal*, no qual o artista, através da colagem, utiliza fragmentos de jornal para lhes dar outras formas. Estamos perante um exemplo de Apropriacionismo, no qual existe uma sobreposição de elementos preexistentes a fim de os reinventar e de os recontextualizar.

Marcel Duchamp (1887-1968), é tido por muitos não só como um pioneiro da arte concetual, mas também como o instigador do conceito do *ready made*. O *ready made*, também chamado de *found object*, consiste na utilização de “objetos utilitários industrialmente produzidos, que atingem o estatuto de arte meramente através de um processo de seleção e representação.” (Elger 2006, p. 80). Duchamp explorou a noção de obra de arte e dos seus limites, através dessa transformação ou reimaginação de objetos quotidianos. Em 1917, o artista submeteu, sob o pseudónimo de R. Mutt, a obra *Fonte* à exposição da *Society of Independent Artists*. A *Fonte* consistia num urinol de porcelana virado ao contrário e colocado sobre um pedestal. A obra criou uma grande controvérsia e foi rejeitada pelos organizadores da exposição. Para Duchamp, a importância era criar uma nova ideia para o objeto, tirando-lhe a sua utilidade e significado habituais, para o poder ver sob um novo ponto de vista. Para além da transformação de objetos, Duchamp, mestre da arte concetual, procurou sempre a variedade e o significado da palavra por detrás da obra de arte, e atribuiu uma grande importância ao olhar do observador, que, assim como o artista, transforma e renova o objeto artístico a cada nova observação. Segundo Trindade,

Para [Duchamp], haveria na criação de uma obra de arte uma relação de proporções quase matemáticas que chamou de coeficiente de arte. Essa fração seria resultante da relação entre o que o artista desejou manifestar e ficou latente na obra, de um lado, e aquilo que o observador apreende do trabalho, mas que não foi deliberadamente intencionado pelo artista, de outro. A diferença entre a intenção e a realização passa não rara despercebida pelo artista. Em tal medida, a obra é realizada duas vezes: primeiro pelo artista, depois pelo observador. (Trindade, 2009, p. 32.)

A rejeição da *Fonte* de Duchamp deveu-se ao facto de que a obra levanta um grande debate não apenas sobre a perceção do conceito de belas artes, mas também sobre as já referidas questões da criatividade e originalidade. Afinal, sendo um objeto já existente, a partir de onde se vê uma criação do artista? Neste quesito, o questionamento que se encontra no cerne do próprio conceito de Apropriação remete-nos à ideia de Lubart acerca da criatividade:

Por definição, uma produção nova é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado. Ela pode, contudo, ser nova em diferentes graus: ela pode não apresentar um desvio mínimo por relatar as realizações anteriores ou, ao contrário, revelar ser uma inovação importante. (Lubart 2007, p. 14)

Ora, se, por um lado, é inegável que a combinação e a apropriação geram, graças à grande liberdade e criatividade do artista, uma obra inegavelmente inovadora, por outro lado o Apropriaçãoismo receberá muitas vezes uma crítica pelo facto de se apoiar em elementos já existentes.

Ao longo dos anos 1950, 1960 e 1970, diversos artistas, como Robert Rauschenberg (1925-2008), lançaram-se na experiência das “combinações” de técnicas artísticas. Rauschenberg combinava objetos de *ready made*, a técnica já empregada por Duchamp, como pneus ou camas, com pintura, serigrafia, colagem e fotografia, bem como com qualquer tipo de objetos tridimensionais. As suas obras de *assemblage* essencialmente híbridas, criadas ao longo da década de 1950, receberam do autor o título de *Combine*. O seu trabalho inspiraria o de diversos outros artistas, como Frank Stella (1936-), cuja obra, fazendo clara referência ao estilo de Rauschenberg, seria dedicada à justaposição de uma série de diferentes superfícies e materiais.

Também se pode referir aos membros do movimento artístico libertário Fluxus, organizado pelo artista lituano George Maciunas (1931-1978), que utilizavam a apropriação ao fazerem misturas de disciplinas artísticas como as artes visuais, a música e a literatura. Autoproclamado com o conceito de “antiarte”, o Fluxus desenvolveu-se ao longo das décadas de 1960 e 1970, e posicionava-se fortemente contra o objeto artístico tradicional. Graças à disseminação do seu trabalho através de uma revista homónima, bem como de palestras e performances, o movimento Fluxus, de que participaram também Joseph Beuys (1921-1986) e Allan Kaprow (1927-2006), acabou por se estender dos Estados Unidos até a Europa e mesmo ao Japão.

Assinala-se também, nessa altura, o aparecimento do movimento Pop Art, no qual a apropriação se voltou para o consumismo e para a cultura *pop*. Artistas como Andy Warhol (1928-1987) ou Roy Liechtenstein (1923-1997) incorporavam elementos publicitários e ícones da arte popular nas suas obras. Estes ícones podiam variar desde o cinema à banda desenhada ou à música. Os seus representantes utilizavam muitas vezes imagens ou obras de arte já existentes e davam-lhes um aspeto “pop”, pois viam a massificação da cultura popular como uma cultura universal. Os artistas Pop Art lançaram-se à questão da produção cultural em massa, assumindo de forma total a apropriação de trabalhos de outrem e deixando pairar a questão: onde começa realmente a mão do artista? Para Prada (2011), esta questão acaba por encontrar desdobramentos ainda maiores:

La apropiación, al llevarse a cabo sobre una reproducción, empieza ya cuestionando una serie de conceptos heredados (creación, genialidad, perennidad, misterio) que ya Benjamin consideraba como “útiles aplicaciones para la elaboración de material fáctico en el sentido fascista.” Su travestismo implica también un proceso de desacralización de una imagen caracterizada por su ausencia de erotismo carnal y, por ello, ejemplo máximo de una relación estrictamente estética con la obra de arte. Su inversión implica [...] la exigencia de un espectador “otro”, un nuevo receptor, que enlaza con la intención de terminar con esa tradicional y distanciada relación bajo la que se apoya todo un sistema ideológico de nostalgia por la pureza del pasado, no sólo a nivel estético sino, sobre todo, y he ahí su importancia, a nivel ético e político. (Prada 2011, p. 75)

Segundo o Glossário da *Tate Gallery*, o termo “Appropriation Art” tornou-se comum a partir dos anos 1980, quando artistas como Sherrie Levine (1947-), Elaine Sturtevant (1924-2014) ou Richard Prince (1949-) abordaram a ideia de que a apropriação era já em si um tema artístico. Levine, por exemplo, incorporou obras inteiras de outros artistas nos seus próprios trabalhos, como pinturas de Claude Monet e Kasimir Malevich, chegando a fotografar fotografias de Walker Evans (1903-1975) e a replicar a *Fonte* de Duchamp, desafiando a noção de originalidade. O seu objetivo era criar uma nova situação, e a partir daí atribuir um novo significado, ou conjunto de significados, a uma obra já existente. Hoje em dia, a herança deixada pelos artistas mencionados é visível tanto nas artes visuais como noutros medias, como o design ou a publicidade.

Foi graças ao livro *The Originality of the Avant-Gard and Other Modernist Myths*, de autoria da crítica norte-americana Rosalind Krauss (1986), que o movimento apropriacionista ganhou força no mundo dos historiadores e críticos da arte, recebendo cada vez mais, um papel de destaque. A partir do momento em que os críticos começaram a chamar este fenómeno artístico, que englobava artistas pertencentes a diferentes movimentos, de Apropriação, o termo pode ser compreendido da seguinte forma:

Appropriation is the intentional borrowing, copying, and alteration of preexisting images and objects. It is a strategy that has been used by artists for millennia, but took on new significance in mid-20th-century [...] with the rise of consumerism and the proliferation of popular images through mass media outlets from magazines to television.³

³ In: *Appropriation – MoMA Learning*.

De modo geral, compreende-se sob o rótulo deste fenómeno, o momento em que artistas de diferentes movimentos procuraram repensar a noção do que é uma obra de arte, e avaliar até que ponto podiam subvertê-la. Para isso, muitos deles buscaram obras ou objetos a fim de os descontextualizar para os recontextualizar. Como o descreve Marques, o Apropriadonismo

tem como principal fundamento o questionar do meio dentro do próprio meio e assume a cópia como reativação e reinvenção do original, ensaiando a distinção entre criação e imaginação, entre invenção e repetição. Em alguns casos confundido como ato de pirataria ou plágio, as práticas artísticas de apropriação trabalham na substituição e atualização contextual do referente e na respectiva sobreposição de sentidos, reversão da mensagem e transferência de autorias. (Marques 2007, p. 216)

A questão da apropriação nas artes abre portas a dois debates distintos. Em primeiro lugar, pode-se citar a relação entre a apropriação e a massificação da arte e a sua consequente perda de identidade, causada pela cópia das obras, conforme a situação problematizada já por Walter Benjamin nos anos 1930. É verdade que, de uma certa forma, a apropriação “copia” o objeto em que se baseia, dando-lhe, no entanto, uma nova roupagem. Isso permitirá não apenas a sua compreensão, mas também a criação de algo novo. Em segundo lugar, ainda podemos citar a difícil questão dos direitos de autor que, por vezes, ainda leva a tribunal artistas que se apropriaram de obras preexistentes. Nos dois casos, no entanto, os apropiacionistas souberam dar a volta à questão.

Marques (2007) afirma que “a linguagem estética tradicional perde a validade para qualificar a obra de arte moderna, impondo uma variabilidade na dicotomia entre original e falso e uma interminável confrontação e fusão de ambos os termos.” (ibid, p. 216) Ora, os apropiacionistas dos anos 1970 e 1980 assumiram a ambiguidade da cópia – que nos remete a Benjamin –, e, seguindo o caminho descrito pelo filósofo, mostraram que a reprodução é já em si uma obra de arte, pois existe por trás dela um processo de criatividade e a construção de um pensamento (Marques 2007). Os artistas utilizam este mesmo argumento para dar a volta à espinhosa questão dos direitos de autor, embora este problema continue a ser debatido, sobretudo num mundo onde o acesso às imagens está tão facilitado pela internet.

A questão do Apropriadonismo é ainda pouco debatida no universo lusófono, à exceção de alguns trabalhos de pesquisadores em Portugal e no Brasil, como Marques (2007), Silva (2018) ou Iwasso (2010). Assim, encarar a apropriação como uma ferramenta legítima a ser utilizada nas salas de aulas de artes visuais é um tema ainda muito pouco

abordado.⁴ A verdade é que, de modo geral, o próprio termo Apropriadonismo continua a ser pouco conhecido e explorado fora do mundo Anglo-Saxónico, tanto enquanto ferramenta a ser posta à disposição dos alunos, como até mesmo enquanto método de produção artística. Devido às inúmeras polémicas com as quais o conceito se encontra envolvido – A apropriação é arte? Onde se encontra o papel do artista? Onde começa a obra original e termina a obra copiada? –, este não deixa de ser um tema difícil de abordar em sala de aula, sendo que propor um trabalho de apropriação a fim de fomentar justamente a criatividade dos alunos até pode parecer irónico. Entretanto, pelo bem das artes, temos de mostrar aos alunos que, como os grandes conceptualistas do século XX, tem de se assumir riscos, já que às vezes as regras são feitas para serem transgredidas: *think outside the box*.

Antes de abordarmos a questão do Apropriadonismo propriamente dito, como ferramenta didática, é preciso, no entanto, fazermos uma breve digressão sobre a questão da presença da obra de arte na sala de aula.

2.2 O ensino de artes e o ensino pela arte

A partir do momento em que se começou a estudar o potencial criativo das crianças e as suas capacidades de resolver problemas, foram surgindo diversos movimentos pedagógicos destinados a favorecer o desenvolvimento da sua criatividade.

A importância da liberdade, ou seja, de se permitir às crianças o espaço necessário para que elas possam investigar o mundo ao seu redor, nutrindo desta forma um aguçado sentido de curiosidade, consistia, como dito anteriormente, numa das premissas do processo educacional idealizado no século XVIII por Jean-Jacques Rousseau. Mais tarde, muitos estudiosos seguiriam, pouco a pouco, esta mesma linha de pensamento, dando um espaço cada vez mais importante à liberdade na educação. Um exemplo disso é o método desenvolvido pela pedagoga italiana Maria Montessori em 1907, voltado para o fomento do desenvolvimento sensorial das crianças e que compreende a função da educação como

⁴ Silva (2018) aborda de certa forma a questão, ao tratar do remix na animação como ferramenta pedagógica no ensino de artes visuais.

formadora do potencial humano, compreendendo a criança não apenas como um ser digno de interesse, mas sim como o futuro da sociedade.⁵

Ao longo do século XX, vários movimentos similares foram aos poucos ganhando espaço e tornando-se populares. Têm em comum a ideia da educação como um processo contínuo, para a vida. Evidentemente, diante de uma visão modernizada do propósito da educação, baseada muito mais no potencial criativo e no desenvolvimento cognitivo do que na mera transmissão de saberes estáticos, as artes – como manifestações por excelência da liberdade e da criatividade humanas – passaram a exercer um papel cada vez mais importante tanto no que diz respeito às teorias sobre a educação como à prática do ensino na sala de aula.

Como mencionado anteriormente, foi a partir do século XX que se reconheceu cada vez mais a criança como um ser criador, com uma capacidade cognitiva acima daquilo em que antes se acreditava. Tal mudança de mentalidade passou a refletir-se cada vez mais no que diz respeito à percepção da tarefa do ensino das artes. Com o tempo, foram surgindo obras emblemáticas sobre o tema, como o livro *A educação pela arte*, do crítico britânico Herbert Read. Este retoma uma ideia já presente nos escritos do filósofo grego Platão, afirmando que a arte deve servir de base a toda a educação. Read reconhece a existência de um processo mental básico envolvido tanto na arte quanto na educação, ou seja, a percepção e a imaginação, sendo que, em ambos os casos, a estética desenvolve um papel fundamental. Segundo o autor,

A educação pode por isso ser definida como o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem educado. Se pode produzir bons sons, é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se pode produzir boas ferramentas e utensílios, é um bom artífice. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão. (Read 1982, p. 24-25)

Ainda hoje, esta linha de pensamento é seguida por vários estudiosos. A educadora britânica Anne Bamford, por exemplo, define a educação por meio da arte como um processo no qual

⁵ Para uma breve cronologia da educação e formação dos professores dos anos 1700 até os dias de hoje, ver Pushkin (2001), p. 27ff.

as artes se encontram no centro do currículo educacional, sendo usadas como um instrumento de apoio à aprendizagem das mais diversas disciplinas. Apoiando-se no facto de que a arte, hoje em dia, já não se encontra mais confinada apenas aos museus, a autora reitera a importância do ensino de artes visuais. Ao debruçar-se sobre questões essenciais, como os propósitos da educação artística e os benefícios que dela podem ser extraídos para toda a vida do indivíduo, Bamford compara os resultados obtidos num estudo de cunho global, que põe lado a lado o programa de ensino de artes visuais de mais de sessenta países.

Para a autora, é essencial fazermos uma distinção clara entre o ensino “*de arte*” e o ensino “*pela arte*”. Estes dois objetivos, ainda que se encontrem em certa simbiose e devam ser vistos como complementares, devem, no entanto, ser buscados separadamente:

Education in the arts can be described as being sustained and systematic learning in the skills, ways of thinking and presentation of each of the art forms – dancing, visual arts, music, drama – produces impacts in terms of improved attitudes to school and learning, enhanced cultural identity and sense of personal satisfaction and well-being. Concurrently, education which uses creative and artistic pedagogies to teach all curricula – education through the arts – enhances overall academic attainment, reduces school disaffection and promotes positive cognitive transfer. (Bamford 2006, p. 71)

Estes resultados, salienta a autora, dependerão fortemente da qualidade do programa em questão, estando o seu êxito fortemente comprometido caso o programa pedagógico não seja capaz de suprir um mínimo em qualidade.

Em todo o caso, sabemos que, ao longo do século XX, pouco a pouco, na educação visual, facilitou-se o acesso a materiais e ao domínio das técnicas. Nesse viés, as aulas de artes deixaram de ser apenas constituídas pela mera produção de desenhos geométricos ou à vista, para se tornarem aulas cada vez mais dinâmicas, cujo objetivo principal consistia em servir de apoio ao desenvolvimento das capacidades artísticas dos alunos.

É evidente que a evolução do papel atribuído às aulas de artes está fortemente relacionada com uma progressiva transformação em todos os aspetos da sociedade. Para evidenciar esta premissa, podemos traçar uma analogia entre a busca por oferecer aos alunos uma maior liberdade dentro do processo educativo e a busca por liberdade que figura no próprio processo criativo dos artistas apropriaçãoistas, que também se vão desapegando cada vez mais, de formalismos e de normas rígidas preestabelecidas pelo cânone, em busca de novas formas de expressão.

No entanto, não podemos deixar de notar que, como tudo, também o papel do ensino de artes serve interesses políticos e está arreigado em diferentes agendas culturais. Desta forma, uma verdadeira transformação das práticas de ensino dentro da sala de aula jamais poderia ocorrer de um salto. Pelo contrário, toda a mudança requer tempo e uma luta de forças travada entre diferentes interesses. Em Portugal, enquanto a importância da relação entre arte e educação já é praticamente unânime, o trabalho no sentido de investigar como se pode concretamente valorizar o ensino de artes visuais nas escolas ainda está longe de ser satisfatório. Como assinalam Fróis, Marques e Gonçalves (2011):

Um olhar aprofundado sobre a problemática da Arte na Educação indica que há um interesse cada vez maior sobre este assunto. No entanto, existe uma lacuna na investigação que oriente as práticas das actividades formativas ao nível dos docentes e discentes. Noutras áreas, a pesquisa é profícua e a bibliografia disponível é facilmente detectável. Entre nós, Educação Estética e Artística, não tem sido alvo de estudo aprofundado. Consta-se que a investigação só episodicamente se relacionou com questões da estética visual. (Fróis, Marques, Gonçalves 2011, p. 206)

Nota-se, claramente, que embora nos encontremos num bom caminho, há ainda muito trabalho a ser feito. Em todo caso, se existe um elemento que tardou a começar a encontrar o seu lugar dentro da sala de aula, este consiste, justamente, na obra de arte – como veremos a seguir.

2.3 Expor o aluno à obra de arte

Como já mencionado, um aspeto do ensino das artes visuais que continuou relativamente estático durante muito tempo consistiu na presença – ou melhor, na ausência – da obra de arte em sala de aula. Continuava a estar fora de questão, para alguns teóricos do final do século XIX e do princípio do século XX, fomentar o contacto dos alunos com a obra de arte, bem como a sua observação, leitura e crítica quando feitas por crianças. Por este motivo, ainda hoje é muitas vezes preciso justificar aquilo que, para muitos, já é uma verdade à prova de questionamentos: que a exposição das crianças, desde a mais tenra idade, à obra de arte beneficia-as em todos os aspetos do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. Como afirma Ferreira:

As crianças entendem as diferentes expressões artísticas de um modo diferente dos adultos, mas nem por isso deixam de lhes dar valor ou senti-las de forma intensa. Os sentimentos das crianças face a uma “obra de arte” são os mais variados, desde a admiração, até à incompreensão do seu significado, mas nem por isso deixam de a apreciar.

A maioria da sociedade continua a interpor-se à relação deste binómio – Arte e Crianças – que devem ser sempre consideradas como um elemento só, pois a arte é uma via para promover o desenvolvimento harmonioso das crianças. O desenvolvimento de que falamos, não se relaciona somente com o intelecto, mas também com a capacidade de expressão e comunicação que a criança adquire e consegue desvendar quando confrontada com um objecto artístico. (Ferreira 2009, p. 63)

A bem da verdade, a própria noção de criatividade ainda acaba muitas vezes por gerar um conflito com as normas sociais preestabelecidas. Como dissemos no capítulo anterior, o ato criativo, que por si só pressupõe gerar algo novo, que se adapte a uma determinada necessidade e ao contexto no qual ele emerge (Lubart 2007), entra muitas vezes em choque com as restrições e imposições colocadas tanto por pais quanto por professores. Isso inibe a capacidade criadora das crianças, que pouco a pouco deixam de ser capazes de se expressarem livremente (Ferreira 2009, p. 60). Ora, se tal é o caso quando as crianças se vêm diante da tarefa de fazer um desenho livre, o mesmo ocorre de maneira ainda mais intensa quando se trata da ideia de colocá-las diante de uma “obra de arte”, dotada por si só de um valor quase sagrado, intocável – a sua aura (Benjamin 1975).

A partir daí, notamos a existência de duas correntes de pensamento distintas, sendo que cada uma delas, colocará um diferente entrave no que diz respeito à utilização da obra de arte na sala de aula. A primeira diz respeito à ideia de que os alunos, enquanto crianças, não possuem maturidade suficiente para apreciar uma obra de arte, maturidade esta que só poderá ser adquirida com o tempo e com a aquisição de uma série de pré-requisitos formais. Partindo desta visão, o trabalho com a obra de arte na escola não seria aconselhável, pois as crianças não saberiam portar-se diante da obra de arte, e nem muito menos dar-lhe o devido valor. A segunda corrente de pensamento, que vem quase em sentido inverso à primeira, preconiza, por sua vez, que as crianças devem deixar aflorar livremente a sua criatividade sem receber quaisquer influências de regras institucionalizadas pela sociedade. Ora, esta visão colocar-se-á igualmente contra a proposta de utilizar a obra de arte na sala de aula, já que esta representaria uma espécie de interferência externa, a qual supostamente acabaria por limitar – ou mesmo condicionar – a capacidade criativa do aluno.

Lutando contra ambas as correntes acima, a partir dos anos 1970 e 1980, teóricos das mais diversas áreas questionaram-se sobre a possibilidade de se estabelecer um contato mais estreito entre a criança enquanto aluno e a obra de arte. Estes pleitearam pelo estudo da capacidade das crianças e adolescentes de entenderem e analisarem a obra de arte, tentando com isso justificar a sua presença na sala de aula.

Um dos nomes que merecem destaque no que diz respeito a este tema é o da psicóloga Abigail Housen, que iniciou, nos anos 1970, uma investigação de cunho fortemente empírico com o intuito de compreender a forma com a qual diversos graus de exposição à obra de arte acabam por afetar a experiência visual dos seres humanos. A autora buscava nomeadamente aquilo a que mais tarde chamaria de “desenvolvimento estético” do homem. Por meio de um exaustivo trabalho empírico baseado em cerca de 4.000 entrevistas, as quais tinham o intuito de apenas observar o envolvimento estético do entrevistado, a estudiosa procurou descrever a experiência do observador de uma obra de arte visual: o entrevistado recebia diante de si uma determinada imagem e devia apenas falar livremente sobre ela. A partir das respostas obtidas, a psicóloga concluiu a existência de cinco padrões de desenvolvimento estético, desde o observador narrativo – aquele em que as divagações do entrevistado se encontram intrinsecamente associadas à observação efetuada –, até o observador recreativo – que encara a obra de arte como um velho amigo e traça uma analogia entre a obra e a sua própria história de vida, conseguindo ligar uma contemplação mais pessoal com outra que abarca preocupações universais (Housen 2011). Baseando-se nos seus resultados, Housen desenvolveria, mais tarde, em parceria com o educador e museologista Philip Yenawine, um currículo escolar que toma como premissa a interação de alunos e professores com obras de arte na sala de aula.

O programa “estratégias de pensamento visuais” (*Visual Thinking Strategies*, ou VTS), desenvolvido por Housen e Yenawine, preconiza o contacto dos observadores iniciantes com a obra de arte dentro da escola, e leva em consideração os estádios do desenvolvimento cognitivo documentados por Jean Piaget (Piaget 1970 e 1971). O programa é baseado na ideia de se estabelecer parcerias entre as escolas e os museus locais, a fim de promover a literacia visual dos alunos, bem como de fomentar o desenvolvimento das suas competências cognitivas, das suas capacidades de expressão oral e escrita, da sua autoestima, e da sua habilidade de solucionar os mais diversos problemas. Em resumo, segundo Housen e Yenawine, o contacto dos alunos com a obra de arte trará uma série de benefícios que vão

muito além do fomento da criatividade e da literacia artística, fazendo-se sentir nas mais diversas áreas do conhecimento (Housen e Yenawine 2000, Yenawine 1997).

Este tipo de resultado consiste, hoje em dia, em factos largamente aceites pela comunidade académica em todo o mundo ocidental. Segundo Fróis, Marques e Gonçalves (2011):

A familiaridade com a obra de arte e a concepção de produções plásticas facilitam o desenvolvimento de atitudes analíticas. À medida que a criança conhece as mais ínfimas diferenças e determina os pormenores das obras, discrimina estímulos variados, associando um determinado número de ideias a uma variedade de respostas. Este processo poderá possibilitar uma fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico no âmbito das artes plásticas. (Fróis, Marques, Gonçalves 2011, p. 210)

Claramente, os exemplos acima referidos não consistem em iniciativas isoladas, sendo notável a existência de um grande número de projetos similares, sobretudo nos Estados Unidos, desde o final dos anos 1960. O *Project Zero*, da Universidade de Harvard, que teve como membro fundador David Perkins, está há cinquenta anos a estudar as várias etapas do desenvolvimento da cultura visual nas crianças. Os resultados que foram obtidos ao longo dos anos desta investigação, dão-nos um valioso olhar sobre a evolução da linguagem artística nas crianças. O projeto acumulou ao longo dos anos dados e resultados que mostram como o pensamento das crianças, quando colocadas face à obra de arte, demonstra sofisticados níveis de compreensão estética, os quais já podem ser observados tão cedo quanto os cinco anos de idade. Mais do que isso, esta investigação demonstra também a grande capacidade das crianças em entender conceitos e até mesmo reflexões. Vemos assim como pesquisadores se têm interessado em criar estratégias que visam o desenvolvimento da cultura visual e estética. Em 1991, o investigador Lars Lindström visitou o *Project Zero* para ficar a conhecer o seu programa de desenvolvimento do currículo (Lindström 2006). Focou-se muito na forma como este programa dava liberdade aos alunos para fazerem a autoavaliação do seu trabalho, refletindo sobre o objetivo do mesmo, sobre as decisões que tomaram e sobre aquilo que alcançaram no final. Este ambiente, segundo Lindström, é propício ao desenvolvimento criativo das crianças, incitando-as a refletir e a questionarem o seu trabalho. O desenvolvimento criativo implica, por isso, uma certa flexibilidade por parte dos professores, que deverão dar liberdade aos alunos para que estes possam, sozinhos, resolver um problema

e, num segundo momento, ser deixados a fazer uma autoavaliação, por meio da qual tentarão formular os seus pontos fortes e fracos.

Os resultados obtidos pelo *Project Zero* culminariam, anos mais tarde, num ambicioso trabalho desenvolvido pelo estudioso Michael Parsons, publicado em 1987. O autor, que realizou um extenso estudo acerca da relação entre indivíduos e a obra de arte, voltou-se sobretudo para a forma com que a mesma era percebida e sentida. Baseando-se em entrevistas sobretudo com crianças, Parsons traçaria um esquema segundo o qual os indivíduos interpretam a obra de arte de acordo com cinco estádios de desenvolvimento, os quais não necessariamente evoluem com a idade, mas sim com a experiência e a maturidade visual. O primeiro estádio, relacionado com uma forma mais biológica de interpretar a obra de arte, é aquele em que o sujeito não é capaz de dissociar a intenção do autor da sua própria visão. Nos estádios subsequentes, vai-se ganhando uma capacidade de compreensão da obra de arte cada vez maior, chegando a um nível de desenvolvimento estético mais profundo (Parsons 1992). Embora seja possível notar uma clara semelhança entre o seu método de trabalho e aquele utilizado por estudos anteriores, como por exemplo o de Housen, é importante notar uma diferença crucial: Parsons não está meramente interessado em comprovar a existência de uma propensão das crianças para se familiarizar com as artes. Pelo contrário, o que ele pretende mostrar é de onde vem e como se desenvolve a habilidade de crianças e adultos de compreenderem e interpretarem a obra de arte, um processo que envolve a capacidade de analisar e descodificar aquilo que vê.⁶

O desenvolvimento da criatividade e a sua evolução ao longo das fases de crescimento das crianças faz parte integrante do trabalho dos mais diversos grupos de investigação. Também se encontra prestes de celebrar o 50º ano de existência o projeto *Learning to Read Through the Arts* (LTRTA), implantado nas escolas públicas da cidade de Nova Iorque desde 1971, cuja ideia de base consiste em promover a integração das artes visuais e performativas com outras áreas de estudo, a fim de melhorar a capacidade de leitura de alunos com baixo rendimento escolar (Zelvis 2008, p. 32). O modelo de ensino das artes *Discipline-Based Art Education* (DBAE) do *Getty Research Institute* desenvolveu experiências feitas em museus,

⁶ Sobre este aspecto, Milbrath (1998) conclui com as seguintes palavras: “It is not surprising then that the full development of these analytical skills is quite protracted and apparently dependent on the maturity of formal operations and serious training in the arts. But also evident from Parsons’s results is the young child’s ability to engage with art, to discriminate certain aesthetic aspects of a piece, and to begin to make reasoned value judgments about a work.” (p. 278)

escolas, oficinas e centros de pesquisa, obtendo resultados que permitiram trabalhos de investigação sobre questões metodológicas relacionadas com a experimentação pedagógica e a educação estética. O objectivo do projeto DBAE, surgido no início dos anos 1980, consistia em oferecer a todos os alunos um ensino de artes visuais regular e sistemático, ministrado por professores qualificados, compreendendo a arte como uma parte integrante da educação geral. Para o DBAE, matérias como a matemática, os estudos sociais e as línguas podiam ser lecionadas de maneira mais efetiva pelo viés das artes visuais. Conforme explicam Alexander e Day:

As children make personal connections with works of art, they will discover that many important issues have been addressed in the arts of other cultures. Because they are more aware of this, they will become more open to new ideas and more receptive to learning about art and artists. They will become better able to interpret meaning and feeling when viewing works of art, and they will extend their visual and creative frames of reference. They will begin to understand that their own art can reflect understanding they have gained through observing and experiencing art. (Alexander, Day 1991, p. A-3)

Um projeto similar foi desenvolvido a partir de 1992 sob o título *Spectra+* (*Schools, Parents, Educators, Children, Teachers Rediscover the Arts*), visando aumentar o rendimento escolar dos alunos e fomentar a sua reflexão através de exercícios centrados na criatividade e na solução de problemas (Luftig 1994).

Em Portugal, a partir de 1997 o projeto intitulado *Investigação em Desenvolvimento Estético* (IDE), desenvolvido pelo serviço de educação da Fundação Gulbenkian em colaboração com o *Getty Research Institute* e o *North Institute for Educators on Visual Arts* da *University of North Texas*, tem formalizado um estudo rigoroso de investigação-ação. Este visa responder às necessidades de inovação e formação no campo das práticas educativas na área das artes visuais através da conceptualização de um currículo centrado em obras de arte. Através do projeto, tem-se vindo a desenvolver programas de formação de professores e monitores, tanto para o ambiente escolar quanto para o não escolar. A base do projeto de investigação da Fundação Gulbenkian era, de facto, propor a obra de arte como uma ferramenta educativa na educação visual. Também se inscreve neste projeto de investigação o programa *Primeiro Olhar* da Fundação Gulbenkian, programa este que se desenvolve a partir das experiências nos ateliers sobre expressão plástica e criatividade através do contato com as obras de arte, sobretudo em museus. Nestes ateliers, eram apresentadas às crianças

participantes, obras de arte que as mesmas tinham a seguir de estudar. Com base nas observações feitas nos ateliers de trabalho, chegou-se à conclusão que um currículo centrado na obra de arte teria inegáveis efeitos positivos para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças participantes.

Segundo os resultados obtidos pelos diversos projetos de investigação mencionados acima, podemos concluir que a obra de arte é um bom ponto de partida para a criação de um projeto a desenvolver na sala de aula. Sempre com o objetivo de melhorar o ensino de artes visuais, podemos constatar que, de forma consensual, todos os grupos de investigação até agora mencionados concordam que a obra de arte, e principalmente a sua presença desde a mais tenra idade, traz resultados claramente positivos em todos os domínios da cognição e do pensamento crítico. Como explicam Fróis, Marques e Gonçalves (2011):

Sentir as qualidades expressivas, apreender a unidade e a complexidade de cada obra de arte exige tempo. A compreensão do sentido de cada obra nas artes visuais envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico determinado. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem as concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. (Fróis, Marques, Gonçalves 2011, p. 203)

Diversos outros estudos chegaram a conclusões similares.⁷ Assim, constatamos que existe uma correlação entre a aproximação com a obra de arte e o desenvolvimento da cultura estética e visual. Deve-se por isso referir que muitos estudiosos procuraram criar estratégias para pôr em prática essa aproximação. De maneira geral, aquilo que se obtém ao ensinar os jovens a observarem e analisarem obras de arte, seja em museus, seja na sala de aula, são duas coisas distintas:

- (1) oferecer aos jovens uma familiaridade com as obras de arte, fazendo-os trabalhar à volta delas, através de exercícios práticos ou apresentações.
- (2) dar-lhes a possibilidade de exprimirem os seus gostos estéticos na presença da obra de arte e, a partir daí, traçar caminhos a fim de desenvolver a sua própria criatividade.

⁷ Zelvis (2008), por exemplo, que estudou os efeitos da técnica de *Visual Thinking Strategies* (VTS) de Housen e Yenawine no aumento da competência de leitura em uma centena de alunos do quarto ano, concluiu os inegáveis benefícios por eles extraídos.

Assim, vemos como se tem feito um longo trabalho de investigação sobre a criatividade e a iniciação artística, tanto em Portugal, como em diferentes partes do mundo. Estas investigações tomam, muitas vezes, a obra de arte como base de trabalho. É notável, acima de tudo, como os resultados obtidos por tais projetos têm vindo a ajudar a desenvolver o currículo educativo de Educação Artística nas escolas por todo o globo, assim como a formação dos próprios professores. No entanto, ainda existe uma certa dificuldade em ligar a análise e a observação com a prática.

As investigações mencionadas acima trazem um suporte pedagógico e um *background* que legitimam a pertinência deste trabalho, e demonstram que seguimos a linha das noções pedagógicas em vigor em algumas das grandes instituições que estudam a matéria.

2.4 Considerações finais

Se o contato com a obra de arte é mostrado, graças ao resultado das mais diversas investigações, como uma mais valia para os alunos, podemos até mesmo questionar o facto de este não se tratar de um procedimento comum e generalizado. A simples análise e observação de uma obra de arte, segundo os teóricos Funch (2011), Martindale (2011) e Hoge (2011), já representam um importante passo no desenvolvimento estético e até mesmo cognitivo dos alunos. Partindo deste ponto de vista, pode-se afirmar que, para praticar artes, é preciso primeiramente entender e conhecer as Artes.

Hoge (2011) e Martindale (2011) fizeram um vasto estudo sobre o desenvolvimento dos conhecimentos estéticos assim como as experiências das crianças através das obras de arte. Estes trabalhos demonstram não só como as crianças veem a obra de arte, mas mostram, sobretudo, que, contrariamente àquilo que se pensava no passado, as crianças conseguem compreender arte e até apreciar o seu significado. Sendo assim, podemos partir do princípio que todo tipo de unidade curricular pode utilizar obras de arte como ponto de referência. Ou seja, não devemos ter medo, enquanto professores, de nos apoiar em obras de arte como exemplos para demonstrar aos alunos uma determinada técnica, ideia específica, ou o processo criativo do artista.

Assim, respondemos à questão “poderemos fazer arte sem conhecer Arte?” de maneira negativa. A obra de arte tem de ser o ponto de partida, nem que seja para dar à criança uma base de conhecimento e aumentar o seu interesse pelo campo das artes.

No entanto, para irmos mais longe, temos de questionar ainda a profundidade do papel da obra de arte na sala de aula. Ora, ela deve ser usada apenas como um exemplo mostrado antes de cada unidade de trabalho, ou sua presença deve ir mais além, transcendendo a função inicialmente atribuída de servir de modelo? O que procuramos realmente saber é se a obra de arte pode ser a base, o pano de fundo para o trabalho desenvolvido na aula, e se ela pode servir de veículo para a criatividade.

O desenvolvimento criativo, assim como o interesse pelo campo artístico, estão relacionados com o acesso que uma criança pode ter à arte no seu dia-a-dia no seu contexto social. Uma determinada pessoa pode nascer com uma potencial capacidade criativa e sensibilidade perceptiva; no entanto, para que tal aptidão se desenvolva futuramente, este potencial terá de ser estimulado. Para isso deverão ser criadas condições propícias a exprimir a sua criatividade. A educação das artes visuais incentiva os alunos a encontrarem soluções de forma criativa para temas e problemas.

Podemos ver como a obra de arte exerce um papel essencial no desenvolvimento criativo dos jovens para ajudá-los a compreender a sua própria sociedade. As artes servem igualmente para ensinar os alunos a buscar novas formas de comunicação, dando-lhes novas perspectivas e novos horizontes artísticos. Quando falamos sobre ensinar os alunos a pensar criativa e comunicativamente, Duarte e Vasconcelos (2011) referem-se também Fowler (1996), que escreve: “By introducing them to the multiple facets of their own and other civilizations, past and present, their horizons are extended.” (Fowler 1996, p. 59)

Um outro aspeto que as artes visuais ajudam a desenvolver é o olhar crítico e a observação, transmitindo aos alunos o gosto pela investigação e pela experimentação. Nesta perspetiva a obra de arte será empregue enquanto ferramenta que nos ajuda a cativar o aluno e a procurar diferentes possibilidades para se responder a qualquer tipo de problema.

Apesar deste raciocínio estar correto, temos de ter em conta um fator na realidade escolar atual em Portugal. Aquilo a que realmente se dá valor são as notas finais dos alunos.⁸ Isto afeta duas coisas: por um lado, o trabalho do professor, que tem de se concentrar em

⁸ Tal situação, recorrente em todo o mundo ocidental, é tematizada por Arends (1995), p. 227ff.

técnicas, pois o desenho gráfico corresponde a 60% do exame final; por outro lado a produção dos alunos, que ficam com medo de experimentar e de procurar ser criativos, com medo de obterem uma má nota. A avaliação é uma parte importante do processo de aprendizagem e ajuda também a construir bases para a autoavaliação, que é igualmente importante. No entanto, ela acaba por se tornar uma espada de dois gumes, já que acabamos por ter, por isso, de relegar a criatividade ao segundo plano, a fim de nos concentrarmos mais nas técnicas e aspetos práticos da aprendizagem. Apesar disso, os investigadores deram sempre muita importância ao estudo da criatividade no ensino das artes visuais.

Este segundo ponto é muito importante quando temos em conta que, fora do contexto escolar, e sobretudo no contexto das aulas de arte, muitos jovens não têm um acesso ou um contato diário com arte. Muitas vezes, esse aspeto encontra-se relacionado com o meio socioeconómico do aluno, embora não sejam incomuns, apesar de serem pouco mencionados, casos de meios familiares nos quais, simplesmente, não se dá importância à arte, independentemente de existirem ou não condições para reverter essa situação. Ou seja, o interesse e a compreensão da arte vem, num primeiro instante, do meio familiar e social, antes mesmo de se chegar ao meio escolar. A escola pode transmitir utensílios para entender a arte. Daí a importância das investigações – tentar descobrir como utilizar a arte e as obras de arte em benefício do desenvolvimento geral dos alunos. Em outras palavras, pode-se dizer que os estudos procuram de certa forma legitimar a importância das artes visuais no sistema educativo.

Podemos afirmar que os projetos de investigação que mencionamos ao longo deste capítulo não mostram apenas a importância de se inserir a obra de arte na sala de aula, bem como os benefícios para os alunos, mas também a importância da própria disciplina de Artes no âmbito de todo o processo educativo.

Hoje em dia, cada vez mais vai-se dando um papel secundário às artes no Ensino Nacional. No contexto atual, dá-se mais valor às ciências exatas, pois são mais rentáveis do ponto de vista do mundo do trabalho. Por isso, em muitas escolas as artes visuais encontram-se pouco elaboradas e com grandes lacunas a nível do potencial de criatividade que se poderia desenvolver em crianças. Acaba por ser uma falta de estratégia pedagógica, uma incapacidade para imaginar o trabalho para além do currículo.

As razões que levam à situação descrita acima são diversas e não podem ser generalizadas. Mas trata-se de um problema que permeia o programa pedagógico das escolas

e a falta de formação dos próprios professores de artes visuais. No entanto, a situação que se apresenta atualmente é a descrita, e se não existirem mais investigações que mostrem a importância das Artes, a situação pode vir a piorar, apesar dos estudos feitos na matéria indicarem o seu papel fundamental (Eisner 2002 e Efland 2002). Vimos várias vezes no presente trabalho que, através dela, os jovens aprendem a desenvolver novas formas de expressão, assim como a comunicar e a exprimir-se mais livremente. As artes promovem uma educação mais abrangente e intuitiva porque convidam os alunos a explorar aspetos emocionais, intuitivos, irracionais da vida. Em resumo, o que precisamos dar a entender é que, neste mundo tão competitivo, o ensino de artes não é apenas acessório, mas que traz benefícios – *soft skills* –, que poderão ser aplicados futuramente nos mais diversos contextos pelos futuros membros do mundo do trabalho.

À guisa de conclusão, podemos dizer que aquilo que o fomenta do ensino de artes visuais promove, encontra-se em estreita sintonia com as ideias de Rousseau há quatro séculos: o ensino não deve restringir-se à mera transmissão de conhecimentos estáticos, mas sim fornecer instrumentos para que o aluno trace analogias e solucione problemas para além daqueles que lhe foram ensinados.

Parte II: Estudo empírico

3. Contextualização do estudo empírico

A componente prática de um estudo é o momento em que temos a oportunidade de pôr em ação a nossa investigação e verificar se as ideias e conceitos estudados se mantêm firmes no terreno. Deve-se sublinhar que, em última análise, as teorias são somente teorias. Não estamos a querer dizer com isto que o aparato teórico é incompatível com o universo empírico. Isto significa apenas que qualquer indivíduo que esteja em formação para tornar-se docente tem de saber ser flexível e capaz de se adaptar às diferentes situações, e que muitas vezes a teoria na qual ele se baseia, que parte de um cenário ideal, não abarca soluções para os problemas que o professor encontrará no seu dia-a-dia.

Devemos, no entanto, ressaltar a importância do estágio na formação pedagógica, pois trata-se de uma ferramenta essencial para consolidar os conhecimentos, colocando-nos diante de situações reais de trabalho e abordando empiricamente o universo escolar (Campos 1998, Dozza 2009, Pimenta 1997, Sanches 2005).⁹ Outro aspeto essencial no estágio é a possibilidade de avaliarmos as atividades desenvolvidas, o que requer do professor uma capacidade de autorreflexão e uma ponderação da maneira com a qual pode – ou não – colocar em prática certos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Este processo permite um melhor desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional, dando aos futuros professores uma visão mais ampla do mundo educativo. Afinal, como sublinha Bansal (2009, p. 8), “Good teaching is not about good techniques. This doesn’t mean that techniques are irrelevant. Techniques should be used to reveal rather than conceal the teacher’s identity and integrity. Gaining self-awareness of one’s own identity and integrity demands ‘inner working’.”

A investigação-ação, abordagem metodológica que utilizámos para a realização deste trabalho, representa um relevante contributo para a melhoria da prática didática, uma vez que coloca o professor no papel de investigador, permitindo-lhe experimentar novas ferramentas e

⁹ Sanches (2005) refere-se à prática de investigação-ação nos seguintes termos: “Esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.” (p. 130)

estratégias pedagógicas condizentes com a realidade de seus alunos. Sendo assim, ela encontra-se intrinsecamente relacionada com processos de mudança e inovação da realidade educacional. Uma vez que o processo de investigação-ação implica diferentes etapas de ação seguidas por ciclos de autorreflexão, as quais por sua vez conduzem a uma nova-ação, a unidade pedagógica desenvolvida foi dividida em diferentes etapas, as quais por sua vez levarão a um objetivo final. Tal abordagem concede, enquanto professor, a possibilidade de testar uma teoria, mas dá também aos alunos um papel central no seio deste processo, pois transforma-os em intervenientes no processo de tomada de decisão (Sanches 2005), fomentando o trabalho em equipa e a reflexão.

A partir deste capítulo, faremos uma descrição e análise da experiência educativa obtida no âmbito do estágio de prática de ensino supervisionada, por meio da qual pudemos testar a viabilidade das teorias vigentes sobre a aproximação dos alunos com a obra de arte pelo viés da apropriação. A unidade didática foi posta em prática com uma turma de 11º ano de Desenho numa Escola Secundária na cidade de Lisboa. A unidade curricular em questão foi elaborada com a ajuda e orientação do orientador do estágio. Através dos resultados obtidos, esperamos conseguir demonstrar o elo entre a teoria e a prática.

3.1 O espaço escolar

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL) integra o Agrupamento Escola Rainha Dona Leonor, da qual fazem parte a Escola Básica Eugénio dos Santos, a Escola Básica Santos António, a Escola Básica dos Coruchéus, a Escola Básica Bairro de S. Miguel e a Escola Básica Dona Estefânia/Hospital. O agrupamento foi criado em 2013, através da integração do Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos e da ESRDL. A escola é a mais numerosa delas, com 1429 alunos,¹⁰ seguido pela Escola Básica Eugénio dos Santos com 1038 alunos. Para além disto, a ESRDL tem quase uma centena de professores e educadores, o que mostra a dimensão que a escola tem na região em que se encontra, como uma das mais relevantes.

¹⁰ Dados existentes no período entre 2015-2018.

A ESRDL situa-se em Lisboa, no bairro e freguesia de Alvalade, que conta com uma população de 31 812 habitantes (dados de 2011). A atual dimensão da freguesia resultou da união das antigas freguesias de S. João de Brito, Campo Grande e Alvalade, aquando da reorganização administrativa de 2012. A freguesia caracteriza-se por uma diversidade de grupos socioeconómicos.

A ESRDL iniciou a sua atividade como Liceu Rainha Dona Leonor, com instalações no Palácio Ribeira, com frequência exclusivamente feminina. Em 1961, a Escola instalou-se no Bairro de Alvalade, mantendo a frequência feminina. Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista, tendo o termo Liceu dado lugar à designação Escola Secundária. Recentemente, a Escola beneficiou do Programa de Modernização do Parque Escolar, intervenção concluída em 2009, tendo o edifício escolar sido recuperado e modernizado. A escola é composta por um conjunto de três edifícios, implantados em “U”, no centro dos quais se encontram os campos de jogos e o recreio. O edifício principal tem três pisos, interligando-se com o edifício nascente.

A escola tem como oferta educativa os chamados Cursos Científicos Humanísticos,¹¹ que se dividem, a partir do 10º ano, em quatro áreas distintas:

1. Ciências e Tecnologias;
2. Ciências Socioeconómicas;
3. Línguas e Humanidades;
4. Artes Visuais.

No que se refere à vertente 4, esta compõe-se de quatro disciplinas de formação geral (português, língua estrangeira, filosofia e educação física), quatro disciplinas de formação específica (desenho, geometria descritiva, matemática e história da cultura e das artes, sendo a primeira uma disciplina trienal obrigatória e as seguintes bienais eletivas), bem como duas disciplinas anuais de 12º ano, dentre as seguintes opções: oficina de artes, oficina de multimédia, materiais e tecnologias, antropologia, aplicações informáticas, ciência política, clássicos da literatura, direito, economia, filosofia, geografia, grego, língua estrangeira e psicologia.

¹¹ Cursos Científico-Humanísticos (OF), Direção Geral da Educação.

3.2 A Turma

A turma de Desenho do 11º ano da ERDL, era constituída por 27 alunos, sendo 10 rapazes e 17 raparigas.

Baseado nas nossas observações tanto na sala de aula como fora dela, tratava-se de um grupo relativamente homogéneo, sendo que todos se davam bem de forma geral, existindo, no entanto, um núcleo principal, constituído por metade da turma, e outros grupos mais pequenos. Existiam, ademais, dois casos de alunos com necessidades especiais, ambos com debilidade psicomotora. Um deles, que chamaremos F.V., tem trisomia 21, e foi colocado nas aulas de arte apesar de ser notório que não tinha vontade nem capacidade para desenvolver um projeto sozinho. Até Janeiro de 2018, este aluno não tinha qualquer tipo de acompanhamento nas aulas de artes. Mais tarde, passou a ser acompanhado por um elemento do corpo docente com experiência pessoal no acompanhamento de jovens com necessidades especiais.

A turma tinha aulas de desenho às segundas e quintas-feiras, num total semanal de 6 blocos de 50 minutos. Durante o restante do tempo, tinham aulas de Português, Filosofia, Matemática, Geometria Descritiva, Inglês, Educação Física e História da Arte.

É importante ressaltar ainda uma idiossincrasia: a turma dividia-se em dois turnos, sendo que a aula de desenho de segunda-feira era ministrada ao primeiro turno na parte da manhã e ao segundo turno na parte da tarde, enquanto que, às quintas-feiras, as aulas de desenho, bem como as de História da Arte, eram dadas em conjunto.

No que diz respeito ao comportamento dos discentes, pode-se dizer, depois de um ano letivo de observação, que preponderava uma falta de maturidade geral. Os alunos não se dedicavam totalmente aos estudos e tinham pouca autonomia de pensamento e de investigação, sendo que esta imaturidade também se refletia no trabalho produzido em aula. Muitos destes alunos tinham uma linguagem artística pouco desenvolvida, o que por vezes causava um bloqueio no momento de encontrar soluções para problemas, resultando em lentidão para terminarem os projetos.

3.3 O programa

A ESRDL segue o Programa Nacional de Artes Visuais do Ministério da Educação. Desta feita, aquilo que se espera de um aluno no final do 3º ciclo são os seguintes pontos do programa:

- Observar e analisar – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa;
- Manipular e sintetizar – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas;
- Interpretar e comunicar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania. (Ramos 2001, p. 10-11)

Os professores devem basear a sua planificação no programa em vigor. Deve-se assinalar, no entanto que o mesmo é vasto, de modo que, realisticamente, torna-se muito difícil abordar todos os seus pontos e conteúdos no espaço de tempo que se tem ao dispor. Isso porque, de um ponto de vista prático, os exercícios na aula levam tempo a serem realizados por parte dos alunos, fazendo com que muitos conteúdos ou exercícios acabem por ser preteridos em benefício de outros, que são considerados mais importantes, sobretudo por serem essenciais para a preparação do exame de final de ano.

A problemática acima referida consistiu num aspeto que pudemos observar de forma clara assistindo às aulas na ESRDL no ano letivo de 2017/2018. Foi possível concluir, ao longo do estágio, que o professor de artes visuais da escola – assim como seus colegas –, acabava por ter as mãos atadas e ser forçado a seguir as diretivas a fim de preparar o Exame Nacional. Isso acabava por reduzir a liberdade do docente mas, ao mesmo tempo, obrigava-o a ser criativo, tentando criar trabalhos que fossem variados e interessantes para os alunos, mas que ao mesmo tempo estivessem inseridos nos temas considerados mais importantes de um ponto de vista curricular.

3.4 Espaço, Equipamento, material

Na ESRDL, o ensino de artes visuais é ministrado em duas salas de aula específicas para este fim, ambas localizadas na extremidade da escola, no último andar. Uma delas é a sala das oficinas de artes – trata-se de uma antiga sala de informática modificada para as aulas de artes –, e a outra é a de desenho. Esta última também foi recuperada pelas artes, pois tratava-se de uma antiga sala de ciências, com um pequeno lavatório num cubículo lateral que se encontra à entrada. A sala conta com armários, os quais, apesar de estarem velhos, servem para os alunos guardarem o seu material, bem como com um projetor que funciona ligado ao computador, e um quadro branco.

Pudemos observar que o espaço em questão era relativamente reduzido para uma turma de 27 alunos, bem como mal isolado, sendo muito frio no inverno. Além disso, não havia qualquer material informático presente, exceto o computador do professor, o que por si só tornava impossível a realização de trabalhos de pesquisa, de animação, ou até mesmo de design gráfico por parte dos alunos.

Não se pode deixar de concluir que as características acima referidas afetariam, inevitavelmente, o rendimento das aulas de artes, uma vez que os alunos não se encontravam num ambiente propício. Existem numerosos estudos que tratam da questão de como salas de aula acolhedoras e bem equipadas exercem um impacto tanto no processo de aprendizagem dos alunos como no rendimento profissional do professor. Não nos referimos com isto somente ao quesito tecnologias e materiais – uma vez que um aparato tecnológico de última geração é obviamente dispendioso, encontrando-se, por motivos económicos, muito distante

da realidade das escolas públicas portuguesas –, mas sim a alguns aspetos básicos. Salas de aula bem-iluminadas e arejadas, com condições acústicas apropriadas, adequadamente aquecidas, com um tamanho apropriado à dimensão dos grupos de alunos que acolhe, são capazes, por si só, de garantir um melhor rendimento escolar, mesmo na ausência dos mais elementares materiais e tecnologias (Mendell, Heath 2005, Weinstein, 1979).

Em resumo, pode-se afirmar que o material e equipamento disponíveis eram relativamente básicos, tendo sido muitas vezes o próprio professor que arranhou o necessário para o bom desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, pode-se dizer que as condições de trabalho estavam longe de ser ideais, embora existisse um mínimo para se poder trabalhar. Se, por um lado, o esforço do professor para melhorar a sua sala de aula era considerável, pudemos, por outro lado, observar a impossibilidade ou a falta de vontade da escola em oferecer mais e melhor material às aulas de desenho. Para além disso, podemos perguntar se tal problema se devia à falta de orçamento ou a uma negligência. Deve-se, por isso, realçar a competência do professor, que teve a capacidade de dar aulas de forma a seguir o programa, dando também foco às técnicas de trabalho que mais falta faziam aos alunos, em condições de trabalho que poderiam ser melhores.

4. A unidade didática

4.1 Apresentação da unidade didática

A unidade didática desenvolvida no âmbito do estágio de prática de ensino supervisionada na ESRDL no ano letivo de 2017/2018 teve como foco central a apropriação nas artes. A ideia de base consistia em desafiar os alunos, a partir de uma obra de arte preexistente, a criarem uma performance a ser apresentada ao vivo ou por meio de vídeo. Usando como ferramenta didática o Apropriadacionismo – movimento artístico que engloba todos os tipos de artes plásticas, no qual o artista se apropria de elementos de uma imagem ou objeto pré-existente para os incorporar em seu trabalho e dar-lhes um novo significado. O que propusemos aos alunos foi um processo de descontextualização e recontextualização do objeto artístico, o que, por si só, deveria levá-los a um questionamento do que é arte e de que consiste uma obra de arte. Desta forma, procurávamos ir além de um trabalho já existente, envolvendo a obra de arte na sala de aula, já que, nos casos em que ela é utilizada ao serviço do ensino em artes visuais, ela serve sobretudo para demonstrar conceitos, técnicas ou movimentos artísticos, e em escassas ocasiões como ponto de partida para a criação de algo novo. Ao abordar estas questões com os alunos, o projeto deveria, como sugere Fowler (1996), abrir-lhes os horizontes e fazê-los entender que na arte é preciso existir uma ideia ou um pensamento por trás de uma inspiração, mesmo que o objetivo final seja fazer a reprodução de outra obra.

A fim de alcançar este objetivo, a turma foi dividida em duplas ou trios, cada um dos quais tendo como ponto de partida uma obra de arte diferente, que teriam de estudar fazendo uma prancha de pesquisa.¹² Em seguida, pensariam, baseando-se nos resultados da sua investigação, numa performance, que preparariam enquanto projeto através de um *storyboard*.

¹² “Prancha de pesquisa” foi um termo que inventámos a fim de designar uma ferramenta de trabalho muito comum nas aulas de artes visuais no universo anglo-saxónico, designada por *research board*. Não existindo um termo em português, decidimos adotar este.

No final, os alunos teriam de apresentar a performance, que poderia ser realizada ao vivo ou em vídeo.

O trabalho desenrolar-se-ia em quatro etapas:

(1) Num primeiro momento, apresentar-se-ia o projeto aos alunos, fazendo-lhes uma introdução do conceito de performance, bem como de Apropriação, explicando também o que se entende por *storyboard*. A partir daí, explicaríamos de forma detalhada o que se esperava deles, como o trabalho ia ser dividido e quais os seus objetivos. Nessa altura, seriam formados os grupos e distribuídas entre eles as obras de arte. Pedir-se-ia então aos alunos para começarem por fazer uma investigação sobre a obra de arte, o artista, o seu trabalho, o seu movimento artístico, a sua época, etc.

(2) Dentro dos grupos de trabalho, os alunos recolheriam as informações adquiridas. Passariam então a tentar interpretar a obra de arte, fazendo esboços, escrevendo ideias, fazendo *brainstorming* e desenhos de pesquisa. Todo este processo criativo seria, também ele, avaliado. Por isso era muito importante dizer aos alunos para documentarem todas as etapas de trabalho no seu Diário Gráfico e criarem pranchas de pesquisa. Seriam avaliados a seriedade da pesquisa, o trabalho em equipa, a capacidade de desenvolver uma linguagem gráfica baseada somente em ideias e conceitos, assim como a sua postura na sala de aula.

(3) O terceiro momento seria a elaboração de um *storyboard*, cujo conceito teria sido devidamente explicado aos alunos. Este exercício individual consistiria no desenho do projeto de cada grupo e no registo do que a sua performance deveria ser segundo eles. Por isso, pedir-se-ia aos alunos um trabalho sério e elaborado, pois o *storyboard* seria uma espécie de manual para entender e recriar a sua performance. Para este exercício, seriam avaliados sobretudo o domínio dos conceitos e a clareza da ação pelo desenho.

(4) Por fim, o trabalho seria concluído por meio da apresentação das performances. Os alunos teriam a liberdade de apresentar as suas performances no formato que desejassem (ou seja, como vídeos, teatro, máscaras, *body paint*, poesia, *happenings*,

entre outros), e poderiam até mesmo filmá-la ou fotografá-la em vez de fazer a performance ao vivo, caso se sentissem pouco à vontade para isso.

Para este último exercício, existiriam no entanto três diretivas que deveriam impreterivelmente ser respeitadas: (1) não poderia haver diálogos; (2) não poderia haver uma narrativa; (3) os alunos não se poderiam pôr em situações de risco.

A proposta apresentada propunha abordar vários tópicos que constam no Programa de Desenho A para o 12º ano, centrando-se sobretudo nos Procedimentos e na Sintaxe. As Técnicas e os Modos de Registo (onde estão incluídos o Traço e a Mancha) estão inseridos no tópico dos Procedimentos, que são a base de toda a elaboração de projeto em artes visuais. Este tópico também é muito importante para o conceito de Apropriação, tendo em conta que a recontextualização de uma obra requer obrigatoriamente ou a replicação da sua técnica original ou, por oposição, uma técnica que se lhe sobreponha ou que lhe dê uma nova leitura pelo simples facto de ter sido escolhido um novo meio e/ou modo de representação.

4.2 Objetivos e metodologia

4.2.1 Objetivos específicos da investigação-ação

Com base na fundamentação teórica apresentada anteriormente, pretende-se a seguir explicitar os objetivos da investigação-ação, bem como os elementos constituintes da metodologia adotada. Para isso, daremos em primeiro lugar enfoque aos objetivos do projeto, para em seguida apresentar as opções metodológicas empregadas a fim de os atingir.

Como dito anteriormente, o nosso estudo empírico partiu da ideia de explorar algumas questões centrais:

(1) descobrir, de um ponto de vista prático, se a obra de arte pode ser realmente utilizada como uma ferramenta eficaz a fim de desenvolver a criatividade dos alunos;

(2) investigar, mais especificamente, como a obra de arte pode ser usada na sala de aula, para além de exemplificar uma determinada técnica ou época, demonstrar um resultado final esperado, ou ser objeto de análise e estudo, mas sim como, através da apropriação nas artes, a base ou o princípio de um trabalho criativo próprio;

(3) perscrutar, nesta mesma linha, se a apropriação nas artes pode ajudar a desenvolver o espírito crítico dos jovens.

O método escolhido a fim de investigar estas questões baseia-se no modelo crítico-cooperativo, a fim de fomentar um processo autónomo e ativo de aprendizagem, combinando os métodos expositivo (Duarte 2016, Arends 1995), de descoberta (ibid), de instrução direta (ibid) e de estudo dirigido (Rangel 2005).

4.2.2 Objetivos gerais da unidade curricular

Para além dos pontos acima referidos, o nosso trabalho partiu também do alargado conjunto de objetivos constantes no Programa de Desenho A para o 10º ano¹³ do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (Ramos 2001). Assim, procurámos alinhar os nossos propósitos pessoais com alguns dos objetivos designados pelo Programa, o que tentaremos ilustrar a seguir, por ordem de importância para esta investigação:

- “Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes” (Ramos 2002, p. 7) – nomeadamente através da utilização da obra de arte na sala de aula por intermédio do exercício baseado na apropriação, o que levará os alunos a criarem uma obra própria baseando-se no cânone artístico preexistente.
- “Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias” (ibid, p. 6) – graças à pluridisciplinaridade intrínseca ao próprio conceito de Apropriação, o que por sua vez trará um contributo no sentido de fomentar a criatividade e a originalidade dos alunos, neste caso em forma de performance.
- “Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação” (ibid, p. 6) – sendo o desenho a base de todo projeto, independentemente do suporte ou media a que se pretende chegar como resultado final. As habilidades dos participantes em desenho são

¹³ Em conformidade com a prática observada nas escolas portuguesas, uma vez que o Programa de Desenho B para o 11º e 12º anos (Ramos 2002) não contempla uma parte dedicada a objetivos, baseando-se no programa anterior.

requeridas no momento de esboçar suas ideias em forma de pranchas de investigação e, mais tarde, de um *storyboard*.

- “Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho, no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidade de formulação, exploração e desenvolvimento” (ibid, p. 6) – ver ponto anterior.
- “Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica” (ibid, p. 6) – nomeadamente ao introduzir aos alunos uma nova forma de expressão artística, aspeto este que foi tentado alcançar por meio de um elemento-surpresa, ou seja, a performance, que não costuma fazer parte do seu trabalho quotidiano na sala de aula, e que deveria por este motivo fomentar a curiosidade dos alunos e atrai-los com algo diferente. O facto de os introduzir a uma nova modalidade de expressão artística incitá-los-ia a pensar de uma nova forma e a compreender outras linguagens plásticas, embora com objetivos idênticos àqueles que os alunos habitualmente procuram alcançar.
- “Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho” (ibid, p. 6) – ver ponto anterior.
- “Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho, adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias” (ibid, p. 7) – particularmente através da criação de grupos de trabalho e da distribuição de funções claras para cada membro do grupo, fomentando assim a responsabilidade individual e o trabalho em equipa.
- “Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros” (ibid, p. 7) – objetivo alcançado por meio de um processo de autoavaliação, ao qual nos referiremos mais adiante.

4.3 Cronograma de atividades

A divisão das diferentes etapas de trabalho pode ser observada no seguinte cronograma:

Data	Duração	Conteúdo
25/01/18	3 períodos	Apresentação do projeto aos alunos, criação dos grupos, princípio de trabalho em grupo, TPC (pesquisa a ser feita em casa).
29/01/18	3 períodos	Análise dos resultados da pesquisa feita em casa, pesquisa visual – pranchas de pesquisa.
01/02/18	3 períodos	Continuação da pesquisa e da elaboração das pranchas.
05/02/18	3 períodos	Fim da pesquisa. Princípio da elaboração dos <i>storyboards</i> .
08/02/18	3 períodos	Continuação dos <i>storyboards</i> .
19/02/18	3 períodos	Continuação dos <i>storyboards</i> .
22/02/18	3 períodos	Fim do exercício dos <i>storyboards</i> . Esclarecimento de dúvidas
26/02/18	3 períodos	Apresentação das performances.

4.4 Descrição da prática de ensino

4.4.1 Apresentação do projeto aos alunos

Nesta primeira abordagem a uma turma de quase 30 jovens, tivemos de utilizar o tempo da melhor maneira a fim de cativar os alunos e dar-lhes vontade de fazer o exercício. Tínhamos, para isso, preparado um *power point*, no qual começávamos por explicar o que se entendia por Apropriação e como o termo ia ser a origem deste novo exercício. Em seguida, apresentámos o termo de performance, a sua evolução ao longo da história da arte e o que se entendia por performance nas artes hoje em dia.

Chegando ao fim da apresentação, explicámos como tínhamos a intenção de ligar os dois conceitos. Anunciámos que a turma seria dividida em grupos, e que cada um deles receberia uma obra de arte, as quais seriam entregues de forma aleatória. Explicámos o que se esperava deles num primeiro momento, e que a conclusão do seu trabalho dar-se-ia por meio de uma performance para ser apresentada ao vivo em frente à turma ou por meio de vídeo.

Pensávamos que um trabalho que saísse das normas e fosse mais conceptual seria recebido com grande entusiasmo por parte dos alunos. De maneira geral, foi o que aconteceu; alguns alunos, no entanto, mostraram-se pouco interessados e não entenderam a utilidade do exercício em causa. Tivemos dificuldade em motivar esses alunos, que não entendiam o propósito do exercício proposto.

Os grupos foram formados. Nesse momento, contra a opinião do orientador que achava um erro deixar certos alunos trabalharem juntos, demos-lhes a liberdade de escolher o seu parceiro, baseando-nos na ideia de que, se tivessem a possibilidade de trabalhar com alguém com quem tivessem mais afinidade, trabalhariam com maior afinco, partindo da premissa desenvolvida por Arends (1995 p. 126): “Em geral, as necessidades de influência dos alunos são satisfeitas quando eles sentem que têm algum poder ou palavra a dizer sobre o ambiente na sala de aula e as suas tarefas de aprendizagem [...]” Mais tarde, viemos a perceber que alguns dos alunos de facto não deveriam ter sido autorizados a formarem duplas uns com os outros, pois tiveram grande dificuldade em se concentrar no trabalho a ser feito.

As reproduções de obras de arte¹⁴ foram distribuídas pelos alunos, e foi-lhes dada a indicação de que poderiam começar por fazer um *brainstorming* de ideias e, se possível, tentar fazer alguma investigação sobre o artista e a obra em questão. Os alunos tinham apenas os seus telefones para poderem pesquisar naquele momento, uma vez que, como mencionado anteriormente, a escola não colocava à disposição qualquer material informático.

No que diz respeito aos dois alunos com necessidades especiais, tivemos de tomar uma decisão logo a princípio. Tendo em conta que o F.V. só participava nas aulas do seu turno, era impossível pô-lo em dupla com alguém que acabaria, na metade do tempo, trabalhando sozinho. Decidimos, por isso, dar-lhe um exercício um pouco diferente para ele realizar com o seu acompanhante. Em vez de fazer uma pesquisa, um *storyboard* e uma performance, o F.V. teria de fazer, a partir da obra de arte que lhe calhasse, uma banda

¹⁴ Ver Anexo.

desenhada em fotomontagem, na qual ele seria a personagem principal. Mais tarde, o seu acompanhante viria a sugerir que eles fizessem um vídeo animado da fotomontagem, sendo que essa animação corresponderia à performance do aluno.

Quanto à segunda aluna com necessidades especiais, a B.M.S., como ela participava a todas as aulas e era mais sociável que o seu colega, pensámos que seria possível inseri-la numa dupla, sendo, no entanto, essencial encontrar alunos suficientemente maduros, capazes de a incluir no trabalho e de a fazer participar. A dupla D.M. e F.N. pareceu-nos adequada para ela, pois tratava-se de alunos que, de forma geral, se davam bem com os outros elementos da turma e que pareciam suficientemente maduros para gerirem um trabalho em grupo com uma colega com necessidades especiais.

Os grupos acabaram da seguinte forma, sendo que a numeração ditou a obra de arte que lhes foi destinada:

- 1 - F.N., D.M., B.M.S. – Liubov Popova, *Homem+Ar+Espaço* (1912)
- 2 - B.H., B.S. – František Hudeček, *Witness* (1943)
- 3 - S.P., S.M., M.M.C. – Marcel Duchamp, *Nude Descending a Staircase N°2* (1912)
- 4 - R.G., M.C. – Wassily Kandinsky, *Points* (1920)
- 5 - C.P., B.E. – Osvaldo Peruzzi, *Aeropittura* (1934)
- 6 - D.L., R.T.C. – David Bromberg, *The Mud Bath* (1914)
- 7 - M.R., R.C. – Salvador Dalí, *A persistência da memória* (1931)
- 8 - M.Q., B.P. – Katsushika Hokusai, *Great Wave off Kanagawa* (1831)
- 9 – R.A., M.G. – Joan Miró, *Harlequins Carnival* (1924-1925)
- 10 – A.G., A.P. – David Hockney, *The Desk* (1984)
- 11 – L.Q., J.W. – Emil Nolde, *Summer Clouds* (1913)
- 12 – J.S., H.K. – Paul Klee, *Fruits on Red* (1930)
- 13 – F.V. – Vincent van Gogh, *Vincent's Bedroom in Arles* (1889)

4.4.2 Realização da prancha de pesquisa

A conceção das pranchas de pesquisa foi realizada em dois blocos de três horas, perfazendo um total de seis horas de trabalho, sendo que o foco foi dado ao desenrolar do exercício consoante o ritmo de cada grupo.

Uma vez que parte da pesquisa deveria ser realizada em casa como preparação, ficámos desapontados, em ambas as aulas, pois muitos dos grupos não se tinham dado ao trabalho de o fazer. Consequentemente, os *brainstormings* começaram a misturar-se com as buscas nos telemóveis e, rapidamente, muitos dos alunos perdiam o foco ou não conseguiam ter ideias. Originou-se em alguns grupos um bloqueio, sendo que por vezes os alunos não sabiam o que fazer. Nesse momento, sentimos a nossa primeira dificuldade – guiar os alunos de forma adequada, sobretudo quando nos encontrámos diante de um grande grupo em que vários elementos necessitavam de ajuda ao mesmo tempo. Alguns alunos, que não tinham vindo à aula anterior, também precisavam ser informados sobre o projeto e que o mesmo lhes fosse explicado.

Ao focarmo-nos na ideia de deixar os alunos serem criativos e autónomos nos seus projetos, esquecemo-nos da possibilidade de que alguns deles, sozinhos, talvez não conseguissem avançar. A fim de colmatar essa lacuna, tentámos dar-lhes ideias, ou fazê-los chegar a elas pelos seus próprios meios, no que nem sempre fomos bem sucedidos. Um aspeto que bloqueava muitos alunos – tendo isso sido algo que já tínhamos podido observar várias vezes ao longo do ano – era a procura de uma “resposta correta” para um problema de arte. Ora, como explicar a jovens que serão avaliados, que nas artes não existe uma resposta correta, mas sim experiências, tentativas e riscos? Quanto a isso, o orientador disse-nos, mais tarde, que não havia na turma nenhum elemento que arriscasse sair da sua zona de conforto e experimentar algo diferente. Ademais, como demoravam muito para concluírem um projeto, raramente tinham tempo de voltar atrás e melhorar o que estivesse mal.

No primeiro bloco de três horas, os alunos vinham até nós com ideias e perguntavam-nos se eram boas ou não, ao que respondíamos que não sabíamos, e que eles é que teriam de pesquisar e experimentar para ver se a ideia fazia sentido ou era concretizável. Desta maneira, tentávamos puxar pela sua curiosidade e capacidade de visualizar um projeto. O problema é que os alunos não sabiam como fazer pesquisa, o que pesquisar ou até mesmo a necessidade de pesquisar. No final da aula, no entanto, à exceção de alguns grupos com dificuldades, a maioria estava a trabalhar bem, ou pelos menos a desenvolver ideias ou a analisar as obras de arte que lhes tinham calhado.

Já no segundo bloco de três horas, a nossa preocupação da aula anterior dissipou-se a partir do momento em que algumas ideias de performances passaram a ganhar uma certa consistência. Nem todas as ideias eram boas, e algumas até nem podiam ser consideradas

performances, mas pelos menos os alunos estavam a refletir sobre a questão e a buscar soluções.

Um dos elementos que havíamos permitido aos alunos era a utilização de música nas performances. Como um dos exemplos que tínhamos mostrado na apresentação sobre performances fora John Cage e o seu *Water Walk*, isso serviu de inspiração aos alunos para criarem sons. Dois alunos decidiram tirar proveito disso, e trabalhar com instrumentos musicais. Um deles, sendo músico, trouxe o seu baixo à sala de aula para experimentar sons que mais tarde poderia utilizar na sua performance. Uma experiência menos positiva ocorreu no caso do outro aluno a trabalhar com instrumentos, que abandonou o trabalho com o colega para se focar somente na música, antes mesmo de ter terminado a pesquisa, e sem sequer ter ideia daquilo que iria fazer na performance.

Seria possível dizer que havia dois grupos com rendimento mais sofrível, e que nem sempre soubemos ajudar. No entanto, um deles teria, no final, uma performance para apresentar, enquanto que o outro não. Ambos não tinham ideia do que podiam fazer enquanto performance, e ficavam horas a olhar para detalhes da sua obra de arte em busca de uma revelação. Além disso, algumas duplas não se entendia naquilo que iriam fazer – um dizia uma coisa o outro dizia outra –, e ainda havia aqueles que passavam o tempo todo a conversar, ou que pareciam alheios ao facto de que se estava a trabalhar numa sala de aula.

A dupla H.K. e J.S. não estava a funcionar de forma alguma, pois não se comunicavam e não davam ao parceiro o estímulo necessário para trabalhar – ou seja, eram o grupo mesmo produtivo de todos. Os casais D.L./ R.T.C. e B.E./ C.P. podiam não estar muito avançados e até mesmo parecer que não sabiam o que estavam a fazer, mas não mostravam o mesmo nível de falta de vontade que a dupla H.K./ J.S. Já a dupla B.S./ B.H. estava a fazer um trabalho considerável no que dizia respeito à pesquisa, tendo ido buscar livros à biblioteca e procurado de forma intensiva elementos para incorporarem no seu projeto. Os outros grupos estavam a trabalhar bem e via-se pouco a pouco ideias concretas aparecerem.

4.4.3 Elaboração dos *storyboards*

No primeiro de quatro blocos de três horas dedicados aos *storyboards*, começamos por apresentar, em cada turno, o conceito de *storyboard*. Para isso, optámos por apresentar um

power point individualmente a cada dupla, e não de uma assentada diante de toda a turma. Tal medida foi tomada por duas razões:

- (1) Em primeiro lugar, uma vez que as pesquisas e o planeamento dos projetos ainda se estava a desenvolver, para não interromper o trabalho de todos, em momentos talvez inoportunos. Desta feita, fomos andando pelas mesas para verificar aqueles que já se encontravam no momento propício do trabalho para obter estas informações, respeitando o ritmo de trabalho de cada grupo.
- (2) Em segundo lugar, queríamos ter a certeza de que tínhamos a plena atenção dos alunos no momento da explicação. Afinal, era essencial que eles entendessem que o *storyboard* serviria de base e suporte de trabalho para o seu projeto de performance, uma vez que o desenho é a base de todo projeto, independentemente da sua forma final.

A seguir à apresentação, pedimos a cada grupo que começasse a elaborar os *storyboards*, e que tentasse ser o mais específico possível, fazendo no mínimo seis quadrados, mas deixando claro que quanto mais quadrados e ações, melhor uma pessoa de fora perceberia a sua intenção. O *storyboard* era o único elemento neste projeto a partir do qual cada aluno seria avaliado individualmente pelo seu desenho.

A partir daí, deixámos os alunos trabalharem sem muita interferência, sobretudo aqueles que já sabiam o que tinham de fazer. Sendo assim, a nossa presença serviria apenas para esclarecer dúvidas e ajudar quando necessário, sem causar, no entanto, interferências externas ao desenvolvimento do processo criativo dos participantes.

Durante o segundo bloco de três horas, focámo-nos em tentar ajudar os grupos que ainda não sabiam o que fazer, nomeadamente L.Q./ J.W. e B.E./ C.P.. Tivemos muita dificuldade em ajudar estas duas duplas, pois qualquer indício ou princípio de ideia, acabava por não dar frutos, sendo, a princípio, difícil determinar se o problema residia na falta de motivação dos alunos, na sua falta de inspiração, ou se simplesmente podem existir pessoas que optam pelo estudo das artes sem, contudo, serem criativas e sobretudo motivadas. No entanto, tentámos deixar estas ideias de lado, pois, como sublinha Arends (1995, p. 162-163), é preciso evitar expectativas negativas, assumindo que todos os alunos têm capacidade de aprender, pois existe sempre o perigo de nos apercebermos da capacidade de um aluno e de

agirmos de acordo com esta informação, sem alterar a expectativa quando o mesmo age além ou aquém do esperado.

No terceiro bloco de três horas, continuou a desenvolver-se o trabalho com os *storyboards*, sendo que os grupos que estavam a avançar bem, continuavam no *timing*. Tornava-se claro que teríamos resultados no final. Até mesmo o B.E e a C.P. estavam a trabalhar. O J.S. e o H.K. faltaram à aula, e esta não foi a única vez que isso aconteceu. A aluna M.M.C., que também faltou bastantes vezes e que teve de ser incluída durante as aulas num grupo já existente, estava a trabalhar bem com o S.P. e a S.M., contrariamente aos dois rapazes da outra dupla.

Durante o último bloco de três horas, interrogámo-nos se quatro blocos para trabalhar os *storyboards* não teria sido demais. Por um lado, trabalhar demasiado tempo num único componente do projeto acaba por criar monotonia, mas, por outro, os alunos trabalhavam de forma tão lenta que nos parecia que se o projeto tivesse sido apenas os *storyboards*, ainda assim muitos teriam entregue trabalhos incompletos. A dupla R.C. e M.G. entregou-nos um vídeo já com a sua performance terminada, o que nos mostrou que nem todos os alunos precisam de tanto tempo para desenvolver uma tarefa. O J.S., que nesse dia se encontrava sozinho, afirmou que ele e o H.K. não conseguiriam fazer a performance por falta de material e incompatibilidade de horários. Por fim, ao darmos a volta para descobrir o que as performances iam ser, algumas pareceram-nos promissoras, enquanto outras menos – embora uma má ideia bem executada pode ser melhor que uma boa ideia mal executada. Ou seja, apenas as próprias performances poderiam dizer-nos se o resultado seria ou não satisfatório.

Na última aula antes das apresentações, pedimos aos alunos para que esclarecessem dúvidas e que preparassem melhor o que viria a seguir, dando as últimas instruções – nomeadamente que a performance não podia durar mais de 5 minutos, e que não deveriam esquecer de trazer uma chave USB com os vídeos. Ao mesmo tempo, solicitamos que nos fosse entregue todo o trabalho até então concluído (prancha e *storyboard*).

4.4.4 Conclusão do trabalho: a performance

Conforme tínhamos dado a saber aos alunos anteriormente, as performances não foram apresentadas diante da turma completa, mas sim apenas da turma correspondente aos seus respetivos turnos, o que acabou por facilitar a organização no dia das apresentações.

Na aula dedicada à execução das performances, foi um pouco difícil manter a ordem na sala. Os alunos iam entregando os vídeos enquanto tínhamos de os preparar para serem mostrados aos outros. Enquanto isso, os grupos que iam fazer a performance ao vivo preparavam o seu material. O nervosismo diante da perspectiva de apresentarem um trabalho em frente aos colegas, acabou por exercer um papel significativo na atitude de alguns dos participantes que iriam apresentar o seu trabalho ao vivo.

Eis a descrição do trabalho de cada grupo:

O grupo 1 (F.N., D.M. e B.M.S.) tinha sido o primeiro grupo a decidir fazer uma apresentação na sala da aula, e desde a primeira aula sabia exatamente o que fazer. Tinha-lhes calhado uma obra de Liubov Popova – *Ar + Homem + Espaço* de 1912. Eles rapidamente associaram o código cromático da obra com os elementos do título, decidindo recriá-la da mesma forma com uma performance com *body painting*. No dia da apresentação, encarregaram-se de trazer todo o material necessário e de preparar a sua performance. Tinham três tintas para representar o Homem (laranja), o Ar (azul) e o Espaço (cinzento), que seriam utilizadas num grande painel de papel preso à parede. A sua ideia inicial, utilizar balões cheios de tinta para serem atirados ao painel, acabou por não acontecer devido ao facto de não conseguirem colocar a tinta dentro dos balões. A D.M. serviu de modelo para ser pintada pela B.M.S., enquanto o F.N. tocava baixo num canto fazendo sons tanto estranhos como harmoniosos. Depois, convidaram o público a participar e a pintar o painel, ou até mesmo a modelo, com azul ou cinzento. Foi a única performance em que se convidou o público a participar.



Imagem 1: performance grupo 1 (Popova, *Ar + Homem + Espaço*)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

O grupo 2 (B.H e B.S.) fizera um extenso trabalho de pesquisa. A obra *Witness*, de Hudecek, levou-as a pensar num lado mais politizado da arte. Ora, sabendo que a obra fora produzida em 1943, o título “testemunha”, no contexto da época, pode ser visto como algo negativo, sendo a testemunha uma pessoa que observa as outras para delatá-las. Acabaram por associar esta ideia à vigilância das polícias secretas, e fizeram uma ligação com a PIDE e o histórico das “testemunhas” que viram o que eles eram capazes de fazer aos prisioneiros. O seu trabalho, no entanto, acabou sendo mais uma instalação do que uma performance: as duas alunas foram, em silêncio, pondo fotografia no painel de cortiça e ligando-as com um novelo de lã vermelho. A apresentação durou 20 minutos – muito acima dos cinco que tínhamos pedido –, e utilizou música do cantor Zeca Afonso.

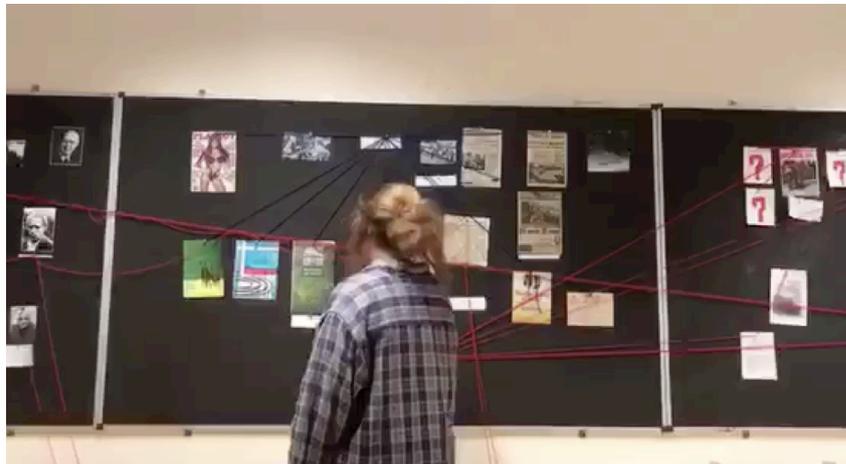


Imagem 2: performance grupo 2 (Hudecek, *Witness*)

O grupo 3 (S.P., S.M. e M.M.C.) fez uma performance mais teatralizada, interpretando a obra *Nude Descending a Staircase*, de Marcel Duchamp. Deram à obra uma interpretação mais sombria: começaram com um vídeo de uma rosa a ser tingida de preto e a ser em seguida incendiada. Assim que o vídeo termina, um dos três intervenientes (todos vestidos de preto), com um martelo, parte um pequeno modelo de escada e sai coxeando pela porta da sala. As duas outras “figuras” seguem e apanham-no a descer as escadas da escola. Nesta altura, já o público havia saído da sala para ver a continuação daquilo que se estava a passar. As três figuras retornam então lentamente para dentro da sala de aula, as duas perseguidoras sentam a terceira, que se abraça aos joelhos em posição de defesa. Antes de se sentarem novamente, uma das perseguidoras faz aparecer um novo modelo miniatura de escadas, que volta a colocar no lugar do modelo destruído no princípio da performance.



Imagem 3: Vídeo grupo 3 (Duchamp, *Nude Descending a Staircase*)

O grupo 4 (R.G. e M.C.) fez uma pintura com as mãos numa longa folha de papel presa na parede utilizando cores para distinguir diferentes emoções, inspirando-se na obra de Kandinsky. Este foi o único grupo cuja performance resultou numa obra material. No entanto, a performance acabou por durar muito mais tempo que o inicialmente previsto, e tivemos dificuldade em compreender a efetiva relação entre a obra original e o trabalho dos alunos, exceto pela utilização das cores.

O grupo 5 (C.P. e B.E.), como a obra que lhes calhou era uma peça do Futurismo Italiano, acabou fazendo uma espécie de performance futurista, com violência, movimento e uma referência às máquinas, que mostraram em vídeo na sala de aula. Trata-se de uma dupla que teve, ao longo das diferentes fases de trabalho, particular dificuldade em encontrar uma ideia para desenvolver. Embora o trabalho final apresentado pelos alunos não tenha sido marcado pela seriedade que teríamos desejado, ficámos particularmente satisfeitos com o resultado, uma vez que foi possível perceber a associação com a obra original.



Imagem 4: performance grupo 5 (Peruzzi, *Aeropittura*)

O grupo 6 (D.L. e R.T.C.) também decidiu trabalhar com vídeo, tendo interpretado a obra *The Mud Bath*, de David Bomberg, como uma limpeza tanto do espírito como do corpo, mostrando uma mulher num chuveiro a metamorfosear-se. Tratou-se de um vídeo curto e relativamente simples, porém produzido com esmero e seriedade pelos alunos, o que foi possível notar na qualidade do resultado final.



Imagem 5: vídeo-performance grupo 6 (Bomberg, *The Mud Bath*)

O grupo 7 (M.R. e R.C.) mostrou uma interpretação em vídeo da famosa obra de Dalí, uma performance que poderia ter sido interessante, mas que acabou sendo marcada pela falta de seriedade com que foi executada. Acima de tudo, os alunos desrespeitaram a regra que lhes fora dada no que diz respeito à ausência de narrativa, acabando por realizar uma espécie de pantomima.

Já o grupo 8 (M.Q. e B.P.) teve de apresentar a performance ao vivo, apesar de não ser a ideia inicial, fazendo uma sobreposição da obra com o projetor; não conseguimos, no entanto, ver a relação da performance com a obra.

O grupo 9 (R.A. e M.G.), que foi a primeira dupla a terminar a performance e a entregar um vídeo, disfarçou-se em arlequins para interpretar a obra de Joan Miró, sendo a ligação com a obra de origem fácil de entender, tanto por meio das pinturas faciais, como pela escolha de cores. É interessante assinalar que, a fim de executar o seu trabalho em vídeo, as alunas acabaram por pedir auxílio aos seus pais, que também aparecem durante poucos instantes no vídeo. Assim, o trabalho proposto na escola acabou por encontrar intervenientes até mesmo dentro das famílias das alunas, facto particularmente interessante quando se pensa na função agregadora da escola.



Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação
Imagem 5: vídeo-performance grupo 9 (Miró, *Harlequins Carnival*)

O que não foi fácil de entender foi a performance do grupo 10 (A.G e A.P.), que tinha como base a obra *The Desk*, de David Hockney. Mexeram em várias imagens no quadro e voltaram a reposicioná-las, tudo isso em silêncio. Como as imagens eram muito pequenas, não deu para o público compreender o que estava a ver e a acontecer à sua frente.

O grupo 11 (J.W. e L.Q.), depois de muito procurar, acabou fazendo um vídeo com uma intervenção muito básica e quase infantil. Na altura da pesquisa e da concepção da performance, os alunos tinham sido informados de que o que eles tinham em mente era demasiado simples e que eles podiam ir mais longe com o seu projeto de várias maneiras, mas eles não foram capazes de o fazer. Assim, o vídeo apresentado explora a associação fácil entre a onda presente na obra de Nolde e uma onda a destruir uma cidade construída com blocos de madeira, a qual será, em seguida, reconstruída por um dos elementos do grupo.

O grupo 12 (J.S. e H.K.), que faltou várias vezes às aulas e que não trabalhou seriamente, não conseguiu apresentar uma performance, conforme tinham anunciado numa aula anterior.

Por fim, o F.V. fez a animação da sua fotomontagem no quarto de Vincent van Gogh com a ajuda do seu acompanhante. O trabalho teve muito sucesso entre os seus colegas.



Imagem 6: fotomontagem aluno F.V. (Van Gogh, *Vincent's Bedroom in Arles*)

4.5 Dificuldades observadas

4.5.1 Dificuldades observadas pelos alunos

Uma das dificuldades que os alunos encontraram ao longo do processo de realização do trabalho foi desconhecer como fazer e para o que servia uma pesquisa. Isto refletiu-se no trabalho de formulação da prancha, nem tanto por falta de engajamento, mas por falta de iniciativa e de curiosidade para aprofundar mais os seus conhecimentos e expandir a sua linguagem artística.

Outra dificuldade que os alunos enfrentaram relaciona-se com a concepção das performances. De modo geral, os participantes estiveram mais tempo do que o previsto a tentar resolver uma problemática através de um ângulo novo. Uma vez que não tinham o hábito de iniciar um trabalho de produção artística a partir de uma obra já existente – as obras serviam-lhes habitualmente apenas de exemplos –, não estavam preparados para trabalharem em projetos que não envolvessem apenas o desenho ou o trabalho à mesa. Ora, no caso da unidade didática proposta, o trabalho à mesa servia, não como um objetivo final, mas tão somente para preparar e planificar o projeto principal – a performance –, algo que eles ainda não tinham experimentado.

Ao analisarmos as dificuldades encontradas pelos discentes, chegámos à conclusão de que, para que um projeto desta alçada poder obter resultados mais eficientes, é preciso mais tempo e uma preparação contínua dos alunos. Esta preparação deve abarcar tanto a conscientização dos participantes sobre a importância do trabalho de pesquisa na fase do esboço, como o fomento da própria autonomia dos alunos ao desenvolverem uma ideia. Como pudemos observar ao longo do estágio, sabemos que tais necessidades acabam, no dia a dia de um professor, a perder espaço em benefício do cumprimento de um currículo demasiado extenso. No entanto, acreditamos que apenas um trabalho contínuo ao longo dos anos poderá levar a uma otimização dos objetivos alcançados, formando não apenas alunos capazes de obter bons resultados nos Exames Nacionais, mas indivíduos aptos a trabalhar de forma autónoma, e a utilizar ferramentas já conhecidas em seu benefício, quando se trata de encontrar respostas para novos problemas.

4.5.2 Dificuldades observadas pelo professor

Enquanto professor, as dificuldades encontradas ao longo da prática de ensino concentraram-se sobretudo em três aspetos:

- (1) dificuldade em ajudar suficientemente e encorajar os alunos a ultrapassarem os obstáculos que iam encontrando;
- (2) insegurança perante a ideia de alterar o plano, para dinamizar as aulas ou ajudar os alunos;
- (3) problemas decorrentes do facto de ter sido dada demasiada liberdade aos alunos, o que acabou por fazer com que alguns deles, pouco habituados a trabalhar de forma autónoma, não conseguissem focar as linhas diretivas preestabelecidas.

Pode-se dizer que os problemas decorrentes dos três aspectos enumerados acima devem-se sobretudo à nossa falta de prática, tendo sido esta a nossa primeira experiência diante de uma sala de aula. No entanto, apesar de não termos conseguido traçar uma trajetória perfeita, sentimos que fomos capazes de crescer enquanto profissionais, e de aprender com os erros e com as dificuldades. Eis a função da investigação-ação, como afirma Sanches (2005). Cabe acrescentar que o professor orientador nos deu um *feedback* positivo, indicando, obviamente, aquilo que poderia ter sido melhor.

A despeito das dificuldades, podemos concluir que o saldo do projeto foi positivo e que o mesmo foi apreciado tanto por nós como pela maioria dos alunos, e que as nossas dificuldades, ao longo do tempo e graças à aquisição de experiência e autoconfiança, foram gradualmente superadas.

4.6 Avaliação dos alunos

No que compete à formulação das pranchas de pesquisa, a ênfase da avaliação foi dada à seriedade com a qual os alunos se dedicaram à tarefa de que foram incumbidos, à profundidade de sua investigação, aos meios utilizados e à quantidade e qualidade do material recolhido.

No que diz respeito ao *storyboard*, foram avaliadas a qualidade do desenho e a capacidade de utilizar o mesmo para descrever as ações às quais se propunham, bem como de transcrever graficamente as emoções por trás da performance.

Por fim, no que compete à performance, foram avaliadas a capacidade dos alunos de transmitir a obra original sob uma nova perspetiva, bem como o respeito às duas diretivas de base – ausência de diálogos e ausência de narrativa –, mas que ainda assim o público fosse capaz de entender ou interpretar, a mensagem que desejavam transmitir.

Foi também levada em conta a seriedade e o engajamento das duplas durante a realização da performance.

Os critérios de avaliação de Desenho A do 11º e 12º ano da ESRDL, são os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Ciência, sendo que a divisão é feita da seguinte forma:

- (1) A concretização de práticas, que representa 45% da nota, reflete o trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da unidade de trabalho. Neste caso, esta nota é o acumular das três etapas diferentes, a prancha de pesquisa, o *storyboard* e a performance.
- (2) O desenvolvimento de valores e atitudes, que corresponde a 45% da nota final, consiste na demonstração de criatividade do aluno face a qualquer tipo de problemática, na qual deverá ter a capacidade de pôr em prática os diferentes processos abordados na aula, tendo, para além disso, o espírito crítico e estético autónomo face a obras e imagens.
- (3) A aquisição de conceitos, que vale 10% da nota, demonstra se o aluno compreendeu e assimilou os conceitos trabalhados na aula, assim como o seu domínio do vocabulário.

A tabela a seguir mostra os resultados da avaliação dos alunos, sendo que:

- as três primeiras colunas representam os três trabalhos feitos em aula – prancha de pesquisa (PP), *storyboard* (SB) e performance (Perf), que perfazem juntos 45%.
- A quarta coluna representa o critério “valores e atitudes” (VA), valendo também 45%.

- A quinta coluna mostra a aquisição de conceitos (AC), e equivale aos restantes 10% da média.
- A última coluna mostra, por fim, a nota final obtida pelos alunos, resultado da soma das percentagens das outras colunas conforme o esquema explicado.

Aluno:	PP	SB	Perf	VA	AC	Final
A. P.	12	12	13	14	15	13
A. G.	12	13	13	14	15	14
B. H.	15	13	14	17	16	16
B. S.	15	14	14	17	16	16
B. P.	14	13	14	12	14	13
B. M. S.	14	13	15	17	16	16
B. E.	12	0	14	14	14	12
C. P.	12	14	14	14	14	14
D. M.	14	14	15	17	17	16
D. L.	13	11	15	14	14	14
F. V.	-	15	15	15	15	15
F. N.	14	13	15	17	17	16
H. K.	10	12	0	11	10	10
J. S.	10	11	0	11	10	10
J. W.	13	12	12	14	14	13
L. Q.	13	12	12	14	14	13
M. C.	14	0	14	15	16	13
M. R.	12	10	13	12	12	12
M. G.	14	13	14	16	16	15
M. M. C.	13	13	14	15	16	14
M. Q.	14	13	14	12	14	13
R. C.	12	11	13	12	12	12
R. T. C.	13	11	15	14	15	14
R. G.	14	0	14	15	16	13
R. A.	14	14	14	16	16	15
S. P.	14	14	14	15	16	15
S. M.	14	13	14	15	16	15

4.7 Avaliação pelos alunos

Após término da unidade curricular, entregámos aos alunos um questionário por meio do qual eles deveriam avaliar não apenas os conteúdos das aulas, mas também o impacto que,

segundo eles, o exercício exercera em suas vidas. O questionário abordava as seguintes questões:

- 1) De um ponto de vista de crescimento pessoal, se o exercício permitiu com que se tornassem mais criativos, organizados, autónomos e críticos;
- 2) Se o facto de desenvolverem um trabalho com base numa obra já existente tornou o exercício mais fácil;
- 3) Se pensavam vir a utilizar a técnica da apropriação em projetos futuros;
- 4) Se a forma como o exercício estava organizado ajudou-os a entender melhor a obra de arte.

No total, 23 dos 27 alunos participantes responderam ao inquérito.

Quanto ao primeiro quesito, 20 alunos responderam que o exercício ajudou-os a tornarem-se mais criativos, 18 responderam que o exercício ajudou-os a tornarem-se mais organizados, e 12 que o mesmo ajudou-os a tornarem-se mais autónomos e críticos.

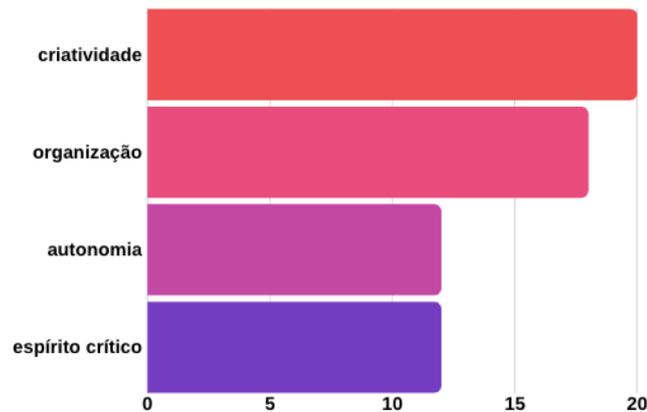


Imagem 7: resultado do inquérito aos alunos, questão 1

No que diz respeito ao segundo aspeto, 11 alunos responderam positivamente à pergunta mencionada acima, sendo que 8 responderam negativamente e 4 não souberam ou não quiseram opinar.

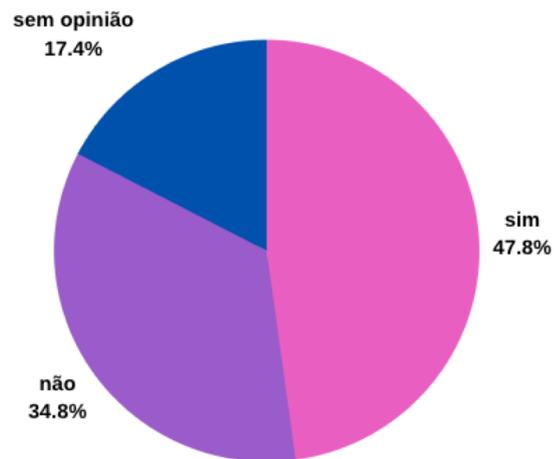


Imagem 8: resultado do inquérito aos alunos, questão 2

Quanto a acreditarem que voltarão futuramente as ideias vistas nas aulas para futuros trabalhos, 11 alunos consideraram a possibilidade provável ou muito provável, 8 responderam que talvez viessem a fazê-lo no futuro, e apenas 4 consideraram a possibilidade pouco ou nada provável.

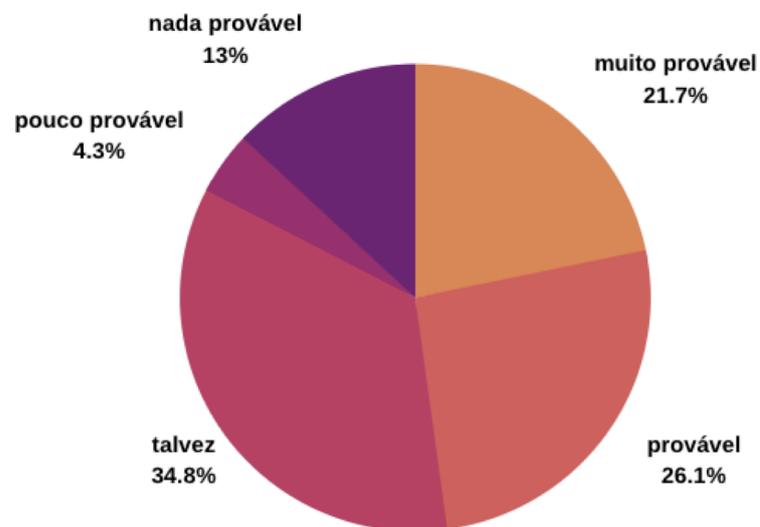


Imagem 9: resultado do inquérito aos alunos, questão 3

No que diz respeito ao último quesito, ou seja, se a forma como o trabalho estava organizado os ajudou a entender melhor a obra de arte, a grande maioria (15 alunos) respondeu de forma positiva, sendo que apenas um aluno respondeu de forma negativa e 7 não souberam opinar.

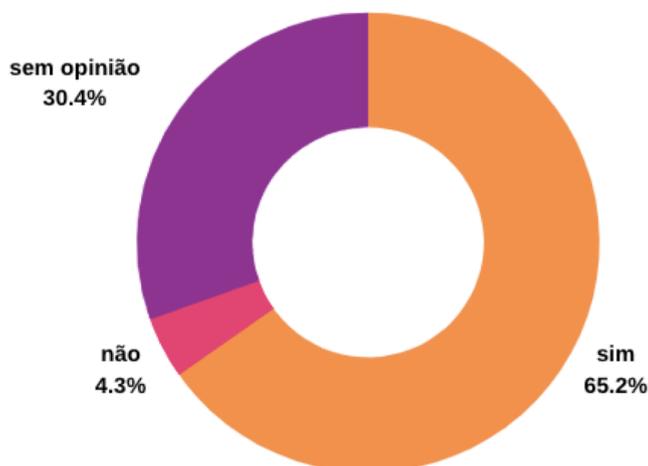


Imagem 10: resultado do inquérito aos alunos, questão 4

Ao final do inquérito, demos aos alunos a possibilidade de deixar um comentário sobre as suas impressões acerca da unidade curricular. É possível notar que a maior parte deixou-nos um feedback positivo, o que reitera os dados acima mencionados e dá provas de que o exercício, bem como a sua condução, foram apreciados por todos.¹⁵

4.8 Reflexão sobre os resultados obtidos

Tendo ficado a saber a princípio de Janeiro que teríamos de dar início à nossa unidade curricular duas semanas mais tarde para que a mesma não perturbasse o programa e para que o orientador tivesse tempo de preparar os alunos para os Exames Nacionais de Desenho, tivemos relativamente pouco tempo para preparar um projeto. Embora já tivéssemos várias ideias, algumas delas existentes até mesmo antes de termos começado o estágio com a observação da turma, à medida que íamos assistindo às aulas, fomos abandonando algumas delas – seja por verificar que não havia material suficiente para pô-las em prática, por

¹⁵ Ver anexo.

perceber que a turma não iria conseguir terminar o exercício a tempo, ou por chegar à conclusão que o mesmo seria demasiado exigente para o nível dos alunos.

Ao concebermos o trabalho que iria ser feito em sala de aula, tínhamos uma ideia um pouco utópica de que os alunos abordariam o trabalho de forma criativa, tentando ser inovadores. Também pensámos que trazer um tipo de trabalho diferente, como é o caso da performance, quebraria um pouco a rotina, e que eles veriam o professor como um apoio para ajudar na abordagem da performance no que diz respeito ao estado de espírito e ao trabalho físico.

De modo geral, podemos dizer que o trabalho não decorreu de maneira tão fluida quanto esperado, já que nem todos os alunos participaram de boa vontade no mesmo, e nem mesmo os mais aplicados na realização das performances, utilizaram a nossa ajuda para a representação. Quanto ao facto dos alunos não terem aproveitado mais um professor formado em teatro para trabalhar as performances, isso deve-se certamente ao facto de não termos sublinhado o paralelo do teatro com a performance de forma mais contundente, tendo esperado que os alunos o fizessem por si só.

Estes pontos menos positivos não tiram, no entanto, mérito ao projeto. O trabalho poderia, de facto, ter sido mais fluido se os alunos não se tivessem perdido em certos momentos. Nesse aspeto, pudemos observar com clareza que oferecer demasiada liberdade para a execução, a pesquisa e a busca de ideias pode acabar por causar um efeito contrário àquele que se espera, sobretudo quando os alunos não estão habituados a isso. Daí a importância de impor diretivas claras aos alunos para os guiar. Sobre esse aspeto, o professor orientador ajudou-nos a compreender que o professor de artes visuais deve atuar como um guia, cujo papel é indicar caminhos aos alunos e ir oferecendo trajetórias para que eles alcancem por si só os seus objetivos. Para isso, é preciso muitas vezes saber ser flexível e alterar o método, caso se veja que, por alguma razão, este não está a funcionar com um grupo em particular. Não conseguimos ser sempre flexíveis, pois, como tínhamos pouco tempo à nossa disposição, seguimos o plano do princípio ao fim, fazendo poucas alterações a meio do percurso.

Sobre os alunos que não gostaram da proposta de trabalho desde o primeiro momento, e que se dedicaram menos a ele por falta de motivação, o orientador fez-nos notar que nenhum trabalho sugerido tem sucesso com todos os alunos ao mesmo tempo. Por isso, não deveríamos sentir-nos desmotivados por alguns não terem gostado da ideia, nem muito menos

levar esta recusa como algo pessoal. Mesmo assim, ficámos satisfeitos em saber que, dos 12 grupos (+ o F.V.), apenas um deles acabou por não apresentar nada no final, algo que já estávamos a prever que acontecesse.

Apesar de algumas coisas não terem corrido como esperado, devemos realçar os inúmeros pontos positivos do trabalho. De modo geral, os alunos esforçaram-se e apresentaram com muito orgulho as suas performances aos colegas. Diga-se a propósito que muitos até tinham vergonha de o fazer ao vivo e teriam preferido a opção do vídeo, mas, por problemas técnicos, acabaram por ter de o fazer à frente da turma, e fizeram-no com êxito. Neste ponto, pudemos observar com satisfação uma grande solidariedade entre os alunos, bem como um apurado espírito de camaradagem e entreajuda.

Em alguns casos, as performances superaram as expectativas – com foi o caso das duplas B.E./C.P. e M.R./R.C. mencionadas acima –, que encontraram soluções aquém do esperado e propuseram um trabalho original graças a um profundo trabalho de reflexão. Certos grupos estavam genuinamente entusiasmados com as suas ideias e estavam com muita vontade de fazer as performances ao vivo. Para isso, prepararam material, trouxeram tintas e plásticos, transformando a sala de aula num autêntico atelier de artes.

É também notável que ambos os alunos com necessidades especiais conseguiram concluir os seus projetos de forma bem-sucedida, embora nem sempre tivéssemos tido, devido às limitações impostas pelas condições da escola, possibilidade de nos dedicarmos a eles como mereciam. A B.M.S. acabou por trabalhar bem no grupo dela, tendo desempenhado um importante papel na performance do seu grupo. Os colegas souberam, como eu esperava, incluí-la no processo criativo e atribuir-lhe funções, podendo-se dizer que foi um sucesso a forma como esta aluna trabalhou e se integrou com os colegas. Quanto ao F.V., pareceu também ter gostado do trabalho que fez com o seu acompanhante. O seu comportamento evoluiu muito, e isso graças ao acompanhante que o estimulava e o motivava. No fim, acabaram por fazer um trabalho um pouco diferente dos outros, mas que, como se podia ver, foi muito bem acolhido pelos colegas.

Um dos pontos que mais marcaram este percurso de formação foi sem dúvida o contacto com o professor orientador. Trata-se de alguém com uma visão pragmática do universo escolar, e do ensino de artes visuais em particular. Através dos seus conselhos e das suas explicações, abrimos os olhos para certas realidades do ensino das artes no contexto nacional atual. Um dos aspetos que se revelou um sério problema diz respeito a seguir o

Programa Nacional de Desenho do Ministério da Educação, que é tão extenso e detalhado que acaba por ser irreal segui-lo da forma que se pretende, pois o número de aulas sugeridas para cada unidade curricular é muito reduzido para que os alunos possam fazer um trabalho de qualidade. Ademais, na ânsia por cumprir o currículo, notámos que se acaba muitas vezes por preferir a possibilidade de dar tempo e espaço para que o aluno se desenvolva a seu ritmo, levando em conta a sua história pessoal.¹⁶ Podendo observar o Professor orientador em ação, obtivemos uma ideia geral de como se pode abordar as aulas de desenho. Uma das características principais de um bom professor é a “autorregulação”, um processo em que os alunos têm uma certa autonomia e independência, seguindo as diretivas necessárias para chegar aos resultados procurados.

Deve-se dizer por fim que, enquanto preparação para a inserção no meio profissional, o estágio pedagógico foi particularmente enriquecedor. Poder observar um colega mais experiente em ação, para em seguida tentar pôr em prática aquilo considerámos relevante e que fomos aprendendo ao longo dos semestres, consiste numa oportunidade enriquecedora e numa excelente primeira experiência na carreira pedagógica, pois faz-nos entender que o professor também é um formador e alguém que tem de procurar o melhor nos seus alunos. E, conscientes da ideia de que os alunos têm de experimentar, compreendemos a função do professor de artes visuais como alguém que lhes oferece as ferramentas necessárias para lhes possibilitar desenvolver por si próprios o seu potencial criativo e humano.

4.9 Perspectivas

É evidente que um projeto artístico da alçada de uma performance requer um período de trabalho e um processo criativo mais extensos. Não teria sido possível esperar dos alunos obras demasiado complexas num espaço de apenas quatro semanas. Embora, globalmente, tenhamos ficado satisfeitos e orgulhosos dos resultados obtidos, gostaríamos de ter a

¹⁶ Trata-se de um problema recorrente, pois, como afirma Goodson (2007, p. 250): “Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planeamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos.”

oportunidade de voltar a realizar esta experiência em melhores condições, ou seja, com uma turma própria e mais tempo à disposição.

Pelo que pudemos depreender através desta experiência, a obra de arte pode – e deve – ser colocada de maneira efetiva à disposição dos alunos a fim de estimular o seu processo criativo. Ademais, a ideia de usar o Apropriação como ponto de partida da aproximação dos alunos com a arte mostrou-se bem-sucedida, e deveria ser retomada em trabalhos vindouros.

Para o futuro, será essencial dedicarmo-nos a colmatar algumas lacunas, de modo a tentar integrar de maneira mais eficaz todos os alunos participantes no processo de aprendizagem, nomeadamente através da busca por orientar melhor os alunos de maneira geral, de como motivar a participação daqueles mais resistentes, e de como valorizar, num ambiente heterogéneo, as aptidões e competências de cada um, inclusive daqueles com necessidades especiais.

5. Conclusão

Fazendo as contas finais, e juntando à teoria da primeira parte a experiência empírica do estágio de ensino, podemos sublinhar mais uma vez a importância da obra de arte na sala de aula. Esta afirmação já foi defendida diversas vezes. No entanto, gostaríamos de acrescentar mais um pormenor nesta noção, que é a variedade pedagógica que a obra de arte nos pode oferecer. Como vimos, a obra de arte é maioritariamente utilizada para ilustrar exemplos de técnicas ou de estilos artísticos; mas reduzi-la a este papel seria impor limites a uma fonte inesgotável de projetos e exercícios didáticos.

Nos dias de hoje, o acesso à obra de arte é incomparavelmente mais fácil do que no passado. Tal facilidade acabou, por sua vez, exercendo um efeito que podemos chamar de “democratização” das artes. Essa democratização reflete-se na divulgação do universo artístico para todos, e não somente para uma elite intelectualizada, mas também no encorajamento do pensamento crítico sobre a sociedade. Como notam Duarte e Vasconcelos (2011, p. 174), “há uma ligação entre o estado da expressão artística e o estado de democracia”. A arte não consiste apenas no desenvolvimento de sentimentos e sensibilidades, ela é uma forma de exprimir ideias e conceitos. Por isso, defendemos a importância da obra de arte na sala de aula, pois é através dela que o professor pode mostrar aos alunos como se representaram crises políticas e sociais, assim como grandes eventos, ao longo da história. Isso ajudaria também os alunos a desenvolverem o seu próprio pensamento sobre a matéria e a entenderem que eles próprios têm um papel na sociedade.

De acordo com Duarte, uma escola democratizadora deveria solicitar, através de exercícios em grupo, “a participação de todos os alunos nas atividades da aula e uma orientação estratégica que privilegie os objetivos fundamentais dos programas.” (Duarte 2016, p. 3). Essa participação mais ativa implicaria uma maior entreatada entre os estudantes e abriria mais espaço para o diálogo professor-aluno – que, no sistema atual, se limita a uma relação de mimetismo. Para alcançar este objetivo, devemos criar não só um espírito de comunidade, mas também:

uma atitude ativa de diálogo, de reflexão sobre aspetos relativos aos processos mais que aos produtos e de consolidação das noções essenciais, de modo a promover a compreensão do aluno e a levá-lo a organizar os conhecimentos numa estrutura cada vez mais complexa. (Duarte 2016, p. 5)

Para além disso, as disciplinas Artes e História da Arte acabam por criar laços entre as pessoas e a sua herança cultural universal. Para os alunos compreenderem a sua sociedade, é importante que eles compreendam igualmente a sua evolução artística, pois esta reflete as mudanças dos pensamentos e as lutas que a sociedade enfrentou. Ou seja, não se deve focar o ensino, como ainda se faz hoje em dia, em desenvolver apenas as capacidades verbais e matemáticas dos alunos, obrigando-os a memorizar factos e fórmulas. Deve-se, sim, lhes dar espaço para pensarem por si e desenvolverem competências próprias (Duarte 2016) – algo que poderá ser facilitado por meio do estudo da obra de arte.

Na mesma linha, Goodson (2007) e Robinson (2010) estão de acordo para dizer que o atual currículo é uma herança do passado, que ainda não foi revista de forma correta e que só serve para manter um sistema de hierarquias sociais. É preciso encontrar um tipo de ensino que estimule a curiosidade e o uso da mente.¹⁷ Robinson (2010)¹⁸ afirma que existe um desfasamento demasiado grande entre o mundo exterior e a sala de aula, e que isto pode criar um bloqueio e uma falta de interesse pelos estudos. No entanto, existe uma forma contornar essa situação, nomeadamente através da conceção de um currículo voltado para a reflexão e o diálogo. Atualmente, existe uma série de metodologias de trabalho que permitem desenvolver o raciocínio e estimular a procura e a investigação, as quais podem ajudar os alunos com dificuldades sem baixar a qualidade das unidades de trabalho. O que se deve entender a partir daí é que existe um raio de esperança na educação e na formação de futuros cidadãos.

Devemos ensinar os jovens a ter uma cultura visual mas igualmente uma cultura própria, um pensamento próprio e um estilo próprio. Para isso devemos dar-lhes os ferramentas e os conhecimentos necessários para tal. No intuito de abrir as mentes dos alunos e permitir-lhes criar a sua própria visão do mundo, deve-se primeiro mostrar outras

¹⁷ Como afirma Goodson (2007), p. 251: “No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Insto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.”

¹⁸ Robinson (2010), palestra *Changing education paradigms*.

visões possíveis. Nesse sentido, a presença da obra de arte na sala de aula faz todo o sentido, pois ela pode servir de desbloqueio criativo.

Ao longo deste trabalho, tentamos demonstrar como o exercício de apropriação pedido aos alunos pode mostrar-lhes como a obra de arte pode servir também de base para um novo objeto artístico. Defendemos que a presença da obra de arte na sala de aula é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, servindo para dar-lhes a possibilidade de recriarem obras constantes no cânone artístico, mas utilizando para isso a sua própria criatividade. A proposta por nós desenvolvida teve também a intenção de mostrar aos alunos que as artes plásticas se compõem de um vasto leque de possibilidades disciplinares, e que os meios de comunicação podem ser vários e coexistir.

Retomando a questão de partida, ou seja, de que modo a obra de arte pode ser usada na sala de aula de artes visuais para fomentar a criatividade dos alunos, podemos dizer que ela pode e deve estar presente não apenas como um modelo a ser seguido, mas também – e principalmente – como o ponto de partida de uma ideia original. O Apropriadacionismo, utilizado por nós como ferramenta, é apenas um exemplo de como mostrarmos aos alunos a amplitude das artes visuais, mas é talvez um dos mais interessantes, exatamente por ser pluridisciplinar. Podemos afirmar até que a apropriação é, de certo modo, um reflexo da democratização das artes – nada é intocável, tudo pertence à nossa herança cultural. Uma vez que a pluridisciplinaridade é algo que se procura cada vez mais no mercado de trabalho – pede-se a pessoas de diferentes áreas que trabalhem em conjunto, mantendo uma linguagem comum –, pensámos que a possibilidade de desenvolver tal projeto transmitiria aos alunos – ou seja, aos futuros profissionais – mecanismos para expandir a sua capacidade de diálogo inter e intra-áreas. Procurámos, desta forma, introduzir os alunos a novas maneiras de pensar e ver as artes, fomentando, ao longo de todo o processo, um espírito crítico e criativo.

No que diz respeito à criatividade, pode-se afirmar que a obra de arte, e sobretudo, o exercício que envolve apropriação nas artes, convida os alunos a refletir. O Apropriadacionismo implica questões conceptuais que devem fazer os alunos questionarem os limites das suas possibilidades.

Em última análise, este trabalho insere-se na premissa de que a educação artística deve servir para ajudar os alunos a exprimirem as suas ideias. Esperamos, no futuro, auxiliar

os alunos a exteriorizar o seu potencial criativo e abrir-lhes a mente para mais novos horizontes, pois acreditamos que a polivalência das artes é a sua maior arma.

6. Referências bibliográficas

6.1 Obras citadas

Adorno, T. W. (2001). A arte é alegre? In: Ramos de Oliveira, N., Zuin, A. A. S.; Pucci, B. (Orgs.) *Teoria crítica, estética educação*, p. 11-18. Campinas: Unimep.

Alexander, K., Day, M. (1991), *Discipline-based art education: A curriculum sampler*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.

Ariès, P. (1960). *L'enfance et la vie familiale dans l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor, Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann Verlag.

Bansal, H. (2009). *Teacher training concepts*. New Delhi: APH Publishing Corporation.

Benjamin, W. (1975). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Textos de Walter Benjamin*. Tradução de José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril.

Campos, L. M. L. (1998). *O saber da experiência docente na formação inicial de professores: o estágio na Sala 14*. Tese de Doutorado em Educação obtida pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de educação. In: *Saber e educar*, 11, 89-98. In: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/2.pdf> (consultada a 20 de novembro de 2018).

Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Dicionário da Língua Portuguesa (2003). Porto: Porto Editora.

Dozza, M. J. (2009). Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 27, maio/ago. 2009, p. 317-333. Curitiba

Duarte, J. B. (2016). A disciplina como emanção do trabalho organizado na sala de aula. Apresentado no XXIII Colóquio Afirse Portugal: *As pedagogias na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores*. Instituto de Educação. Lisboa: U Lisboa.

Duarte, J. B., Vasconcelos C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. In: *Revista Lusófona de Educação, N°18*, p. 173-192. Lisboa: ULHT.

Dufrenne, M. (1967). *Esthétique et Philosophie*. Paris: Klincksieck.

Efland, A. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, London: Yale University Press.

Elger, D. (2006). *Dadaism*. Colônia: Taschen Verlag.

Elias, H., Vasconcelos C. (2009). Campo Expandido e Desmaterialização do Objecto de Arte: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo. Apresentado no Congresso 8º Congresso SOPCOM/LUSOCOM, p. 1183-1198. Lisboa: ULHT.

Ferreira, S. I. S. M. J. (2009). *A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística pela Universidade de Lisboa. Lisboa.

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools, The Promising Potencial and Short Sighted Disregard of the Arts in American Schooling*. Oxford: Oxford University Press.

Funch, B. S. (2011). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In: Frois, João Pedro (coord.), *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 35, maio/agosto 2007, p. 241-252.

Gosselin, P. (2006). The Development of an Articulated Understanding of the Creative Process in the Training of Fine Arts Teachers. In: UNESCO World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, March 2006, p. 1-7.

Hoge, H. (2011). Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações. In: Frois, João Pedro (coord.), *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Houaiss, A., Villar, M. S. (2002-2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 6 vols. Lisboa: Círculo de Leitores.

Housen, A. (2011). O olhar do observador: investigação, teoria e prática; In: Frois, João Pedro (coord.), *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Housen, A., Yenawine, P. (2000). *Visual thinking strategies: Learning to think and communicate through art*. New York: Visual Understanding in Education.

Iwasso, V. R. (2010) Copy/paste: algumas considerações sobre a colagem na produção artística contemporânea. *ARS* (São Paulo). 2010, vol. 8, n. 15, p. 36-53.

Krauss, R. (1985). *The Originality of the Avant-Gard and Other Modernist Myths*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be thought? In: *Jade* 25, vol. 1 (2006), p. 53-66.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed.

Luftig, R. L. (1994). *The schooled mind: Do the arts make a difference? An empirical evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA+ program, 1992-1993*. Oxford, OH: Center for Human Development, Learning, and Teaching.

Marques, S. L. (2007). *Cópia e apropriação da obra de arte na modernidade*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação – Variante Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais Humanas.

Martindale, C. (2011) Estética e Cognição. In: Frois, João Pedro (coord.), *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendell, M. J., & Heath, G. A. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor air*, 15 (1), p. 27-52.

Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children. Comparative studies of talent*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença (Coleção Dimensões).

Parsons, M. J. (2011) Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte. In: Frois, João Pedro (coord.), *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1970). *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1971). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pimenta, S. G. (1997). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.

Pushkin, D. B. (2001). *Teaching Training: A reference handbook*. Contemporary Education Issues. Santa Barbara: ABC Clio.

Prada, J. M. (2001). *La Apropiación Posmoderna: Arte, práctica apropiacionista y Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Fundamentos.

Ramos, A. et al. (2001). Programa de Desenho A – 10º Ano – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

Ramos, A. et al. (2002). Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos – Científico-Humanístico de Artes Visuais. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino e aprendizagem para a dinamização das aulas*. 3ª edição. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Tradução de Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições 70.

Rousseau, J.-J. (1852-1853). *Émile, ou De l'éducation*. Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Tomo 2: La Nouvelle Héloïse. Émile. Lettre à M. de Beaumont. Paris: Alexandre Houssiaux.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. In: Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 5, n. 5, nov. 2009, 5, p. 127-142.

Silva, M. S. R. T. (2018). *O conceito de remix e a reutilização da obra de arte no processo criativo*. Relatório de Prática Supervisionada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação.

Trindade, D. J. (2009). Telas, peles e véus: desafios estéticos e transmutações encarnadas. In: d'Amaral, Márcio Tavares. *As ideias no lugar. Tecnologia, mística e alteridade na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: E-Papers.

Yenawine, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy. In Flood, Heath, & Lapp (org.), *Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan.

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora (Coleção Psicologia Analítica).

Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49 (4), p. 577-610.

Zelvis, Rima R. (2008). *The Effects of Visual Thinking Strategies on Reading Achievement of Students with Varying Levels of Motivation*. Tese de Doutorado em Education in Instructional Leadership. Danbury: Western Connecticut State University.

6.2 Páginas web

Appropriation. *MoMA Learning*. In: https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/pop-art/appropriation/ [consultado a 20 de novembro de 2018].

Appropriation. *Tate Gallery, Glossary of Art Terms*. In: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/appropriation> [consultado a 20 de novembro de 2018].

Cursos Científico-Humanísticos (OF), Direção Geral da Educação. In: <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos> [consultado a 20 de novembro de 2018].

Entrevista a Zygmunt Bauman (2015) para o jornal Futura. In: <https://www.youtube.com/watch?v=TJG8lPcSUBw> [consultado a 20 de novembro de 2018].

Palestra de Ken Robinson (2010), *Changing Education Paradigms*. In: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> [consultado a 20 de novembro de 2018].

Anexos

Anexo I

As Obras de Artes utilizadas



Marcel Duchamp - Nude Descending a Staircase N°2, 1912



Joan Miró - Harlequins Carnival, 1924-1925



Liubov Popova - Ar+Homem+Espaço, 1912



Paul Klee - Fruits on Red, 1930



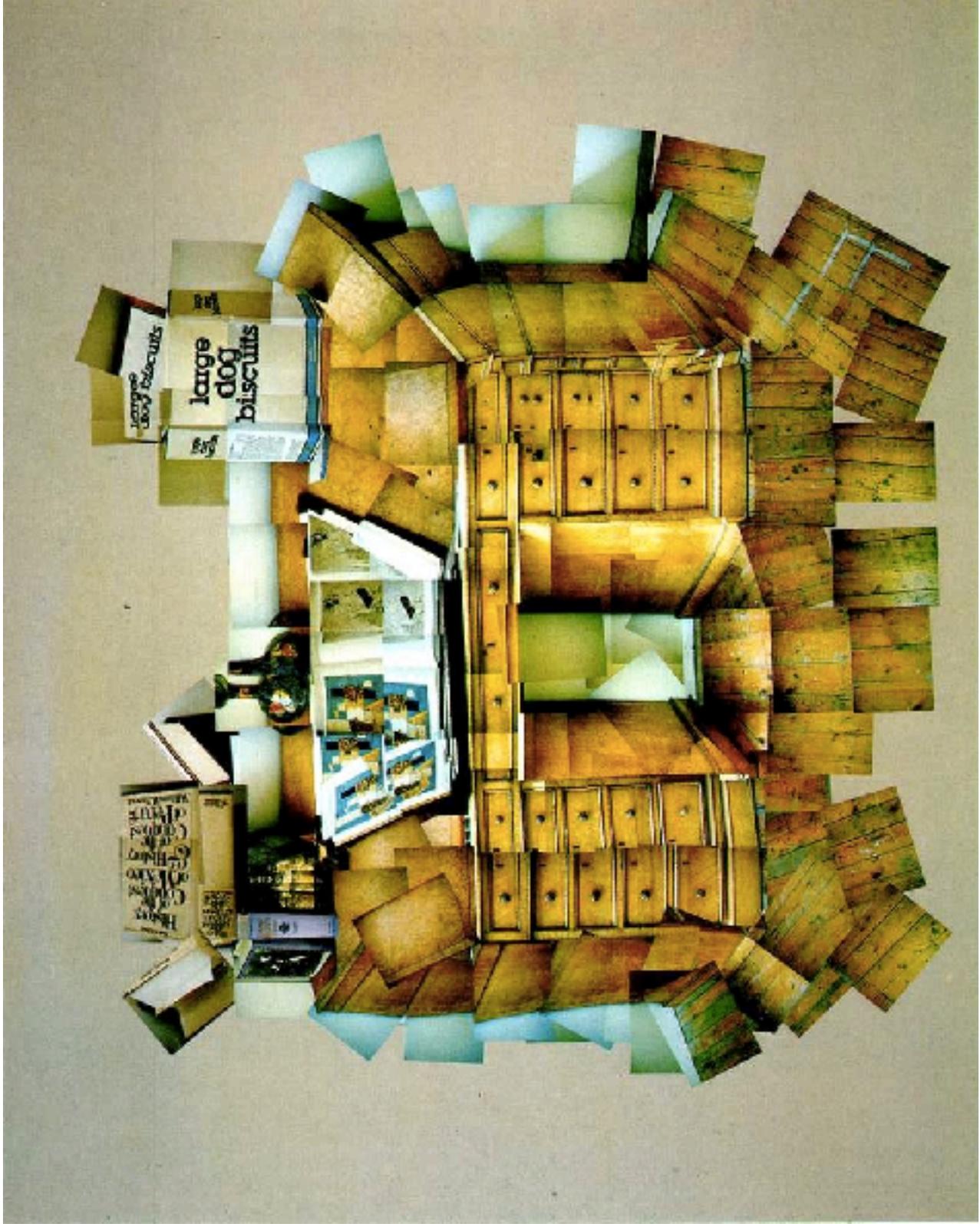
Vincent van Gogh - Vincent's Bedroom in Arles, 1889



Emil Nolde - Summer Clouds, 1913



František Hudeček - Witness, 1943



David Hockney - The Desk, 1984



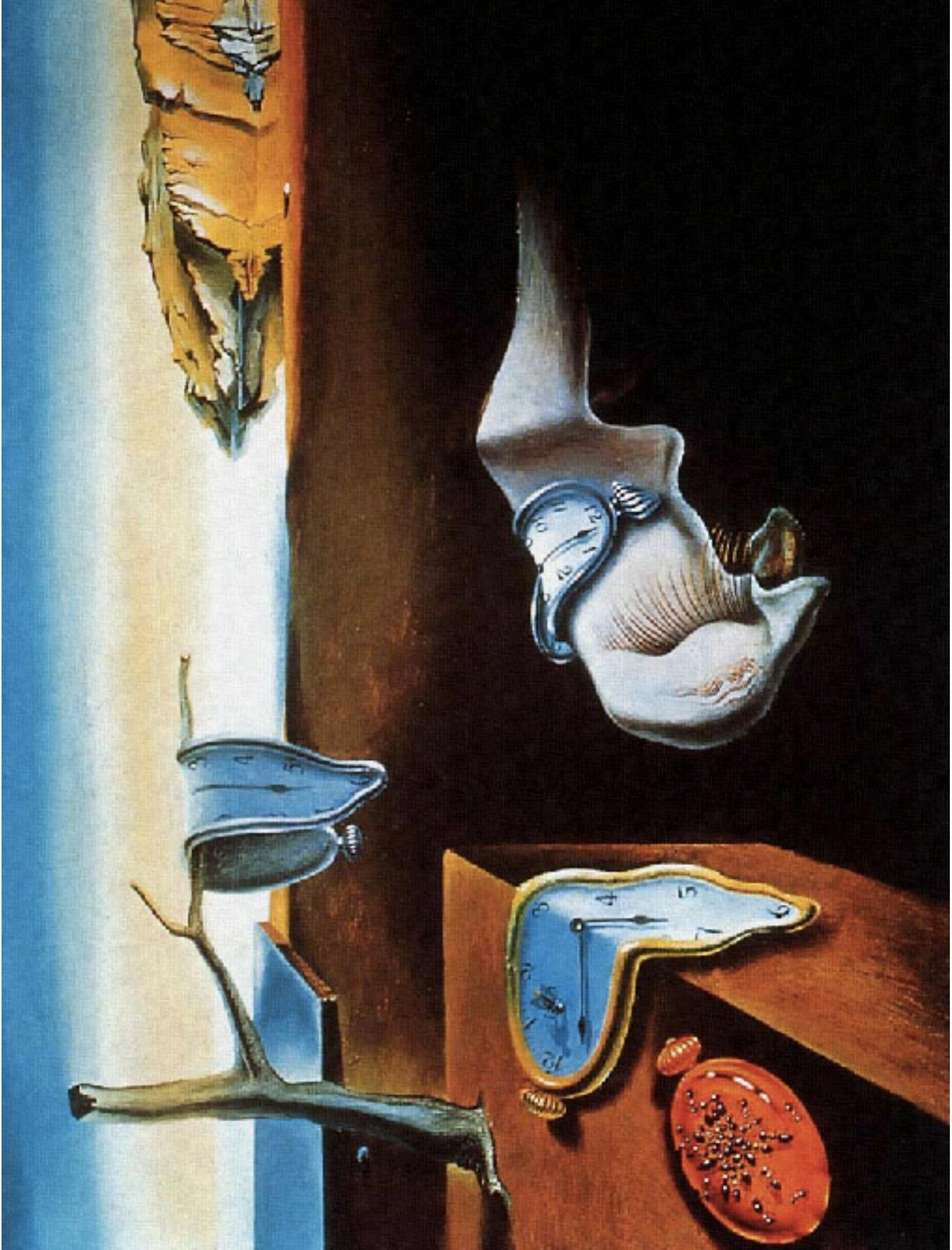
Wassily Kandinsky - Points, 1920



Katsushika Hokusai - Great Wave off Kanagawa, 1831



David Bomberg- The mud Bath, 1914



Salvador Dalí - A persistência da memória, 1931

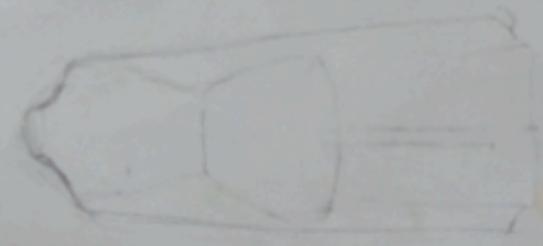


Osvaldo peruzzi- Aeropittura, 1934

Anexo II

Trabalhos dos alunos – Pesquisas

Manoche - 1981 - 1982 - 1983 - 1984 - 1985 - 1986 - 1987 - 1988 - 1989 - 1990 - 1991 - 1992 - 1993 - 1994 - 1995 - 1996 - 1997 - 1998 - 1999 - 2000 - 2001 - 2002 - 2003 - 2004 - 2005 - 2006 - 2007 - 2008 - 2009 - 2010 - 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015 - 2016 - 2017 - 2018 - 2019 - 2020 - 2021 - 2022 - 2023 - 2024 - 2025



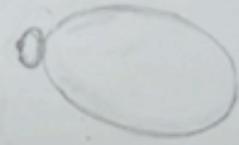
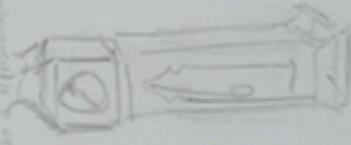
Il tempo è un fiume che scorre e non si ferma mai. È un filo che si spezza e si ricompone. È un gioco di luce e ombra. È un'emozione che si vive e si sente. È un'esperienza che si fa e si vive. È un'arte che si crea e si vive. È un'emozione che si vive e si sente. È un'esperienza che si fa e si vive. È un'arte che si crea e si vive.



Manoche - 1981 - 1982 - 1983 - 1984 - 1985 - 1986 - 1987 - 1988 - 1989 - 1990 - 1991 - 1992 - 1993 - 1994 - 1995 - 1996 - 1997 - 1998 - 1999 - 2000 - 2001 - 2002 - 2003 - 2004 - 2005 - 2006 - 2007 - 2008 - 2009 - 2010 - 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015 - 2016 - 2017 - 2018 - 2019 - 2020 - 2021 - 2022 - 2023 - 2024 - 2025

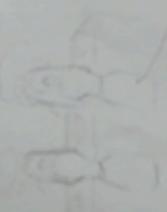


Il tempo è un fiume che scorre e non si ferma mai. È un filo che si spezza e si ricompone. È un gioco di luce e ombra. È un'emozione che si vive e si sente. È un'esperienza che si fa e si vive. È un'arte che si crea e si vive.



1º passo

- representação física
- coroa com penas



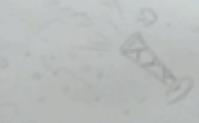
2º passo

- caracterização



3º passo

- gesto com acessórios



4º passo

- Alguém a chamar
- "Magi"



O mundo de
Joan Miró



cores:



- > símbolo de profecia para o cinema,
- > nem tudo é tirado de Razas,



- Miró representa Miró, Miró
- Miró utiliza por sua vez, como personagens o espectador.
- Os elementos que se avizora e alguns outros puffs.
- Ao observar algo, Miró usa tudo.
- Miró nos conta através "Narrativa" (...)
- E assim



Arlequim

- personagem da comédia, cuja função no início se restringe a divertir o público durante as interlúdos dos espetáculos.
- tem muitos multicoloridos geralmente em forma de losango, o que mais ainda o destacava em cena,

céu

montanha

luz

suco
negro

isto é um
lubo

pontos

supersticiosa
cega

Chytrus

Maluco

Cogumelo

♀ ♂

Antelas

Caracóis

tanet
uma
flor

DO SOL SEM
NEM HÁVE
SOLUÇÃO

BRANDEIRA

Cauda de
uma foxi

Note wo
Noveste misto
de crua

Islo ere
sua
pate
que ra
toe

Sessantid's
suckin's
The air

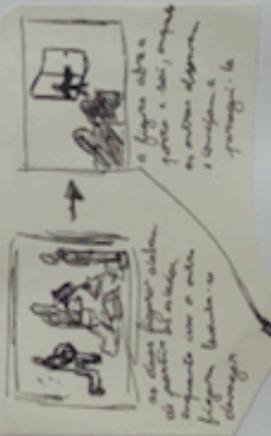
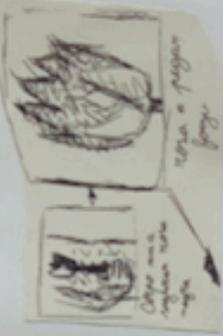


Nude Descending a Staircase N°2

- David Laundy, 1913



+ sempre + come
a figura
una parte
figura
vitele de fronte
vitele



• Mostra
• Mostra per vedere per un modo particolare
• Mostra normale, a prima vista, con un modo
• Mostra per vedere, con un modo
• Mostra come "partire" con un
• Mostra normale, sopra una di tante
• Mostra per vedere, con un modo
• Mostra per vedere, con un modo



• Mostra "particolare" → Un modo particolare
di vedere con un modo
particolare per vedere
in un modo

• Mostra "normale" → Un modo normale
di vedere con un modo
normale per vedere
in un modo

• Mostra "particolare" → Un modo particolare
di vedere con un modo
particolare per vedere
in un modo

• Mostra "normale" → Un modo normale
di vedere con un modo
normale per vedere
in un modo

• Mostra "particolare" → Un modo particolare
di vedere con un modo
particolare per vedere
in un modo

• Mostra "normale" → Un modo normale
di vedere con un modo
normale per vedere
in un modo

PROJETO

SUMMER CLOUDS
EMIL NOLDE
1913

obs: usar
pigmento de cor
viva, como
amarelo, verde,
vermelho, etc.



usando o
de uma cor só



usando
um tom só

usando
um tom só



usando
um tom só

usando
um tom só



usando
um tom só

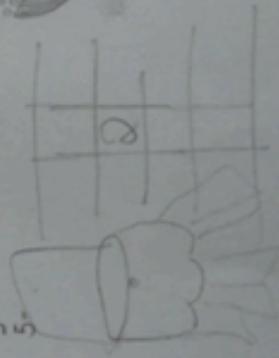
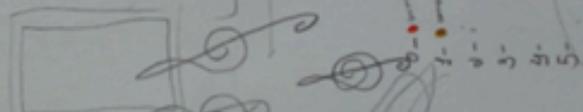
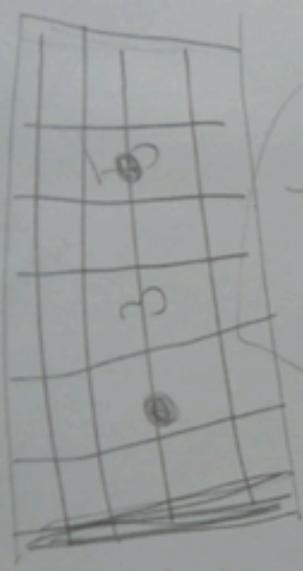
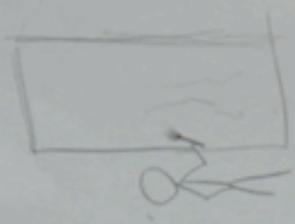
usando
um tom só



usando
um tom só



João Santos e
Henrique Ribeiro



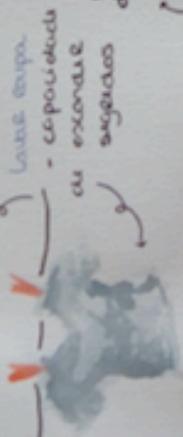
the mud bath

capa suja a ser lavada



capa suja a ser lavada
- ansiedade e
- vontade de quebre
forças aliq.
Thyroid

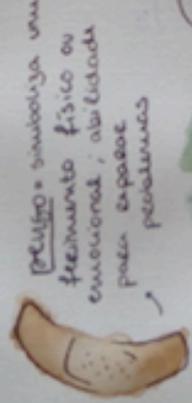
pos de
espírito quando
a meiguinha na
meiguinha na
água e apressa
limpo



capa suja
- gressas sujas
com o qual
você vai sentir
confortáveis

lavas roupa
- coponada
de exorale
sujeitos

brasilicay / brasilicay
tenonão e exorale
dos problemas do
dia -a-dia. vontade
de se lavar os pés
nas costas, pedras
e libertar de
qualquer coisa
(algo negativo)



plástico = simbologia um
fechamento físico ou
emocional, habilidade
para expor
problemas

capa de banho
- pedras de uma
pneumonia



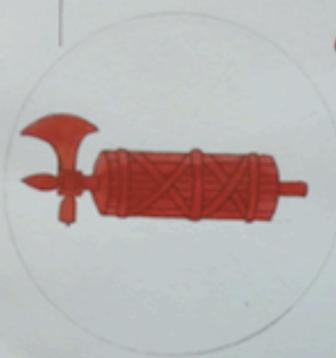
capa de banho suja
- dificuldades em
lavar-se de uma má
maneira
- emotional abuse

storyboard

- 1- entere no chuveiro e ligue
- 2- relaxae, desconteare, (mexe n/cotelo)
- 3- sentimento de euforia / felicidade
- 4- parece espantivamente, caie em si
- 5- tempo de exlusão
- 6- pedras sinas de abotimento
- 7- sentimento
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-



muñ
2º Guerra Mundial



frontera



videobk



lap
fotos



3D

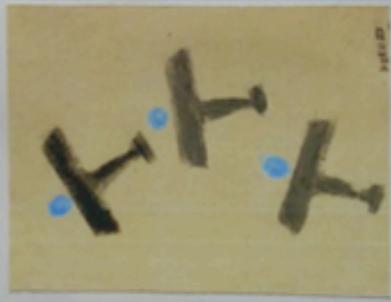


vitruva



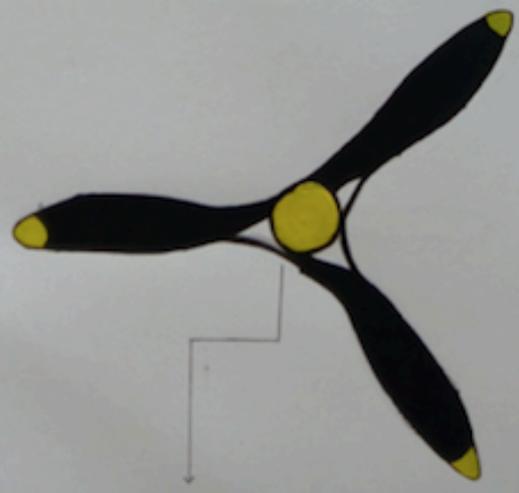
pbto

reñ



Appartiene

Se trata de un tipo de dibujo que está relacionado
con el arte de la guerra y de la resistencia. Se trata
de un tipo de dibujo que se utiliza para comunicar
información de manera rápida y sencilla. Este tipo
de dibujo se utiliza en la guerra y en la resistencia.



vide

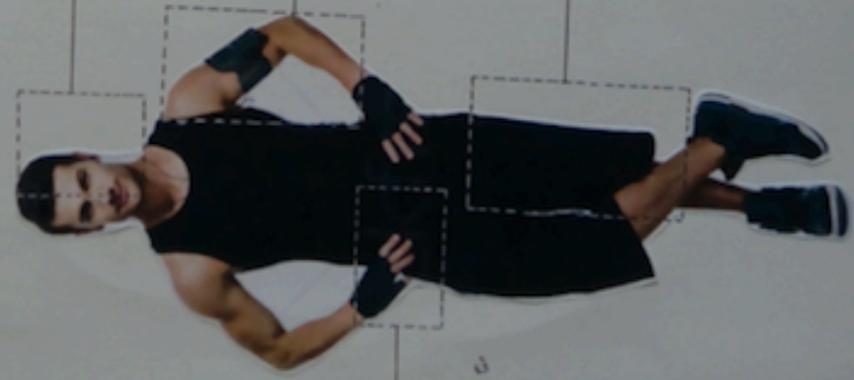


1º Guerra Mundial - 2º Guerra Mundial

PROJETO

forças
forças
forças

forças



Muito grande, mas mesmo assim
seu corpo é muito forte

Quem vai fazer esse tipo
de exercício

Gratidão de ser capaz
de fazer isso

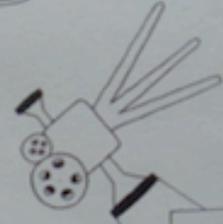
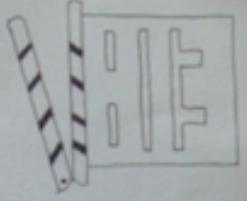
David Hocking 1882 - 1987

- Pontas de vista -



- Adliano
- Tapanete
- Hosselt

- Gessupé
- Bualite
- Hampelito



Vamos adiantar um vídeo sobre o cinema a cores de David Hocking em relação à
a imagem de cores naturais quando a foto colorida, e os filmes a preto e branco
no seu estado original mantendo que os cinema possuem um valor importante

Frankrijk Hódček - Vítessá

Solawat disse:

"Inimigos do estado novo, inimigos da Nação."



Alfabeto Russo

MAIO ATRÁS EM LÍNGUA
(PARAVENTURAS)

A utilização da palavra permite salvar vidas.

Alguns de quem sempre mantêm a
palavra para fins sempre, em
oposição, ou em intenção de oposição.
"Também quem não é para falar."

é interpretação, pois para a vida se
trata de



Amendo-Pereira

Tudo de novo

Os amigos de incalculável
apreciação em presença, a falta
de unidades de
que comecem uma viagem
município de assuntos por
demonstram facilmente a verdade
"O município de Tereza é o melhor
de Vê, e não apenas por
poucas unidades de vida"

Dito completo



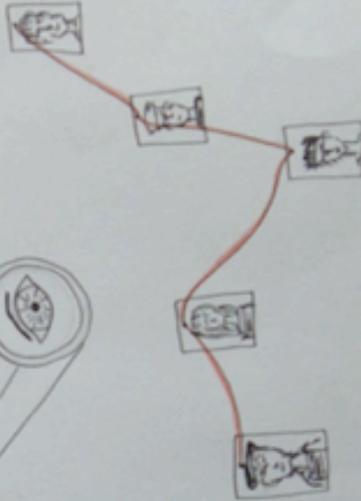
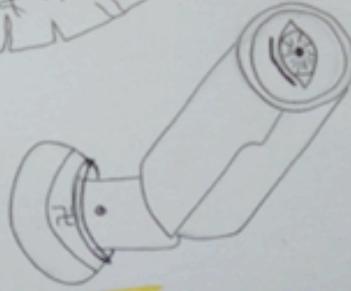
Abelio Pais
30 DIAS DE TEREZA



1183



A GUERRA
foi ganho
mas não
foi paz.



GAMPLANATION
NUMBER 3 #



Blank lined box for notes.

GAMPLANATION
NUMBER 2 #



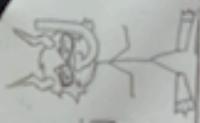
Blank lined box for notes.



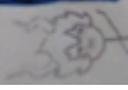
GAMPLANATION
NUMBER 1 #

Blank lined box for notes.

GAMPLANATION
NUMBER 5 #



Blank lined box for notes.



GAMPLANATION
NUMBER 4 #

Blank lined box for notes.

PLANO A

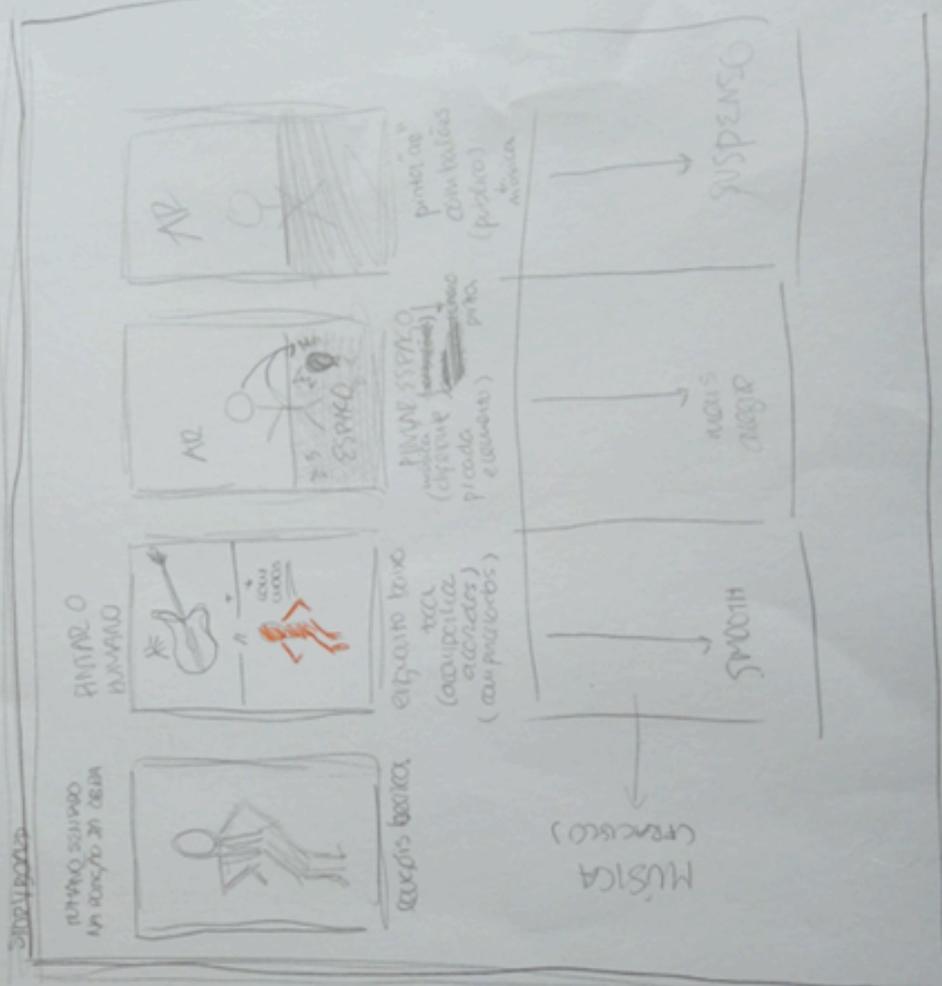
Bateria - bateria AR
 (mas - espaço)
 Mãos - MOMEM



Bateria - 2 ~~trabalhos~~ → com total
 2 branco
 1 preto
 1 brancas
 + 2 Concepts
 1 tolice

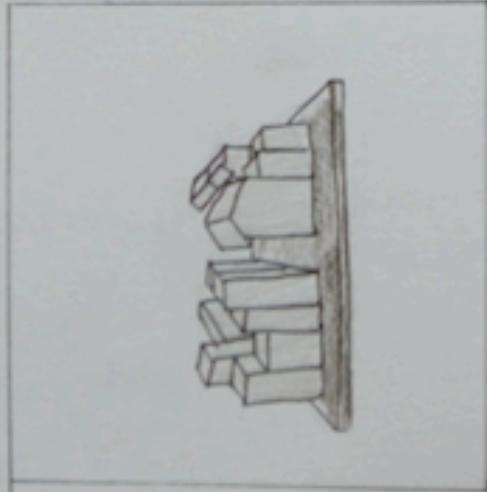
STORY BOARD

região
 Madeira
 ↓
 CUBISMO



Anexo III

Trabalhos dos alunos – Storyboards



Uma cidade de blocos.



Uma pessoa vai para trás da cidade.



6 e 6 movimentos dos blocos
3 Sai, virar e embolsar.

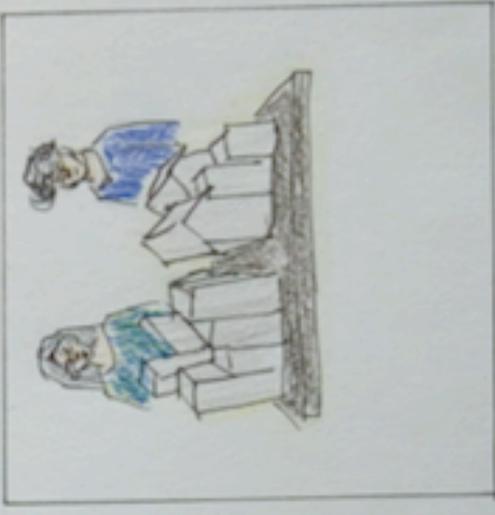
Além dos movimentos com os blocos, iniciando o movimento do MAT vai destruindo a cidade depois sai.



Outra pessoa a seguir.



Vai reconstruir a cidade.



A cidade está destruída.



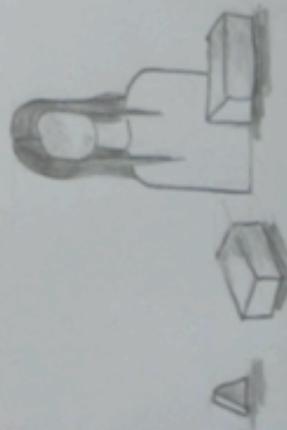
Aparece uma ameaça
atrás do cidade



A ameaça aproxima-se a abaco
a cidade



Ambos os sentidos
a cidade começa sentir da cidade



Passado algum tempo surge uma mensagem
que fica a abaco de trás que a ameaça
causa

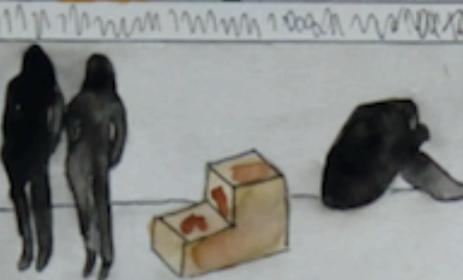
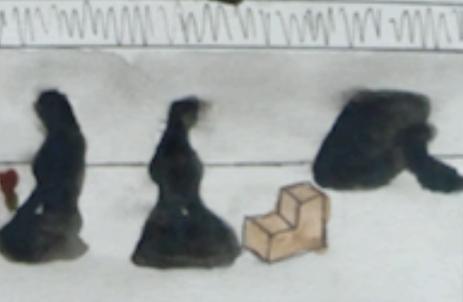


A mensagem continua a abaco
em volta



A mensagem a reapresenta a cidade
afirma em volta



<p>(vídeo)</p> <p>Uma mão a segurar uma rosa, que neste caso simboliza a vida e que conduz a uma morte.</p>		<p>(vídeo)</p> <p>Surge um inseto que queima a rosa, simbolizando o fim de uma vida antiga.</p>	
<p>(Cena e profusão)</p> <p>Dois figuras em pé, uma figura sentada. As figuras sentadas e o caminho da porta que está sentada.</p>		<p>As duas figuras que estavam em pé estão os encostos, pelo apertaram e capturaram a figura que está sentada, porém sem fim ao seu caminho.</p>	
<p>Após a destruição das vidas, a figura que está sentada levanta-se.</p>		<p>Esta figura foge da sala em que estão prisioneiros, no entanto as outras figuras apercebem-se e voltam a levantar-se.</p>	
<p>As duas figuras começam a perseguir a outra figura.</p>		<p>A figura que fugia corre os corredores, que se torturam o seu novo caminho que por enquanto é um túnel.</p>	
<p>Após a destruição de outras duas figuras que o perseguem e conseguem capturá-lo com sucesso.</p>		<p>Interrompida, a figura que fugia é perseguida até à sala onde se encontram inicialmente.</p>	
<p>As duas figuras metem a outra na sua prisão inicial de prisioneiros.</p>		<p>O caminho volta ao início, o estado de uma nova rosa que se encontra prisioneira, e assim os outros prisioneiros se libertam.</p>	



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



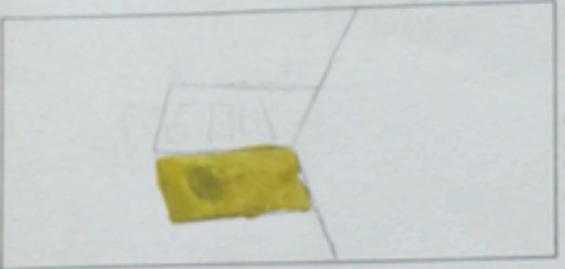
Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



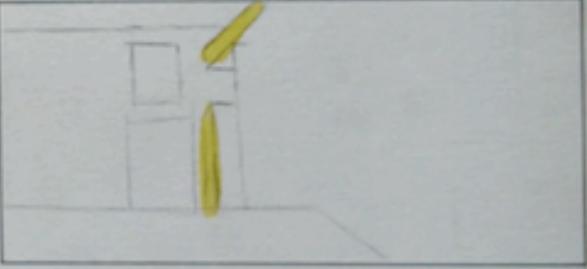
Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



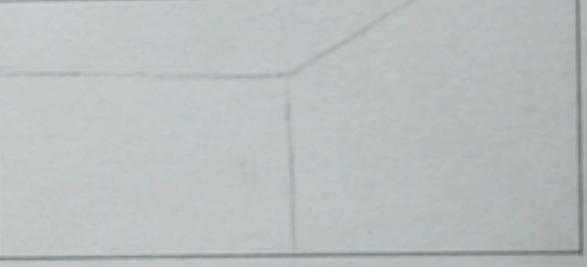
Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



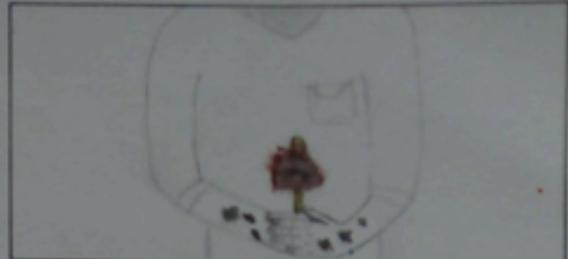
Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



Il corpo è abitato dalle emozioni
che si manifestano in
ogni parte del corpo.



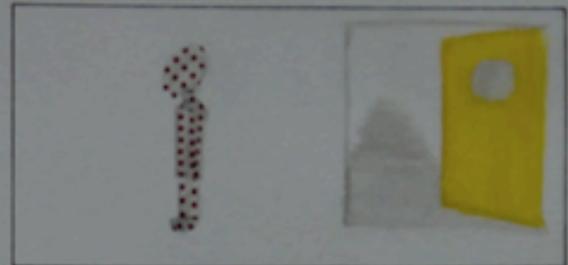
Uma pessoa segura uma flor. Ela sorri para a mãe, enquanto está
prego em um alfinete, que representa o amor.



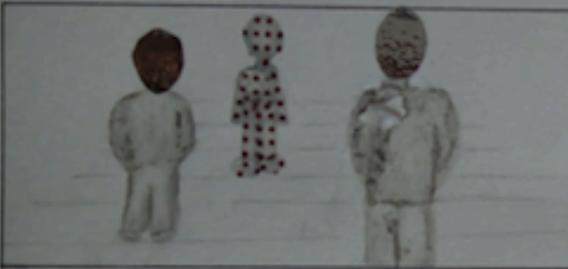
A mãe dos estudos diz para o filho de uma mãe jovem.



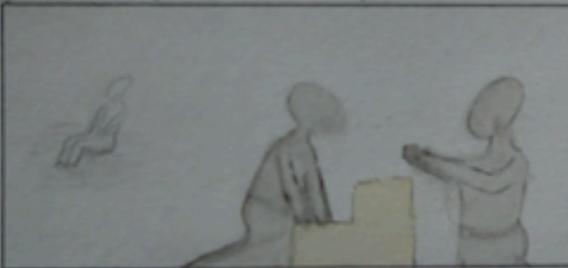
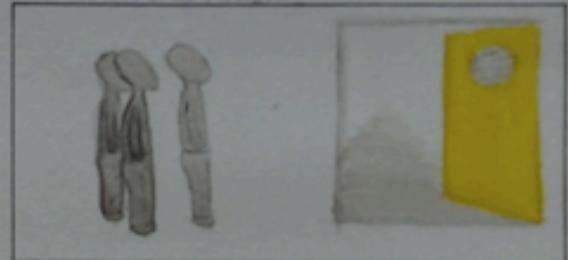
Dois estudantes jogam as esferas, que simbolizam a forma
partilhada por certos elementos.



É Lorde, mas o Topo da Sala de aula está preenchido e os
outros elementos continuam a ser.



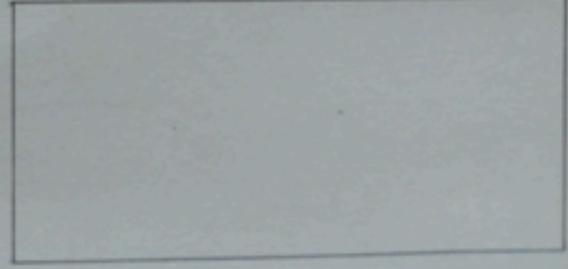
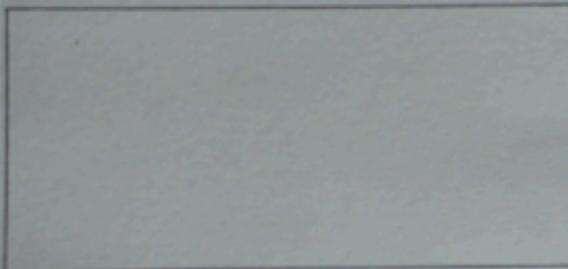
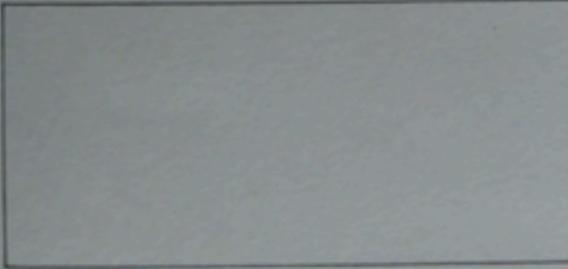
Quando não há interação a cerca as escolas, que representam os
outros elementos, é apenas a falta de uma boa a aula.



Os elementos voltam as suas posições iniciais, há uma a
tentativa constante de não mudar.



Uma vez de um lado e logo depois do mesmo e o ciclo
continua.

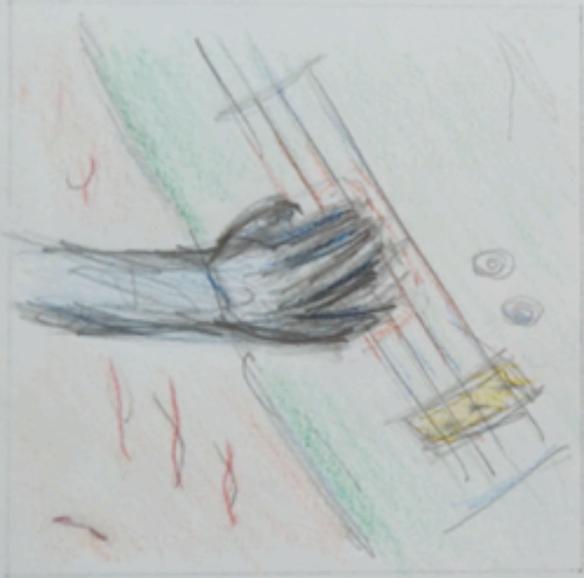




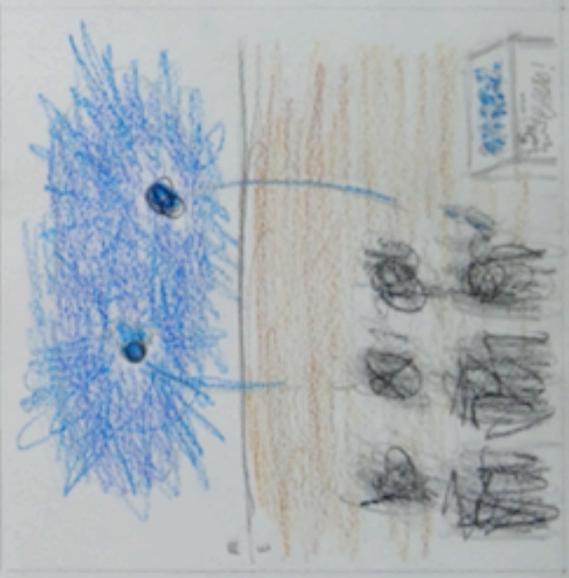
Dancista punta e estampa (figura)



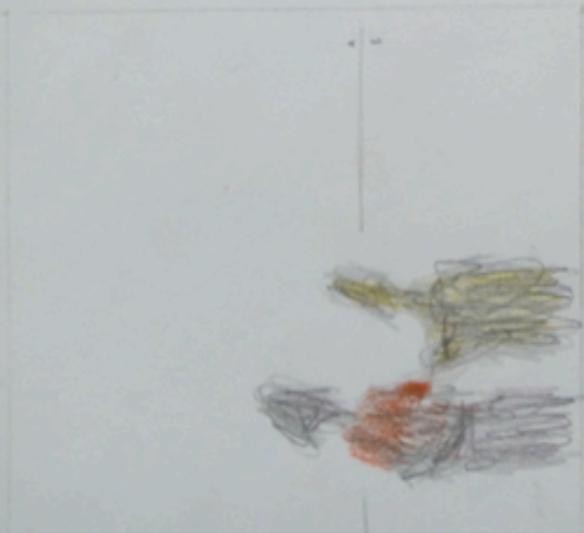
Figurino deo, pulcra e hua balace



Figurino deo



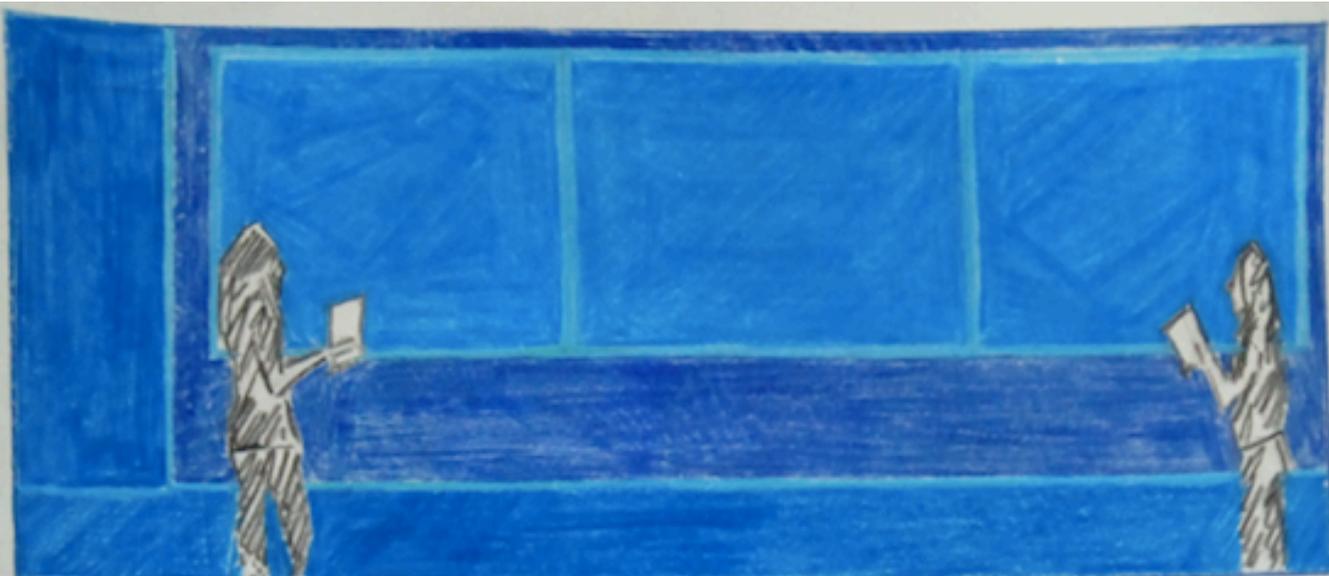
Pulcra e hua balace



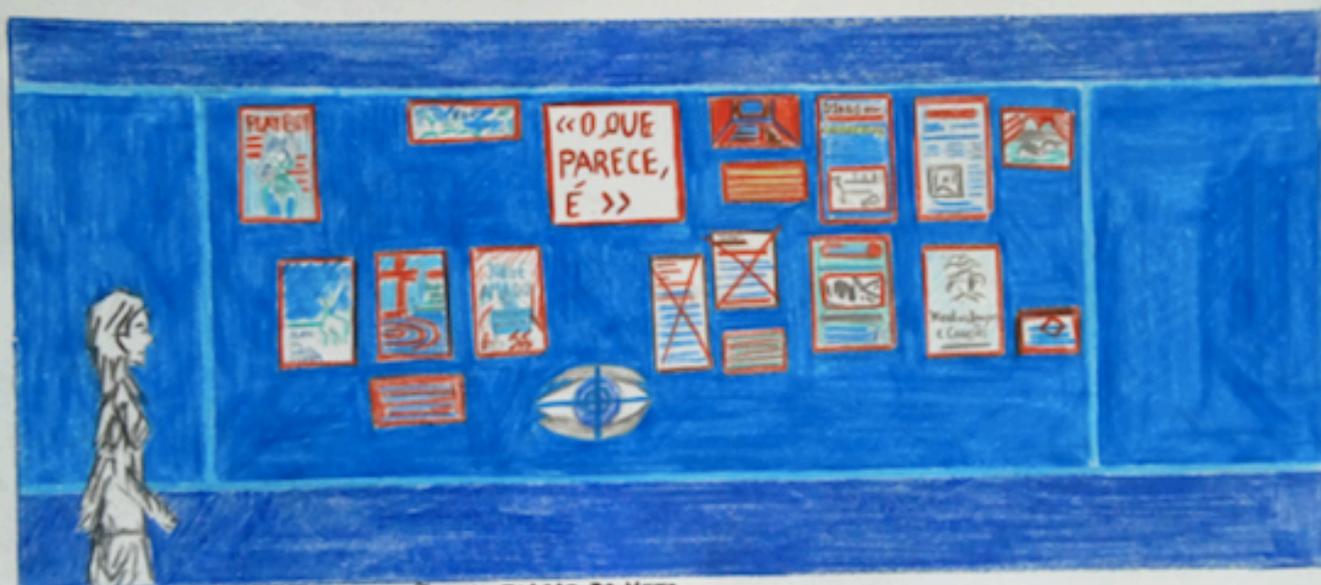
Deo punta e Dancista (figura)



Figurino deo, Dancista punta



A NOSSA PERFORMANCE IRA DECORRER EM TRÊS PLACARES.



COMEÇAMOS POR COLAR INFORMAÇÕES NO PLACAR DO MEIO.



EM SEGUIDA, COMEÇAMOS POR COLOCAR INFORMAÇÕES NO PLACAR MAIS À DEREITA.

então então

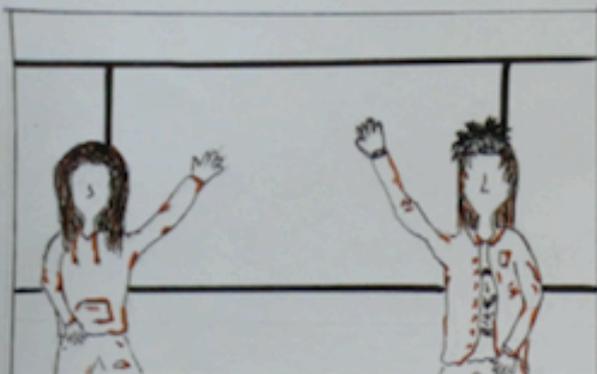


POR ULTIMO, COLAMOS INFORMAÇÃO NO TACAK MAIS À ESQUERDA.



QUANDO AS COLAGENS TIVEREM CONCLUÍDAS, FAZEMOS AS LIGAÇÕES DAS INFORMAÇÕES, COM LÁ.

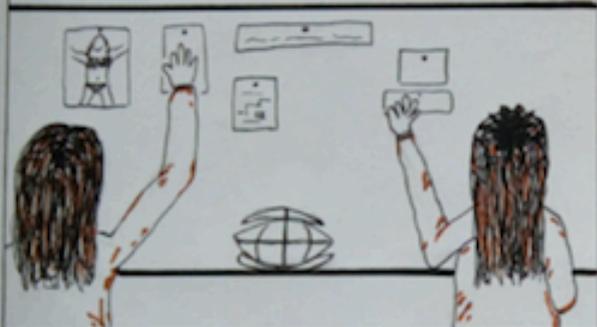
TESTEMUNHAS



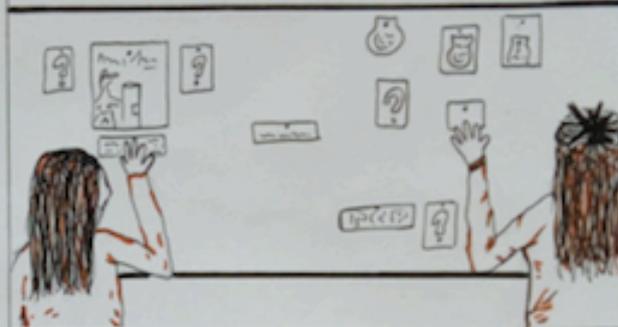
1- Apresentaremos o local onde ocorrerá a nossa performance.



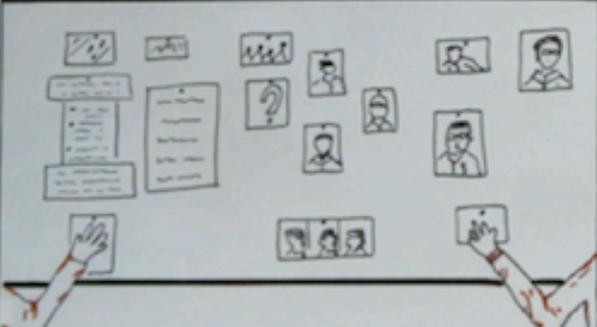
2- Pegaremos nas imagens e textos assim como nos pontos.



3- Começaremos a preencher o placar do meio com a "censura".



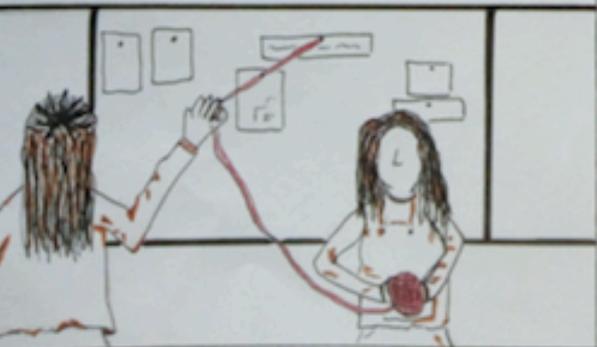
4- Passaremos para o placar da direita com as "testemunhas"/"informações".



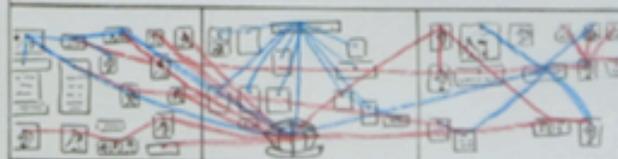
5- Preencheremos o restante placar com as "vítimas".



6- A música começa.



7- Faremos as ligações entre as várias imagens e textos com lã vermelha e azul.



8- Damos por concluída a nossa performance.



A performance inicia-se com a pintura da tela. Luz encontra-se acesa. Ouve-se música de fundo.



A luz apaga-se por um momento. Ouve-se um batimento de cordões com uma a bater de forma agitada.



A luz altera-se entre acesa e apagada. O batimento fica ainda mais agitado. Duas pessoas aparecem e pintam por cima da projeção.



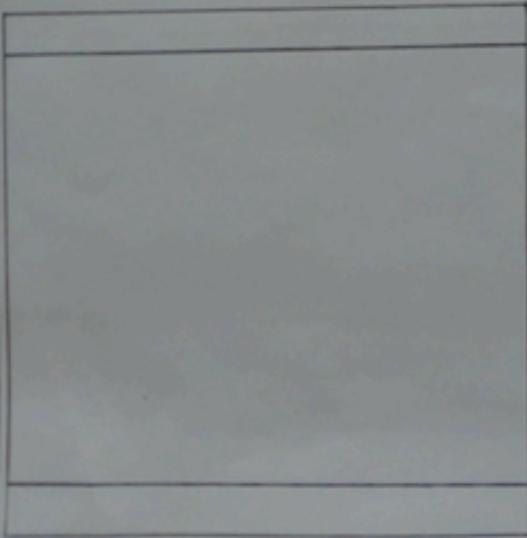
A luz apaga-se por completo. O batimento cessa e é substituído por um som agudo.



O som agudo prolonga-se. A única coisa que se vê é a imagem com a tinta.



Por fim, a música volta. A projeção desaparece. A luz acende-se. Tudo volta ao "normal".



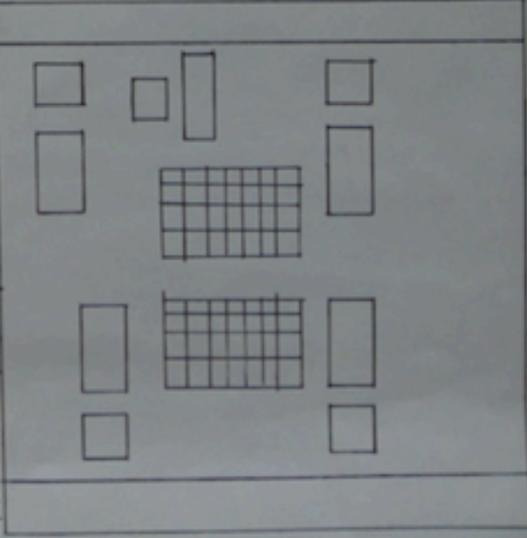
1- Quadro



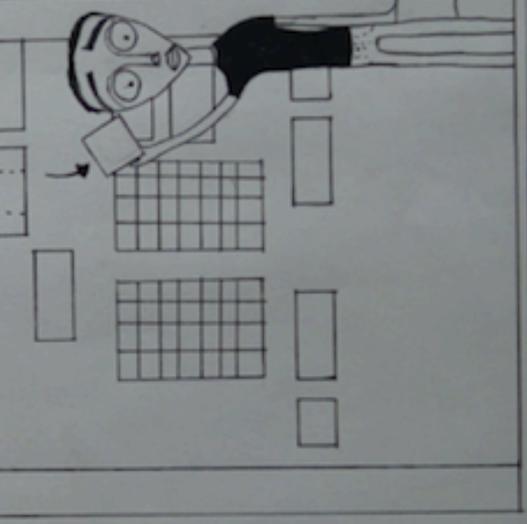
2- Eu e o Antonio queremos



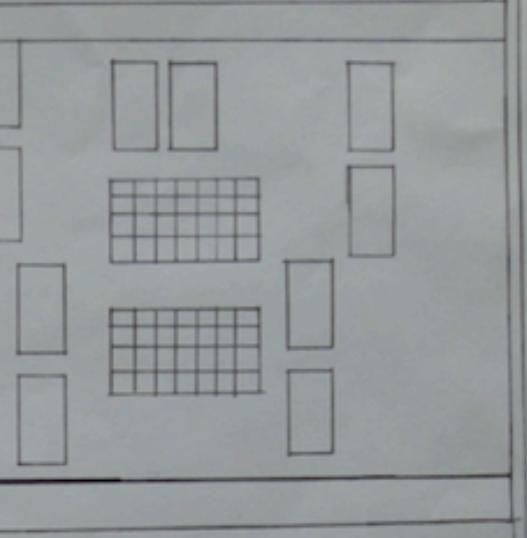
3- Eu começo a montar a fotomontagem.



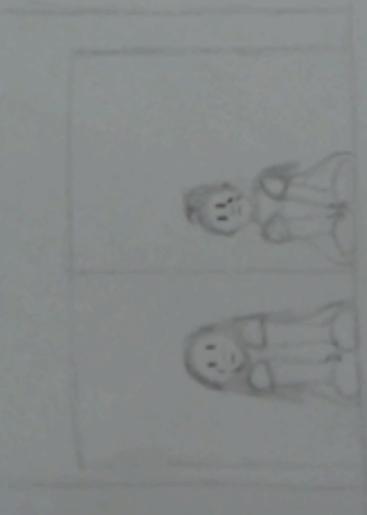
4- Resultado final com as seguintes medidas e as seguintes cores



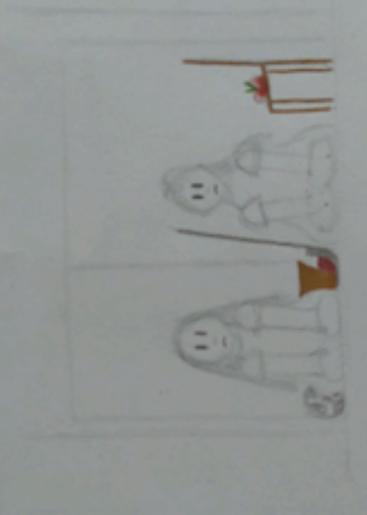
5- Antonio e eu, numa das etapas da Fotomontagem



6- Resultado final com as seguintes medidas e as seguintes cores



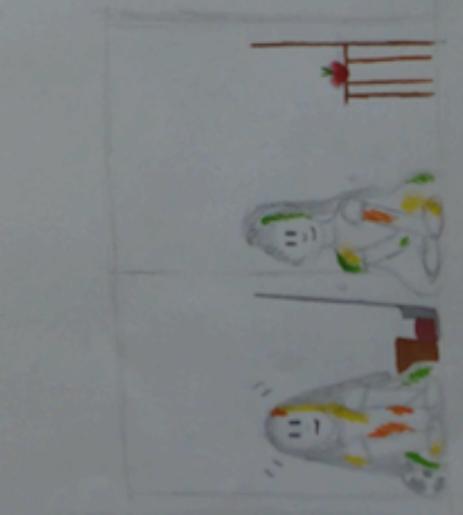
1. Ela e eu da padaria, a representamos, não, com roupa de casa / barba.



2. Ela e eu da padaria, a representamos, não, com roupa de casa / barba.



3. Ela e eu da padaria, a representamos, não, com roupa de casa / barba.



4. Levantamos a alucinada.

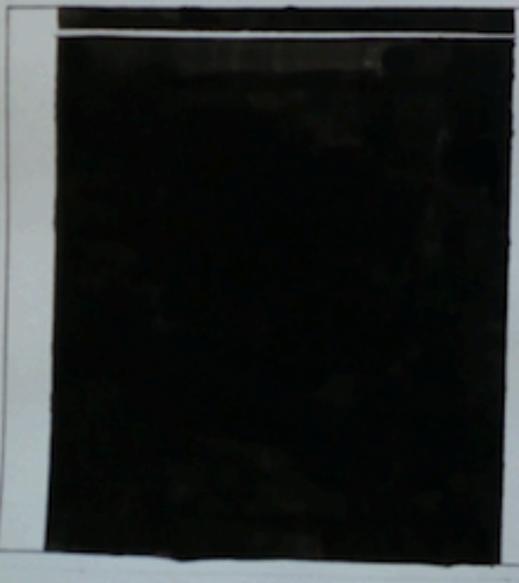


5. Levantamos-nos e pintamos o chão / parede.



6. Levantamos-nos e pintamos o chão / parede.

Storyboard #2



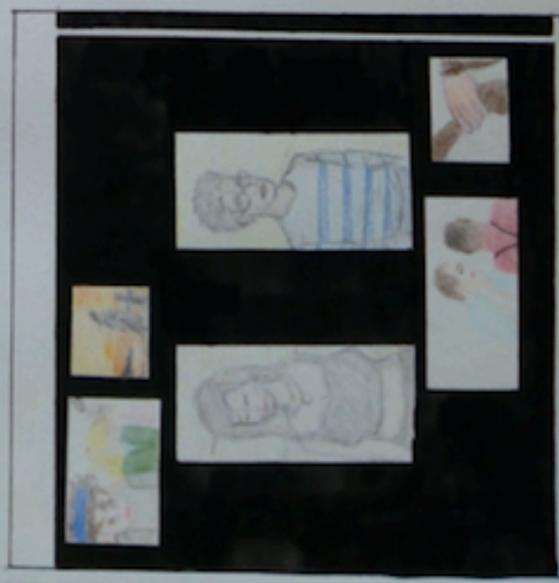
4. A pes factuada: começa a ser um pouco triste...



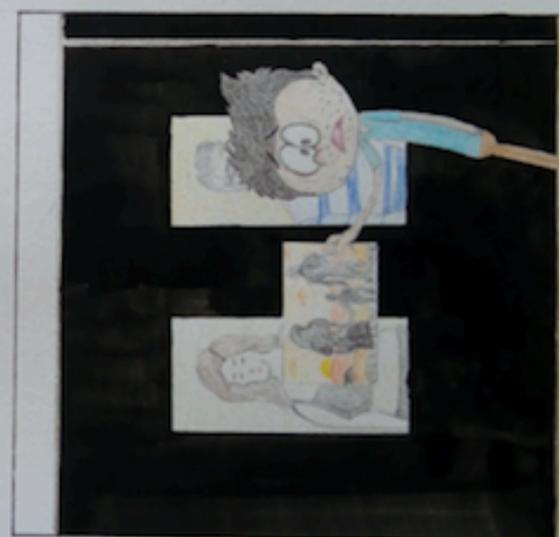
2. Top e o Alvanita: aparições...



3. Começamos a espitar as fotos no gelado.



7. Misturamos a quantidade da primeira...



5. Pica as fotos para o cartão de final...

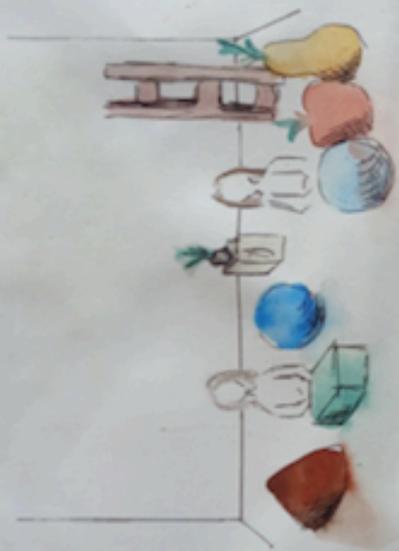


6. Por fim demonstramos o resultado final.

Story Board:



1. A Margarida e eu estamos num espaço vazio com roupas espais: brancas;



2. Ambas estão sentadas no chão, em que eu eu sinto várias coisas diferentes;



3. Pintar-nos-á com as cores da coleção da obra de Miro (tinta azul, amarelo, laranja, laranja...);



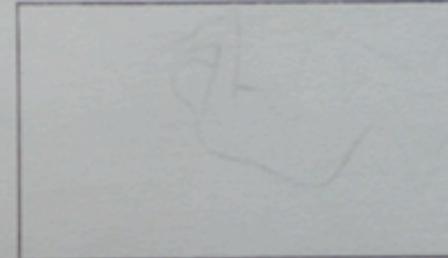
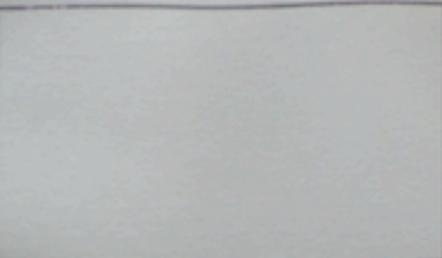
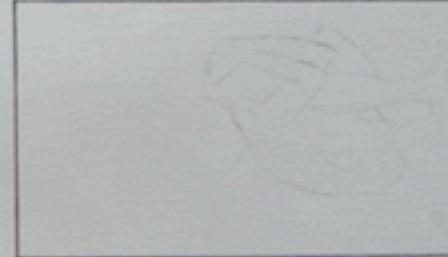
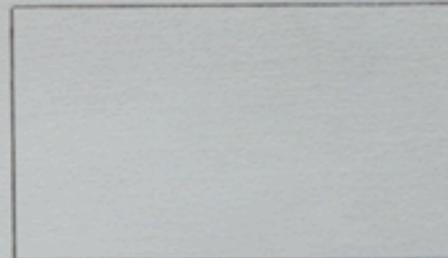
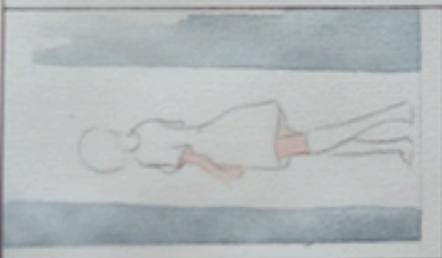
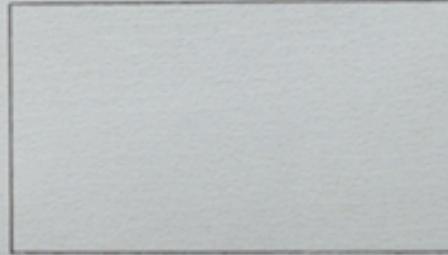
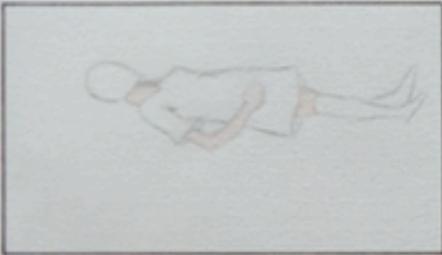
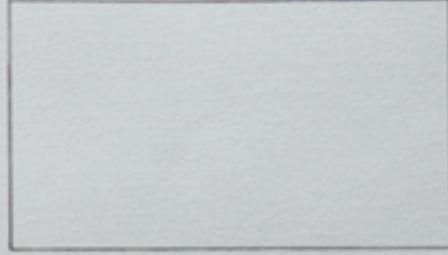
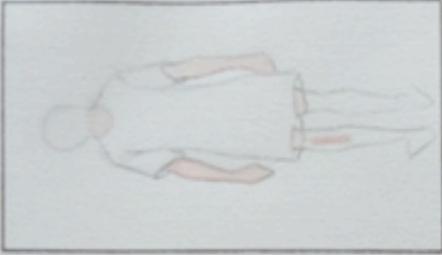
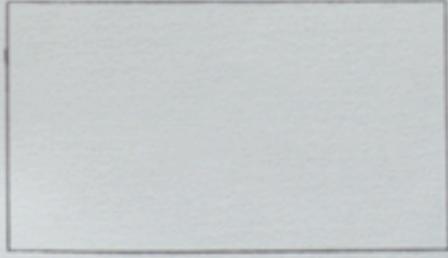
4. Já pintadas, nós vamos alargar;

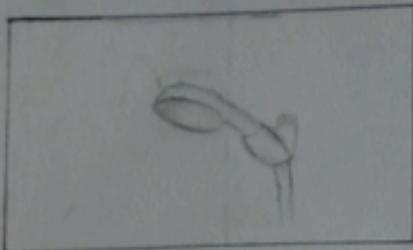


5. Vamos fazer movimentos, que pintem tanto a parede e o chão;



6. Depois de tudo, vamos ao chão em movimento;





CAM 2



CAM 2
-liga-se o
chuveiro a
bico a água

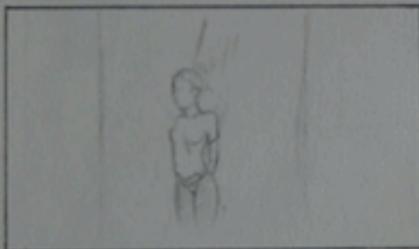


CAM 1

-Muda a câmara
-A água desce
a mulher a
roupa do chico



CAM 1
-A água desce



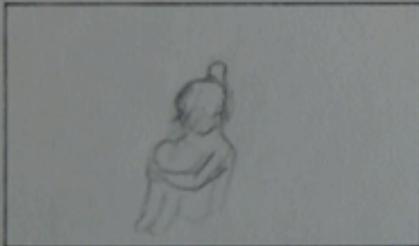
CAM 1

-Corta a água



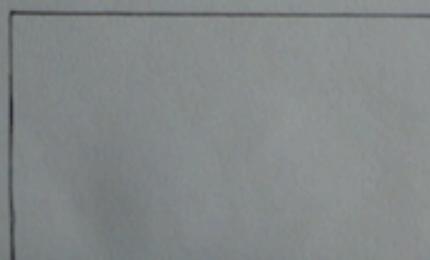
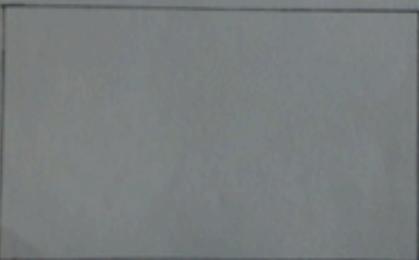
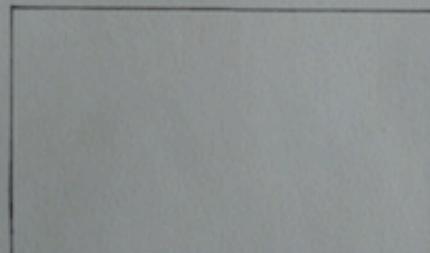
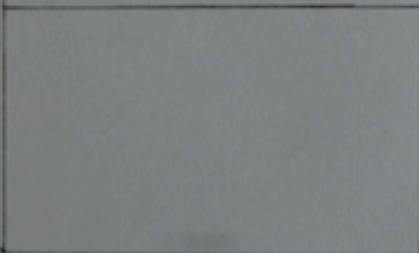
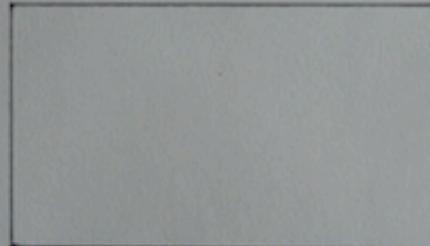
CAM 1

-zoom



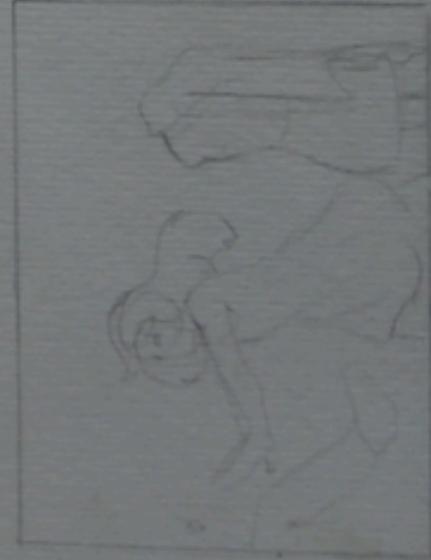
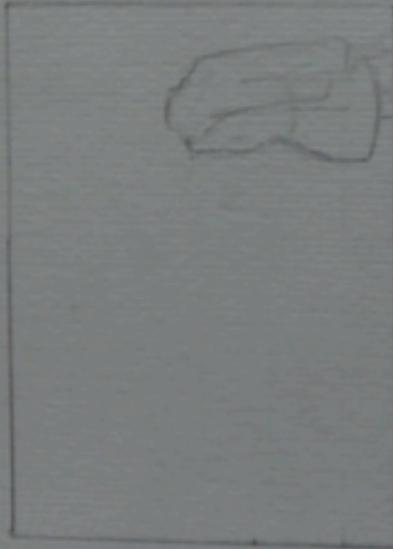
CAM 1

-A água
sente-se no
chão do duche



Storyboard

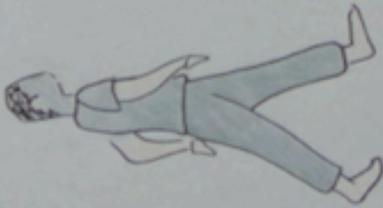
script





FIM

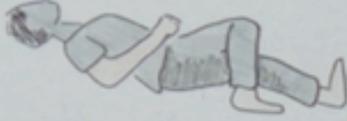
3



O Bruno aparece com a roupa preta de proteção, para imitar um robô. E começa a dançar.



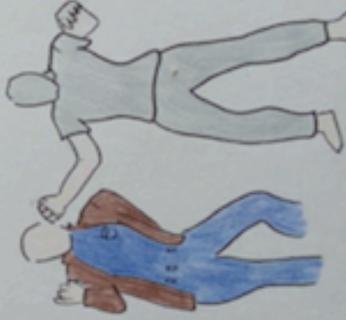
Enquanto imita um robô lava com sabonão, tomates, ovos e cogurtes.



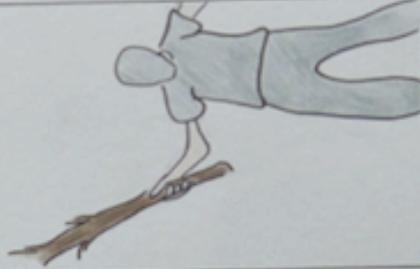
Começa a correr de um lado para o outro, para representar a velocidade. Concluiu o vídeo com um abraço ao fim do vídeo.



Vai buscar a bicicleta que vai representar o elemento "MO". É mais fácil de usar a cor.



Aparece outra pessoa. E começam as duas a lutar. Esta luta representa a luta entre as máquinas e os humanos.

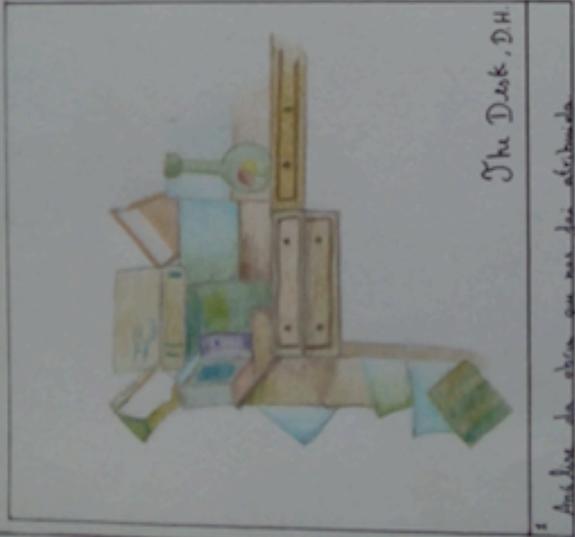


Começa a bater nas coisas com um pau.

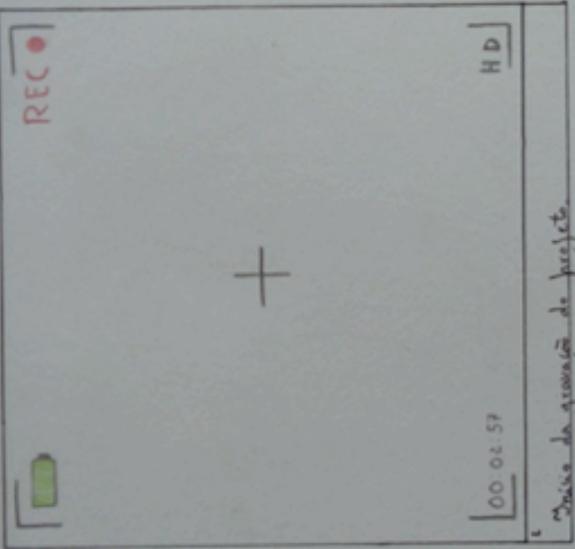


Rega um pouco de água e agita-o. O pouso representa a extinção de muitas...

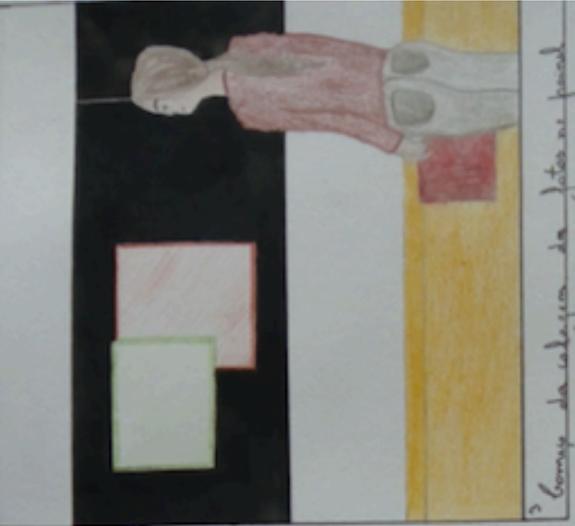
Storyboard #1



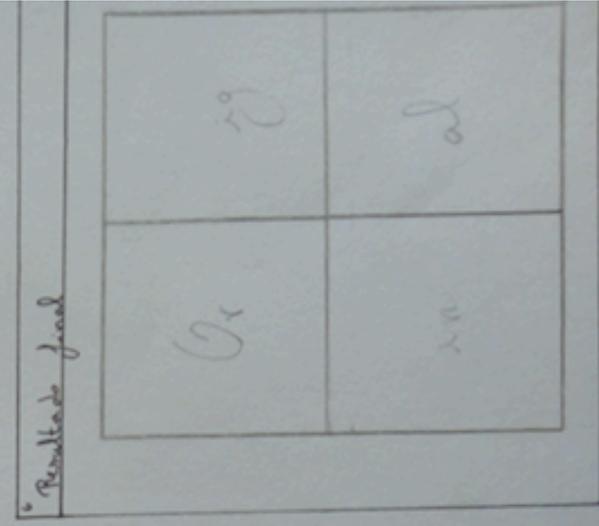
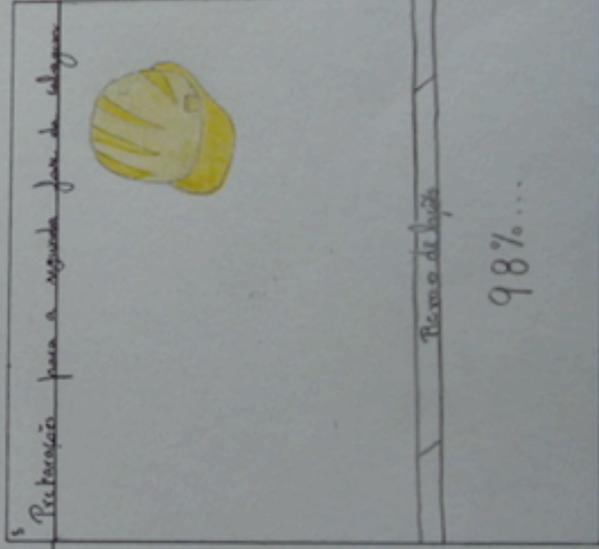
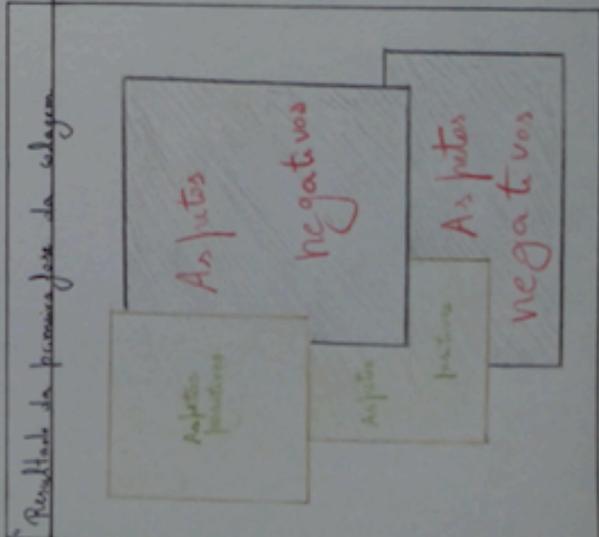
3 Análise da obra que me foi atribuída

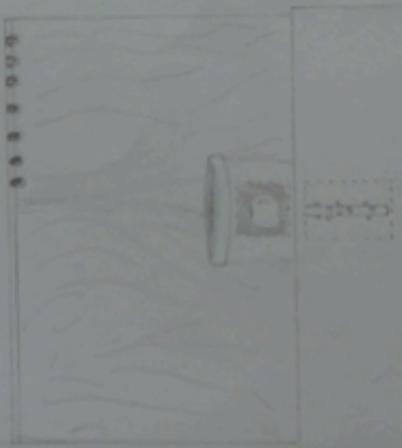


4 Truque da governação de projecto



5 Comissão da seleção da foto no final

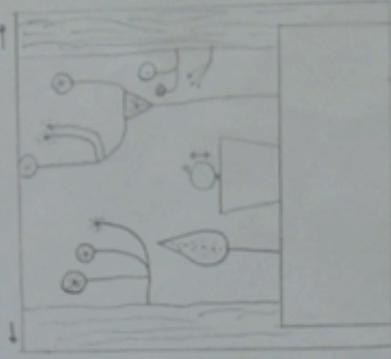




está com um vaso numa base privada e com uma cortina
muda. Com isto começa a mudar.



Com a música a tocar, a música que se encontra dentro
do vaso começa a subir e o pedestal ergue-se o cartão de
obed.

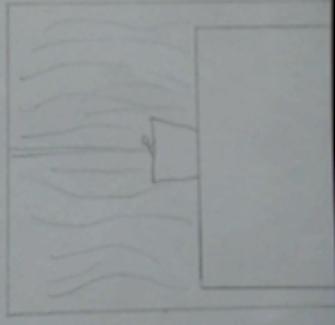
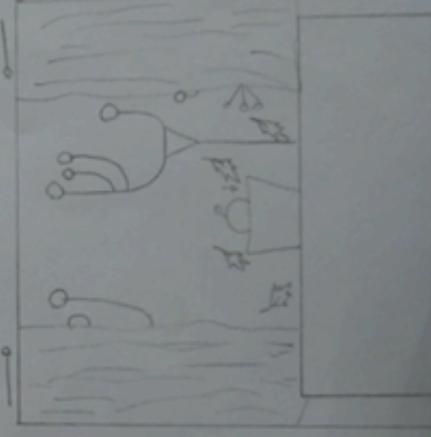
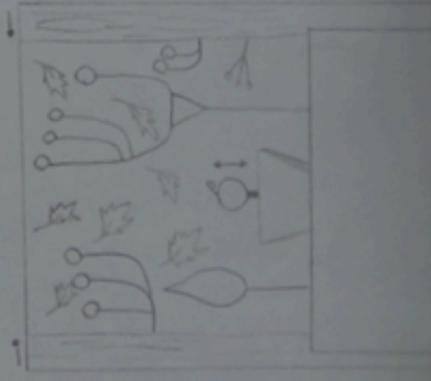


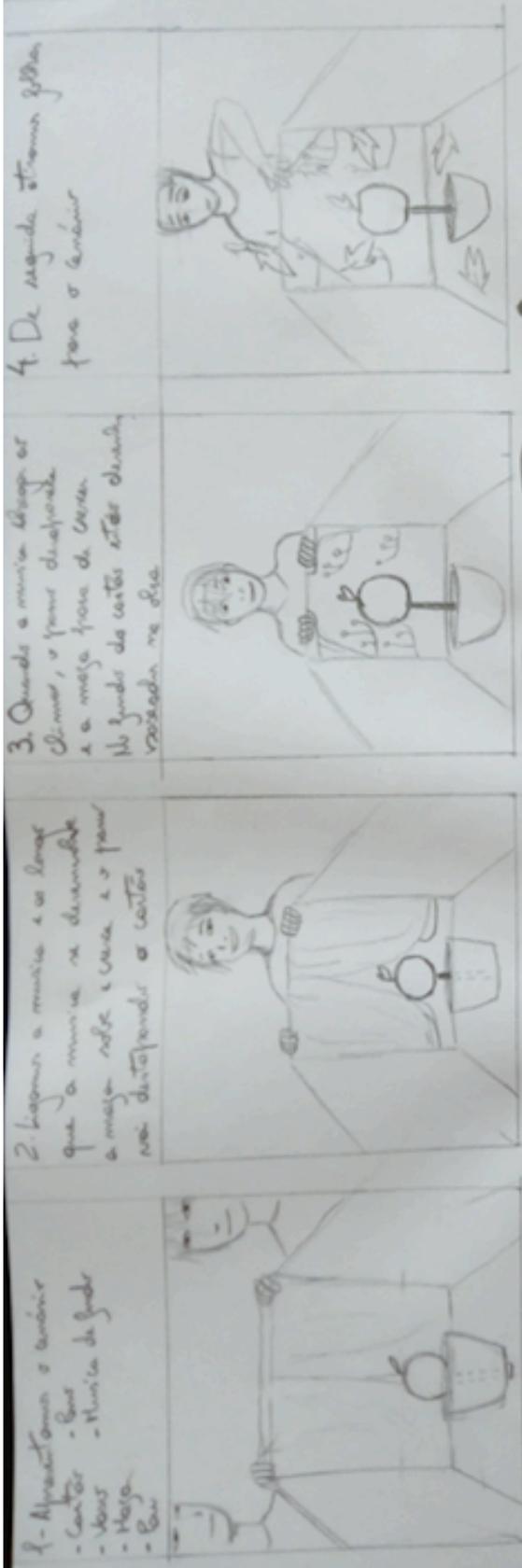
9 com as cortinas abertas, vemos no fundo uma pessoa
respiando no Futon. Bó de Bó. Não se qual os frutos
têm folhas a pisar.

As luzes ficam mais fortes e a música também e com isto
começam o car folhos e o pano a fechar

3º As luzes apagam-se, as cortinas começam a fechar e
a música entoa-se ligeiramente

6º as cortinas fecham-se, a música pára e a
música entoa-se. Acaba assim o teatro





1 - Apresentação e ambientar
 - Camêra
 - Vozes
 - Música de fundo
 - Mesa
 - Cam

2. Limpando a cozinha e os lugares que a cozinha se desenvolve a mesa sobre a mesa e o pau no desmontando o cortês

3. Quando a música começa os clientes, o pau disponível a a mesa para de fazer. No fundo das cortês estão desenhando no dia

4. De seguida tiramos o pau e ambientar

ESTRUTURA

5. Quando a música começa a música desce e o pau de fundo, os mesmos tempo o pau volta a sair o cortês.

6. Pa fim o cenário volta de imagem inicial a a música para.

Maria Kátia

the end

STORYBOARD



1

1. Nesta cena, a com parvoia de balneario convida os amigos para a praia de Marinha.

4. Enquanto os amigos estavam num grupo de dois grupos que estavam a falar, os outros dois grupos estavam a falar sobre a praia de Marinha.



2

2. Os amigos dizem e reparam-se as palavras 'YOU'RE WEAK' sobre a praia.

5. A musica para o balneario da praia. Os amigos dizem que tudo o que resta é um bom dia para os amigos e os amigos no papel.



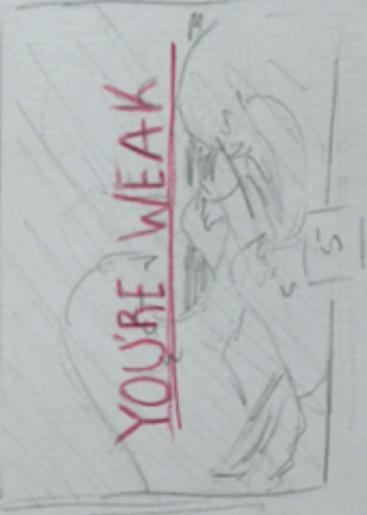
3

3. Agora que os amigos sabem a primeira coisa, os amigos a longos de novo a balneario convida os amigos.

6. Os amigos começam a musica de novo. Tudo isto não tem nada a ver com os amigos feitos na praia.



4



5



6



Anexo IV

Questionário

