



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Prática de Ensino Supervisionada
Desenho A (11º ano)
Princípios técnicos e perceptivos no desenho
de figura humana

Ângela Cristina Catarino Serra

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Prof.^a Doutora Fátima Maria Gomes de Oliveira Caiado
Orientador Pedagógico: Mestre Luís António Matos Branco

Covilhã, Junho de 2012

Agradecimentos

Cumpre-me agradecer:

A todos os docentes deste Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, em especial à Professora Fátima Caiado, docente da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, pela disponibilidade dispensada.

Ao professor cooperante Luís Branco pelo apoio, pelas observações constructivas feitas ao longo do ano e, em especial, pela flexibilidade e liberdade que forneceu, respeitante às actividades e metodologias implementadas.

À Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves, pelas primeiras experiências pedagógicas que me proporcionou e que foram impulsionadoras na opção da profissão docente, nomeadamente à Dr^a Ana Neves, que sempre ajudou na orientação das actividades aí desenvolvidas e no esclarecimento de dúvidas inerentes.

Aos alunos do 11º AV pelo carinho com que me receberam, pelo que me ensinaram, pela cumplicidade e pela amizade que comigo estabeleceram.

Aos meus colegas de Mestrado, nomeadamente ao colega Romeu Magalhães, pela sinceridade, firmeza e profissionalismo.

Ao Bruno de Sousa, pela cumplicidade e entajuda constante no percurso de todo este caminho até à conclusão do Mestrado.

E, aos meus pais e aos meus avós maternos pelo apoio incansável e amor incondicional, sem os quais este mestrado não seria realizado.

Resumo

No âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário surge o presente relatório que tem por objectivo descrever e analisar a participação da professora estagiária, nas actividades decorridas na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão. Aqui incluíram-se observações e reflexões sobre a realidade escolar, o perfil de um aluno com formação artística, a implementação de metodologias e/ou estratégias de Ensino / Aprendizagem, a gestão de aulas e a observação e avaliação das mesmas, intervenções extra-curriculares e a relação com a comunidade educativa. Desta forma são, também, relatados os conteúdos planificados e dinamizados em aula, bem como todos os meios práticos, metodológicos e a observação e análise de erros ou lacunas de âmbito técnico e perceptivo, assim como as formas como estes podem ser colmatados, inseridos na prática investigativa em contexto pedagógico, no 11º ano da disciplina de Desenho A. Finaliza-se este relatório com uma reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos e sobre o ensino e avaliação praticados.

Palavras-chave

Mestrado em Ensino, Estágio Pedagógico, Ensino em Artes Visuais, Desenho A

Abstract

Under the Master's Degree in Visual Art education in the 3rd Cycle of basic and Secondary Education comes this report that aims to describe and analyze the participation of the trainee teacher in activities held at the High School with 3rd cycle of basic education in Fundão. It includes observations and reflections on the school reality, on a profile of a art student, on methodologies and strategies for teaching / learning, classroom management and assessment, interventions beyond school and the relationship with the educational community. In this way, are also documented class plans and dynamization, as well as all practice means, methodological and the observation and analysis of mistakes or lacks of a technical and perceptive nature, such as the ways how they might be fixed, related to the investigation developed in educational context, in the 11th year to Drawing A subject. It ends with a reflection on the development of student learning and on teaching and evaluation practiced.

Keywords

Master in Education, Educational Training, Visual Arts Education, Drawing A.

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO I - ANÁLISE DO CONTEXTO DA ACÇÃO EDUCATIVA | 23 |
| I.1. Caracterização da escola..... | 23 |
| I.1.1. Gestão..... | 25 |
| I.1.2. Resultados académicos..... | 26 |
| I.1.3. Reconhecimento da comunidade e impacto social..... | 27 |
| I.1.4. Planeamento e articulação..... | 28 |
| I.1.5. Práticas de ensino..... | 29 |
| I.1.6. Monitorização e avaliação das aprendizagens..... | 30 |
| I.1.7. Instalações e recursos..... | 31 |
| I.2. O Grupo de Artes Visuais e as Acções da Escola Secundária com 3º C.E.B. do Fundão..... | 32 |
| CAPÍTULO II - VISÃO CRÍTICA DOS PROGRAMAS MINISTERIAIS DO GRUPO 600 | 35 |
| II.1. Análise à área do desenho no Ensino Regular e no Ensino Especializado..... | 40 |
| CAPÍTULO III - PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 43 |
| III.1. Caracterização de turma: 11º Ano CTAV..... | 43 |
| III.1.1. Caracterização e diagnóstico da turma à disciplina de Desenho A..... | 44 |
| III.2. Calendário Anual de Actividades (CAA)..... | 45 |
| III.3. Orientações à UT de Figura Humana..... | 47 |
| III.3.1. Planificações..... | 48 |
| III.3.2. 1ª Regência..... | 50 |
| III.3.3. 2ª Regência..... | 53 |
| III.3.4. 3ª Regência..... | 55 |
| III.4. Orientações às actividades de estudos de cor..... | 59 |
| III.4.1. Planificações..... | 60 |
| III.4.2. 4ª Regência..... | 62 |
| III.4.3. 5ª Regência..... | 64 |
| III.4.4. 6ª Regência..... | 65 |
| CAPÍTULO IV - DINAMIZAÇÃO DE ACTIVIDADES E DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS COM O 11ºCAV | 67 |
| IV.1. Visita à Valnor, Avis e Portalegre..... | 67 |
| IV.2. Visita de Estudo ao Porto, Amarante e Viseu..... | 68 |

| | |
|---|------------|
| IV.2.1. Actividade..... | 70 |
| IV.3. Projecto “Fundão à Mostra” | 71 |
| IV.4. Visita de estudo à vila do Salgueiro..... | 72 |
| IV.4.1. Projecto de escultura pública..... | 73 |
| IV.5. Trabalho Permanente Individual..... | 74 |
| CAPÍTULO V -TEMÁTICA INVESTIGADA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO..... | 77 |
| V-1. A Figura de estrutura planificada | 77 |
| V-2. Anatomia. Proporções e cânones da figura humana. | 81 |
| V-3. Suporte estrutural da figura | 82 |
| V-4. Perspectiva..... | 85 |
| V-5. Estrutura e valores. A importância da luz na volumetriação..... | 87 |
| V-6. Factores relacionais da figura humana | 91 |
| V-6.1. Uso da cor | 92 |
| V-6.2. Linha e Valor lumínico..... | 94 |
| V-6.3. Forma, direcção e limites..... | 96 |
| V-6.4. Forma e Volume..... | 97 |
| V-7. O Retrato..... | 99 |
| V-8. Mini curso de desenho de figura humana na Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves..... | 101 |
| CONCLUSÕES..... | 113 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| ANEXOS..... | 125 |
| APÊNDICES..... | 129 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Apoxiomeno de Lísipo..... | 51 |
| Figura 2 - Goldstein, 1999, p.43..... | 52 |
| Figura 3 e 4: Desenhos de modelo dos alunos Rúben Caixinha e Andreia Esteves | 54 |
| Figura 5: Goldstein, 1999, p.105..... | 55 |
| Figura 6: Trabalho a pastel da aluna Andreia Esteves..... | 56 |
| Figuras 7 e 8: Imagem-modelo e trabalho de Andreia Esteves | 57 |
| Figura 9: Paul Sérusier, O Talismã, 1888..... | 63 |
| Figura 10: Fundo complementar, fundo adjacente e fundo neutro..... | 65 |
| Figuras 11 e 12: Sebastião Lambelho, representação e reinterpretação d'Árvores, de André Derain (ao lado)..... | 66 |
| Figura 13: Visualização do composto na Valnor..... | 67 |
| Figuras 14 e 15: Estudos de Sebastião Lambelho e Rúben Caixinha | 68 |
| Figura 16: Pop-up da exposição “Da página para o espaço” | 69 |
| Figura 17: Obra de Eduardo Batarida | 69 |
| Figura 18: Pranchetas de Sebastião Lambelho e Beatriz Esteves expostas na Rua da Cale..... | 72 |
| Figura 19: Pormenor da fig. 2 | 79 |
| Figura 20: Trabalho da aluna Andreia Esteves | 79 |
| Figura 21: Trabalho do aluno Eduardo Preto..... | 80 |
| Figura 22: Pormenor da fig.1 | 81 |
| Figura 23: Hampton, 2009, pormenor da capa | 82 |
| Figuras 24 e 25: Desenhos de modelo de Eduardo Preto e Andreia Esteves..... | 83 |
| Figura 26: Imagem-base de Edwards, 1999, p.157..... | 83 |
| Figura 27: Edwards, 1999, p.176..... | 84 |
| Figuras 28 e 29: Sigmund Abeles, <i>New Year's Eve</i> , 1978; Kathe Kollwitz, <i>Mother and dead child</i> , 1903..... | 84 |
| Figura 30: Alex Mckibben, <i>Male Figure, seated</i> | 84 |
| Figura 31: Trabalho do aluno Rafael Costa..... | 85 |
| Figura 32: Trabalho da aluna Andreia Esteves..... | 85 |
| Figura 33: Trabalho do aluno Rúben Caixinha..... | 86 |
| Figura 34: Trabalho da aluna Andreia Esteves..... | 87 |
| Figura 35: Montagem da autora com desenhos de Giovanni Segantini e Jay Brooks ... | 88 |
| Figuras 36 e 37: Modelo de aula e trabalho a grafite da aluna Beatriz Esteves | 89 |
| Figuras 38, 39, 40 e 41: Reproduções dos alunos Beatriz Esteves, Eduardo Preto e José Bonifácio, grafite, aguarela e carvão s/papel, respectivamente. Original de Jay Brooks em cima à esquerda. | 90 |
| Figura 42: Ballet Dancer Facing Inward, Hands on Hips, Edgar Degas..... | 92 |
| Figura 43: Bailarina de frente, Edgar Degas..... | 92 |
| Figuras 44 e 45: Trabalhos a carvão, giz e pastel dos alunos Andreia Esteves e Lúcio Correia..... | 93 |
| Figuras 46 e 47: Trabalho a carvão, giz e pastel dos alunos Rafael Costa e Rodrigo Vicente..... | 95 |
| Figura 48: Hampton, 2009, p.20..... | 96 |

| | |
|--|-----|
| Figura 49: Hogart, 1996, p.52..... | 96 |
| Figuras 50, 51 e 52: Trabalhos desenvolvidos pelos alunos Beatriz Esteves e Rafael Costa com respectivo modelo (à esquerda)..... | 98 |
| Figura 53: Trabalho da aluna Andreia Esteves | 98 |
| Figura 54: Weigall, 1852, p.28 | 100 |
| Figura 55: John Sargeant, Mme. Pierre Gautreaux, 1883 | 100 |
| Figuras 56, 57, 58 e 59: Desenhos de modelos dos alunos Beatriz Esteves (ambos à esquerda), José Bonifácio. e Andreia Esteves (em baixo) | 101 |
| Figura 60: Trabalho do Renato, grafite e pastel seco s/cartolina A4..... | 104 |
| Figura 61: Trabalho da Laura, técnica mista s/papel A3 | 105 |
| Figura 62: Trabalho da Catarina a guache s/papel A3, baseada numa foto manipulada (como exemplo)..... | 106 |
| Figuras 63 e 64: Trabalhos da Ana Rita, 1º e 3º desenhos de modelos..... | 106 |
| Figuras 65 e 66: Trabalhos do Renato e da Catarina..... | 107 |
| Figuras 67, 68 e 69: Trabalhos da Sofia, do Renato e da Margarida | 107 |
| Figuras 70 e 71: Trabalhos do Renato e da Sofia..... | 108 |
| Figura 72: Trabalho da Rosário | 108 |
| Figura 73: Nú feminino de Jay Brooks com inserção de grelha..... | 109 |
| Figuras 74 e 75: Trabalhos da Margarida e da Catarina..... | 109 |

Lista de Acrónimos

| | |
|----------|---|
| AV | Artes Visuais |
| CAA | Calendário Anual de Actividades |
| CAV | Curso de Artes Visuais |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| CMAG | Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves |
| CTAV | Ciências e Tecnologias e Artes Visuais |
| DESA | Desenho A |
| DT | Directora de Turma |
| ES | Ensino Secundário |
| ESC3CEBF | Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão |
| EV | Educação Visual |
| GDA | Geometria Descritiva A |
| HCA | História da Cultura e das Artes |
| PCT | Projecto Curricular de Turma |
| PEE | Projecto Educativo de Escola |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| MMB | Multimédia B |
| MT | Materiais e tecnologias |
| OC | Orientador cooperante |
| OFA | Oficina das artes |
| UBI | Universidade da Beira Interior |

INTRODUÇÃO

As acções pedagógicas aqui relatadas dizem respeito ao estágio, desenvolvido durante o ano lectivo 2011/2012 na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º CEB e Ensino Secundário, que confere habilitação profissional para a docência.

O estágio pedagógico foi realizado sob a orientação do Mestre Designer Luís António de Matos Branco, natural de Donas, residente no Fundão, distrito de Castelo Branco. O Mestre Luís Branco iniciou o seu percurso académico no Curso de Engenharia Civil do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (I.S.E.L.), em 1974, porém em 1976 desiste do mesmo e começa a frequentar, no seguinte ano lectivo, o Curso de Gestão de Empresas na Universidade da Beira Interior. No ano de 1982 finalizou o Curso de Design de Interiores e Equipamento Geral na Escola Superior de Design do IADE. Posteriormente frequentou e terminou os seguintes Cursos: Curso suplementar de fotografia (em 79/80 e 80/81); Curso suplementar de comunicação visual (em 80/81); Curso suplementar de História dos Ambientes e Mobiliário (em 79/80); Curso suplementar de Desenho Experimental (81/82); Curso suplementar de preparação de professores de Educação Visual (82); Curso pós - graduação de Arquitectura de Interiores (FBAL, em 83/84); aos quais somou o Mestrado em Publicidade (2006/08), na Escola Superior de Marketing e Publicidade do IADE.

O Mestre Luís Branco cedo inicia a sua carreira como professor (no ano lectivo 74/75), mas só realiza a Profissionalização em Serviço no biénio 83/84 e 84/85, na Escola Secundária Campos de Melo, Covilhã. No seu percurso, como professor, recebe várias formações e desenvolve funções de orientação e coordenação, destacando-se: Director de turma em 77/78 - 7ºH, 78/79 - 8ºC, 83/84 - 10ºE, 84/85 - 9ºL e 97/98 - 12º AO; Representante de Grupo em 78/79 e 82/83; Delegado de Grupo em 85/86, 86/87, 87/88, 88/89, 89/90, 90/91, 91/92, 92/93, 93/94, 94/95, 95/96 e 96/97; Integrou o júri Nacional das provas de aferição do 12º ano em 1986, 1987, 1988, 1993 e 1994. Ainda integrou as seguintes secções do Conselho pedagógico: Avaliação; Acompanhamento do P.A.E.; Actividades extra-curriculares; Equipa do PEPT 2000 em 93 e 94; Fundador e membro da comissão instaladora da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual em 1988 e 1989; Membro da Direcção da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual para 1997 e 1998, no cargo de Conselheiro da Direcção; Membro do júri dos exames nacionais do Ensino Secundário em 1996, 1997 e 1998; Professor relator dos exames nacionais em 1996, 1997 e 1998; e, integrou a equipa do Projecto Piloto de Avaliação da Qualidade na Educação Escolar - Subprojecto 2 - 1997/98.

O Mestre Luís Branco é também autor das seguintes publicações: Sebenta do curso tecnológico de vídeo - ESF - 94; Textos de apoio “O Vídeo no Sistema de Ensino Aprendizagem”, CFCF 97; Textos de Apoio “A Fotografia no sistema de Ensino Aprendizagem”, CFCF 2000; “Que

educação visual “- P. Varzim em 19/02/87; “A Expressão Visual e a Comunicação Visual curricular” - Setúbal em 03/05/91; “A problemática dos novos programas” - Castelo de Vide em 07/05/93; “A formação de professores e as novas tecnologias” - Tomar em 21/04/94; “A formação contínua e a prática pedagógica” ESBAL - Lisboa em 31/05/96; ” Equipa de redacção das conclusões dos Encontros da APECV”, de 1988, 1995, 1996 e 1998; e, “A formação contínua e a prática pedagógica”, ESAM - Viseu em 10/11/98.

Sob a orientação do Mestre Luís Branco (orientador cooperante) desenvolveram-se diferentes actividades lectivas, na Componente de *Desenho A* aplicadas à turma AV do 11º ano, do Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais. A prática de ensino supervisionada, teve um total de 92 aulas, visto que foi de interesse mútuo entre OC e PE a permanência total nas aulas quer semanalmente, quer periodicamente, mantendo-se a presença da PE mesmo no 3º período. Este total englobou, semanalmente, duas aulas de dois blocos e uma de três blocos de 45 minutos, fazendo um total de aproximadamente 5h e meia por semana. Seis das aulas referidas foram observadas pelo professor cooperante, embora tenha sido da responsabilidade da PE a orientação de todas as aulas correspondentes à unidade didáctica que desenvolveu no 1º período sobre desenho de figura humana, de um total aproximado de 5 semanas, e, 4 aulas correspondentes ao exercício que desenvolveu na unidade de estudos de cor. Além disto, a PE participou, junto com o PC e os seus colegas estagiários, no apoio aos alunos, nas restantes aulas, ficando ainda a cargo de duas aulas sobre dois dos autores abrangidos pelo projecto Trabalho Permanente Individual, esclarecido no desenvolvimento deste relatório. Fora isto, promoveram-se também actividades extracurriculares, nomeadamente: Visitas de Estudo com actividades dinamizadas em museus, a participação no *XVI Colóquio Juvenil de Arte*, um encontro com o ilustrador João Vaz de Carvalho na Biblioteca Municipal do Fundão e as orientações dadas nos trabalhos a expôr na iniciativa *Fundão à Mostra* e nos projectos para a concretização de uma escultura na vila do Salgueiro.

O ano lectivo decorreu de uma forma em que a prática lectiva surgiu de modo natural, onde a reflexão sobre as intervenções praticadas no contexto de sala de aula, as competências que se pretendiam desenvolver, a motivação dos alunos e a análise dos resultados das actividades foram a chave para um balanço positivo da experiência docente em estágio pedagógico. O mesmo se aplica a respeito da unidade de figura humana, sobre a qual a PE baseou a investigação aqui relatada, em que lhe serviram de pesquisa as teorias e práticas de diversos professores de Desenho, a nível internacional, cujos métodos foram testados e avaliados, de modo a que os resultados respeitassem o ensino da correcta observação. Embora tenha ocorrido a procura de conteúdos de abordagem a esta temática em diversos manuais escolares, a PE acabou por rejeitá-los, pela limitação de metodologias nalguns, e, pelo tradicionalismo e ausência de sensação de desafio, noutros. Os autores escolhidos foram, portanto, mais credíveis e objectivos, como se poderá constatar no capítulo que lhe compete, cujas metodologias foram pensadas e adequadas à turma de estágio e, foram extendidas, também, a uma experiência com um pequeno núcleo de 2º e 3º CEB, através de um mini curso elaborado na Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves, na tentativa de perceber a adaptabilidade

e capacidade de desenvolvimento destas idades face às exigências compreendidas nesta temática.

Quanto ao núcleo de Estágio de Artes Visuais, este foi composto por três professores, a autora deste relatório, o professor Bruno Sousa e o professor Romeu Magalhães.

Ângela Serra (1984), autora deste relatório, nasceu em Lisboa e vive actualmente em Silves no concelho do Fundão, onde tem residência de familiares. Divide-se entre o estágio na cidade do Fundão, a UBI, na Covilhã, e Lisboa. Licenciou-se em Artes Plásticas - Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (2008), depois de ter frequentado o curso geral de artes da escola secundária artística António Arroio. Após a conclusão da Licenciatura, colaborou e desenvolveu actividades de expressão plástica em conjunto com a Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves e realizou ainda algumas assistências às exposições do Museu do Oriente enquanto ilustrou e publicou o livro infantil “O Gigante e os Oós desaparecidos”. Participou também em diversas mostras de ilustração com o apoio de diversas câmaras municipais - Lisboa, Montemor-o-Velho, Redondo e Alter-do-Chão, entre outras -, no Encontro Anual de Ilustração de S. João da Madeira, e realizou exposições de Artes Plásticas, em Portugal e Espanha, destacando-se uma menção honrosa em Pintura no XI prémio de pintura e escultura D. Fernando II de Sintra (2010).

Bruno Sousa (1982) nasceu em Lisboa e actualmente divide-se entre Sesimbra, Covilhã e Fundão. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa em 2007. Tem desenvolvido o seu trabalho em Artes Plásticas em várias áreas destacando-se na Pintura, Desenho, Fotografia e ilustração, com vários trabalhos editados e diversas exposições em Portugal e no estrangeiro, tendo representado a FBAUL no Prémio Goldener Kentaur em Munique em 2007 e ganho uma menção honrosa na bienal de fotografia de Sintra em 2009. É ainda presença assídua no Encontro Nacional de Ilustração em São João da Madeira desde 2009 onde foi seminarista e organizou Workshops em escolas primárias do concelho e na CERCI. Organizou visitas e oficinas no Museu da Fundação Calouste Gulbenkian e foi professor em Actividades de Enriquecimento Curricular a turmas de 1º ciclo na Escola primária de Sesimbra no ano lectivo de 2009/2010 e professor auxiliar de gravura na ESART no ano lectivo de 2011/2012.

Romeu Pereira Magalhães nasceu em V. N. de Gaia, onde vive actualmente. É licenciado em Design de Equipamento pela Escola Superior de Artes e Design (ESAD) de Matosinhos - Porto, o qual foi concluído em 1998. Desenvolveu actividades em várias áreas de publicidade, designer gráfico e designer gráfico têxtil, de 1989 até 1997. A partir de Maio desse ano, iniciou actividade como designer de joalheria. Foi professor contratado do grupo 600 (Artes Visuais) desde Fevereiro de 2008, tendo leccionado as disciplinas de Geometria A do 11º Ano, Desenho A no 10º, Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, disciplina de Projecto do 3º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo, Artes Visuais no CEF T2 de Cerâmica do 3º Ciclo e Madeiras no CEF T2 de Madeiras no 3º Ciocl. O seu trabalho final de curso “Garrafa de Cristal”, foi seleccionado para representar a sua escola (ESAD) no Concurso de Jovens Designers Portugueses de 1998. Participou na exposição na Galeria/antiquário “Antiguidades

das Antas” - Porto, de 2000 a 2007 entre outras exposições. Mencionado no livro “As Pratas Civis do Porto no Séc. XX”, da Câmara Municipal do Porto, com um Frapê em prata e madeira. Resta acrescentar as fases de desenvolvimento do relatório. São elas compreendidas em seis capítulos, cujos títulos os identificam, a cada um, quanto ao assunto relacionado com o Estágio Pedagógico na Escola Secundária com 3º C.E.B. do Fundão.

No primeiro capítulo realiza-se uma análise crítica do contexto onde está inserida a ES3CEBF e uma reflexão sobre a organização, a missão e os objectivos da mesma, concretizados no Projecto Educativo da Escola. A caracterização genérica do currículo de Artes Visuais, nomeadamente no que diz respeito às disciplinas do grupo 600, é abordada no segundo capítulo, seguido da observação e análise ao desenho enquanto área e não só disciplina, inevitavelmente fundamental não só no ensino secundário artístico mas para todas as faixas etárias, como meio essencial na aquisição de competências gerais, e ainda, a sua breve comparação e distinção no seio artístico, entre ensino das escolas com cursos artísticos especializados e as escolas com o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No capítulo três abordam-se as actividades inerentes ao estágio pedagógico, descrevendo-se questões de orientação, que partem dos conteúdos programáticos, a planificação de actividades e as regências de aulas. Este capítulo aborda ainda, previamente, a caracterização da turma e as dificuldades detectadas nos alunos, a partir do diagnóstico feito no início do ano lectivo. O capítulo quarto, contém uma descrição e reflexão sobre a participação e dinamização de projectos e actividades do núcleo de estágio, dentro e fora do espaço de sala de aula e para a comunidade escolar. Apesar de existir uma constante reflexão sobre dificuldades detectadas nos alunos, metodologias e resultados, o capítulo seguinte constitui uma avaliação bastante mais profunda em relação a dificuldades, métodos, meios e observação e análise de resultados. Aqui é relatada uma investigação estritamente relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio, mais propriamente durante a unidade de trabalho de figura humana, coordenada e orientada pela autora deste relatório, com o apoio do PC.

Em termos de investigação, achou-se premente partir das dificuldades detectadas no desenho de figura humana para a procura de diversas metodologias sobre princípios técnicos e perceptivos que os colmassem, privilegiando-se a aprendizagem da observação analítica. É ainda aí englobada uma pequena experiência fora da escola seguindo as mesmas metodologias e explanada a articulação destas com um público mais novo.

Por último, neste relatório, surgem algumas considerações sobre a relação pedagógica e processos de avaliação, seguidas de algumas considerações relativas à gestão de aula, métodos e respectivas conclusões sejam elas concretas ou “abertas” a novos meios de questionamento.

CAPÍTULO I - ANÁLISE DO CONTEXTO DA ACÇÃO EDUCATIVA

Este capítulo contém elações retiradas do documento de apresentação de escola (Anexo 12), da autoria do Sr. Director da ESF, Estêvão Gouveia Lopes, emitido a 28 de Outubro de 2011, para efeitos de avaliação externa, além de compreender um conjunto de critérios definidos através do Projecto Educativo de Escola (PEE), Decreto - Lei nº 75/08, de 22 de Abril, o qual se constitui num documento orientador, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou da escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa durante três anos.

As partes aqui expostas têm como objectivo efectuar uma apresentação da Escola, como organização, inserida num determinado meio envolvente e num determinado sistema de ensino. Pretende igualmente fazer a interligação com o processo de auto-análise implementado e em curso que tem permitido identificar prioridades de acção e melhoria que têm norteado a acção dos órgãos de gestão desta escola.

I.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão, situa-se na Rua António José de Saraiva, numa zona central da cidade. Uma vez que as zonas habitacionais se desenvolveram em redor e nomeadamente na zona oeste da cidade, a escola é um ponto de fácil acesso para a maioria dos jovens moradores na freguesia. As restantes freguesias deste concelho, pelo baixo número de transportes que acedem à cidade e pela escassez de horários, torna a circulação casa-escola e vice-versa mais exaustiva e limitativa quanto às horas livres para o estudo e lazer. O inadequado sistema de transportes escolares, frequentemente referido junto da Câmara Municipal, leva a que muitos alunos demorem mais de uma hora a chegar à escola, levantando-se muito cedo e chegando tarde a casa, além de existir uma zona completa (zona Sul do Concelho) que não tem transporte subsidiado que permita aos alunos frequentar esta escola pública. As limitações geográficas são, de facto, frustrantes, quando se percebe o investimento desta escola na educação, tão abrangente dada a diversificação de ofertas:

“A diversificação de ofertas através dos Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Educação e Formação Adultos (EFA), Cursos de Educação Tecnológica (CET) e Cursos Profissionais (CP), além da oferta dos Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, permitirá que os Alunos possam optar de forma mais ajustada às suas características e anseios, o que consequentemente levará à redução das taxas de abandono do sistema. Esta diversificação só terá os efeitos desejados se todos se envolverem neste projecto e nos seus objectivos.” (PEE, 2009, p.1)

Quanto à origem desta escola, pode dizer-se que ela sirva a comunidade desde o dia 8 de Setembro de 1965, por Decreto-Lei nº46.530, tendo a sua origem numa Escola Industrial. Com a entrada do Professor Veiga Simão inicia-se uma grande reestruturação no Ministério da Educação. As direcções gerais do ensino técnico e liceal no ano lectivo de 1972/73 fundem-se para darem lugar à Direcção Geral do Ensino Secundário. No ano lectivo seguinte, são lançadas as primeiras Escolas Secundárias em localidades onde existiam secções liceais e escolas técnicas. Só após o 25 de Abril de 1974 é que o Fundão é contemplado por esta medida, mantendo-se até hoje a ESF a única escola secundária pública do concelho.

A escola tem, neste ano lectivo, 751 Alunos, distribuídos pelo 3º Ciclo e secundário regular, assim como por cursos de educação e formação e ensino profissional. Estes alunos são originários de todo o concelho do Fundão, sendo a maioria da cidade do Fundão (56%), 19% das freguesias limítrofes, 11% da zona oeste, 9% da zona nordeste e apenas 2% da zona sudeste. Existem ainda 3% de alunos oriundos principalmente dos concelhos da Covilhã e Pampilhosa da Serra. A escola está inserida num meio social rural em transformação, economicamente desfavorável, onde a maior percentagem de emprego diz respeito ao sector terciário, constituído essencialmente pelo pequeno comércio e serviços de ordem administrativa e social, onde há um evidente decréscimo da população, principalmente jovem, e um despovoamento do meio rural. Os dados de caracterização do Projecto Educativo Escola expressam estas afirmações e os recentes dados dos censos reforçam esta tendência, diminuindo entre 2009/2010 e 2011/2012, cerca de 80 alunos inscritos.

Como única escola secundária pública do concelho, em virtude da deslocação das famílias das vilas e aldeias para o Fundão, a cidade assumiu uma importância percentual cada vez maior. Nesse sentido, o PEE dispõe dos princípios orientadores desta escola, tratando-se, no fundo, de três dimensões de intervenção, na tentativa de se colmatarem os principais problemas aí detectados: a Dimensão Curricular, a Dimensão Social e Comunitária e a Dimensão Organizacional e Linguística (PEE, p.10)

Na primeira salienta-se a oferta formativa que esta escola tem, e o apoio continuado e individualizado que os docentes desta escola proporcionam, fomentando actividades diversas, trans e inter-disciplinares e que envolvam a comunidade, contribuindo assim, para a escolha acertada de um rumo profissional, para a motivação, e para o sentido de desafio, autonomia e ao mesmo tempo comunhão entre os alunos.

Na segunda dimensão entende-se todo o envolvimento externo da comunidade, desde a comunicação activa entre directores de turma e encarregados de educação, à promoção de iniciativas, como exposições ou concursos, e estágios a nível nacional.

Na terceira dimensão compreendem-se, entre outros, a elaboração dos planos de actividades dos órgãos, dos serviços e dos departamentos, o desenvolvimento de planos de formação para

docentes e não docentes, formas de autonomização dos órgãos de gestão da escola, meios de promoção de segurança, preservação e enriquecimento do património escolar, iniciativas para fácil gestão e comunicação interna e externa através de meios informáticos e a promoção de acções a nível de órgãos de comunicação dentro e fora da escola, além da preocupação em se manterem sistemas de avaliação próprios e sistemáticos.

Sendo esta região desfavorecida, é também importante a comparação com o contexto nacional. Insere-se numa zona de condições sócio - económicas de nível IDS - 2, num total de 4 índices definidos pela portaria nº 200/2004, em que um elevado número de alunos (236 do ensino regular e dupla certificação - cerca de 32% dos alunos) são apoiados através do escalão A e B do SASE. A percentagem de alunos de classes socialmente desfavorecidas é ainda maior no ensino básico (49% dos alunos, a que correspondem 75 alunos dos 153 existentes), em virtude de a escola não ter turmas de ensino articulado onde se matriculam os alunos das classes sociais mais favorecidas. Assim sendo, consta que o serviço educativo prestado consegue minimizar as dificuldades sociais, que seriam de esperar, tendo a escola resultados superiores à média nacional.

I.1.1. Gestão

Ao nível da gestão um dos aspectos fundamentais é a gestão dos recursos humanos, daí estar definido um conjunto de critérios para distribuição do serviço docente e constituição das turmas que se colocou no PEE, tendo o mesmo sido aprovado pelo Conselho Geral. Esses critérios visam fundamentalmente limitar o número de níveis e turmas dos professores, assim como dar continuidade pedagógica nas turmas:

“A - Critérios de distribuição do Serviço Docente

- A cada docente, podem ser distribuídos, no máximo, 5 níveis disciplinares.

- A cada docente, podem ser distribuídas, no máximo 6 turmas, entendendo-se como turma o conjunto de Alunos que o Professor tem em simultâneo.(...)”. (PEE, 2009, p.14)

Assim é permitido um melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos e uma maior responsabilização dos professores pelos resultados obtidos.

“...- No ensino diurno deve assegurar-se a continuidade pedagógica. No caso da junção de turmas, a continuidade será assegurada pelo professor que mantiver o maior número de alunos. Abrir-se-á uma excepção nos casos em que exista um desajustamento de relacionamento entre o professor e a turma ou tenha de se proceder a acerto dos horários.”
(PEE, 2009, p.14)

Outro factor importante, a constituição das turmas, visa fundamentalmente criar turmas homogéneas, quando comparadas umas com as outras, mas que no seu interior tenham a heterogeneidade do público que frequenta a escola.

“A constituição de turmas deverá obedecer a critérios pedagógicos e de continuidade que permitam constituir turmas com características diversificadas em termos sociais, etários e de género. Será assim de evitar constituir turmas de características muito homogéneas, no seu interior, que se diferenciem significativamente de outras turmas do mesmo ano.” (PEE, 2009, p.14)

Esta opção baseia-se nas conclusões de vários estudos que demonstram que alunos com mais dificuldades inseridos em turmas com bom aproveitamento, acabam por integrar o grupo e melhorar o seu desempenho. Define-se igualmente a continuidade do grupo, embora a escolha de opções diferenciadas e a vinda dos alunos de outras escolas para a Secundária do Fundão no 10º ano condicione a aplicação destes critérios.

I.1.2. Resultados académicos

A escola tem feito um longo caminho de redução do seu insucesso e abandono, tendo diminuído as suas taxas de retenção de 31,5% em 2001/2002, ano de tomada de posse da actual direcção, para 12,8% em 2010/2011. O ensino básico teve uma taxa de retenção de 4%, sendo este um valor bastante baixo, em comparação com a média nacional (13,6%). Esta situação pode ser contextualizada pela reorientação de percursos formativos, com o crescimento dos Cursos de Educação e Formação, assim como o desempenho dos alunos no 9º ano regular, fruto da qualidade do trabalho desenvolvido pelos recursos humanos desta escola.

No ensino secundário constatou-se, igualmente, que se mantém uma taxa de transição global (85,1%) superior à nacional (82,1%), embora inferior à do ano transacto. Este desempenho fica a dever-se fundamentalmente ao trabalho que é realizado pelos professores dentro da sala de aula e aos apoios proporcionados aos alunos. Houve, no ano 2010/2011, um aumento das retenções em relação ao ano anterior em virtude de um aumento de níveis negativos nas disciplinas de Filosofia e Matemática (10º ano), assim como de diminuição de níveis positivos nos exames nacionais. Existiram ainda duas situações atípicas nos cursos profissionais que aumentaram as retenções na disciplina de Matemática e Física e Química e, por consequência, a taxa de conclusão nestes cursos.

O facto de obter resultados acima da média nacional faz da ESF uma das escolas com melhores resultados na região e a que tem melhores resultados no concelho do Fundão, quer no ensino básico, quer no ensino secundário. Estes factos colocam a escola, em praticamente

todos os anos, dentro das primeiras 200 escolas a nível nacional e na 1ª ou 2ª posição na região.

A qualidade do sucesso é um dos elementos que são sempre tidos em conta, dando-se igualmente bastante importância ao desenvolvimento de competências sociais de empreendedorismo, ajuda, solidariedade, responsabilidade ecológica, entre outras, inerente no PEE. Contudo, estas práticas devem estar presentes em objectivos e competências comuns a nível nacional em detrimento do exclusivo objectivo de obtenção de melhores resultados nos “rankings”. Pois quer-se que os alunos obtenham não só bons resultados, mas sejam igualmente cidadãos responsáveis, que saibam aprender a aprender, tenham poder de iniciativa e consigam adaptar-se a um mundo em constante mudança. Embora a oferta formativa e o acompanhamento elementar dos professores desta escola contribuam para o sucesso quantitativo e baixo número de desistências do meio escolar, algo constatado no ano de estágio foi a ausência de responsabilidade por parte dos alunos e a necessidade constante de “avisar” ou lembrar dos trabalhos que teriam de realizar e dos prazos de entrega. Constatou-se também falta de alguma destreza linguística e total ausência de métodos de trabalho, formalizando-se os trabalhos “à última da hora” e com qualidade reduzida, quando existentes. Surpreendentemente, a nível prático e em contexto de aula existiu sempre grande empenho e motivação nas actividades a que a professora se propôs em estágio.

I.1.3. Reconhecimento da comunidade e impacto social

O contributo da escola para o desenvolvimento da região é feito através da disponibilização dos recursos para as instituições que deles necessitem, da formação profissional dos alunos em áreas de desenvolvimento, da formação secundária para ingresso no ensino superior e da partilha de conhecimentos que podem ser aplicados à produção de produtos. Entre estes factos, englobam-se os convites para se estabelecerem protocolos e a mostra de interesse e disponibilidade de várias empresas, de múltiplos sectores dentro e fora da região, em receber alunos para estagiar.

Esta escola promove, também, iniciativas públicas como a entrega de prémios de mérito aos melhores alunos do básico e secundário regular e dupla certificação. Este sucesso académico ou noutras actividades, como acontece com alguns concursos que divulga, como o de Fotografia, por exemplo, é valorizado pela direcção através de pequenas recepções com entrega de prémios ou através de exposições públicas, como na TV da entrada ou nos meios de comunicação social local e da escola.

Também é evidente uma evolução bastante positiva na vinda dos encarregados de educação à escola e a acção dos alunos através da associação de estudantes, onde têm existido sempre disputas eleitorais e das delegações de turma.

Os Professores continuam a ser o principal corpo de intervenção na escola, participando activamente nos vários órgãos formais e através da dinamização de múltiplas actividades, quer internas, quer externas, embora estas até aos últimos dois anos tenham sido escassas. No entanto, a “abertura” ao exterior tem sobressaído, através de iniciativas como “O Corpo” do ano anterior, e a iniciativa “Fundão à mostra”. A nível interno, sobressai o projecto “melhor turma”, que visa desenvolver a solidariedade entre os elementos da turma levando o grupo a ajudar os mais fracos no aproveitamento, ou com maiores problemas de relacionamento.

I.1.4. Planeamento e articulação

O currículo é gerido através de uma articulação vertical (entre anos e ciclos) e horizontal (entre departamentos / disciplinas). A articulação tem por base o trabalho dos grupos disciplinares, tendo igualmente em consideração um documento de articulação existente no Projecto Curricular de Escola que define um conjunto de competências essenciais a adquirir no 3º Ciclo. Também no início do ano, antes do início das aulas, os Professores reúnem o Conselho de Turma e iniciam essa articulação através da elaboração do Projecto Curricular de Turma, onde se faz a articulação horizontal do currículo e a sua gestão, definindo-se igualmente as actividades onde a turma irá participar.

O currículo, sendo definido centralmente, dá poucas oportunidades de abertura ao exterior e de introduzir elementos locais no mesmo. Assim, a abertura ao exterior é feita, geralmente, através de desenvolvimentos de projectos que englobam a participação de entidades externas empresariais, públicas ou universitárias. Frequentemente são convidados representantes das várias instituições locais e regionais para virem dar os seu testemunho nas próprias aulas ou em palestras a que assistem grupos de alunos, em maior ou menor número, conforme o tema ou a disponibilidade.

A análise do percurso escolar dos alunos dá origem muitas vezes a sessões de informação, com os encarregados de educação e/ou alunos, que pretendem a sua reorientação vocacional, ou a prestação de apoios específicos. Além dos apoios pedagógicos específicos são prestados outros apoios a alunos que tiveram dificuldade em obter aproveitamento num exame, ou o aconselhamento em diversas opções.

Tenta-se estabelecer o máximo de coerência entre o ensino e a avaliação diversificando os instrumentos de avaliação e levando o Conselho Pedagógico a estabelecer critérios de avaliação que ponderem a componente prática e a componente teórica, a componente oral e escrita, as competências / conhecimentos e as atitudes e valores. Esses critérios são dados a conhecer aos encarregados de educação no início do ano e são seguidos pelos professores, dando conhecimento aos alunos no momento da auto avaliação. Esta coerência explicará o baixo número de recursos que existem quanto às avaliações atribuídas, existindo muitos anos em que não existe qualquer recurso.

O trabalho cooperativo entre docentes é uma prática que existe dentro dos departamentos e grupos disciplinares, assim como no conselho de turma. Dentro de cada ano de escolaridade os professores planificam em conjunto, constroem matrizes comuns, planificam actividades em conjunto, constroem materiais e partilham-nos. É um dos aspectos que tem vindo a ser cada vez mais frequente, assim como o da articulação curricular, sendo realizado em reuniões formais de grupo e turma, na nomeação de responsáveis pelos grupos e na partilha de materiais através dos meios informáticos, como o mail ou a plataforma moodle.

I.1.5. Práticas de ensino

A diversificação de ofertas introduzida em 2006 permitiu uma melhor adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagens dos alunos. No caso dos cursos de dupla certificação (CEF, Profissionais) os professores desenvolvem metodologias mais centradas nos alunos, gerindo os programas numa forma mais flexível e adaptando-os às características dos alunos. Contudo, neste contexto, não se podem descurar as finalidades pretendidas no decurso do ano. Deve ter-se em conta a individualização do ensino e a sua adaptabilidade mas com o propósito de se verem os objectivos alcançados, e não relativizar esses fins, ficando essa adaptabilidade às características dos alunos, aquém de atingir as competências exigidas nos conteúdos programáticos. Uma particularidade desta escola é a de que, em consequência da necessidade de realizar exames padronizados, essa adequação faz-se através de apoios aos alunos, dentro da escola e muitas das vezes fora da escola utilizando os meios informáticos como o mail ou a plataforma moodle. Dessa forma é possível ajudar e promover o desenvolvimento dos alunos que têm mais facilidades.

Os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais são propostos em conselho de turma, autorizados pelos encarregados de educação e monitorizados ao longo da sua implementação, com resultados bastante positivos uma vez que o sucesso nas disciplinas propostas é superior a 50%.

As metodologias utilizadas pela generalidade dos professores são activas e baseadas na experimentação, principalmente nas disciplinas que utilizam laboratórios e que têm tempos

previstos para o trabalho experimental. Nas línguas a componente oral e prática é também valorizada, assim como o trabalho em grupo na generalidade das disciplinas. Estas metodologias são reforçadas com o desenvolvimento de projectos, concretizados no âmbito de clubes, projectos, concursos, etc.

A valorização da dimensão artística é outra das características da escola, não só pela existência da área das artes no ensino regular e profissional, mas também pela intervenção que tem sido realizada nos espaços da escola e da cidade por parte dos alunos.

A rentabilização dos recursos educativos e do tempo de aprendizagem é feita pela utilização do tempo disponível em sala de aula promovendo a pontualidade e a diversificação dos meios de ensino / aprendizagem. Além da aposta na tecnologia patente nos quadros interactivos, projectores de vídeo, rede informática, a escola tem investido bastante na utilização da plataforma moodle, na utilização do centro de recursos como local de disponibilização de meios e na aquisição de software educativo como a escola virtual. Assim a utilização dos computadores, da internet e de outros meios informáticos permitem que os alunos adquiram competências para pesquisar e filtrar a informação, dotando-os de capacidades de construir o seu conhecimento, embora, por vezes, este princípio tenha alguns inconvenientes. É de salientar que, para além do processo de pesquisa, é preciso adquirir os hábitos de filtragem, selecção ou discriminação. Estas gerações normalmente ficam a “nadar” num excesso informativo, sem entenderem conteúdos e a selecção ou resumo informativo que fazem, muitas vezes, não é o essencial ou é uma cópia integral do que recolhem. Outro factor depreciativo, neste âmbito, é o facto de se ter perdido o hábito de consulta de bons livros.

I.1.6. Monitorização e avaliação das aprendizagens

A diversificação das formas de avaliação é um dos assuntos discutidos frequentemente no Conselho Pedagógico, sendo dadas indicações para se utilizarem cada vez mais instrumentos diferentes do teste escrito. A valorização dos trabalhos individuais, apresentações orais, trabalhos de grupo, trabalho experimental, oficinas de escrita, entre outros, tem sido um aspecto de promoção dessa diversificação. Os critérios de avaliação são igualmente aferidos em conselho pedagógico definindo-se as ponderações genéricas a atribuir a atitudes e valores, trabalho prático/experimental, componentes escrita e oral. Os instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, e critérios mais específicos, são aferidos ao nível do departamento/grupo disciplinar.

O desenvolvimento do currículo é monitorizado pelos coordenadores de departamento a todo o momento e pela direcção nos momentos formais da avaliação, através do registo em acta dos problemas existentes. No ano de 2010/2011 foram estabelecidos certos períodos de apoio para os alunos com problemas a nível de desenvolvimento do currículo. Esse aspecto é realçado, por exemplo, no apoio que está a ser dado aos alunos dos cursos profissionais que

tiveram problemas nas disciplinas de matemática e física e química. Foi da análise destes problemas que foi proposta a alteração ao regulamento interno que prevê os mecanismos de recuperação dos alunos com módulos em atraso ou dos alunos com menor assiduidade.

Estas medidas de apoio educativo têm permitido aos alunos recuperar módulos de anos anteriores e consequentemente aumentar a taxa de sucesso nos cursos profissionais. Têm igualmente permitido que os alunos do ensino regular tenham taxas de sucesso elevadas nas disciplinas em que têm apoio que é monitorizada anualmente. Além destes apoios formais existem ainda aulas de apoio às disciplinas sujeitas a exame, e não só, que os alunos frequentam para desenvolvimento ou recuperação. A frequência destes apoios é monitorizada pelos professores, dando conta aos coordenadores de departamento e coordenadores de directores de turma.

I.1.7. Instalações e recursos

As instalações desta escola apresentam-se em bom estado de conservação, aparentemente adequadas ao clima da região. Encontra-se munida de sistemas de aquecimento central, próprias para as baixas temperaturas que se fazem sentir com o inverno rigoroso.

Já a nível de refrigeração, este ambiente, fica limitado. Devido ao clima seco e à altitude a que se encontra também as temperaturas nos meses quentes são extremistas como nos meses invernosos. As altas temperaturas, que podem oscilar entre os trintas e quase quarenta graus que podem ser atingidos, mesmo no mês de Junho, em conjunto com as altas vidraças das salas de aula, podem causar grande desconforto no interior das salas e prejudicar o desempenho e rendimento escolar de alunos e professores, reflectindo-se o mesmo no exterior, onde, apesar de grandes espaços físicos e de recreio, faltam zonas verdes.

O espaço físico é constituído por vários blocos de dois pisos, construídos em épocas diferentes. Inicialmente (1985) foi construído o bloco que alberga o refeitório, cozinha e anfiteatro, assim como o bloco norte com salas de aulas e laboratórios, o bloco sul com salas de aula e o bloco oeste com toda a área administrativa e biblioteca. Em 1997 foi construído um bloco oficial, onde funcionam as disciplinas específicas do Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais os Clubes de Fotografia, Teatro e História da Cultura e da Arte. Aí, também, o espaço dedicado à Oficina das Artes abarca o desenvolvimento de tecnologias, como a gravura e a serigrafia onde se situa o anexo do Clube de Fotografia, incluindo um estúdio, e, ao lado, uma pequena sala direccionada para o manuseamento do barro e subsequentes matérias como a azulejaria.

Este bloco dispõe também de uma sala de edição de vídeo e ainda uma outra dedicada às artes gráficas.

Relativamente aos recursos didácticos identificam-se os audiovisuais, como televisores, leitores de vídeo e DVD, retroprojectores, projectores de vídeo, computadores portáteis, câmaras fotográficas, câmara de vídeo, tripés, etc.

A sala onde decorrem as aulas de Desenho A é bastante espaçosa, com estiradores para todos os alunos, uma mesa de luz, dois lavatórios, armários, arrecadação, computador e quadro interactivo.

I.2. O Grupo de Artes Visuais e as Acções da Escola Secundária com 3º C.E.B. do Fundão.

O grupo de Artes Visuais é composto por nove professores. Dos nove, sete estão integrados no quadro de nomeação definitiva e dois são professores contratados. Todos são da região. O grupo é responsável pelos 7º, 8º e 9º anos, nas disciplinas de Educação Tecnológica, Educação Visual, Expressão Plástica e Oficina de Teatro, e, ainda pelos 10º, 11º e 12º anos no Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais e no Curso Profissional de Artes Gráficas.

A coordenar o grupo está o professor José Luís Oliveira e a coordenar os Cursos Profissionais e o Núcleo de Estágios de Artes Visuais, o professor cooperante Luís Branco.

Embora o Curso de Artes Visuais tenha vindo a sofrer a perda progressiva de alunos inscritos, é de premiar o esforço que este grupo faz ao estabelecer diversas parcerias com personalidades e instituições, enquanto solucionadora da práxis e do “conhecimento” e “saber” artístico inerente ao desenvolvimento de variados projectos/actividades. Em paralelo, dispõe de diversos materiais como máquinas fotográficas de médio formato, estúdio, equipamento de serigrafia e gravura, assim como material informático de edição de fotografia e vídeo.

Neste âmbito salientaram-se, este ano, o desenvolvimento dos projectos do Curso de Artes Visuais (CAV) e do Curso Profissional de Artes Gráficas (PAGR) a divulgar no colóquio juvenil de artes, ocorrido este ano em Barcelos, mas do qual a escola do Fundão também já foi organizadora. A coordenação do projecto de DesenhoA do CAV ficou a cargo do professor estagiário Bruno Sousa. A construção do portfolio, demonstrativo do percurso dos alunos na disciplina de estágio ficou sobre a orientação do professor estagiário Romeu Magalhães. Sob a orientação da autora deste relatório ficou o Projecto Permanente Individual (TPI). A iniciativa “Fundão à Mostra”, abrangendo toda a comunidade escolar e externa; o projecto de ilustração e animação solicitado pela empresa Valnor, desenvolvido pelos alunos de Desenho A e pelo núcleo profissional de Artes Gráficas do 12º ano; e, o concurso promovido pela Junta de Freguesia do Salgueiro para a criação e concretização de uma escultura em exterior, sobre

o tema “A Pastorícia”, tiveram a intervenção directa do núcleo de estágio. A este núcleo pertencem ainda as iniciativas que o núcleo desenvolveu em contexto museológico, as quais consistiram na criação de actividades plásticas em Serralves, no Museu Soares dos Reis e no Museu Amadeo de Souza-Cardoso, sob as devidas autorizações das direcções. Estas foram possíveis aquando da visita de estudo ao Porto, Amarante e Viseu, onde se visitou também o Museu Grão Vasco, sob a orientação do OP.

A cargo da autora ficou o Museu Amadeo Souza-Cardoso em Amarante, onde entrevistou também com alunos do 10º ano de Desenho, além do 11º de estágio. Com o 8ºano do 3ºCEB, a autora pôde também participar de uma iniciativa relacionada com ilustração, dando, em conjunto com o estagiário Bruno Sousa, algumas noções de composição formal e cromática a estes alunos, além de se ter discutido, em conjunto com a professora responsável, exemplos de personagens, construções de planos/enquadramentos e tratamento de expressões, entre outras coisas.

Todas as propostas de actividades foram discutidas entre professor cooperante e estagiários percebendo-se que as actividades de índole cultural e artísticas desenvolvidas pela escola eram promovidas essencialmente pelo Grupo Disciplinar. Assim a aprovação e o apoio das actividades são reveladores do esforço do Grupo Disciplinar das Artes Visuais na sensibilização da escola e dos órgãos de gestão face à importância do desenvolvimento cultural e das artes.

CAPÍTULO II - VISÃO CRÍTICA DOS PROGRAMAS MINISTERIAIS DO GRUPO 600

A análise feita aos programas ministeriais das disciplinas do grupo 600 aqui exposta pretende fazer referência às características pretendidas no “perfil” de um aluno de formação na área das Artes Visuais, nomeadamente nos objectivos que se pretendem ver alcançados no âmbito de formação específica Desenho A (DA); Geometria Descritiva(GD); História da Cultura e das Artes (HCA); Oficina de Artes (OA); Materiais e tecnologias (MT); Multimédia B (MM)) no final do ciclo secundário (Anexos 4 a 9). A relação retirada da articulação feita fundamentalmente entre objectivos, conteúdos e competências entre as seis disciplinas leva à conclusão de que no final da formação específica o aluno deverá, em primeira instância, ser capaz de agir autonomamente sobre um mundo em constante mutação, estando capacitado para intervir na sociedade tanto individualmente como em cooperação com os outros além de que, no final de um ciclo de formação artística, ele deverá conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível, formulando, explorando e criando projectos visuais, inovando e idealizando soluções novas e estimulantes. Deverá ser autor de modos próprios de expressão e comunicação visuais, sendo autónomo na avaliação crítica e sua comunicação, contribuindo assim para acimentar quer em si quer nos outros uma “abertura” e sensibilidade estética anti-estereótipos e preconceitos, dando margem para visões e interpretações diferenciadas quer no campo artístico quer no quotidiano.

Para tal, complementam-se as disciplinas acima citadas no que diz respeito ao fulcral domínio de conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, onde fundamentalmente as disciplinas de cariz prático “obrigam” a uma passagem pela experimentação de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, invariavelmente influenciando o gosto pela experimentação e manipulação de materiais, e acima de tudo, na exploração e fundamentação de ideias, consciencializando o aluno de intencionalidade, quer no manuseamento dos processos técnicos da representação e da expressão visual, quer na criação de conceitos ou sentidos.

Complementando os princípios projectuais, experimentais e expressivos, têm papéis essenciais as disciplinas de Multimédia B, Geometria e História da Cultura e das Artes.

A primeira compreende metodologias planificadas fundamentais na criação de iniciativa e autonomia pois utiliza diferentes tecnologias de informação na pesquisa de elementos relevantes e, porventura, ensina como usá-las na procura de novas linguagens gráficas ou plásticas. Consequentemente, o aluno pode ele mesmo vir a prever novas evoluções e direcções, quer no campo comunicativo, quer no que diz respeito à evolução de novas tecnologias. Esta disciplina, além da passagem que promove na concepção do objecto mental

para o real, pode ter um complemento material “misto”, que pode ser digitalizado, e, como tal, vai buscar princípios apreendidos noutras áreas, tanto na História, a nível teórico, como na representação geométrica, como nas áreas de expressão livre com maior conhecimento matérico. Por vezes esta inter-disciplinaridade pode ser a melhor, ou uma das melhores formas de sensibilização quer para os objectivos programáticos quer para a observação e entendimento de objectos do quotidiano de modo crítico. A multimédia, em grande parte com as disciplinas de oficina das artes e materiais e tecnologias, inflige, na formação final em Artes Visuais, o espírito projectual de maior abrangência no conhecimento e manuseamento de matérias e suas qualidades, quer formais quer expressivas.

Entenda-se que a projectação é parte integrante do processo artístico. Relaciona a dinâmica de diversas aprendizagens e hipóteses expressivas tendo como objectivo adequá-los à área artística a que se destinam ou finalidade conceptual e, portanto, mesmo que multimédia, materiais e tecnologias ou outra possam não fazer parte do currículo de um aluno, este “meio” de pensamento criador de formas e ideias, é a base transversal a todas as áreas de especificidade artística.

A Geometria, aliada às disciplinas projectuais, vai conferir maior poder de observação aliado à capacidade de interpretar e registar e embora pareça, muitas vezes, uma área isolada das outras, pelo seu cariz rigoroso e factual, ela abrange muitas outras particularidades e uma forma de o mostrar é por exemplo tomar como estratégia de aula a análise de objectos “mistos” - pintura, escultura, ilustração, cinema, etc - , ou através de construções tri-dimensionais e pela reprodução gráfica de formas memorizadas e/ou livres. Estes são excelentes meios para a criação de competências que actuam na capacidade de percepção e de visualização e para a noção de abrangência e aplicação em diversos domínios. É uma disciplina que pode compactuar literalmente com a área do Desenho, e ao nomear desenho refira-se um campo abrangente, transdisciplinar, que atravessa todas as outras disciplinas e está patente em toda a história da criação. A ideia é que a própria Geometria possa, através de expressões mais livres, tornar-se mais aliciante e mais compreensível, deixando assim de ser interpretada como uma disciplina isolada e, aparentemente, para muitos jovens despropositada.

Continuando, a disciplina de Materiais e Tecnologias é, talvez, a mais pertinente, no que diz respeito à concepção e diversificada experiência de materiais que promove e do próprio desenvolvimento que é permitido ao aluno a nível do domínio da motricidade. Apesar das restantes áreas, à excepção talvez da GD ou da História da Cultura e das Artes, partilharem da transmissão directa de conceitos em redor de muitas das etapas que fazem parte da concepção de um projecto visual, desde o imaginário ao objecto real, como ponto fundamental entre elas devem estar os meios de motivação a transmitir ao aluno para as escolhas temáticas dos projectos a desenvolver, sendo conveniente identificar as semelhanças

e diferenças que se podem estabelecer entre projectos, técnicas, conceitos e coordenação de matérias. O contacto directo com diferentes materiais é mais abrangente e ao mesmo tempo mais específico em especial nesta disciplina, em que o programa se subdivide por diferentes classes de materiais e o processo de entendimento das características de cada uma é faseada por actividades de compreensão, de experiência e depois de concepção e desenvolvimento de objectos ou peças. Mas, também, fundamentalmente na disciplina de oficina das artes, engloba-se este princípio de experimentação inerente aos conteúdos programáticos de desenvolvimento de projectos e conceitos próprios, embora não tão especificamente a nível de características e classes matéricas. Em OFA o aluno é livre na escolha, discriminação e experimentação de matérias e meios gráficos ou visuais para traduzir um sentido, trabalhando assim para o progresso da sua autonomia enquanto autor de objecto artístico e selector dos seus meios de concretização. Também a disciplina de Desenho A obriga a um contacto directo com uma variedade de meios e conhecimento das suas potencialidades e formas ou linguagens de expressão, embora aqui se restrinjam, na maior parte das vezes, a meios riscadores e aquosos. Apesar de uma variedade matérica diferente, a disciplina de Desenho A é estritamente transversal a todas as outras como já se disse, sendo que o desenho é a base de todo um pensamento e projectação artística para além de, ele mesmo, se tornar autónomo como meio de comunicação artística plástica, não necessitando de ser só o apoio da Pintura ou da Escultura, do pensamento fotográfico, ou de qualquer disciplina aqui nomeada, mas podendo comunicar também a solo. Reconheça-se que o Desenho é uma disciplina que permite aos alunos uma espécie de “descontracção”. Eles poderão tomá-lo quase como um conjunto de brincadeiras e desafios, que lhes permitirá agir sobre riscos ou limites sobre os quais eles têm de aprender a arriscar e superar. Como que inconscientemente, o Desenho contribui para uma maturação visual e analítica, para a independência criativa e incentiva na capacidade de acção sobre o mundo. É também fundamental para o reconhecimento de meios convencionais e para a procura de meios alternativos e inovadores.

Posto isto, explicitam-se aqui duas das competências discriminadas no programa ministerial de Desenho A, pois parecem comuns a todo o funcionamento das disciplinas da formação artística, directa ou indirectamente:

“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;

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.” (Programa DesA 10ºano, 2001, p.10)

Estas competências pressupõem 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.

A nível social e como incentivo e reforço da autonomia do aluno de Artes visuais todo o curso deve promover ensaios metodológicos nas mais diversas variantes: design de comunicação, cenografia, figurinismo, arquitectura, etc. e, como grande reforço, os projectos que abrangem a comunidade escolar e outros que abrangem a comunidade em geral. Embora esta abrangência pareça mais aplicável no âmbito da OFA que tem como aliada a disciplina de HCA, qualquer outro projecto ou disciplina dispõe de “material” que permita algumas interligações.

Quanto à última, HCA, esta é fulcral no confronto com linguagens próprias da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos importantes na percepção e entendimento do que foi feito em função de um determinado contexto ou fruto de acontecimento(s) específico(s), capacitando-se o aluno da distinção de diversos fenómenos culturais e artísticos que transformaram a história e o pensamento. A acção individual é determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos e ela não só se desenvolve na experiência imagética e teórica desta disciplina em questão, mas também com a presença física em espaços que ofereçam uma visualização e apreciação mais viva desses processos - vestígios, obras concretas, em locais arqueológicos ou museus.

Também, muitos dos processos criativos da nossa história podem ser experienciados em sentido prático nas disciplinas como OFA ou MT, em DES, GD, MM ou através de workshops inseridos nas diversas disciplinas.

O processo de transmitir informação ou ideias usando vários sistemas - oral, escrito, pictórico, simbólico, tridimensional, formal ou digital, ou quaisquer combinações, são diferentes processos de comunicação de ideias que devem estar presentes como possibilidades na linguagem artística e, nesse aspecto, todas as áreas/disciplinas são fundamentais, mesmo que, em parte, certos conteúdos venham a ser discriminados intencionalmente durante o percurso artístico de um aluno findo este ciclo de estudos.

Se os meios de transmissão de informação ou metodológicos devem ser os mais diversificados, os meios de avaliação devem ser os mesmos e de carácter contínuo. Embora os testes sumativos sejam tão apreciados nas disciplinas de GD ou na HCA, é importante flexibilizar algumas possibilidades de desenvolvimento de trabalhos, relacionados com maquetas por exemplo, ou construções 3D, depois de acimentadas noções de multimédia, ou trabalhos teóricos de escolha livre de uma especificidade de uma dada altura histórica ou área artística num determinado contexto histórico-cultural. Claro que muito dependerá dos professores encarregues da(s) disciplina(s), pois os programas ministeriais acabam por ser meramente sugestivos em alguns pontos. Um professor, além de ter de ajustar muitas vezes o currículo de uma disciplina, pode e deve transgredir, na opinião pessoal da autora, meios conservadores de actuação e de avaliação. Convenhamos que muitos professores de História da Cultura e das Artes ainda não passaram do sistema sumativo, numérico, da dupla de testes periódica. Nem

sempre avaliam conhecimentos propriamente ditos mas a “memorização de matéria para o teste” que muitas vezes desvanece ao fim de 15 minutos após o mesmo. Portanto, para uma avaliação qualitativa, esta deve ocorrer continuamente e de formas e por meios diversos. A população escolar é um grupo heterogéneo do qual todos se manifestam de modos diferentes e dão diferentes graus de importância aos conteúdos que apreendem, além de que têm tipos de inteligência diferentes e impossíveis de circunscrever. É fundamental os próprios professores saírem algumas vezes da “zona de conforto” e proporem actividades ou projectos diferentes capazes de aliciar os jovens. Infelizmente, nem sempre isso acontecerá, e, talvez, ainda menos, no período em que é mais necessário. Na observação pessoal da autora deste relatório, é impensável, no presente, a disciplina de HCA ser optativa. Ela deveria ser vista como fundamental na agregação de cultura e na compreensão da história das nações e, portanto, obrigatória.

Enquanto MT e MM são optativas, OFA é a única que resta da prática de projecto e que poria os alunos em contacto directo com diferentes áreas artísticas (ou pelo menos já assim foi quando era leccionada 3 anos nos quais se tinha contacto com design gráfico, audiovisual, cerâmica, equipamento, ourivesaria, etc). Agora esse contacto parece algo teórico. Embora aborde analiticamente diversas obras e fomente a criação de um projecto próprio não “obriga” por meio de experiência directa ao contacto com diferentes áreas e assim poderá não abranger a heterogeneidade existente dos alunos correndo eles o risco de enveredar por uma formação numa área que não seria a correcta se tivessem tido contacto com outras.

Preferencialmente, o regime ministerial praticado à cerca de uma dezena de anos atrás, conferia maior importância a estas duas disciplinas e, na sua ausência, poderão permanecer lacunas na formação geral dos jovens com formação secundária em AV. Em contrapartida, o ensino regular implementou a disciplina de Desenho A no ano lectivo de 2004/2005, cuja primeira prova de exame foi realizada em 2007, embora o desenho “1065” existisse desde 1976. Esta medida, contudo, não colmata as irregularidades sentidas pela optatividade das disciplinas de HCA e OFA.

Uma vez mais, quaisquer repercussões, irão depender maioritariamente do olhar homogeneizador ou heterogeneizador de quem conduzir determinada disciplina, da interligação desta com as outras, e da forma como “no todo” marcarem a consciência de cada aluno. Isto, tendo em conta que, o sistema educativo, da forma como se encontra “montado”, não pode no presente ser alterado.

II.1. Análise à área do desenho no Ensino Regular e no Ensino Especializado

O curso de Artes Visuais tem assistido gradualmente a uma diminuição de alunos inscritos, pelo que determinadas linhas orientadoras das temáticas correntes em ensino secundário, nomeadamente a nível do desenho, se desenvolvidas em anos precedentes, embora com a necessidade de alguma flexibilização de graus de complexidade, poderiam ser persuasivas para a escolha, por parte de um maior número de alunos, do curso de Artes Visuais.

No pânorama nacional, saliente-se que, segundo os conteúdos programáticos de Desenho, respeitantes às unidades temáticas de intervenção da autora deste relatório, - figura humana e cor - o estudo da figura humana corresponde normalmente ao 11ºano; Retrato e Auto-retrato são trabalhados no 12º e, nos manuais normalmente adoptados, de uma maneira geral, o 7ºano desdobra-se pelas temáticas do ponto, da linha, do plano e volumetrias dos objectos, enquanto no 8º e 9º anos são, na maioria, adoptadas as temáticas da luz e da cor, ilusões ópticas e o movimento, partindo de figuração simples ou de formas geométricas. Das vezes que é referido o estudo estrutural do corpo humano e do rosto, a tipologia de exercícios mantém-se pelo estudo canónico e pela representação humana através de formas básicas (ovais e cilíndricas). Em relação à estruturação do rosto humano, a teoria e tipologia de exercícios é quase nula, além de que ambas parecem ser introduzidas no desenho num nível tardio (somente no ensino artístico secundário).

Conhecimentos elementares como a significação da cor, o comportamento dos pigmentos ou leituras de harmonia cromática, embora persistindo nos manuais de 3ºCEB, são noções muitas vezes não acimentadas no ensino secundário, ainda para mais sendo a EV uma disciplina optativa no 9º ano.

Paralelamente às condições de “distribuição” de temáticas e inerentes objectivos definidos ministerialmente no básico e secundário, a disciplina de DesA, teve a sua implementação somente à oito anos (2004), tendo-se anteriormente limitado ao ensino artístico especializado, destacando-se a Escola Secundária Artística António Arroio, em Lisboa, e a Escola Secundária de Soares dos Reis, no Porto. Aqui foi desde início privilegiado o ensino da “boa” observação, enquanto representação do mundo visível, desde o desenho de elementos naturais, ao desenho de modelos de gesso a partir de cópias de obras clássicas e modelos humanos, perspectivas em interiores e exteriores, paisagem urbana, retrato e auto-retrato, incluindo todos eles as competências a nível gráfico (limite, textura, sombras e perspectiva atmosférica), matérico (sobre os mais variados suportes a nível de cor, rugosidade e dimensões e todos os materiais riscadores e aquosos dando-se especial enfoque aos pastéis) e espacio-volumétrico (concauidades e convexidades, luz, escala, altura e perspectiva) essenciais. Não tendo estes conteúdos uma continuidade ou separidade específicas, o

individualismo gráfico e expressivo tinha também um importante “peso” na construção de sentido no desenho. Passando os ítems abordados a integrar o ensino regular à bem pouco tempo, o exame nacional de desenho mantinha-se à dez anos pelos conteúdos “básicos” do ensino básico, focando principalmente a questão do módulo-padrão sobre o pedido de uma proposta cromática e gráfica. Em 2007 passou-se a realizar, então, a nova prova de exame respeitante a DesA, contudo, mantendo uma estaticidade de elementos de representação, quer formal quer lumínica, por um lado, cuja tipologia gráfica mais facilmente aceite se fica pelo registo de gradação tonal “esfumada” e “limpa” e, por outro, mantendo sempre um exercício livre cujos parâmetros de avaliação acabam por se basear no sentido estético e subjectivo do(s) examinador(es).

O desenho leccionado no ensino especializado manteve-se diferente do ensino regular, mais concretamente, a nível de flexibilização, exigência e liberdade do desenho, contribuindo para o facto, a formação de muitos dos professores ser específica no campo das Artes Plásticas.

Por outro lado, estas escolas mantiveram sempre um maior investimento em materiais relacionados com as mesmas - gravura, têxteis, cerâmica, audiovisuais, etc. - além de dispõem de um “leque” de modelos de gesso, réplicas de estátuas clássicas, inexistentes na generalidade das escolas de ensino regular. A isto se acrescenta a elaboração própria destas escolas de um currículo em desenho que compreende objectivos e conteúdos paralelos ao desenho praticado no ensino universitário das escolas de Belas-Artes.

Outra mais valia, é a diferenciação curricular que manteve face às restantes instituições de ensino, podendo-se afirmar que hoje, o que continua a ser elementar no ensino artístico especializado é a articulação de dois meios - a parte projectual e a(s) tecnologia(s) ou técnica - que incluem o entendimento e a prática que se estabelece entre mente/conceito/artista e processo/obra/objecto artístico, cujo emparelhamento se estabelece, nestas escolas, do 10º ao 12º anos. O primeiro ano, geralmente compreende a etapa fundamental da experimentação básica de práticas inerentes a diversas áreas de formação artística, ou às de uma área específica, atravessando o 11º, que já permite uma optatividade formativa por parte dos alunos ou aprofundamento de conhecimentos inerentes a uma formação específica (p/ex. ourivesaria), que é, em ambos os casos, consolidado no ano seguinte.

Portanto, a diferenciação dos cursos gerais destas escolas em relação ao Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, reside maioritariamente na produção artística. Esta é uma prática transversal a várias áreas disciplinares, nos cursos gerais, sendo o projecto fundamental para o fomento de autonomia, processos e estratégias de trabalho, reconhecimento da(s) metodologia(s) a aplicar e noção de adequação projectual de acordo com as possibilidades e potencialidades técnicas, além de permitir uma escolha formativa mais acertada por parte de um aluno. A nível formativo específico, permite o

aprofundamento de conceitos, de meios técnicos, maior conhecimento do carácter expressivo e prático das matérias e dos processos específicos inerentes, lógicas de funcionalidade, de adequação espacial ou ergonómica e de resposta objectiva. Mais importante que a parte tecnicista é a criação de sentido, conteúdo que surge apenas no programa ministerial de DesA do 12ºano, o qual é fundamental cultivar-se desde cedo.

Neste âmbito, a prática do desenho, quer técnico, quer de representação, é fundamental, principalmente, no ciclo que antecede o ensino secundário. É de facto necessário um grande empenho docente, sem imposições ou limites cognitivos ou perceptivos aparentes, que fomente a liberdade dentro do regado e cultive o interesse cultural e motivação que ajudam a contribuir para uma práxis qualitativamente crescente e que seja proporcional ao empenho e resultados cada vez mais positivos.

As temáticas que envolveram a autora deste relatório, se aprofundadas em anos precedentes, nomeadamente no 3ºCEB, poderiam cultivar outras posições face ao mundo artístico e contribuir para uma maior “angariação” de alunos nas áreas artísticas. Em todo o caso, a educação artística deve ser fomentada em qualquer ano, sendo que os objectivos que as disciplinas envolventes abordam objectivamente e as competências que aí se pretendem ver desenvolvidas influenciarão o modo de ver a arte na adolescência e em especial na vida adulta.

CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA

III.1. Caracterização de turma: 11º Ano CTAV

O 11º CTAV é uma turma constituída por dois grupos de alunos, um é do Curso Científico - Humanístico de Ciências e Tecnologias e o outro do Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais. A turma completa (CTAV) dispõe de disciplinas conjuntas de formação geral e divide-se nas disciplinas de formação específica de cada curso (CT e AV).

Esta turma (CTAV) é formada por um total de 17 alunos, treze do curso de Artes Visuais (AV) e quatro do curso de Ciências e Tecnologias (CT). Na lista de alunos, anexa a esta análise, o grande grupo é ainda composto por dezanove alunos, que eram os previstos inicialmente, embora posteriormente o nº14 e o nº10, tenham realizado uma mudança de turma.

Dos restantes, 8 alunos residem na cidade do Fundão e 9 em aldeias vizinhas. 3 vivem com apenas um dos progenitores e os restantes vivem em agregados familiares com ambos. 8 encarregados de educação (EE) têm formação académica de grau médio ou superior.

No ano lectivo anterior todos os EE compareceram na escola nos momentos solicitados, quer para reuniões gerais, quer individuais.

Nesta turma encontram-se identificados os seguintes problemas - falta de hábitos de estudo e falta de concentração nas aulas; realização dos trabalhos no final dos prazos estabelecidos, reflectindo-se essa atitude na falta de qualidade do resultado final e estudo não sistemático, o que causa ansiedade e insegurança nos momentos de avaliação. O avolumar destas problemáticas origina fracos resultados em algumas das disciplinas, nas quais os respectivos professores irão novamente este ano enfatizar a necessidade de trabalho regular e constituir apoio em conjunto com os EE.

A disciplina de Matemática B, específica optativa do CAV, tem apenas dois alunos, (nº 9 e nº 17). Os onze alunos restantes, com a disciplina de Matemática B em atraso, encontram-se matriculados no 10º ano na disciplina de História da Cultura e das Artes.

A aluna nº 2 obteve classificação inferior a oito valores a Filosofia, passando a ser aluna assistente nas aulas desta disciplina.

As alunas nº 1 e nº 3 manifestaram dificuldades de coordenação motora nas aulas de Educação Física, em especial a primeira, que se encontra com um problema significativo de obesidade, problema permanentemente referido pelos professores desta turma em geral e repetidamente lembrado ao EE da aluna, insistindo-se na consciencialização de uma acção rápida sobre o problema.

Ainda esta aluna, juntamente com os alunos nº2, nº 3, nº 5 e nº 19, foram propostos em Conselho de Turma para usufruírem de sessões de apoio a Geometria Descritiva A (GDA). O

aluno nº 6 está abrangido por um Plano Educativo Individual (PEI), cujas estratégias foram também aí discutidas (este aluno não pertence à turma de DesA do CAV, na qual se desenvolveu a prática de ensino supervisionada (PES) do grupo de estágio).

III.1.1. Caracterização e diagnóstico da turma à disciplina de Desenho A

A turma CAV é formada por um total de treze alunos, conforme exposto anteriormente, seis do sexo feminino e sete do sexo masculino. A média de idade dos alunos da turma é de dezasseis anos. Apenas dois, ambos com 17 anos, apresentaram retenções escolares, um no 3º Ciclo do Ensino Básico e outro no Ensino Secundário.

A grande parte destes alunos desloca-se a pé (no percurso casa-escola) e os restantes não se encontram a mais de 10/15 minutos através de transporte próprio.

No início do presente ano lectivo o professor cooperante fez a disposição da sala de aula. Foram colocadas as alunas nº 1, nº 3 e nº 7 em lugares distantes, tendo sido a mesma estratégia aplicada a outros dois alunos, medidas estas ajustadas em reunião de conselho de turma uma vez que estes alunos estavam sinalizados como distratores mútuos. Esta medida foi-se flexibilizando conforme a mostra de maturidade e empenho que foram sendo demonstrados ao longo do ano lectivo.

Após o lançamento do ano foi-lhes aplicado um teste diagnóstico (Apêndice 13), repartido em duas partes, sendo que a turma revelou algumas limitações. Anteriormente ao ano lectivo passado apenas cinco alunos frequentaram a disciplina de Educação Visual no 9º Ano e nenhum elemento da turma frequentou actividades extra curriculares de âmbito artístico, o que resulta numa certa falta de bases/destreza.

Tendo em conta os grupos de diagnóstico, apurou-se que, a nível geral, existiam algumas lacunas. A nível de conhecimentos cromáticos, praticamente todos desconheciam os conceitos de síntese substractiva e aditiva, mas possuíam os conhecimentos básicos de diferenciação de classes cromáticas.

Os alunos nº5, nº8, nº11, nº16 e nº18, foram os que evidenciaram melhores noções estruturais e melhor ocupação espacial em relação aos restantes alunos da turma.

Quanto a “cultura artística” a turma revelou-se confusa. De 6 movimentos modernistas constantes na ficha diagnóstico os alunos nº18 e nº19 conseguiram identificar ½ enquanto o nº7 e o nº12 souberam identificar 4. A maior parte nomeou Picasso ou Salvador Dalí como artistas que conheciam ou admiravam mas não souberam justificar o porquê. De todos, na primeira parte do diagnóstico distinguiu-se um aluno que, apesar de sinalizado com limitações a nível de motricidade fina, mostrou maior gestualidade e capacidade de registo rápido do que os restantes. Destacou-se também por ser o único a preocupar-se em responder a todas

as questões do diagnóstico e por ter sido o único a nomear 3 artistas, dos quais salientou Basquiat e justificou objectivamente a sua preferência.

A segunda parte do diagnóstico baseou-se em dois exercícios, um de desenho com base na memória visual e que obedecia a um registo mais fugaz de apreensão geral das proporções humanas, e outro de cariz mais rigoroso e geométrico com registo de sombras, o qual, a nível geral, revelou resultados bastante superiores em relação aos grupos anteriores.

Assim sendo, face aos dados obtidos, os três estagiários, em conjunto, concordaram identificar 5 alunos, os quais à partida se destacaram por mostrarem maior fluidez e domínio gráfico. Dos restantes, 3 deixaram dúvidas mais marcantes quanto às capacidades adquiridas no ano lectivo anterior, não descurando a possibilidade de inversão de resultados no final do 1º período.

De acordo com as unidades planeadas, em conjunto, até Janeiro, o PC e os professores estagiários procuraram colmatar algumas lacunas, embora os resultados tenham ido ainda “mais além” do espectável graças ao empenho conjunto.

A nível inter-relacional esta é uma turma simpática, propícia a um bom relacionamento professor - aluno e vice-versa. Apesar de conversadores, os alunos mostraram capacidade e regras de trabalho ajustados a um ambiente gradualmente mais informal, criando-se uma base relacional sólida entre estagiários e alunos, constituindo a prática a resposta à constante motivação, curiosidade e empenhamento, assim como evolução e individualidade criativa.

Torna-se importante consultar posteriormente o Projecto Curricular de Turma (PCT), (Anexo 2), para uma melhor percepção das características desta turma, na generalidade aqui descritas.

III.2. Calendário Anual de Actividades (CAA)

Desde início do ano lectivo, aquando da reunião e iniciação da planificação anual das temáticas a desenvolver na disciplina de Desenho A, ficou estipulado entre os professores estagiários e o PC, a divisão de unidades de trabalho por cada estagiário.

Ficou ainda assente, que o PC ficaria a cargo do lançamento da primeira UT - Ilustração - que consistia no desenvolvimento de dois projectos para a empresa Valnor. Estes projectos tinham como objectivo a criação de dois filmes com algumas animações, desenvolvidas depois pela turma do curso profissional de Artes Gráficas. Um para o pré-escolar e início de 1ºCEB, outro para idades compreendidas entre os 8/9 e pré-adolescência, que seguiriam a lógica explicativa de todo o processo desde a importância da reciclagem à recolha do lixo, das transformações que este sofre em fábrica e onde acaba, seja nos aterros ou em material reciclado.

Nesta UT os estagiários confrontaram-se com todo um ambiente novo, principalmente para a PE e para o estagiário Bruno Sousa, que nunca tinham dado aulas a esta faixa etária. Foi portanto fundamental esta primeira fase para que todos se consciencializassem dos meios de que dispunha esta escola, condições e das funções informatizadas, desde os meios de acção pedagógica como os recursos de gestão dos sumários e de troca de informação pertencente à disciplina, nomeadamente através da plataforma Moodle. Gradualmente os estagiários foram, também, “estudando” as potencialidades e dificuldades dos alunos que tinham, os seus interesses e motivações, assim como entender as melhores formas de abordagem consoante a personalidade de cada aluno.

Posteriormente, ficaram à responsabilidade dos estagiários as três UT's seguintes, desde a estratégia de lançamento à estruturação de todo o desenvolvimento da unidade, segundo uma lógica constructiva, com o fim último de se verem atingidos os objectivos pretendidos. Assim, e também segundo os interesses de cada um: a primeira UT - Diário Gráfico - ficou a cargo do estagiário Bruno Sousa, com a duração de três semanas; a segunda UT - Desenho de figura humana - ficou a cargo da autora deste relatório, tendo a duração de entre quatro a cinco semanas, e a UT de projectação de um painel cerâmico ficou a cargo do estagiário Romeu Magalhães, entre Janeiro e início de Fevereiro. Enquanto na primeira UT todos assistiram e interviram na construção da planificação da unidade, tendo sido esta uma mais valia para a familiarização dos estagiários com as competências e finalidades do programa de Desenho A e com o próprio método constructivo de uma planificação de unidade, as restantes foram exclusivamente feitas pelos estagiários sob consulta e aprovação do PC.

Durante a quarta UT foi também desenvolvida a planificação da unidade seguinte - estudos de cor - entre todos os estagiários. Esta unidade começou por ser lançada pelo PC, que em duas aulas fez uma exposição teórica, com o auxílio de dois PPT's sobre o que era e como funcionava a percepção visual e sobre a teoria das cores (Anexo 10). O PC ficou ainda responsável por dois exercícios de análise e síntese cromática, enquanto os três exercícios subsequentes foram pensados e coordenados, cada um, por cada estagiário, tendo-se privilegiado a reprodução de obras de vários autores importantes dentro do Impressionismo, do Simbolismo e do Fauvismo. Os estagiário Bruno Sousa e a autora deste relatório ficaram a cargo das últimas oito aulas do segundo período, enquanto o último exercício, a cargo do prof. estagiário Romeu Magalhães, foi desenvolvido já no terceiro.

O período de aulas que se seguiu limitou-se aos exercícios de exame do ano anterior, ao desenvolvimento do portfolio e do projecto individual e, ainda, ao desenvolvimento de um projecto para uma escultura em espaço aberto, solicitado pela Junta de Freguesia da Soalheira.

É premente constatarem-se estes dados através do calendário anual de actividades (Anexo 3).

Fora as actividades organizadas e orientadas pela PE, esta auxiliou em todas as restantes aulas a que assistiu.

III.3. Orientações à UT de Figura Humana

Embora a arte, em geral, fosse progressivamente tomando a liberdade face aos contornos das academias, desde finais do séc.XIX, o facto da arte ter passado a ser entendida como uma necessidade fundamental para a expressão individual, numa tentativa de invenção e descoberta pessoal, fez com que se sucedessem variadas “marchas” em busca de novas técnicas, baseadas em princípios compulsivos, que contribuíram para o pouco rigor e falta de estruturação do ensino artístico nas escolas públicas. Contudo, o desenho de observação ou representação “naturalista” da figura humana manteve-se nomeadamente a nível universitário ou das escolas secundárias artísticas - António Arroio e Soares dos Reis - onde privilegiaram até ao presente a aprendizagem da boa observação. Já ao nível das restantes escolas, a prática do desenho foi, durante bastantes anos, omitida, reafirmando-se novamente em 2005/2006, constituindo-se a primeira prova de exame em 2007, embora a prova de desenho 1065 existisse desde 76.

Embora tardiamente, o estudo da figura humana foi integrada, aos conteúdos programáticos de Desenho A do 11ºano, limitando-se a sugestão ministerial ao estudo dos cânones. Contudo, essa aparente limitação é uma mais valia quanto à margem que o programa oferece para o emprego de outras metodologias. Nesse sentido, a(s) actividade(s) proposta(s) pela PE, para a UT de desenho de figura humana ditaram, em contexto próprio, que:

“Os alunos deverão desenvolver vários estudos sobre a figura humana, quer por observação directa de modelo vivo, quer pelo auxílio de imagens. Experimentarão enquadramentos, perspectivas e formas de movimento diversificados, reproduzindo-os em diferentes suportes, escalas e materiais.” (Anexo 4)

Antes e durante a definição do plano de unidade, a PE investigou muitos dos problemas que se dão, na adolescência tardia ou mesmo na idade adulta - a tendência para o desenho sequencial ou faseado de partes menores ou mesmo pormenores, que acabam por resultar numa quantidade de “segmentos” sem relação entre si, desproporcionais e sem sentido unificado; a limitação do desenho através do contorno ou linhas exteriores; o grau de detalhe exacerbado e anti-analítico; a ausência de “gestualidade”; anemia tonal; problemas de enquadramento; e, conflitos gráficos e expressivos, que sugerem a falta de treino visual e gráfico. Neste sentido, diversas metodologias defendidas por professores de Desenho a nível internacional, como Betty Edwards, Burne Hogart, Michael Hampton e Nathan Goldstein, entre outros, foram introduzidas em contexto educativo, para constatação e implementação

de soluções de erros perceptivos. Além de aspectos formais, inseriram-se também estratégias de desenvolvimento gestual e expressão gráfica, com as tensões que ela implica.

Logo, além da interpretação do corpo humano segundo uma leitura estruturante, canónica e anatómica, o decurso e estruturação da sequência lógica dos métodos pedagógicos a implementar privilegiaram, também, a exploração de meios técnicos; a aplicação de métodos de correcção técnica e de ocupação espacial; o desenvolvimento, nos alunos, da autonomia necessária à eficiência na escolha e aplicação de meios de tradução técnica do(s) modelo(s) tendo em atenção pontos de vista e iluminação e o desenvolvimento crítico e da expressividade personalizada (Ver trabalhos em Apêndice 14).

Nomeadamente, em relação ao último ponto, para Galienne e Pierre Francastel (1995), o desenho das formas humanas, exige, geralmente, estarmos a retratar formas de facto existentes, as quais num sistema de avaliação devem responder tanto a qualidade gráfica como a formal. Em detrimento do tecnicismo representativo, é importante que se desenvolva o registo de sensações próprias, paralelo ao ensino de observação.

III.3.1. Planificações

Seguindo os parâmetros supracitados, a autora deste relatório planeou e planificou os conteúdos e objectivos essenciais a desenvolver na UT de Figura Humana:

“Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.

Compreender noções e ganhar autonomia gráfica na construção de estruturas, volumetrias e claro-escuro.

Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.

Ganhar capacidade de articulação de diferentes materiais na comunicação de volumetrias, profundidade e valores lumínicos.

Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir”. (Apêndice 1)

Entre eles inserem-se objectivos específicos, dos quais são de salientar as capacidades de representação, de expressão e de comunicação; noções de escala e proporcionalidade, volumetriação, profundidade, luz e ambiência; sensibilidade estética, espírito crítico e princípios e meios de uma linguagem própria.

A PE, embora tenha orientado toda a UT, com o apoio e confiança do PC, planificou apenas três aulas, do total constituinte da avaliação pedagógica. As duas primeiras e a última.

Na primeira, estipulou o primeiro objectivo de fazer o aluno compreender e colocar em prática as metodologias do desenho de figura humana desde a fase de estruturação formal à finalização, embora a figura humana, no seu total, não tenha sido aqui ainda colocada em

prática. Como o princípio orientador desta aula incidia no facto de se começar a “transformar” de certa forma o raciocínio, dotando-o da capacidade de inversão analítica, desde as formas no “todo” às formas básicas a que se podem reduzir, - o monte de Saint-Victoire, de Cézanne foi, de facto, uma insistência nesse sentido e uma autonomização dessa lógica na prática visual plástica -, o modelo aplicado começou por ser mais simples.

A aula começou, portanto, por uma apresentação em PPT (Apêndice 2) cujos conteúdos passavam por uma introdução à figura humana; noções de estruturação, planificação e volumetriação; linha, enquadramento e proporcionalidade e a amostragem de imagens seleccionadas para o efeito, incluindo uma prova exemplificativa da aplicação desses mesmos conceitos no desenho da mão como modelo. Após a apresentação, seguiu-se, a título do último exemplo, o esclarecimento dos objectivos do exercício e a colocação em prática, nos 60 minutos seguintes, à aplicação de conceitos e métodos estruturantes do desenho de figura humana.

A aula seguinte seguiu hábitos metodológicos correntes, que também surgem no programa ministerial de DesA do 11ºano:

“Estudo da figura humana

Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças (...).” (Programa DesA 11º-12ºanos, 2002, p.4)

Os conteúdos programáticos desta aula prenderam-se, essencialmente, com Procedimentos (carácter do traço), Sintaxe (estruturação, enquadramento e ligeira modelação), e Sentido (realidade visual: representação e realismo), e os conteúdos específicos incluíam-se, de um modo geral, na introdução de registos de corpo inteiro.

Nesta aula e em algumas das seguintes, recorreu-se aos próprios alunos como modelos, em diferentes poses/movimentos, cujo grau de complexidade foi aumentando, incluindo-se numa certa fase objectos de interacção dos modelos e planos de desenho com modelos agrupados. Dentro dos objectivos traçados pela PE para esta segunda aula, os alunos compreenderam e colocaram em prática as metodologias do desenho de figura humana desde a fase de estruturação à finalização formal tendo em conta as particularidades da natureza das formas em função da pose ou movimento e aprenderam a manusear gestualmente e expressivamente os meios riscadores solicitados.

Os conteúdos programáticos da última aula desta UT, a terceira observada, prenderam-se, uma vez mais, com Procedimentos (com natureza e carácter do traço e da mancha), Sintaxe (domínios da forma, do plano e superfície - estruturação, enquadramento, modelação, volumetriação e valores lumínicos), e Sentido (imagem como meio de expressão própria,

realidade visual: representação e realismo, a imagem como objecto plástico, sentidos de lógica parte/todo e materialidade).

Nesta fase, diga-se sumatória, incluíram-se nos conteúdos acima:

“Análise espaço-volumétrica (...), (valores lumínicos, sobreposição, perspectiva, textura, cor, etc.)” (Programa ministerial DesA 11º-12ºanos, 2002, p.5)

Embora esta aula se tenha destinado à finalização de desenhos com modelo, ela inclui a aplicação de conceitos estruturais, relacionais e proporcionais e de métodos de manuseamento de materiais para modelar e volumetrizar as formas humanas para os quais a capacidade de auto-crítica foi fundamental, colocando-se em prática a capacidade de identificação e rectificação de erros assim como o investimento na qualidade dos acabamentos. Nesse sentido, houve a necessidade de uma re-projecção de imagens-modelo usadas em aulas anteriores e uma breve revisão de conteúdos, incluindo uma mostra de imagens online como referência a diversos tipos de registo, enquadramento e forma de manuseamento de materiais, que os incentivou para superarem os resultados finais espectáveis.

III.3.2. 1ª Regência

No dia 14 de Novembro de 2011 deu-se o lançamento à unidade de figura humana, em que foi exposto aos alunos um PPT (apêndice 2) sobre o qual se gerou uma pequena conversa ou reflexão de cerca de 15 minutos.

Nesta apresentação procurou-se fundamentalmente dar bases de raciocínio no que toca à construção de desenhos de figura humana, principalmente porque esta era uma área absolutamente nova para estes alunos. Os processos de pensamento e metodologia que se procurou transmitir foram fundamentalmente o de estruturação, planificação e volumetriação das formas humanas. Esta lógica compreendia um trabalho que partiria de uma observação geral, ou do todo, para as particularidades, cujo treino de consciência poderia ser de início algo que obrigaria a uma certa racionalização e por isso os alunos foram desde cedo alertados para o facto de se iniciarem numa etapa que apesar de algo rígida, era uma forma de educar a sua própria consciência de maneira que depois todo o processo faseado se tornaria inato, espontâneo. Além das fases metodológicas foi também dada ênfase aos conteúdos que delas fazem parte e que são construtivos da matéria do desenho - a linha, a proporcionalidade e o enquadramento. Principalmente quanto ao conceito último, pelos trabalhos vistos anteriormente, não pareciam ter desenvolvido grandes noções de composição e portanto inculcar-lhes nesta fase referências quanto à colocação do desenho na página pareceu fundamental.

Durante a explicação das fases construtivas do desenho de figura humana deu-se especial enfoque à linha já que esta seria permanente na busca gestual do todo que comporia as formas nos limites do enquadramento definido por cada um, envolveria o desenvolvimento das proporções da figura e conferir-lhe-ia o sentido de peso e harmonia. Da mesma forma, ao falar-se de harmonia é importante a compreensão dos cânones de Policleto e especialmente de Lísipo, fundamentais para a delimitação de áreas onde encaixariam as partes da figura de corpo inteiro e para o entendimento da proporcionalidade de uma parte em relação às restantes. Neste âmbito, foi-lhes lembrado o pânorama histórico do séc.V, do qual já haviam falado na disciplina de História e Cultura das Artes, para situar a importância que o homem tinha “como medida de todas as coisas” e do qual emergiu o escultor Policleto e cerca de cem anos depois Lísipo que reestruturaria o cânone ou regra do primeiro, “encolhendo” a cabeça humana em relação ao resto, passando ela a 1/8 em vez de 1/7,5 exemplificando-o com a peça “Apoxiomeno”.

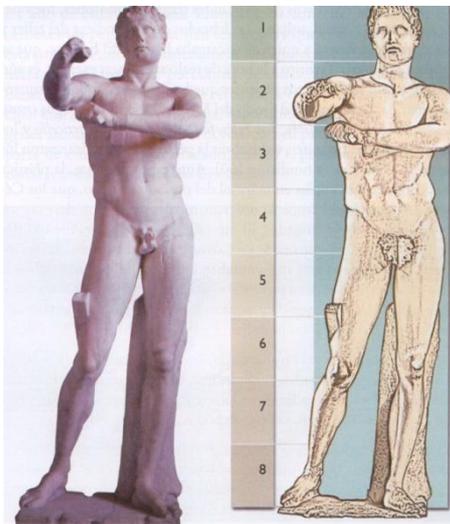


Figura 1: Apoxiomeno de Lísipo

Era importante que percebessem que a cabeça por norma é o módulo de medida mas esse conhecimento só foi testado e aprofundado nas duas aulas seguintes.

Nesta aula deu-se especial importância aos passos de construção, e como tal, também lhes foi exposto um desenho realizado por Giacometti para que percebessem que mesmo a figura humana pode ser reduzida às formas mais simples - ovais (com o exemplo dos deltóides), cilíndricas (ex. de braços e pernas) e espatuladas (ex. de mãos e pés).

Este seria um processo de entendimento e colocação de volumes que posteriormente seriam modelados através de linhas circundantes, repetitivas e/ou em trama para gerar concavidades e para rodear os objectos do desenho na procura da volumetria. Também o carácter da linha no que diz respeito à volumetria foi exemplificado com algumas imagens incluídas na apresentação.

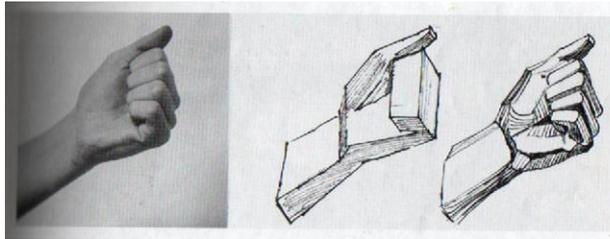


Figura 2 - Goldstein, 1999, p.43

Para exemplo prático, passo a passo foi-lhes mostrada a fotografia de uma mão fechada seguida de um desenho da sua “geometrização” e outro da sua modelação. Foi-lhes então pedido que usassem o mesmo modelo, as suas próprias mãos, e se guiassem pelos

mesmos passos de construção, sendo continuamente sinalizada a atenção para a comparação da largura dos dedos dobrados em relação à largura da palma da mão e à altura da mão. A tendência, mesmo com a imagem sequencial projectada, foi de começarem por recortar os elementos para eles mais importantes, que seriam os dedos, mas foi reforçada de início a ideia de “apanha” geral da forma, passando-se depois para a planificação geral da mão com o respectivo “recorte” que confere o grau de inclinação dos dedos em função dos restantes elementos - palma e polegar.

Foi também exposta à turma, sobre reforço, como deveria ser feito o enquadramento do objecto na folha exemplificando com um esboço no quadro que se pretendiam distâncias semelhantes entre o objecto e os limites do lado esquerdo e direito da folha, e entre o mesmo e os limites superior e inferior. No total, duas alunas tiveram maior dificuldade em aumentar o objecto de forma a enquadrá-lo de modo equilibrado. As correctas proporções colmataram um pouco esse defeito, assim como noutros, que colocados mais à esquerda ou mais à direita, devido à gestualidade demonstrada, compensaram a composição. No geral, souberam enquadrar bem o objecto e responder às relações entre os seus elementos.

Conseguiram, também, sugerir profundidade e rugosidade da palma da mão através das linhas e orientações pormenorizadas dos sulcos da mão. Parte da turma quis repetir os desenhos em casa, explorando até novas posições, alguma rotação da mão e novos ângulos dos dedos, o que constituiu motivo de orgulho para a PE.

Durante todo o trabalho prático, de cerca de 60 minutos, houve grande empenho a nível de acompanhamento individualizado, o qual foi positivamente sinalizado pelo PO, embora, respeitante ao lançamento da unidade sob diálogo, ele referisse alguma complexidade a nível linguístico e a falta de referências a aulas passadas, embora se percebesse um bom domínio dos conteúdos. Quanto à ausência de referências a aulas passadas, talvez derivasse do facto de ser uma unidade sobre a qual estes alunos não tinham quaisquer bases e a PE sentisse falta de dados concretos com os quais relacionar a temática. Sentiu sim maior necessidade em lhes inculcar um tipo de raciocínio construtivo que se estenderia, nas seguintes aulas, para a representação da figura de corpo inteiro. Para elas a PE sugeriu o uso dos alunos como modelos, sob diferentes perspectivas, sendo o lápis um referente para a captação de medidas em função do módulo.

III.3.3. 2ª Regência

Com o conhecimento das “regras” canônicas expostas na aula anterior, os alunos estariam habilitados para os princípios que, por norma, os ajudariam a obter um sentido de equilíbrio geral, contudo de modo a colocar este raciocínio em prática, esta segunda aula foi dedicada à abordagem do corpo inteiro num plano introdutório (Apêndice 3).

Para o efeito, o OP deu liberdade à PE para dispôr a sala do modo que achasse favorável aos objectivos do exercício. Foi então pedido aos alunos que se expusessem de modo circular, circundando um par de mesas que serviriam de base às posições ou movimentos que iriam ser tomados pelos próprios alunos, num sistema de “rotatividade”. Nesta primeira fase, com modelos de corpo inteiro, foram, obviamente, pedidas posições relativamente simples e cómodas. Isto porque, para além de primeiro contacto com esta tipologia de exercício, o tempo de cada desenho rondaria cerca de 20/25 min. Este foi o limite de tempo, concordado pelo OP e pela PE, para verificação e rectificação dos primeiros “erros”. Em aulas posteriores esse tempo foi diminuindo com o objectivo de promover a gestualidade e rapidez na captação das formas básicas do corpo em função da posição.

Com o primeiro modelo sobre as mesas, foi pedido o habitual sistema do lápis para tirar medidas. A PE disse-lhes que comparassem a altura da cabeça do modelo com o número de cabeças correspondente à altura total do corpo. Contudo, um problema que ocorreu foi o facto de alguns alunos não conhecerem o modo de funcionamento do lápis na captação de medidas ou, mais propriamente, de relações. Apesar de conseguirem estabelecer relações observando o próprio modelo, alguns alunos pensavam que tinham de reproduzir a(s) medida(s) exacta(s) do lápis no papel, claro, resultando num mau enquadramento e em proporções muito reduzidas.

Nesta e nas restantes aulas abordando modelos de corpo inteiro, além do equilíbrio proporcional, o sistema de medidas tornou-se fundamental no modo como era enquadrada a figura no papel, porquanto não só tem importância o equilíbrio da própria figura mas também o sentido de composição do desenho no suporte.

Segundo Azara (2002) é óbvio que toda a medição equivale à comparação das dimensões de um objecto com uma unidade de medida previamente fixada e aceite. Esta tem a última palavra, portanto, são inúteis, por imprecisas, as medidas “a olho”.

Assim, a PE sugeriu que iniciassem o desenho do primeiro modelo traçando os limites superior e inferior onde “encaixaria” a figura. Acabou por se fazer um esboço no quadro neste sentido e, também, para demonstração de como poderiam ter a certeza da proporcionalidade das partes humanas. Pediu-se que, entre os limites traçados, os alunos colocassem um eixo

vertical no qual deveriam marcar, com pontos sinuosos, as divisórias dos números de cabeças da totalidade do modelo.



Figura 3 e 4: Desenhos de modelo dos alunos Rúben Caixinha e Andreia Esteves

De seguida foi relembrada, a procura gestual e sem traçado carregado, da simplificação formal - a cabeça, que pode ser representada por uma forma ovóide, da mesma forma que torso e pélvis também podem ser simplificados por formas elípticas. No decurso da aula, foram ocorrendo alguns erros, que se repetiram na aula seguinte, tais como o “chopped-off skull” (Betty Edwards, 1989) e o facto de algumas vezes os alunos se privarem de alargarem os ombros e a zona das omoplatas. Ainda houve quem, entre pescoço e ombros, colocasse ângulos rectos. A PE teve a necessidade de fazer algumas chamadas de atenção para os factos, ensinando-os a “ver” por meio da inclinação de linhas, o que acabavam por compreender e corrigir.

A pélvis é outra forma complexa, que, tendencialmente, estreitavam ou alargavam. A nível de alturas, se inicialmente existiu a predisposição para dar mais altura ao tronco e à cabeça em relação às pernas, rapidamente perceberam, por rectificação geral, que as proporções de ambas as metades corporais (da cabeça à púbis e da púbis aos pés) é sensivelmente idêntica.

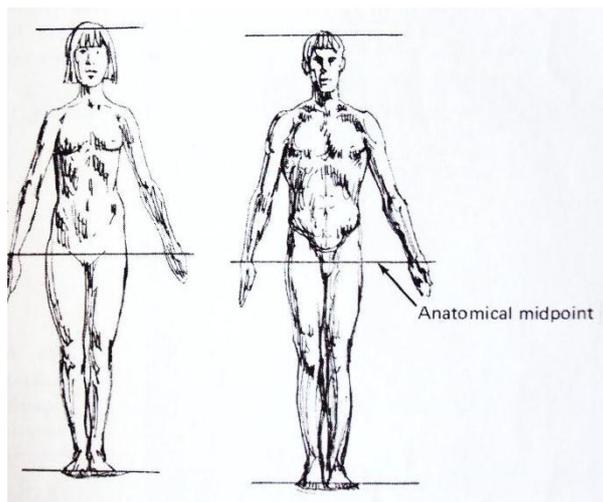


Figura 5: Goldstein, 1999, p.105

A qualidade e sensibilidade do traçado foi outro aspecto constantemente rectificado e valorizado, através do diálogo e compreensão mútuos. A liberdade, gráfica ou pessoal, foi aumentando e linguagens próprias começaram a ganhar desde cedo já alguma distinção. Além do PO ter referido um bom domínio dos conteúdos, houve constante feedback e apoio individualizado. O aspecto mais positivo, foi sem dúvida, a grande motivação mostrada por parte dos alunos, que contribuiu gradualmente para uma grande melhoria prática que acompanhou o aumento progressivo da complexidade das posições e movimentos.

III.3.4. 3ª Regência

Sendo esta a última aula desta UT, os alunos de desenho, nesta fase, estavam já capacitados para:

1. Compreender e colocar em prática as metodologias do desenho de figura humana desde a fase de estruturação formal à finalização tendo em conta as particularidades da natureza das formas em função da pose ou movimento;
2. Manusear correctamente os meios plásticos na modelação e volumetrisação das formas humanas.

Neste âmbito, a finalização de trabalhos ou elaboração nos seus acabamentos, a que se destinou esta aula, englobou um resumo das etapas estruturantes do desenho de modelo - enquadramento, proporcionalidade e linhas de tensão, chamadas de atenção quanto à planificação de áreas volumétricas e o recurso à modelação de volumes recorrendo ao uso de contrastes (Apêndice 6).



Figura 6: Trabalho a pastel da aluna Andreia Esteves

Os conteúdos programáticos, nesta fase, sofreram já um aprofundamento no que diz respeito à Sintaxe, mais concretamente à organização da tridimensionalidade:

- “• *Objecto: massa e volume*
- *Escala: formato, variação de tamanho, proporção*
- *Altura: posição no campo visual*
- *Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição*
- *Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claroescuro*
- *Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade*
- *Textura*”. (Programa DesA 11º-12ºanos, 2002, p.3)

A nível compositivo privilegiou-se, em primeiro lugar, o uso da grafite para facilitar qualquer correcção. A nível cromático, insistiu-se novamente no uso do pastel seco, do carvão e do giz como alternativas, partindo de tonalidades neutras e de preferência com o uso de uma paleta idêntica à tonalidade dos suportes escolhidos.

“Color can overwhelm...One must understand that when it comes to color less is often more - a lesson taught us by the masters but ignored by many artists”. (Joe Singer, citado por Edwards, 1999, p.238)

Por norma, as tentativas no uso da cor dão resultados pouco favoráveis, já que os principiantes tendem sempre para as cores mais “vivas”. Nesse caso a melhor forma para reduzir a sua intensidade é adicionando um cinza neutro. Betty Edwards, nas suas aulas,

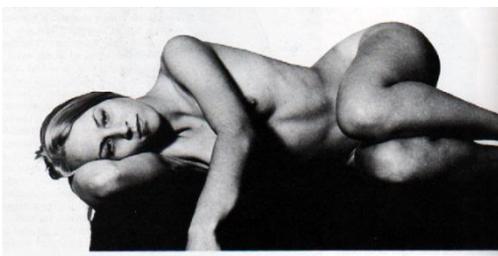
recorria também ao preto. Já o professor Don Dame era completamente contra, não permitindo sequer que seus alunos entrassem com essa cor na sala de desenho.

Para retirar cor, a PE referiu constantemente, em qualquer aula com uso do pastel, o recurso às borrachas “artísticas”, especialmente feitas para ser retirado o pigmento, de forma compacta, sem a necessidade de se esfregar.

Outra importante referência foi o facto de se dever começar a colorir o suporte com os valores mais escuros, passando pelos intermédios, até à aplicação do mais claro. Esta é uma prática comum a quase todas as técnicas. Somente a aquarela funciona desde a aplicação das transparências aos tons mais escuros. Desta forma assegurou-se, à maioria, cores limpas e frescura no desenho. A PE concluiu, também, que:

1. O uso do pastel e do giz foram fundamentais para o imaginário luz/sombra e para a visualização e identificação/criação de tons intermédios;
2. O monocromatismo ajudou na volumetriação fácil das formas humanas;
3. O privilégio dado ao uso da trama em vez da solidificação das áreas, contribuiu para manter as sensações de luz e atmosfera.

O uso dos pastéis é muito proveitoso embora à primeira vista, possam ter alguns inconvenientes, como serem muito macios, partirem-se facilmente ou largarem uma grande quantidade de pigmento nas mãos e sobre a roupa. Primeiro porque são quase puro pigmento, segundo porque as fusões cromáticas e criação de tons intermédios são facilmente conseguidas, as suas cores são compactas e brilhantes e aproximam os principiantes da pintura sem a dificuldade que acarretam ligantes e aglutinantes.



Figuras 7 e 8: Imagem-modelo e trabalho de Andreia Esteves

De lógica idêntica ao exercício de 6 de Dezembro, um outro foi desenvolvido nesta aula, segundo a mesma inversão técnica, em que os alunos partiram novamente de um suporte A3 coberto a grafite. Foi-lhes lembrado para usarem a borracha na definição das formas humanas.

A nível pedagógico foi, uma vez mais, referenciada a distinção entre as duas formas fundamentais, a figura ou forma positiva, a que instintivamente se procura formar com uma linha fechada; e o fundo, ou campo, espaço que recorta a figura ou “espaço negativo”. A capacidade de perceber, adquire poder de correção compositiva, uma vez que qualquer localização, escala ou contorno das formas pode ser rectificadas(o) pela reversão das impressões figura-fundo. Enquanto que o primeiro exercício neste âmbito tinha tido como suporte uma base fotográfica que favorecia esta reversão visual, a imagem projectada nesta aula era de maior complexidade, uma vez que não existia contraste entre a figura e o fundo, e também, pela própria posição do modelo e a perspectiva das formas derivada disso. Se a imagem usada (a 6 de Dezembro) foi tratada para que os alunos encontrassem espaços negativos à volta da figura e em várias zonas do seu interior, esta não trazia consigo a “facilidade” da anterior mas, diga-se que, nesta fase, os alunos teriam já adquirido competências suficientes para o desbloqueio visual de que necessitavam para uma melhor compreensão dos limites divisórios, quer das formas positivas, quer dos espaços negativos. O fulcral foi passarem a entender que os primeiros são tão importantes como os segundos. Como afirma Betty Edwards, “All edges are shared edges where two things come together”, acrescentando também que “To compose a drawing, therefore, the artist places and fits together the positive shapes and the negative spaces within the format with the goal of unifying the composition”.

Para um melhor entendimento:

1. No fundo, os espaços negativos fazem as etapas do desenho parecerem mais fáceis - por exemplo, no caso de formas em perspectiva ou se estivermos perante formas que não parecem “o que sabemos”;
2. Por outro lado, ajudam a unificar o desenho e a fortalecer a composição, além de aumentarem as capacidades perceptivas.

Ou seja, mesmo sendo os elementos mais básicos representados no desenho, esta técnica além do desdobramento visual analítico que facilita, acaba por conferir sempre um sentido estético aprazível. Ao mesmo tempo, remete quem desenha para um sentido revivalista, como se o registo aparentasse uma fotografia ou desenho antigos.

“...technique results in excellent compositions with particularly interesting divisions of shapes and spaces within the format”. (Edwards, 1999, p.133)

No fundo, esta última aula foi como que uma revisão por todas as habilidades do desenho - limites, espaços negativos, relações de luz e sombra em relação à cor no desenho, entre outros.

Constatou-se ainda que, embora possam comunicar por si só, desenho e pintura, o primeiro torna-se sempre parte do segundo e, inclusivamente este “limbo” em que “nos” deixa esta tipologia de exercício permitiu só maior empenho e motivação na busca de novas expressões e desafios plásticos por parte dos alunos.

III.4. Orientações às actividades de estudos de cor

Concluída a 4ª unidade curricular, coordenada pelo prof. estagiário Romeu, existiram breves conversas entre os estagiários e o PC em como seria desenvolvida a unidade seguinte, respeitante ao estudo da Cor.

Sabia-se que, noções simples relacionadas com o estudo da cor como a aquisição de conhecimentos sobre a significação da cor: expressão e simbologia; noções quanto ao manuseamento e à produção da cor; compreensão sobre interacções cromáticas como cores quentes e frias; complementaridades e adjacências não estavam totalmente sólidas nos conhecimentos dos alunos do 11º ano, tendo que ter sido lembradas através da prática que cada professor inseriu nesta unidade. A planificação desta UT ficou a cargo dos professores estagiários, cujas actividades se centraram em:

- “- Análise e sintetização de obras pictóricas;*
- Reprodução e reinterpretação de obras “fauves” através da interacção da paleta original com outra a partir de dois pares de cores adjacentes, obras impressionistas através de cores originais e cores complementares recorrendo à técnica da aguarela e, por fim, uso da técnica do pastel de óleo.” (Apêndice 1)*

Inicialmente, foram dadas duas aulas teóricas pelo PC, como introdução a esta unidade didáctica, onde abordou, também sob referências de outros autores, como por exemplo Bruno Munari, conceitos aliados à percepção e à teoria da cor, nomeadamente nas relações que se podem estabelecer entre sensação e cor, classes cromáticas e as sínteses aditiva e subtractiva.

Previamente, havia sido delineado que, seguindo-se às exposições teóricas, por escolha do OP, os alunos fariam um pequeno exercício de 90’ em que construiriam as cores secundárias e fariam pequenas misturas destas entre elas, seguido de um outro com base em obras célebres da HA, em que os alunos teriam de fazer, por um lado, a análise ao cm² da obra e sua mistura cromática, e por outro, a síntese formal da imagem através da cor.

As aulas seguintes, de 5 a 12 de Março, ficaram a cargo da autora deste relatório, a qual, como os restantes estagiários, teve a total liberdade, permitida pelo OP, em desenvolver outro exercício no âmbito dos princípios desta unidade. Claro que, posteriormente questionou o PC acerca das suas ideias e dos seus objectivos, com os quais o OP concordou.

Um importante factor que a PE quis para este exercício, tal como para os exercícios de modelação e volumetria que desenvolveu na unidade de figura humana, foi a prática, neste caso mais direccionada para a Pintura, onde o desenho está implícito, sobre um suporte de dimensões A2. Convém referir que, da prática anual, a autora deste relatório foi a única que promoveu o rompimento com os limites do A4 e do A3, chegando mesmo a promover o uso do A1 na unidade de que se encarregou antes deste exercício. Embora tamanho não signifique qualidade, a PE considerou importante em contexto pedagógico, dotar os alunos de lógicas compositivas anti-estereotipadas e anti-limitativas, podendo contribuir assim para a transformação da leitura visual destes alunos, do desenho para a pintura.

Além destas considerações gerais, a PE procurou despertar a curiosidade dos alunos para a utilização da cor como linguagem plástica e visual; explorou a utilização do Guache como material de expressão, reconhecendo tanto o traço como a mancha como registos expressivos; pretendeu dar a conhecer, através da experimentação plástica a arte como meio de expressão do sentimento e conhecimento e desenvolveu métodos de trabalho necessários à prática plástica quanto a construções cromáticas e compositivas.

O exercício, em si, teve a duração de quatro aulas, e pôde resumir-se à ampliação de obras de artistas “fauves”, em que parte consistiu na “cópia” directa das paletas cromáticas originais, de forma a solidificar conhecimentos acerca dos métodos de construção cromática; e outra parte consistiu na criação de uma nova paleta, de forma a fomentar a autonomia e auto-crítica destes alunos. Portanto, além de dotá-los do reconhecimento e criação de meios de interacção da cor - adjacência, sintetização e complementaridade - ambas as partes faziam parte da mesma imagem, pelo que se sentiu que fosse um exercício também importante para o desenvolvimento dos sentidos de peso, equilíbrio e composição. (Ver trabalhos dos alunos em Apêndice 14)

III.4.1. Planificações

Os conteúdos abordados nesta actividade prenderam-se essencialmente com processos de materiais (suportes e meios actantes); procedimentos (estruturação, escala e reenquadramento); sintaxe (domínio da linguagem plástica: forma e cor), e sentido (a imagem como objecto plástico), que surge apenas no programa ministerial de Desenho A do 12ºAno, ou seja, conhecimentos de sensibilização e aprofundamento de carácter transversal ao longo do 10º, 11º e 12º anos.

Atendendo às sugestões ministeriais, “escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala.”, e “a partir de imagens previamente escolhidas (reproduções de obras de arte, imagens retiradas de meios de comunicação, fotografias feitas pelos alunos, etc.) criar padrões regulares que mascarem ou retirem informação visual.” (Programa DesA 11º-12º, 2002, p.6), o exercício de cor proposto pela autora deste relatório desenvolveu-se por quatro aulas, mais propriamente 9 blocos, e baseou-se na reprodução e reinterpretação de obras de arte, cujas características foram de acordo com a objectividade ou pureza cromática que se pensaram mais frutíferas numa fase inicial do uso da cor, e pelos objectivos que se queriam ver atingidos.

«avec des couleurs pures nous obtenions des réactions plus fortes.» (Henri Matisse, citado por Font, 2011, p.2)

O fauvismo foi, portanto, o movimento onde se inseriu a selecção de imagens que viriam a ser distribuídas pelos alunos, tanto pela « limpeza » da cor, como pela objectividade das construções cromáticas e compositivas determinantes deste exercício, como pelas reacções perceptivas dos alunos, fulcrais para o equilíbrio da finalização do mesmo.

«le fauvisme prête à la couleur la tonalité d'une émotion et d'une sensation» (Font, 2011, p.2)

A primeira aula consistiu então numa breve referência às características do movimento fauvista, a nível de tratamento da forma e da cor. Perante os 90 minutos de aula atribuíram-se cerca de 20 minutos à exposição teórica e aos objectivos pretendidos e 65 minutos à prática proposta de introdução à representação e reinterpretação de uma obra *fauve*, em que se pretendia que o aluno fosse capaz de reproduzir formalmente composições de carácter analítico colocando em prática conceitos e metodologias construtivas da cor.

Na segunda aula, deu-se um aprofundamento em relação à cor e pigmentos: comportamento dos pigmentos e construções cromáticas, integrantes dos programas ministeriais de Desenho do 10º ao 12ºAnos.

Para o efeito, foi feita uma revisão de conteúdos formais e noções cromáticas, dando-se então início do uso da cor.

Os conteúdos específicos desta aula incidiram sobre as características fauves - cor e forma; Cores complementares e cores adjacentes e início da reprodução cromática da obra fauvista, após cerca de 15 minutos de recurso aos conteúdos referentes à cor de aulas e anos anteriores.

Na terceira fase, esses mesmos conteúdos foram sujeitos a uma revisão sumária, além da abordagem feita a noções de composição/harmonias por contraste, monocromatismo e neutralização e a hipóteses de construções cromáticas a partir de dois pares de cores

adjacentes em resposta às noções anteriores, numa lógica de equilíbrio e harmonia cromática.

III.4.2. 4ª Regência

A PE, ao dar início ao exercício de cor, entendeu, dadas as noções cromáticas que os alunos já haviam adquirido dos anteriores exercícios, através da prática construtiva e analítica, colocada em prática pelo OP, fazer um exercício objectivo no que dizia respeito à complementaridade e às adjacências cromáticas, tomando como exemplos alguns autores de início do séc.XX intitulados de “fauvistas”. A escolha por um grupo específico de artistas seguiu a lógica que a autora deste relatório seguiu em relação ao trabalho permanente individual. A abordagem que escolheu a este respeito, com o apoio do OP, foi a de criar um blog, onde, desde Fevereiro, havia postado diversos artistas relacionados com as práticas pedagógicas decorrentes e com os quais se tentou, também criar uma espécie de “corrente” ou ligação minimamente lógica. De acordo com os dois primeiros artistas foram desenvolvidos alguns trabalhos em casa e em aula. Posteriormente a PE tentou estabelecer em torno de Paul Gauguin uma situação de debate, no qual apenas participou cerca de ¼ dos alunos, e foi justamente nas respostas sobre este artista que a PE se baseou para lançar a aula, visto que este havia sido uma forte influência para o núcleo de artistas “fauves”.

Esta primeira aula foi, portanto, dada em torno das referências e características destes artistas, principalmente no que dizia respeito às formas e às cores, além de, é claro, se exporem aos alunos as linhas orientadoras do exercício (Apêndice 8).

De acordo com as respostas que havia apurado, dos alunos, sobre as características plásticas de Gauguin, a PE tentou então, estabelecer o debate em aula, pois não sentiu que tivesse resultado de forma positiva através do blog.

Inclusivamente, pode observar-se como a informação “colada” da internet se pode repetir:

1. *"Natureza alegórica, decorativa e sugestiva; Formas dimensionais, estilizadas, sintéticas e estáticas."*
2. *Usava também a representação simbólica da natureza, onde são utilizadas formas simplificadas e um grande campo de cores, e contornava a preto..."*
3. *"...tem forte influência na evolução da arte moderna."*
4. *"Formas dimensionais, estilizadas, sintéticas e estáticas."*

Em primeira instância foram mostrados quatro exemplos como referência, em primeiro lugar “A Visão após o Sermão”, de Gauguin. Tomando como ponto de partida as respostas online, em que facilmente se percebiam os “copy-paste’s” de palavras que não obedeciam ao vocabulário corrente dos alunos, a PE pediu aos respectivos autores que explicitassem exactamente o que determinadas palavras queriam dizer, na tentativa de perceber se eles entendiam realmente o que haviam escrito.

Inicialmente estavam bastante “acanhados” ao que a PE simplesmente pediu que olhassem atentamente para a imagem exposta e reflectissem sobre as palavras. Focando-se na leitura visual, os alunos gradualmente foram descrevendo diversas características próprias de Gauguin, implícitas também em muitos trabalhos de autores “fauves”: composições circulares; ritmos fluidos e rodopiantes; simplificação geral c/contornos sinuosos (japonismo); formas encerradas com cores sem modelação; perspectiva negligenciada dando a sensação de supressão de espaço e/ou recortes das figuras sobre a área ou quadro do espaço.

Paralelamente é discutida um pouco da vida de Gauguin, em paralelo com Émile Bernard e exposta a sua importância no surgimento da Escola de Pont-Aven (1886), onde chegam pintores de várias nacionalidades, motivados pela paisagem local e pelo interesse comum de desenvolver experiências pictóricas envolvendo o uso das cor, da forma e da linha, como recursos dominantes para a expressão de emoções.

É reforçado aos alunos, como sistema de memorização, que existe uma vertente que sai, influenciada por esta escola, ligada à simplificação formal essencialmente pelo uso da linha, o grupo dos nabis (“profetas” em hebraico), composto por muitos dos artistas da escola de Gauguin, com a diferença de que agora não estão mais interessados nas paisagens e no primitivismo da Bretanha, mas sim na moderna Paris e na arte gráfica japonesa. E, uma outra, também de simplificação formal, mas em contraste com o cromatismo neutro dos nabis, comunica através da cor e por meio de complementaridades cromáticas, os quais, a partir de 1905 são intitulados, a modo depreciativo, de “fauves” ou feras, com Matisse como líder. É-lhes referido que, entre os alunos de Pont-Aven, se encontrava Paul Sérusier, que na obra “O Talismã”, pintada na tampa de 1 caixa de charutos, leva ao expoente máximo o uso da cor, demarcando esta obra o 1º passo no caminho do uso das cores “puras”, continuado pelos demais.



Figura 9: Paul Sérusier, O Talismã, 1888

O restante tempo de aula ficou confinado à parte prática, nomeadamente à ampliação, por meio de desenho rápido a grafite, de obras diversas de 4 autores em específico, que lhes foram distribuídas. De Paul Gauguin, que embora não “fauve” havia formado a escola de Pont-Aven, bastante influente para os restantes, Henri Matisse, “cabecilha” do grupo “fauve”, e outros dois de extrema importância, André Derain, com quem Matisse passou um verão e que foi da maior influência para este em vez do contrário, e Ernst Kirschner, expressionista alemão, precursor do grupo Die Brücke (ou d’a Ponte), cujas linhas orientadoras eram comuns às “feras” francesas.

As imagens acabaram distribuídas com alguma flexibilização, principalmente de acordo com os “pontos fortes” e interesses de cada um, dando-se também a liberdade, a quem não parecesse satisfeito, de trocar a imagem por outra.

Quanto ao nível de dificuldade a PE tentou não oscilar muito, embora reconhecendo maiores dificuldades em alguns alunos. Uma vez que era do interesse da PE definir objectivos e critérios de avaliação comuns, também foi fundamental tentar estabelecer um grau de dificuldade comum. Na opinião pessoal da PE, o nível de exigência tem de estar bastante uniformizado, uma vez que ele mesmo se transformará em informação quantitativa.

Nesta fase, a ampliação, noções de enquadramento, proporcionalidade e gestualidade, ficaram garantidas a praticamente todos, uma vez que noções desta natureza haviam sido trabalhadas com afinco desde o início do ano lectivo. No fim da aula todos os alunos tinham, com base nas imagens dos autores impressas em tamanho A5, ampliado de forma equilibrada as respectivas composições para suporte A2.

III.4.3. 5ª Regência

Nesta aula foi explicado, aprofundadamente, em que consistia o exercício, uma vez ampliadas as composições.

A PE explicou-lhes que cerca de 50% da imagem (algo a olho, obviamente) deveria manter, com fidelidade, as noções cromáticas do original. Na restante área, deu-se liberdade aos alunos a nível de tratamento cromático, cuja única limitação era o uso de dois pares de cores adjacentes. A forma como elas seriam aplicadas ficou à consideração dos alunos, numa tentativa de os dotar de alguma sensibilidade e criticidade em relação ao modo como deveriam escolher e empregar as cores, de forma a que o todo resultasse com um certo equilíbrio.

Exposto isto, a PE questionou os alunos acerca de noções de complementaridade, sobre as quais eles se mostraram algo confusos. Numa forma simplificada e usando como referências as cores base do círculo cromático (Apêndice 9), a PE elucidou-os de que cada cor primária teria

como complementar uma secundária. Mais, acrescentou que a complementar de cada primária é a secundária resultante da mistura das outras duas. Relembrou-lhes do que haviam falado na aula anterior, onde referiu como estabeleciam os “fauves” complementaridade, o que perceberam e rapidamente reviram através do diálogo - Amarelo/Violeta, Magenta/Verde, Azul/Laranja. Depois questionou-os acerca de noções de adjacência, que eles não mostraram ter. Por isso mesmo, a PE teve a necessidade de mostrar, em aula, um círculo cromático que exemplificava um trio de cores adjacentes (Apêndice 10), ao qual voltou a recorrer nas duas últimas aulas deste exercício. Sem grandes descrições a PE apenas quis referir que, pretendendo-se 2 pares de cores adjacentes no exercício, esses pares teriam que ter ambas as cores aproximadas, ao contrário das complementares, que são diametralmente opostas, sob outro exemplo. Ou seja, cores adjacentes teriam de ter pelo menos uma cor comum, isto é, se simplificássemos o círculo cromático às cores primárias e secundárias, o magenta e o violeta ou o amarelo e o laranja seriam dois possíveis pares de cores adjacentes. Alargando o círculo a uma maior quantidade de gradações mais facilmente se poderia criar um par pensando numa única cor e na mesma mais clara ou mais escura, através exclusivamente da cor, não pela adição de preto ou branco.

Para não criar a mínima confusão a PE achou melhor limitar esta aula às misturas cromáticas fiéis ao original, para que os alunos aprofundassem os conhecimentos neste sentido e ao mesmo tempo aguçassem a sua sensibilidade visual. Falou-lhes ainda das possibilidades de divisão das áreas cromáticas, vertical ou horizontal, através de linhas ondulantes, ou mesmo por diferentes secções “salteadas”. Cada um optou pelo que, para si, faria mais sentido plástico. Quanto ao desenvolvimento desta fase, em relação às misturas mais elementares não houve motivos de preocupação. As questões correntes eram geralmente referentes a tonalidades ainda não muito experimentadas tais como o castanho, o caqui ou o “tom de pele”. Esses problemas foram sendo resolvidos com apoio individual da PE, a qual tentava sempre aguçar-lhes a atenção para determinados detalhes formais e/ou cromáticos.

III.4.4. 6ª Regência

Constituindo esta a terceira aula do exercício de cor proposto, a PE voltou a salientar a importância que teriam as escolhas que os alunos faziam dos dois pares de cores adjacentes. Por um lado, reviu os conteúdos da aula anterior, e depois exemplificou como a escolha das tonalidades pode alterar a leitura visual de uma imagem.



Figura 10: Fundo complementar, fundo adjacente e fundo neutro

Segundo a figura, a PE explicou-lhes como à esquerda (A) são aplicadas tonalidades relativamente complementares e que, por isso, contrastam entre si. No fundo, as tonalidades que se aproximam do laranja e do vermelho vão contrastar com o verde e o azul do céu. No exemplo B, mostrou-lhes uma composição semelhante, embora monocromática, justamente pelo facto de o autor ter recorrido a tonalidades adjacentes. Pela imagem C, fê-los “ver” que apesar de tonalidades aproximadas a A, estas eram mais “esbatidas” ou aparentemente “diluídas”, acinzentadas e, por isso, eram tonalidades neutras, que embora possam produzir um pouco de contraste, nunca é intenso como A, exemplo em que as cores vivem da mesma densidade/intensidade. Acrescentou que os “tons neutros” davam, no fundo, uma sensação de repouso à imagem.

Segundo isto, salientou como seria importante os alunos escolherem as suas cores de acordo com a primeira parte do exercício, que respondia às cores originais. Através de um esquema no quadro, mostrou-lhes que poderiam escolher cores adjacentes que completassem um trio monocromático, ou seja, duas adjacentes de outro tom já existente na paleta original, ou, poderiam escolher essas cores de forma a criar contraste com as tonalidades originais. Poderiam recorrer ainda a outras que não tivessem aparente ligação.

O próprio traçado/contorno também foi tido como um importante elemento de união compositiva, podendo estender-se ou repetir-se por toda a composição.

Esta fase estendeu-se ainda por mais uma aula de 90’ para acabamentos e aperfeiçoamentos. Além do domínio dos conteúdos elogiados pelo OP, este também valorizou bastante a originalidade do exercício, assim como a grande motivação e empenho, por parte dos alunos.



Figuras 11 e 12: Sebastião Lambelho, representação e reinterpretação d’Árvores, de André Derain (ao lado)

CAPÍTULO IV - DINAMIZAÇÃO DE ACTIVIDADES E DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS COM O 11ºCAV

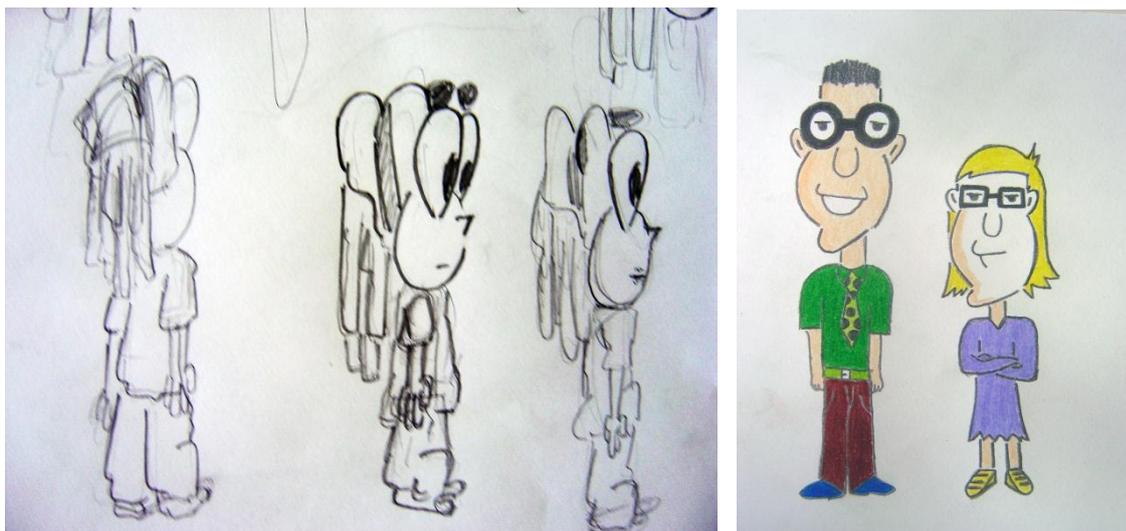
IV.1. Visita à Valnor, Avis e Portalegre

A visita de estudo realizada às instalações da VALNOR - Central de tratamento de resíduos, entre os concelhos de Avis e Alter do Chão - visou essencialmente o contacto presencial com “formas de resolver problemas”, sensibilizando os alunos para a importância da divisão do lixo, e para as possíveis transformações matéricas e orgânicas que este pode sofrer, tendo essas formas grande importância para a vida ambiental.



Figura 13: Visualização do composto na Valnor

Além da sensibilização compreendida na lógica desta visita, a necessidade de passagem de noções e conhecimentos envolvendo os processos de transformação do lixo, tinha como objectivo maior o desenvolvimento da primeira unidade de trabalho dos alunos do 11ºCAV na disciplina de DesA. Aí estes alunos desenvolveram diversos projectos de elementos ilustrativos solicitados pela empresa Valnor, com base em dois textos cedidos pela mesma. Estes pretendiam passar “a mensagem” da importância da reciclagem e do processamento do lixo a crianças desde o pré-escolar à pré-adolescência, através de animações. Para que tal fosse possível os alunos de DesA do CAV ficaram encarregues da construção das personagens, dos cenários e dos adereços, sob apoio do OP e dos professores estagiários, que foram, posteriormente, vectorizados, “renderizados”, “colados” e animados pela turma do 12ºano do Curso Profissional de Artes Gráficas (PAGR).



Figuras 14 e 15: Estudos de Sebastião Lambelho e Rúben Caixinha

Após a paragem para almoço em Alter do Chão, realizou-se a visita à exposição “A teia e a trama”, em Avis, onde contactaram com todo o processo criativo do desenho têxtil, debuxo e projeto, na sua vertente criativa, demonstrada pelos trabalhos de alunos da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Esta visita foi importante principalmente para elucidar os alunos de variadas componentes técnicas. Por outro lado, eles conviveram, também, com processos, resultados e materiais, relativos a projetos e inovação, ao visitarem o Museu da Fábrica de Tapetes da cidade de Portalegre. Neste sentido, tentou-se evidenciar as dimensões transdisciplinares das disciplinas de História da Arte e das Artes Aplicadas.

Após uma merenda rápida, deu-se o regresso ao Fundão por volta das 18h30. Os alunos tiveram um comportamento exemplar, cumprindo as orientações estabelecidas pelos professores e, sendo realizadas as tarefas elementares. Nesta visita estava projectada, também, a visita ao Museu Cargaleiro, em virtude da sucessão de pequenos atrasos, o que acaba por ser natural, tendo em conta o número total previsto de locais a visitar, num único dia.

IV.2. Visita de Estudo ao Porto, Amarante e Viseu

O programa previsto na proposta de Visita de Estudo foi cumprido na sua totalidade e com sucesso. No seu âmbito, ocorreram visitas a museus (três nos quais foram dinamizadas actividades pelos professores estagiários) e a núcleos históricos.

A primeira atividade foi constituída pela visita ao Museu Serralves, tendo o seu início às 10H00. Os propósitos desta visita visaram a apreciação interior e exterior dos edifícios, como também do seu espaço envolvente e exposições aí fixadas: “Fotografias 1978/2010” de Thomas Struth; “DA PÁGINA PARA O ESPAÇO - ESCULTURAS DE PAPEL PUBLICADAS”; e “Outra vez não, Eduardo Batarde”.

A visita incluiu os alunos do 10º, 11º e 12º Anos do CAV e do PAGR, que foram agrupados a fim de se facilitar um discurso propiciador de participação e de diálogo com os guias.

Destacaram-se a exposição “DA PÁGINA PARA O ESPAÇO - ESCULTURAS DE PAPEL



Figura 16: Pop-up da exposição “Da página para o espaço”

PUBLICADAS”, que proporcionou aos alunos o contacto com linguagens de especial relevância no século XX, a salientar: Construtivismo, Arte Pop, Arte Conceptual, Novo Realismo, Fluxus e de ordem gráfica, Poesia Visual, através de Pop-up’s; e, a exposição “*Outra vez não, Eduardo Batarda*”, onde os alunos conheceram o autor nos seus vários registos em Banda Desenhada e Pintura, nos seus jogos de composição figurativa e abstrata.



Figura 17: Obra de Eduardo Batarda

No âmbito desta mesma exposição, a turma 11ºCTAV realizou um exercício planificado pelo Professor Estagiário Bruno Balegas, no qual foi solicitado que os alunos efetuassem um registo gráfico capaz de reproduzir todas as fases da obra do referido autor. Ou seja, a evolução do artista, partindo do seu começo na década de 60, cuja Pintura Figurativa se

encontrava dentro dos parâmetros da Cultura Pop, até aos seus mais atuais jogos abstratos. O principal

objetivo deste exercício visou, essencialmente, proporcionar aos alunos o contacto e a compreensão da obra de arte, para que desta forma, estes sejam ao mesmo tempo produtores e usufruidores de objetos artísticos.

Após a visita às exposições, os alunos foram guiados e orientados pelo Professor Nuno Garcia, no sentido de contemplarem o exemplo Art Déco materializado na arquitetura da Casa Serralves e seus jardins, assim como a perspetiva exterior do Museu da Arte Contemporânea de Serralves da autoria do Arquiteto Álvaro Siza Vieira. Neste contexto, pode referir-se que os objetivos foram alcançados, na medida em que se procedeu à identificação e caracterização artística das várias épocas históricas onde se inserem os edifícios que integram esta “Quinta Museu”. Posteriormente, este mesmo professor, junto com o PC, acompanharam a turma PAGR à oficina gráfica da Porto editora.

Simultaneamente, as turmas do 10º e 11º Anos CTAV visitaram o Museu Soares dos Reis, onde se realizou uma visita guiada, sendo que no final foi utilizada a sala dedicada às obras do Escultor Soares dos Reis, e posteriormente a sala onde se encontra exposta a obra “A infância de Caim” do Escultor Teixeira Lopes, para que os alunos efetuassem registos gráficos baseados nos exercícios de Kimon Nicolaidis, programados/planificados pelo professor

estagiário Romeu Magalhães, a nível de desenho gestual.

Depois da visita ao Museu Soares dos Reis fez-se um pequeno passeio a pé até à Ribeira do Porto. Este percurso possibilitou a observação de vários edifícios de reconhecido interesse artístico, a referir: a Igreja do Carmo - edifício de estilo Barroco/rococó revestido com uma obra de azulejaria de grandes dimensões; a Livraria Lello & Irmão - considerada uma das mais belas livrarias do mundo; a torre e fachada da Igreja dos Clérigos - edifício barroco projetado por Nicolau Nazoni; a Estação de São Bento - exemplo de arquitetura do ferro - com paredes cobertas com 20.000 azulejos da autoria do artista Jorge Colaço; e por fim os painéis de azulejo “Ribeira Negra” do artista plástico Júlio Resende.

No dia seguinte, seguiu-se a visita de estudo ao Museu Amadeo de Souza-Cardoso. Aqui os alunos foram agrupados pelas respetivas turmas e guiados pelos professores acompanhantes, sendo que os alunos dos 10º e 11º anos realizaram uma tarefa planificada e orientada pela autora deste relatório, a qual, após uma exposição oral sobre o autor, solicitou aos alunos a escolha prévia de uma das obras expostas, para que posteriormente fosse feita a “reprodução” da mesma, porém, de uma forma mais intuitiva com gestos rápidos e vigorosos, característica da fase plástica final de Amadeo, fortemente influenciada pelo cubismo.

Após uma pequena paragem na cidade de Lamego, onde foi feita uma exposição oral acerca da planimetria, de jogos de volumes, sistemas de suporte e cobertura, e elementos decorativos da Igreja Gótica, a visita de estudo teve a sua finalização na cidade de Viseu, no Museu Grão Vasco, onde o PC explicou a evolução da pintura do século XIV ao século XX, e onde os alunos tiveram a oportunidade de contemplarem as obras do período renascentista, com particular incidência nas produções da Escola de Viseu, pela mão do pintor Vasco Fernandes.

Tendo sido a chegada ao Fundão à hora prevista, deram-se por cumpridos os objectivos estabelecidos para esta visita de estudo, aos quais se somaram a satisfação e surpresa geral com a inovação de iniciativas criativas em contexto museológico.

IV.2.1. Actividade

Na preparação da actividade a desenvolver no Museu Amadeo de Souza-Cardoso, a autora deste relatório entrou em contacto com a direcção do mesmo, solicitando algum material relevante, como uma síntese bibliográfica e uma possível análise de obras expostas, assim como para a obtenção de uma autorização para o desenvolvimento de uma actividade nas suas salas. A isto juntou-se uma pesquisa pessoal, para que se pudesse guiar teoricamente os alunos na instituição. Neste âmbito, fez-se uma reflexão desde a sua fase caricatural depois de chegar a Paris, ocupando-se progressivamente da Pintura, transitando da “memória

elegante” e gráfica de “Os galgos” (1911) para uma vertente entre o cubismo e o abstraccionismo. Quanto à acção prática, em si, essa foi estipulada de acordo com as normas exigidas - este museu proibia estritamente o uso de materiais riscadores pontiagudos e de máquinas fotográficas - optando-se então pelo pastel de óleo em diário gráfico. Embora o primeiro exercício estipulado envolvesse um retrato comum entre alunos (Apêndice 7), as condições com que se teve de debater não foram as mais favoráveis. Amadeo tinha a representá-lo uma sala demasiado pequena para abarcar a quantidade de alunos presente. Optou-se, portanto, pela escolha de uma obra para o treino do traçado vigoroso de Amadeo, particularmente a partir de 1912. Este traçado, por influência do cubismo encerrava em si, como explicado aos alunos pela autora, a geometrização formal, planos facetados, perspectiva distorcida, figuração interligada - traço curvo, portanto - e riscos oblíquos como principais dinamizadores compositivos, além dos círculos concêntricos, por influência do orfismo dos Delaunay.

Posteriormente, em aula, foram desenvolvidos os exercícios inicialmente propostos insistindo-se com os alunos de DesA na repetição dos mesmos na procura da desenvoltura gestual e simplificação necessárias a esta qualidade de registo.

Embora simples, os resultados foram satisfatórios, contribuindo estes métodos para a insistência na importância da gestualidade na procura das formas gerais e elementares, que, embora não tenham de ser um fim plástico, assim foram assumidas durante o modernismo.

IV.3. Projecto “Fundão à Mostra”

“Fundão à Mostra” foi um evento que decorreu no centro histórico da cidade do Fundão, entre os dias 23 e 28 de Maio de 2012.

Este projecto mobilizou toda a comunidade escolar, fossem os grupos directamente activos ou espectadores, incluindo nas suas acções o meio social do Fundão. Além da intervenção dos núcleos de Ciências e do Clube de Teatro, no antigo casino da cidade, foi possível, a selecção e montagem, por parte do núcleo de estágio, de trabalhos da turma do 11ºano do CAV, que foram expostas na zona antiga do Fundão entre os dias 26 e 28. A sua concretização foi possível com os apoios da escola, da Câmara Municipal, e da disponibilidade que uma totalidade de comerciantes mostrou ao querer incluir, nas suas montras, as pranchetas elaboradas. Os trabalhos de todos - cerca de duas pranchetas A1 por aluno - foram expostos na Rua da Cale, nas mais variadas lojas desde cafés, a lojas de velharias ou mercearias, boutiques e lojas de electrodomésticos.

No dia do evento, os alunos de Desenho A participaram também numa “maratona do diário gráfico”, tendo por objectivo a totalidade de 8 registos. Neste âmbito, propôs-se desenharem nos diários gráficos toda a envolvente da Rua da Cale e zonas históricas em redor, sendo incitados pelos estagiários para saírem das “zonas de conforto” ou dos planos mais estereotipados. Por conseguinte, alguns aventuraram-se a retratar pessoas com

características fisionómicas muito próprias ou entrando na igreja do Fundão, para representar o altar, em vez da atenção exclusiva à arquitectura exterior.

Embora as condições climáticas não fossem as mais favoráveis, o “contorno” da situação, por parte dos alunos, favoreceu alguns níveis de registo e composição.



Figura 18: Pranchetas de Sebastião Lambelho e Beatriz Esteves expostas na Rua da Cale

IV.4. Visita de estudo à vila do Salgueiro

A visita de estudo à vila do Salgueiro deu-se no seguimento da proposta lançada pela Junta de Freguesia da mesma para a concretização de uma escultura pública sobre o tema “A Pastorícia”. Assim, esta visita de estudo proporcionou aos alunos o contacto com a realidade pastoril, tanto no âmbito museológico, como ao nível do contacto presencial com pastores, assim como a observação do fabrico artesanal de queijos e a prática da tosquia dos animais, além da observação das características físicas desta região, nomeadamente quanto ao local de intervenção. Após a saída do Fundão às 14h00, foi feita a primeira visita, cerca de meia hora depois, ao Museu da Pastorícia, sediado nesta freguesia. Com isto os alunos estabeleceram contacto com a história e a realidade atual da atividade pastoril, com as obras artesanais tipicamente desenvolvidas durante os períodos de pastagem - chavetas, chocalhos, cabaças, mantos e outros -, os seus motivos e a sua simbologia.

De seguida, procurou-se perceber, numa quinta da zona, como se processa o fabrico artesanal dos queijos desta região, embora progressivamente os métodos tradicionais tenham sido substituídos pela maquinização. Após uma pausa para o lanche, o qual proporcionou algum descanso e abrigo de todos em relação às altas temperaturas que se faziam sentir, viajou-se até à Quinta do Prado do Infante, no intuito dos alunos recolherem imagens de rebanhos e pastores, pensando também registar-se a respectiva tosquia através de desenho e fotografia.

No entanto, essa já havia sido realizada de manhã. Não obstante, informaram-nos que ainda era possível observarmos esta prática na Quinta da Várzea, motivo pelo qual se procedeu à referida viagem e se atingiu o objectivo. Esta é uma acção fundamental, uma vez que a venda de lã à indústria têxtil é um fator económico ainda muito relevante para esta região.

IV.4.1. Projecto de escultura pública

O desenvolvimento desta actividade, bem como a sua planificação e definição de critérios de avaliação, ficaram à responsabilidade do núcleo de estágio. A PE fez ainda circular em aula livros dos artistas Antony Gormley, Markus Raetz, Michelangelo Pistoletto e Pieter Laurens, e um catálogo de escultura em pequeno formato, da Fundação Eng.º António de Almeida. O núcleo de estágio referenciou, também, exemplos de David Oliveira, José de Guimarães, Ângelo de Sousa, João Cutileiro e Francisco Simões. Segundo estes moldes, o núcleo de estágio fez crer a importância dos elementos principais ligados à prática da pastorícia numa lógica representativa de simplificação formal, fosse por nivelamento de formas figurativas, fosse por meio de formas conceptuais.

Neste âmbito foram desenvolvidos esboços à mão levantada, seguidos de pequena maquetes em cartolinas, para estruturação e evolução das formas, tendo-se, assim, já noção da sua componente comunicativa tridimensional; seguiu-se a representação rigorosa sob desenho técnico das peças, colocando-se as respectivas cotas à escala e sob as vistas determinantes - frente, perfil e eventualmente costas e topo - e a maquetização das propostas, incluindo a simulação dos materiais pensados para a construção da(s) peça(s).

Além da exposição dos trabalhos a concretizar no Museu do Queijo do Salgueiro, o OP teve a oportunidade de mostrar os projectos desenvolvidos pelo CAV à Vereadora da Cultura do Fundão, a qual mostrou grande satisfação pelos resultados (Apêndice 14), estipulando-se outros locais para a exposição dos trabalhos - o Casino Fundanense e a festa dos Chocalhos de Alpedrinha. Embora esta última se realize só em Setembro, a concretização da peça será durante o mês de Agosto, na qual a Vereadora da Cultura e o Presidente da Junta do Salgueiro serão os principais agentes na discussão e selecção da(s) obra(s) a construir.

IV.5. Trabalho Permanente Individual

No início do ano, foi estabelecido um primeiro contacto com o programa da disciplina de estágio, além de enfatizada a importância, por parte do OP, da fidelidade que devem as planificações, estipuladas ao longo do ano, ter com as orientações programáticas.

Neste sentido, foram estipuladas as primeiras unidades a serem abordadas, bem como a sua duração, ficando logo à partida cada estagiário encarregue de uma unidade de trabalho. Ficando a divisão das unidades a cargo do núcleo de estágio, foi também referido pelo OP que cada um faria o acompanhamento dos projectos anuais estipulados pelo grupo 600 - o Portfolio, o projecto para os Colóquios Juvenis de Arte de 2012 e o Trabalho Permanente Individual (TPI) - cujas responsabilidades ficaram definidas no final do primeiro período. A autora deste relatório encarregou-se do TPI a partir de Janeiro de 2012. Neste âmbito, a PE contactou o OP, na medida em que achou importante, dadas as noções culturais destes alunos apuradas no teste diagnóstico (Apêndice 13), conduzir os alunos por hábitos de pesquisa e obtenção de noções gerais fundamentais de determinados autores e/ou correntes artísticas da História da Arte Moderna. Inicialmente havia sido proposta a pesquisa de conteúdos em casa e a exposição e discussão dos mesmos em aula, o que aconteceu sobre o artista Alberto Giacometti, cujos métodos construtivos do desenho eram bastante similares às noções apreendidas na UT de figura humana. Contudo, posteriormente, a PE entendeu como mais frutífero estabelecer essa parceria com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, a segunda pesquisa foi substituída pelas actividades práticas sobre um dos autores a conhecer durante a visita ao Porto, Amarante, Lamego e Viseu, Amadeo Souza-Cardoso, sendo elas acompanhadas por uma pequena biografia.

Seguiram-se outros autores - Gauguin, Matisse, Manet, Edgar Degas e August Renoir - que, não obedecendo a um intervalo periódico, foram ao longo do segundo período e início do terceiro, sendo lançados num blog especialmente criado para o efeito, onde a PE foi solicitando respostas a conteúdos elementares, ligados em particular, com as características plásticas de cada autor e comuns a um movimento ou definição genérica artística (por exemplo “Sintetismo” ou “Japonismo”) e possíveis relações - influências sofridas ou transmitidas, etc. - intimamente ligados com as temáticas ou técnicas/noções de aula(s). Enquanto os dois primeiros serviram para os introduzir à exploração destes aspectos, sendo também abordados autores como Picasso ou Cézanne, os seguintes seguiram uma “ordem” - Gauguin foi um motivo prévio à introdução de estudos de cor, sendo uma “rampa de lançamento” para o exercício proposto pela PE dentro desta mesma temática. O exercício desenvolvido com base nos “fauves” teve como paralelas questões relacionadas com Matisse e com todo o universo plástico envolvente deste grupo de artistas que, apesar de previamente levantadas, foram sendo esclarecidas durante as exposições orais durante o exercício.

Monet e o impressionismo esteve em consonância com o exercício de aguadas “impressionistas” desenvolvido pelo professor estagiário Bruno Sousa; e Degas e Renoir foram “lançados” durante o exercício do professor estagiário Romeu Magalhães, de acordo com a prática plástica exercida.

Embora as “chamadas de atenção” fossem constantes, esta turma, devido aos hábitos de trabalho conhecidos e não invertidos, uma vez mais, foram acumulando todo o trabalho verificando-se resultados nulos, “fracos” e de discurso desarticulado ou cópias de informação obtida por internet. Ao iniciar-se o terceiro período, depois da “postagem” sobre Degas e Renoir, a PE constatou a possibilidade de se repetir o sucedido do período anterior, à medida que o tempo ia passando e as respostas se mantinham quase nulas. A PE optou, portanto, com o apoio do OP, em elaborar uma ficha de avaliação de conhecimentos (Apêndice 11), no final do ano, englobando as noções que se foram desenvolvendo ao longo do ano em aula, e que se pretendia verem “espelhadas” no blog. Dando à turma de estágio uma semana de prazo de entrega, a PE solicitou-lhes assim tempo suficiente para pesquisa e recolha de informação, além de os fazer, através da escrita, ponderar sobre a qualidade informativa e autonomizá-los em termos de filtragem de conteúdos.

A par desta iniciativa a PE desenvolveu, em conjunto com os alunos, uma pesquisa pessoal, na direcção da definição de um projecto inicial a experimentar e concretizar no ano seguinte. Para tal mostrou-lhes livros próprios e da biblioteca da UBI, a nível das Artes Plásticas, para que tomassem um maior conhecimento da Arte Contemporânea e que dessem fluidez às ideias. De acordo com a discussão e troca de sugestões que a PE foi mantendo com os alunos, pediu-lhes que elaborassem uma proposta escrita, sob forma de “rascunho”, onde deveriam constar os objectivos do trabalho ou expectativas do público/mensagem a passar; materias e metodologias/processo e possíveis influências sofridas por algum(a) artista ou similaridade plástica. Estes projectos tinham como única obrigatoriedade a ligação, ainda que directa ou indirectamente, com o desenho e/ou suas propriedades e a definição lógica de um conceito que fosse actual e comunicasse directamente sobre uma problemática social ou psicossocial. Cerca de dois terços da turma seguem para o ano subsequente já com uma ideia construtiva.

CAPÍTULO V - TEMÁTICA INVESTIGADA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

O presente trabalho teve por base um índice de factos descritos e comparados por diversos professores de Desenho tais como Betty Edwards, Nathan Goldstein, Burne Hogart e Michael Hampton, entre outros, que serviriam como referência para constatação e procura, em contexto pedagógico, de erros comuns realizados durante o estudo e representação da figura humana. Além do fascínio pessoal pela temática em si, achou-se relevante, em termos de investigação, partir das dificuldades detectadas no desenho de figura humana para a procura de diversas metodologias que os colmatassem.

Pretende-se que estas linhas de pesquisa contribuam para determinar fontes de desenvolvimento de acuidade visual e de um sem número de competências que podem levar, muitos alunos de desenho, a um patamar artístico elevado. Embora muitos professores relativizem a importância desta temática de trabalho, a verdade é que “quem souber desenhar o corpo humano na perfeição sabe desenhar tudo” e nada melhor do que o elemento mais complexo para obrigar ao “clic” visual, ou como defende Betty Edwards, a “desenhar com o lado direito do cérebro”.

Trata-se de uma investigação experimental, no sentido em que, a partir da acção em sala de aula, se identificaram as diversas limitações implementando métodos e exercícios práticos destinados a superá-las. A população amostra é constituída pela turma onde se efectuou o estágio pedagógico, em concreto na disciplina de Desenho A, a alunos do 11ºano na Escola Secundária do Fundão.

A intervenção realizou-se ao longo de 5 semanas de aulas, dedicadas à Unidade de Trabalho - Figura Humana, pretendendo-se motivar a curiosidade e interesse pelos exercícios propostos, procurando que os alunos adquirissem liberdade gestual, grafismo individual, autonomia e sentido crítico.

V-1. A Figura de estrutura planificada

Como defendia Cézanne a construção de objectos no desenho implica que devemos, à partida, começar por tentar descobrir os volumes geométricos básicos que definem todas as formas. Por norma, é fácil reduzir uma árvore a uma superfície piramidal ou um cigarro a um cilindro mas quando se trata da figura humana tem-se dificuldade em reduzir as formas gerais a sólidos geométricos.

Várias razões podem ser apontadas. Este método, ao implicar uma leitura analítica e sintética contrapõe-se à essência de ser vivo da “humanidade”. O aluno que se inicia perante a imponente presença de um corpo humano, geralmente procura capturar as suas formas concentrando-se nos seus contornos, nas suas texturas e numa infinidade de detalhes que

apesar de poderem ser interessantes e expressivos fazem com que se perca a totalidade e a articulação da figura. Este raciocínio do corpo, cheio de subtilezas, carga simbólica e beleza ou fealdade, bloqueia o aluno para a busca das formas geométricas das quais nascerão posteriormente os volumes. Outro importante bloqueio é a tendência que têm para o desenho sequencial ou faseado de partes menores ou mesmo pormenores, que acabam por resultar numa quantidade de “segmentos” sem relação entre si, desproporcionados, perdendo a essencialidade das massas e dos movimentos fundamentais. Por estas razões, um dos primeiros princípios no desenho da figura humana é a transmissão de noções que facilitem a compreensão das partes de forma regrada, simplificada e analítica, *“to understand the figure’s forms as reducible to arrangements of simple geometric summaries”*. (Nathan Goldstein, 1999, p.35).

Outros artistas, como Whistler, apesar de enfatizarem o carácter serpentinado das suas figuras, mantêm presentes conclusões estruturais necessárias, invisíveis, que se tornam guias para a sugestão de volumes. Óbvio, é reforçar que a necessidade de se definirem planos estruturais não indicia um princípio ou fim no desenho. *“Perception doesn’t begin or end with the noting of planes and values. We must respond to the abstract possibilities in our subject matter and in the emerging drawing - directed movements, tensions and contrasts that constitute the Dynamics of perception”* (Nathan Goldstein, 1999, p.37). Quando se entende a interdependência das partes, como actantes umas sobre as outras, pode-se fertilizar as construções no sentido de apurá-las graficamente, em que a linha e o gesto devem actuar como um termómetro visual que une as formas ao mesmo tempo que as define.

A planificação formal define as mudanças na superfície de uma forma. O uso de linhas para separar planos adjacentes é sempre útil, graficamente, mesmo que não existam na realidade. Elas irão sempre sugerir áreas com concavidades e convexidades.

Na aula de lançamento da unidade de trabalho do estudo da figura humana a mão foi o elemento abordado já que pode ser relativamente simples no entendimento dos seus planos. Nesta, tal como no grande corpo, é conveniente ver os grandes planos. Estes levarão ao entendimento de planos mais pequenos. Quatro dedos dobrados sugerem uma massa tipo bloco que temos de recortar em sentido descendente da direita para a esquerda. O polegar outro bloco estreito e a palma da mão outro, mais quadrangular que rectangular como nos anteriores exemplos. Depois devem decifrar-se as divisões que do grande bloco nascem para se definirem os planos que formam os dedos. Estes por sua vez limitam o olhar, impedindo-nos de ver os planos abrangentes pela importância que parecem ter para o consciente.

Durante o acompanhamento individualizado muitos dos alunos desta turma se centravam em captar imediatamente os planos secundários em vez dos principais. A PE reforçou individualmente a ideia de que devemos analisar a estrutura da forma não pela lembrança de cada plano que vemos mas por, em primeiro lugar, fazer uma procura consciente dos planos

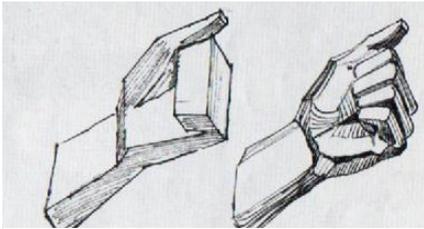


Figura 19: Pormenor da fig. 2

formais abrangentes ou planos principais. Os alunos que à partida ainda se tinham centrado nos planos secundários desde o início do desenho acabaram por se aperceber dos erros comuns, tais como o comprimento dos dedos ser maior que o comprimento da palma da mão ou a grossura do polegar ser superior à grossura dos restantes dedos.

Investindo no reverter do seu raciocínio, foram capazes de corrigir os seus erros assim como se iniciaram num segundo exercício prático partindo da generalidade gestual para a generalidade planar e a partir daí para planos mais específicos aos quais deram algumas noções de modelação.

Como os planos gerais do “punho”, também existem planos principais ou primários a nível de corpo inteiro. Os planos secundários modificam os gerais para especificarem, ainda que de forma simplificada, o estado presente da superfície do objecto a ser desenhado. Segundo Nathan Goldstein, as linhas ou trama que cruzam estes planos devem descrever os eixos mais curtos dos planos ou seja movendo em redor das formas em vez de procurarem definir os seus eixos maiores. Serão estas linhas que indicarão se as massas são planas ou convexas. Além de serem responsáveis pelo sentido de concavidade dada aos objectos em estudo, serão responsáveis pela atracção do desenho, no que diz respeito aos seus padrões tonais. Todas as formas humanas, maiores ou mais pequenas, podem ser reduzidas ou simplificadas.



Figura 20: Trabalho da aluna Andreia Esteves

No caso do “punho” vê-se que cada um dos quatro dedos dobrados é, em cada segmento, um bloco ou plano tal como os que são produzidos pela mão em geral. Quanto mais pormenorizado for o olhar mais subdivisões se encontram e pequenas variações, privando-nos da percepção dos planos ou formas gerais. Na ausência desta, o aspecto construtivo, conforme acontece muitas vezes com os principiantes, resulta numa busca exaustiva da forma através de variados riscos “carregados” e marcas de traços apagados, ou numa desistência na procura do equilíbrio da forma.



Figura 21: Trabalho do aluno Eduardo Preto

Ou fica a forma destruída ou fica a frescura do desenho pela metade. Ao se estabelecerem os planos gerais das formas, evita-se que a clareza formal se sobreponha às características da superfície que desenhamos, e, assim, não se é influenciado por detalhes superficiais que destroem o geral. A análise planar ou de simplificação mais que uma ferramenta para o entendimento dos aspectos construtivos de um objecto, pode ser uma fonte de investimento criativo e de expressão.

Na análise formal da figura de corpo inteiro deve-se tentar perceber quando as partes se intersectam e quando estas se fundem. É também premente a análise dos maiores “blocos” para os mais específicos. Pelas formas ou planos gerais entendam-se a cabeça, partes do tronco, braço, etc. Específicos, os olhos, nariz, maxilar, ou a forma como se “recorta” toda a nossa musculatura. A unidade de uma forma é qualquer parte da figura, grande ou pequena, contida nela mesma, um bloco, que se intersecta com outros, construindo no todo uma forma anatómica específica, quer por natureza quer por dependência de uma pose ou movimento. Mas claro permanece um certo grau de liberdade para interpretar a inter-relação das partes de forma pessoal. Alguns focam-se na tensão dos limites do desenho e do peso do traçado de uma forma mais bidimensional, outros focam-se nas volumetrias de registo mais suave e modelar, outros estão entre os dois estados.

As tramas, quando se sucedem para explicar a natureza das formas, conforme se movem, por mais grossas ou intensas que se tornem nunca são interpretadas como texturas. A primeira impressão é a da sua natureza volumétrica. Só quando essas linhas falham essa explicação é que se tornam uma espécie de padrões. Mantêm uma mecanização gestual, ficando coladas aos contornos das formas. É necessário um sentido ou mesmo sensação da parte de quem desenha que fomente o risco e aposta que faz nas mudanças gráficas da superfície que desenha assim como um apuramento dos julgamentos visuais.

V-2. Anatomia. Proporções e cânones da figura humana.

A anatomia é essencial no entendimento de como se relacionam as nossas partes, assim como também pelo movimento particular ou pose do modelo. Numa primeira fase é necessário conhecer como se dividem as partes do corpo humano e explicar como se dão as divisões canônicas na folha em função do enquadramento que se pretende, com a finalidade que lhe pertence:

Harmonia - inserção ou adaptação das partes das quais nada deve ser retirado ou acrescentado.

A ideia das proporções humanas deve ser considerada segundo dois pontos de vista: a) é uma determinação de leis que põem em evidência certas relações harmoniosas entre o todo e as partes; b) são características próprias da busca pela estética e por outro lado, têm por finalidade incutir em quem desenha um método de trabalho e certos procedimentos de controlo que facilitam a realização de figuras adequadamente proporcionadas.

Embora o cânone mais antigo remonte ao período do antigo Egipto, sendo o homem representado à altura de 19 dedos médios e meio de altura, em contexto pedagógico foi dada ênfase aos princípios estéticos gregos. Durante a apresentação em power-point (PPT) na aula de lançamento da unidade, foi feita uma breve referência ao período clássico do séc.V a.c., período em que o Homem era tido como medida de todas as coisas. Essa mesma necessidade abarcou o facto de se encontrar uma standardização métrica que privilegiasse o sentido de equilíbrio e harmonia do corpo humano. Em primeiro lugar referiu-se o escultor Policleto como criador do cânone ou “regra” que usaria, como módulo de medida, a cabeça na definição do corpo humano com cerca de sete cabeças e meia de altura até cerca de cem anos depois surgir um outro, Lisipo, que reformularia esta regra, estreitando ligeiramente a cabeça em relação ao corpo, passando este a um total de 8 cabeças, como demonstraria a sua peça mais exemplificativa desta renovação, “Apoxiomeno”.

A nível geral, a cabeça foi, na história da arte, o principal módulo de medida comum, estabelecendo uma divisão lógica das restantes partes.

Com o conhecimento das “regras” os alunos estariam habilitados para os princípios que, por norma, os ajudariam a obter um sentido de equilíbrio geral, contudo de modo a colocar este raciocínio em prática, perante a possibilidade de pessoas ligeiramente mais baixas (como muitas mulheres, onde a regra comum é a altura das sete cabeças e meia) ou ligeiramente mais altas (podendo os indivíduos aproximar-se

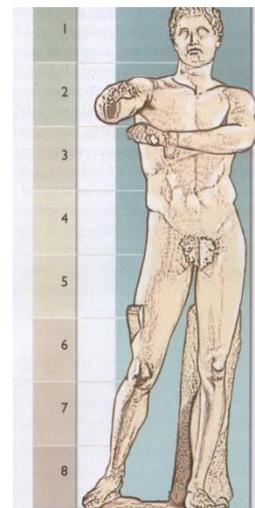


Figura 22: Pormenor da fig.1

das oito cabeças e meia), foi pedido em contexto de aula, mais especificamente na segunda, quando se passou para a abordagem do corpo inteiro, que com o habitual sistema do lápis para tirar medidas, comparassem a altura da cabeça do modelo (um aluno) com o número de cabeças correspondente à altura total do corpo. Nesta e nas restantes aulas abordando modelos de corpo inteiro, além do equilíbrio proporcional, o sistema de medidas tornou-se também importante no modo como era enquadrada a figura no papel, porquanto não só tem importância o equilíbrio da própria figura mas também o sentido de composição do desenho no papel.

V-3. Suporte estrutural da figura

O “esqueleto” é uma espécie de sistema de armadura que serve de suporte para a planificação das massas. Sem a rigidez e exigência de uma aula de anatomia, no desenho o importante é o entendimento da natureza estrutural que adopta o nosso esqueleto, podendo este ser reduzido a simples segmentos que adoptam determinadas inclinações e convexidades, uma vez o conhecimento dos standards de proporcionalidade. Nisto existem três grandes massas estruturais, são elas a cabeça, o torso e a zona pélvica.

Reduzida ao seu estado geométrico mais simples a cabeça pode ser representada por uma forma ovóide, da mesma forma que torso e pélvis também podem ser simplificadas por formas elípticas, numa fase em que é importante a procura gestual do todo.

O torso é bastante proeminente tal como a cabeça, mas os alunos privavam-se de alargar os ombros e a zona das omoplatas e colocavam ângulos rectos entre pescoço e ombros. A PE teve a necessidade de fazer algumas chamadas de atenção para os factos, ensinando-os a “ver” por meio da inclinação de linhas, o que acabavam por compreender e corrigir.

A pélvis é outra forma complexa, com a tendência a, no desenho, ser estreitada ou alargada. A nível de alturas, contudo, se inicialmente existiu a predisposição para dar mais altura ao tronco e à cabeça em relação às pernas, rapidamente perceberam através das explicações da PE e dos restantes professores que a proporção de ambas as metades corporais (da cabeça à púbis e da púbis aos pés) é sensivelmente idêntica.

Outro problema detectado no início desta fase foi o facto de alguns alunos não terem ainda decodificado o modo como funciona o lápis na captação de medidas ou, mais propriamente, de relações. Apesar de conseguirem estabelecer relações observando o próprio modelo em vez de reproduzirem no papel essas relações, à escala do mesmo, reproduziam a(s) medida(s) do lápis no papel, claro, resultando num mau enquadramento e em proporções muito



Figura 23: Hampton, 2009, pormenor da capa

reduzidas. Cedo perceberam que a delimitação do início e do fim da figura no papel os auxiliaria na divisão do eixo vertical pelas oito fases da figura humana.



Figuras 24 e 25: Desenhos de modelo de Eduardo Preto e Andreia Esteves

Para a quarta aula da presente unidade a PE preparou uma pequena apresentação (Apêndice 4) baseada numa compilação de erros comuns que havia apreendido da semana anterior. Deste modo estaria a confrontá-los com o que “eles sabiam que faziam” e o “como fazer”. Em primeiro lugar, a PE lembrou-lhes a importância do auxílio do eixo vertical para captação de ângulos, direcções das partes da figura humana, e mesmo a ideia do “S” da espinha na transmissão de movimento em relação a esse eixo. A segunda questão incidiu no facto do cânone não ser uma regra imutável.

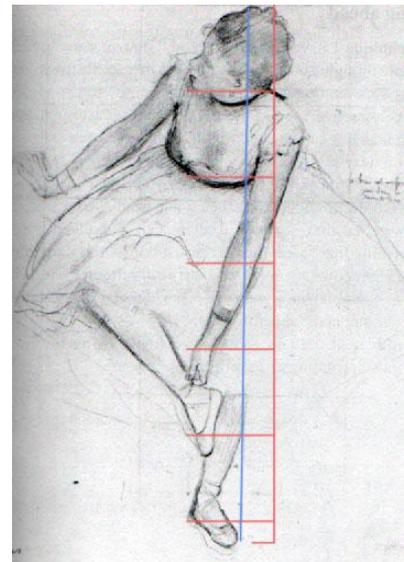


Figura 26: Imagem-base de Edwards, 1999, p.157

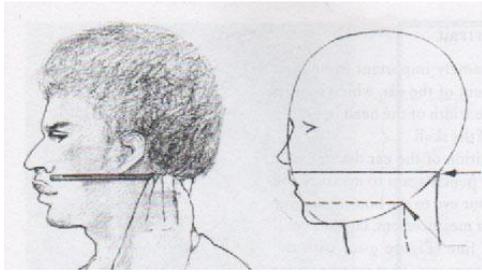


Figura 27: Edwards, 1999, p.176

Para isso exemplificou-lhes um desenho da autoria de Degas, em que o corpo estava inclinado para a frente na direcção do espectador, para que percebessem que, perante qualquer situação de movimento a lógica canónica pode sofrer alterações severas. Neste exemplo em específico, resultante da inclinação da figura a sua altura seria a de apenas seis cabeças e meia. Outros dados que este desenho

comunicava era o facto do eixo vertical desenhado por Degas permanecer graficamente como referencia para o alinhamento da orelha com o pé ou para definir a inclinação do braço e da perna. Foi-lhes dada também a comparação entre o “corte do crânio” e a largura que este deveria na realidade ter; o registo das mãos, habitualmente ignoradas, “encolhidas” quando no fundo deveriam ter aproximadamente a altura do rosto no papel; e, ainda, dois tipos de registo naturalista do cabelo, um com uma breve linha de contorno que definia o volume do cabelo, de Kathe Kollwitz, e outro registo oposto, em forma de mancha, com um pequeno apontamento de “luz” (área deixada em branco), de Sigmund Abeles.



Figuras 28 e 29: Sigmund Abeles, *New Year's Eve*, 1978; Kathe Kollwitz, *Mother and dead child*, 1903



Figura 30: Alex Mckibben, *Male Figure, seated*

A apresentação acabou com referências de registo rápido para a aula seguinte que seria de observação fugaz de modelos no exterior. Derivada à efemeridade do espaço de tempo de um corpo num dado local, os alunos precisariam adoptar um registo bastante gestual e rápido incluindo as noções que haviam trabalhado até então. Nos exemplos dados enfatizou-se o uso de

pouco traçado, o facto de uma só linha poder sugerir o volume de um abdómen, ou as

“ondas” da tensão do tronco sobre a perna dobrada; ao mesmo tempo, a repetição de traço de modo solto, sem engrossar linhas.

A presente aula centrou-se em poses ligeiramente mais curtas que as das aulas anteriores, de cerca de dez minutos no máximo, para “soltar” ainda mais o gesto, preparando-os para a tarefa seguinte no exterior. Depois desta fase, os alunos retomaram aos exercícios de aula, progressivamente com maior índice de dificuldade. Começaram por ser agrupados em dois, depois interagindo com objectos e finalizando esta fase numa composição de três elementos com dois objectos.

V-4. Perspectiva

Apesar de os principiantes, por norma, não estarem cientes da situação, qualquer pose que exista, mesmo a aparentemente mais fácil, mais frontal se quisermos, contem formas em certo grau perspéctico, tais como os lados da cabeça, torso ou membros. Dependendo do nível do olhar de quem observa, mesmo a pose frontal irá ter formas cujos planos superiores ou inferiores estarão em perspectiva. Quanto mais abaixo estiver o observador, mais superfície inferior do nariz ou do maxilar verá, por exemplo. O nível do olhar determina a altura da linha do horizonte, mais alta ou mais baixa. Instintivamente, ou sobre

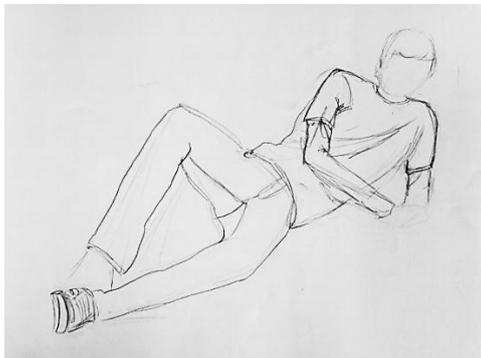


Figura 31: Trabalho do aluno Rafael Costa

conhecimentos elementares de perspectiva, sabemos que linhas paralelas ao chão quando se distanciam no espaço acabam por adoptar um certo grau de inclinação, culminando num único ponto de fuga de encontro com a linha do horizonte. Essa convergência de linhas, aparente numa rua que desce ou num corredor, é igualmente aplicável na

figura humana pois

qualquer comprimento de uma forma com linhas paralelas, como um bloco ou cilindro, formas às quais a podemos reduzir, diminuem conforme recuam em direcção à linha do horizonte, ou em relação a qualquer ponto imaginário acima ou abaixo.

O domínio das formas mais próximas sobre as mais distantes são congruentes quando ambas respondem a leis perspectivadas com o mesmo fim, e é por isso mesmo que é tão importante reduzir a figura humana de grandes massas a formas geometrizadas (quer esse principio seja apenas mental quer seja registado graficamente) principalmente em condições de



Figura 32: Trabalho da aluna Andreia Esteves

perspectivas drásticas.

Perspectivas drásticas são de facto complicadas de desenhar. Muitas das vezes principiantes começam por desenhar de facto como estão a observar mas, quando finalizado, todas as partes juntas parecem vistas como que acima do seu nível do olhar, acabam por finalizar o desenho não sobre um olhar perspéctico mas combinando algumas das suas observações com conhecimentos à priori que tem acerca do que está a desenhar. Sob stress de um olhar analítico muitos se refugiam em noções memorizadas acerca das formas observadas.

Tanto a PE como os restantes colegas enfatizaram a procura de noções perspécticas através das formas ou redução de contornos de um volume em perspectiva sendo este raciocínio muitas vezes mais fácil para os alunos. O recorte de uma forma - a sua silhueta - define a posição da forma no espaço e dá importantes pistas acerca da sua estrutura. Este método é um desbloqueador visual, pois desafia aquilo que o nosso cérebro entende ou conceptualmente nos impinge em substituição da redução formal dos volumes e do espaço.

A penúltima aula da unidade, dada anteriormente pelo PE Bruno Sousa, ajudou neste sentido. Os alunos recorreram ao uso de uma grelha traçada num acetato, estando numa folha à parte uma sua proporcional. O objectivo do exercício consistia, tal como Betty Edwards também experimentou, em manter a grelha imóvel sobre as formas (neste caso paisagem urbana) e reduzi-las aos seus contornos, buscando as zonas como estes atravessariam os traçados e quadrados da grelha. Desta forma os alunos passavam a compreender quão curta numa folha pode ser a altura entre o início e o fim de uma rua a subir, em vez de a desenharem tendencialmente sob “a vista do passarinho”.

De igual modo o uso da grelha é um óptimo auxílio para que não hajam discrepâncias nas relações entre várias partes, evitando-se assim muitos erros estruturais - *“The ability to see the shape of a form or a plane as if it were a flat puzzle piece is an essencial perceptual skill”*, no fundo um treino que obriga a perceber como configurar uma ou mais formas respondendo a noções perspécticas, estruturais e/ou compositivas, favorecendo, segundo Betty Edwards, para que o hemisfério cerebral secundário (direito) se sobreponha sobre o



Figura 33: Trabalho do aluno Rúben Caixinha

principal (esquerdo), abstraíndo-se quem desenha do particular, ou seja dos pormenores a que o cérebro dá importância, para entender o todo ou as formas gerais, ainda que estas contenham particularidades.

Este instrumento foi fundamental na percepção de formas que se recortam sobre outras no caso da figura humana. À direita vemos um desenho em que a aluna se preocupou, em primeiro lugar, na determinação das inclinações do pé direito, usando-o inclusivamente como modulo de medida, no lugar da comum cabeça. Isto só se tornou possível primeiro porque o sistema

canónico grego aprendido se “*refiere a un sistema de medidas tal que se pueda deducir de las dimensiones de una parte, las dimensiones del total*” (Eugene Guillaume citado por Moreaux, 1988, p.372) e segundo para constatar as formas que procurou em todos os planos que compunham a figura, desde o primeiro ao mais longe.

À direita, a aluna estabeleceu os limites de enquadramento e linhas medianas para localizar certas zonas corporais da figura.

Denote-se a destreza visual na captação dos limites do ténis e suas inclinações.



Figura 34: Trabalho da aluna Andreia Esteves

V-5. Estrutura e valores. A importância da luz na volumetriação

Os desenhos mais volumetrizados fazem-se valer dos valores lumínicos para ajudar a clarificar a natureza estrutural da figura. O traçado que se insere na forma, além de procurar localizar e definir os planos que constituem o objecto, mostra como estes se fundem e inter-relacionam, e constroem as próprias concavidades e convexidades que lhes pertencem. Qualquer forma complexa pode ser reduzida a uma simples massa: meia esfera, esfera, triângulo, etc. como as formas dos manequins articulados - ligações ovais nos ombros, nos joelhos, cotovelos, pulsos e tornozelos, que correspondem às proeminências dos ossos que compõem o nosso esqueleto. Algumas protuberâncias são visíveis dependendo da pose do modelo. Tendo presentes as formas do manequim ou por meio da percepção geometrizar se sugere como os músculos e a pele se distribuem a nível lumínico (Nathan Goldstein, 1999). De igual modo, sobre essas formas se dão qualidades lumínicas dependendo da forma como são esses valores empregues, da sua sensibilidade e qualidade gráfica.

Na aula orientada pela PE (dia 29 de Novembro), procurou-se incutir no aluno a preocupação com as questões de modelação e volumetriação. Até então, tinham-se apenas trabalhado as questões proporcionais e desenvolvido o desenho de figura humana a nível estrutural ou gestual com finalizações mais a nível de contorno. Alguns já demonstravam preocupações com a modelação, procurando nos modelos relações lumínicas que pudessem dar alguma, ainda que pouca, profundidade. Este factor, não tendo sido muito explorado devido à sua natureza abstracta, tinha que ser uma consequência do entendimento das questões anteriores - boas noções de enquadramento, divisão de partes e gestualidade no uso do traço - sendo também um meio com que os alunos se teriam de debater. Debater, pois é comum existir um certo receio nos principiantes acerca da introdução do traçado na própria figura ou seja fazê-lo ganhar autonomia na procura de todas as partes e da forma como estas se devem conjugar no todo, através das qualidades da linha.

Durante os primeiros minutos da aula desenvolveu-se uma pequena conversa que teve como ponto de partida duas imagens cujo uso do traço é bastante proeminente. A princípio foi-lhes colocada a questão de qual das imagens, aqui expostas de seguida, lhes parecia mais tridimensional, ou seja com maior volumetriação. A maior parte respondeu acertadamente ao referirem a imagem à direita. Quando se lhes pediu a ou as razões para o afirmarem confirmou-se o que a PE esperava. Houve quem desse a importância da tridimensionalidade ao uso da “mancha” provida das tramas usadas e houve quem a atribuísse ao uso do contorno, embora ele, em muitas partes da figura, até estivesse ausente. Embora a sua percepção lhes desse a resposta certa em relação às imagens, o cérebro atribuía a importância errada.

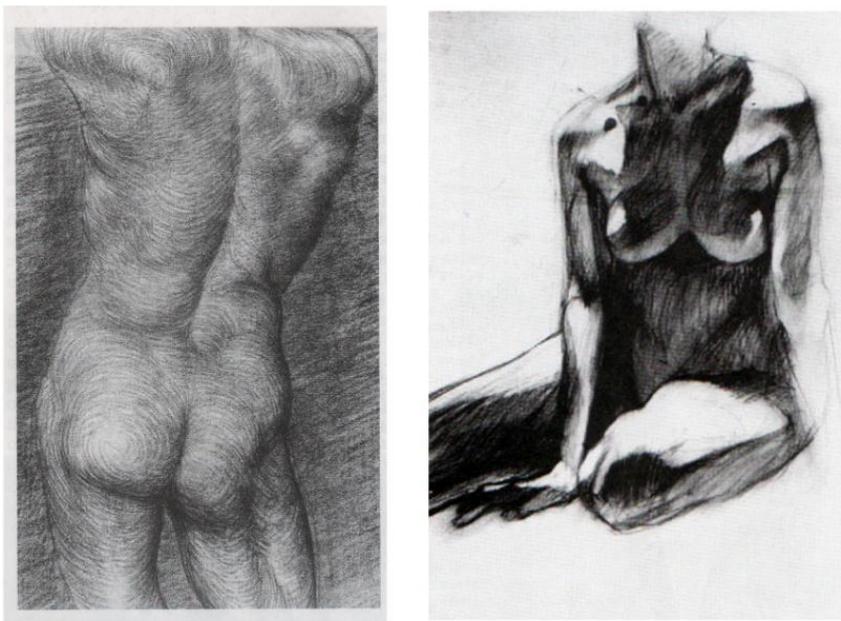
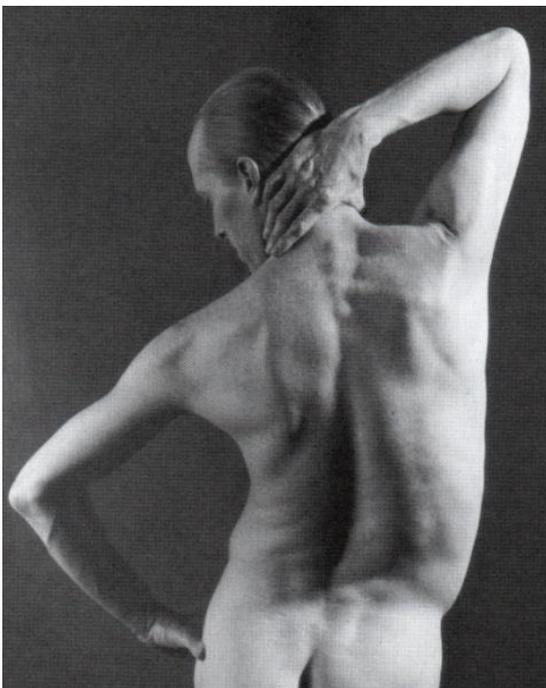


Figura 35: Montagem da autora com desenhos de Giovanni Segantini e Jay Brooks

Foi-lhe esclarecida a importância da inserção do traço e menor preocupação a nível de contorno, contudo debatendo com eles a dualidade do mesmo. Em primeiro lugar, a importância do seu uso para modelação ou seja para definir estruturalmente a figura, bastante presente no desenho de Giovanni Segantini, e a importância do mesmo para volumetriação embora o seu uso tivesse maioritariamente de ser diferente a nível de densidade, como registo muito afirmado por um lado e por outro ausente ou muito ténue resultando, portanto, algum contraste. Giovanni preocupou-se mais com questões de modelação, questões estruturais e a prova disso é o efeito homogeneizador dos tons usados no próprio traçado, conferindo assim à figura um carácter menos tridimensional ou mais bidimensional que a imagem ao seu lado de Jay Brooks. Por outro lado, a luz ao atingir qualquer objecto que seja, por vezes acentua a sua estrutura, explicando-a, outras vezes

camufla-a ou até a destrói. Quanto mais o aluno ou artista se limitar a representar formas num banho de luz ténue, mais se estará a subordinar a questões estruturais que lumínicas. As linhas além de circundarem formas, modelando-as, podem também criar valores lumínicos (Nathan Goldstein, 1999). Foi basicamente essa a premissa que se tentou passar à consciência dos alunos.

Posteriormente foi projectada a fotografia que serviu para que estes alunos se iniciassem no uso do traçado, como meio modelador. Não trabalharam com a figura inteira, usaram apenas meio eixo tendo o tronco com algum movimento e inclinação da cabeça e membros. Depois, desenhando sobre o quadro interactivo da sala de aula, foi-lhes ainda dada uma retrospectiva dos “passos” na construção da figura, desde a procura gestual do todo até à planificação das partes e finalização na captação das sombras através da “mancha” do traço. Ainda dispenderam um tempo considerável na sua construção, primeiro a nível de enquadramento e depois de proporcionalidade. Foi, de facto, um desafio interessante, pois exigia um trabalho a uma escala superior e muitos apesar de reconhecerem as medidas totais do corpo em relação ao módulo (cabeça), este foi para alguns uma evidência perfeita, para outros aparecia muito mais pequeno porque o cérebro lhes dizia que a cabeça ficaria muito grande em função do resto e outros ainda a aumentaram ligeiramente. Pensa-se que, depois de sinalizados alguns erros comuns, em aulas anteriores, estes adoptaram a postura de “compensação”. Percebendo o erro do crânio, passaram a dar-lhe especial atenção e a enfatizá-lo. Em termos de traçado modelador, em geral, os alunos sentiram-se bastante curiosos e activos, perdendo rapidamente o medo de investir, de “sujar” o desenho.



Figuras 36 e 37: Modelo de aula e trabalho a grafite da aluna Beatriz Esteves

Posteriormente foi-lhes pedida uma reprodução do desenho de Jay Brooks, dando-lhes o poder de escolha entre o A3 e o A2 e a nível de material. Aqui, já não tinham o módulo comum de medida (a cabeça) e portanto a PE transmitiu-lhes a importância de linhas de referência e ainda, para quem tivesse maiores dificuldades, a possibilidade de à mão levantada, traçar uma grelha de Dürer para que pudessem estabelecer melhor uma relação entre os elementos do desenho na folha. Apesar da ambiguidade do quase alto contraste - entre a definição da forma a nível volumétrico e a desconstrução estrutural - a criação deste segundo desenho foi bastante fluida para alguns, embora a questão do “inacabado” do original provocasse alguns erros na área correspondente. Outros dando-se mais à experimentação de materiais deram mais noções de modelação que lumínicas. Contudo, o grande passo desta aula foi de facto perceberem que a revelação das formas é impossível apenas com desenho de contorno(s) e que, embora as linhas de contorno possam ser bastante informativas acerca da natureza das massas os valores lumínicos são necessários para descrever a topografia da figura.



Figuras 38, 39, 40 e 41: Reproduções dos alunos Beatriz Esteves, Eduardo Preto e José Bonifácio, grafite, aguarela e carvão s/papel, respectivamente. Original de Jay Brooks em cima à esquerda.

Na procura dos valores tonais, artistas plásticos em geral, tendem a simplificá-los de modo a não enfraquecerem o seu papel estrutural. Daí a importância da planificação das partes a modelar.

V-6. Factores relacionais da figura humana

Enquanto anteriormente se focaram aspectos estruturais e funcionais das formas da figura, pretende-se acrescentar, neste capítulo, os aspectos relacionados com os propósitos emotivos e relacionais no desenho de figura humana.

Constatando, uma vez mais, um bom desenho é aquele em que todas as partes se relacionam visualmente de forma a criar um sentido de unidade e equilíbrio. Naturalmente associamos os elementos que vemos. Percebemos rapidamente que um dedo pertence à grande unidade que é a mão, ou a própria convexidade de uma sobrancelha percebemo-la semelhante à protuberância da maçã do rosto, mas, claro está, que é o modo em como se mostram estas relações que habitualmente falha. Apesar de o dedo ser visto como parte da mão, muitas vezes essa mesma mão não é vista em relação à outra mão, ou por exemplo as pernas, apesar de proporcionais, as suas formas, direcções e valores tonais podem não estar relacionadas com outras formas, tons e direcções no mesmo desenho. Contudo, no melhor desenho, cada linha ou mancha, forma ou textura, cada sugestão de movimento, estão relacionados formando uma espécie de rede visual com uma ordem específica. (Nathan Goldstein, 1999).

Um esquema visual implica uma certa forma de tratamento de um elemento, um manuseamento, seja linha, seja valor lumínico ou mancha, cujo carácter essencial é repetido em variações que unificam o desenho e engrandecem a sua expressividade. O carácter expressivo de um desenho nasce, justamente, através das actividades abstractas interrelacionais entre os vários esquemas visuais e do seu carácter representativo, de forma que se atinja o equilíbrio - quando as componentes mensuráveis de um desenho, escala, forma, valores, massas, posição, aliadas às forças abstractas como são o peso, o movimento, a tensão e o ritmo - alcançam uma distribuição elementar e energética que confluem num estado de estabilidade. E esta estabilidade é regulada em actividades visuais que se compensam e regulam - um sistema de compensações, por um lado intencionais e por outro intuitivas.

A tranquilidade de uma figura reclinada pode ser abalada por diagonais não determinadas, por uma sombra demasiado recortada ou por qualquer outro elemento que destabilize a sua dinâmica. O equilíbrio entre formas e forças direccionais é necessário não apenas por reagirmos instintivamente a um estado de desequilíbrio mas porque a clareza da total expressividade de um desenho depende disso.

Num bom desenho, a unidade é alcançada através de contrastes: usando as suas identidades contrapontuais para enfatizar certas passagens, enriquecendo um jogo visual, equilibrando a imagem; depende sempre de variedade, da presença de diferenças estabilizadas, para se evitar o excesso harmonioso. No desenho é suposto ver-se linha, forma, escala, volume, cor, textura, posição e direcção sob várias relações. Um desenho realmente sensitivo começa com a habilidade para fazer associações, comparações, estimativas e juízos acerca das semelhanças e diferenças das actantes físicas e dinâmicas da figura culminando na expressão do traço ou textura e no uso sensato de cada material especialmente no uso da cor.

V-6.1. Uso da cor

Uma vez mais citando o professor Nathan Goldstein, *“Colour is a powerful agent of volumetric and spatial clarity, lending emphasis to mass and space and to what is located near and far (...) introduces connections and contrasts that organize and enliven a work”* além de ser um óptimo meio de expressão.



Figura 42: Ballet Dancer Facing Inward, Hands on Hips, Edgar Degas

Apesar de, em séculos passados, apenas os mais abastados terem direito a objectos com cor, hoje estamos inundados por ela, correndo o risco da sua perda de importância ou vulgarização. O hemisfério cerebral direito é responsável pela percepção das relações tonais, particularmente pelas ligações subtis entre um tom e outro. Descobre padrões de coerência, especificamente tons de transição entre cores opostas, por exemplo entre o verde e o vermelho. Em *“The Dialectics of colour”* (Edwards, 1999), o Dr Peter Smith constatou que como o hemisfério cerebral direito é o que possui interesse em unificar partes a sua sensibilização é um factor decisivo para bons resultados estéticos. Podemos falar em relações tonais que se intersectam de forma equilibrada e prazerosa. Mas quando usam a cor, os estudantes de desenho quase mantêm a mesma postura ingénua de uma criança que usa cor pela primeira vez. No fundo porque aumenta a carga emocional principalmente pela preocupação de “deitar tudo

a perder”, pois julgam que é por este meio que finalizam um desenho podendo enriquecê-lo ou destruí-lo, o que não é

inteiramente errado. Contudo, a cor não torna um desenho melhor, torna-o diferente a nível perceptual e emotivo, como se pode comprovar através dos desenhos de Degas.

de transição entre cores opostas, por exemplo entre o verde e o vermelho. Em *“The Dialectics of colour”* (Edwards, 1999), o Dr Peter Smith constatou que como o hemisfério cerebral direito é o que possui interesse em unificar partes a sua sensibilização é um factor decisivo para bons resultados estéticos. Podemos falar em relações tonais que se intersectam de forma equilibrada e prazerosa. Mas quando usam a cor, os estudantes de desenho quase mantêm a mesma postura ingénua de uma criança que usa cor pela primeira vez. No fundo porque aumenta a carga emocional principalmente pela preocupação de “deitar tudo

a perder”, pois julgam que é por este meio que finalizam um desenho podendo enriquecê-lo ou destruí-lo, o que não é

inteiramente errado. Contudo, a cor não torna um desenho melhor, torna-o diferente a nível perceptual e emotivo, como se pode comprovar através dos desenhos de Degas.



Figura 43: Bailarina de frente, Edgar Degas

Por outro lado, começa a aproximar o desenho da pintura além de que a nível psicológico é bom que os alunos experienciem e busquem traços próprios através do uso da matéria, além do treino visual e estético que adquirem.

Desta forma, a PE ao conduzir esta unidade pedagógica, achou, por bem, que os alunos experimentassem alguns materiais novos ou outros ainda não muito explorados, desde superfícies de tamanhos e rugosidades diferentes, do A3 ao A1, do papel cavalinho ao craft e às cartolinas de cor; uso de pastéis, seco e de óleo, giz, carvões e sanguíneas, para além da comum grafite ou da caneta. Alguns alunos estenderam-se ainda ao uso de aguadas e à combinação de vários meios. Inicialmente foi referido que se usasse o tom acastanhado do craft como mediador das tonalidades do desenho. Nos primeiros modelos, para além da cor do suporte, os alunos podiam escolher um mais escuro e outro mais claro, numa lógica simples de volumetriação das formas humanas (Apêndice 5).



Figuras 44 e 45: Trabalhos a carvão, giz e pastel dos alunos Andreia Esteves e Lúcio Correia

Desta forma, ou seja, com estes limites, papel e dois riscadores, os alunos certamente produziram tonalidades harmoniosas. Por norma, as tentativas no uso da cor dão resultados pouco favoráveis, já que eles tendem a usar diversas tonalidades e cores pouco reflectidas. É essa a razão da limitação da paleta. Mesmo nos progressos com a cor, em tentativas mais arriscadas a nível pedagógico, deve incentivar-se para uma paleta não muito alargada, ou no caso de um aluno querer arriscar e de modo “fauve” fazer um mix de várias cores, uma boa forma de harmonizar esse excesso pode ser com um tom cinzento por cima. O mesmo se aplica no caso de tons fluorescentes, ou um cinza ou um branco. De qualquer forma haverão sempre tons que não resultam ao contrario de tonalidades aproximadamente

complementares. Outra forma de manter o equilíbrio é manter-se uma paleta monocromática, tal como o craft, mas enfim podendo ter mais variações tonais.

V-6.2. Linha e Valor lumínico

Como elemento, a linha é mais do que simples linhas desenhadas. Margens das formas, mesmo quando feitas por pinceladas fortes, funcionam como separadoras de formas, valores ou espaços. As linhas ou segmentos da cabeça e do pescoço, também da coluna, podem ter diferentes direcções ou podem ser onduladas num torso em movimento.

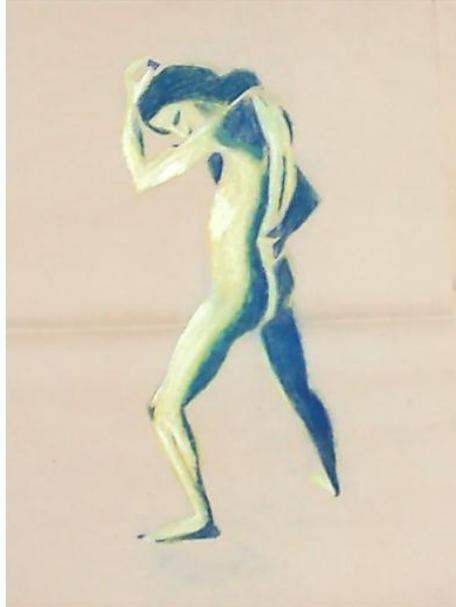
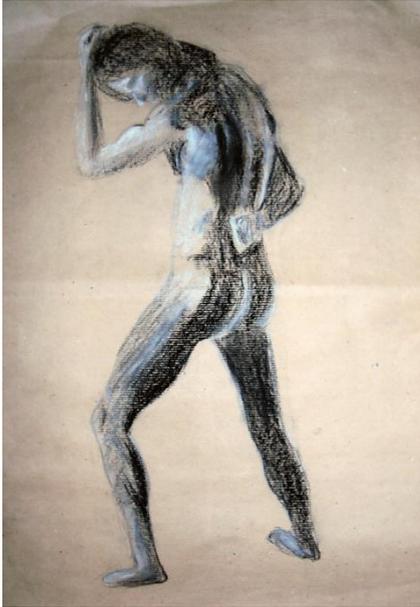
Estas linhas movem-se através de grupos de formas que podem variar em escala, valores lumínicos, textura e mesmo consistência, estabelecendo relações dentro da mesma unidade, ou estabelecendo relações entre unidades diferentes ou seja entre diversos elementos numa só composição com espaços consideráveis entre si. Claro que a própria forma do espaço entre esses ditos elementos pode entrar na procura do equilíbrio linear das formas. A estes podemos chamar de espaços negativos, ou seja, o que “está por trás” ou o que “recorta” o(s) elemento(s) principa(l)ais).

Apesar de elas não existirem na natureza - não circundam formas ou espaços - as linhas são meios directos de lógica visual, excelentes na procura gestual das formas humanas, descrevendo-as, sinalizando-as com dinâmica, adoptando ao mesmo tempo um carácter expressivo. A linha sugere diferentes temperamentos e ritmos, além de que pode, e deve, ter várias funções em simultâneo: podem ser estruturais e texturais, formais, delineares, etc.; podem começar por ser descritivas mas devem tender para outras qualidades.

Ao observar um desenho acabado, muitos aprendizes e adultos tendem a apagar as primeiras linhas, “auxiliares” ou estruturais, de um desenho prestes a ser finalizado. A PE teve a necessidade de lembrar e exemplificar a importância dos segmentos auxiliares não só como introdução ao desenho de cada modelo mas pela beleza e expressividade da sua visibilidade, enquanto possuidores de tensões várias e de uma gestualidade própria. Frizou, individualmente, a sua utilidade para correcção das formas básicas e para a comprovação das proporções relativas entre as partes; como meio do cálculo dos ângulos, do controlo das proporções e da apreciação do aspecto visual das formas e da totalidade do desenho, descurando a necessidade do uso da borracha.

Uma prova de que os segmentos estruturais se podem manter como parte de todo o desenho são as bailarinas de Degas e já Miguel Ângelo delineava formas massificando ou escurecendo as linhas estruturais, cobrindo-as de tramas e reforçando ocasionalmente alguns contornos. Estes exemplos e outros foram mostrados aos alunos.

Com o uso de novos materiais aprenderam novos sistemas de correcção e de descrição; desenvolveram uma dinâmica e linguagem próprias experimentando uma variedade de tratamentos caligráficos, movimentos energéticos, formas e tons situados diagonalmente criando tons intermédios e equilibrados entre si.



Figuras 46 e 47: Trabalho a carvão, giz e pastel dos alunos Rafael Costa e Rodrigo Vicente

Os valores lumínicos, produto da própria linha, e das suas formas de conjugação, sugerem relações. Como sendo um produto do uso da(s) trama(s) ou sucessão de linhas, obriga à mudança do carácter do próprio traço no desenho, deixando este de ser puramente linear, mesmo que nos possa dar noções de diferentes profundidades de acordo com a intensidade do traço.

Áreas tonais criam formas que, quando entendidas ou passando por uma fase de planificação, podem produzir volumes e, conforme a tonalidade for aplicada, diversas texturas podem ser sugeridas. Por outro lado, formas tonais por vezes fugases, subtilmente sugeridas ou sob gradações com temperaturas muito idênticas faz com que a configuração essencial da figura deixe de ser perceptível.

Os pastéis, embora à primeira vista, possam ter alguns inconvenientes, como serem muito macios, partirem-se facilmente ou largarem uma grande quantidade de pigmento nas mãos e sobre a roupa, o seu uso tem um lado bastante positivo. Primeiro porque são quase puro pigmento e segundo porque as cores são compactas e brilhantes. Por estes meios os alunos de desenho, nas primeiras experiências com a cor, aproximam-se substancialmente da pintura sem a dificuldade de terem de misturar tintas e ligantes ou outros problemas técnicos, além

de que, aguçam uma lógica pictórica através da procura das gradações tonais e das cores intermédias assim como das suas variações resultantes da luz e da sombra.

Em contexto de aula, quando não usando o tom do suporte como meio tom, a PE enfatizou o uso de três cores mais ou menos neutrais, ou seja, nada de cores fortes ou fluorescentes. Em vez de um vermelho vivo dar-se preferência ao sanguínea ou no lugar do amarelo forte usar-se o amarelo pálido. O importante seria a determinação de um tom claro, outro escuro e outro intermédio dentro destes limites de exigência, embora houvesse quem tivesse arriscado mais.

V-6.3. Forma, direcção e limites

Enquanto o desenho gestual é importante para determinar as tensões e o movimento da figura, os segmentos são estruturalmente necessários para determinar, com maior firmeza, as formas do corpo. Daí, com a sua combinação, ser tão usual a procura por traços repetidos, rectos, das direcções e angulosidades a tomar pelas várias partes observadas. Muitos falsos juízos resultam do olhar sobre os pormenores, convexidades e concavidades que são muito mais fáceis de definir a partir de linhas gerais que as integram. Partindo de segmentos ou linhas que depois podem ser quebradas ou rearranjadas para amenizar angulosidades é sem duvida mais seguro que tentar obter toda uma forma ou contorno pela(s) primeira(s) linha(s).



Figura 49: Hogart, 1996, p.52

Em formas orgânicas complexas, a redução gestual a segmentos, a

termos mais concretos, no fundo, ajudam a localizar, relacionar escalas e perceber a natureza das formas. Ao mesmo tempo, este esquematismo na redução das formas criam as tão importantes linhas perspécticas que mostram como as formas se relacionam e recessam no espaço. O princípio fundamental quanto a uma forma que é observada é a sua direcção tanto a nível bidimensional como a nível tri-dimensional. A noção de áreas que recuam e avançam na nossa direcção é fundamental.

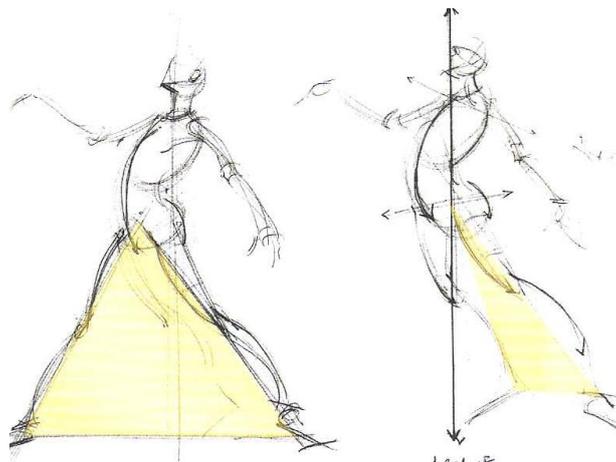


Figura 48: Hampton, 2009, p.20

A orientação bidimensional de uma forma é facilmente vista através de segmentos que atravessam formas e ganham uma determinada angulosidade face a um eixo vertical central

ou até imaginando os ponteiros de um relógio como fundo. Em três dimensões pode-se fazer o mesmo, mas em vez de um único segmento para definir a orientação de um torso, braço ou perna, tratam-se de vários que definem uma só forma, ou melhor que definem as suas várias direcções.

Relacionado com estas noções tridimensionais, está o facto de apenas o uso do contorno não mostrar nada mais que as mudanças da superfície de uma forma, enquanto que linhas desenhadas acima e abaixo ou melhor dentro da forma irão transmitir inclinação de planos e maior revelação formal, portanto, o traçado interior e/ou uso da trama dir-nos-á mais acerca do carácter volumétrico da forma.

V-6.4. Forma e Volume

Depois da linha e dos valores lumínicos, a forma é outro factor omnipresente. De facto, quando se inicia um desenho, o formato do suporte representa a nossa primeira escolha formal, e daí advirão outras decisões.

A nível pedagógico foi, frequentemente, referenciada a distinção entre as duas formas fundamentais, a figura ou forma positiva, a que instintivamente se procura formar com uma linha fechada; e o fundo, ou campo, espaço que recorta a figura ou espaço negativo. A capacidade de perceber, objectivamente, as propriedades visuais destes dois tipos de forma(s) permite melhores julgamentos e meios de correcção acerca de todas as formas existentes no desenho. Qualquer localização, escala ou contorno das formas pode ser rectificado pela reversão das impressões figura-fundo. A percepção dos espaços negativos é uma “prova” quanto à boa estruturação ou modelação da figura.

Na aula de 6 de Dezembro, a 10ª aula de um total de 12 desta UT, foi projectada a imagem que se apresenta de seguida, tratada, de forma a ter o maior contraste possível podendo qualquer observador encontrar espaços negativos à volta da figura e em várias zonas do seu interior. Este exercício seria realizado segundo uma inversão técnica. Em vez do uso de materiais riscadores sobre fundo branco ou de cor, os alunos partiram de dois suportes A3 manchados a grafite onde os alunos “abririam” os pontos de luz com o uso da borracha. Este primeiro desenho foi finalizado em aula por todos os alunos, enquanto o segundo, mediante o mesmo método, foi finalizado na última aula prática desta unidade. Perante os resultados, estes exercícios foram frutíferos porque:

- a) Permitiram que os alunos descodificassem o olhar e passassem a usar os “espaços negativos” como formas possíveis de perceber e desenhar;

- b) Se desvinculassem do que o cérebro reconhece como formas humanas e se centrassem mais na luz como simples forma(s);
- c) Houve uma crescente motivação uma vez que se tornava mais evidente a tridimensionalidade que a figura gradualmente ia adquirindo no desenho;
- d) Experienciação de novas metodologias aliada a uma qualidade visual diferente - mais volumétrica para muitos e, mesmo nos casos em que essa volumetria não é tão evidente o desenho teve sempre “beleza”.



Figuras 50, 51 e 52: Trabalhos desenvolvidos pelos alunos Beatriz Esteves e Rafael Costa com respectivo modelo (à esquerda)

Apesar de, no processo de reversão visual ganhar ênfase um tipo de análise puramente bi-dimensional, o produto final ou o “clic” perceptual da bi à tri-dimensionalidade é relativamente fácil, uma vez que este tipo de exercício, além de actuar sobre contrastes, obrigara a uma concentração na própria mancha, em detrimento do contorno, principal factor de bidimensionalidade.



Figura 53: Trabalho da aluna Andreia Esteves

V-7. O Retrato

Embora não tenha sido uma temática aprofundada, por se ter de obedecer aos conteúdos programáticos estipulados, o retrato, acabou sendo algo inerente durante toda a unidade de estudo da figura humana.

Quer pela necessidade dos alunos em alcançar, durante a fase do desenho de modelos em aula, uma realidade fisionómica “interna” da personalidade do colega retratado, quer por essa realidade não se limitar exclusivamente ao corpo.

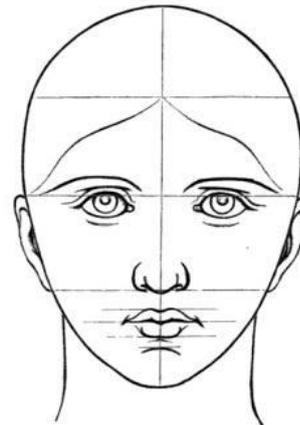
Por retrato entendemos que o estudo principal recai sobre a cabeça, mesmo existindo corpo, e de facto, quando o único exigido era o estudo do corpo grande parte dos alunos sentiu a necessidade de se centrar no rosto para expressão de uma emoção, de uma identidade ou simplesmente de uma realidade física mais identificativa.

Apesar de seguidos “à risca” os conteúdos programáticos para o 11ºano, possivelmente as ideias implícitas ao desenho de retrato, entre outros, poderiam já ser trabalhadas com alunos mais novos, sensivelmente entre os 8 e os 11 anos, a idade em que as crianças se descentralizam do Eu e procuram já demonstrar o mundo como é visto - idade do realismo - pois muitas das vezes o carácter simbólico prevalece nos alunos do ensino secundário. Nesta fase, também se deveria apostar na criação de linguagens individuais. Claro está, que os conteúdos implícitos teriam que obedecer a uma “constante” de trabalho nos anos seguintes. De qualquer forma, uns com mais, outros com menor facilidade em termos de retrato, muitos, devido ao elevado nível de motivação, enveredaram neste registo, e por isso desde relativamente cedo foram inculcadas aos alunos algumas noções importantes que pudessem já ter como referências no ano seguinte quando aprofundassem este tema.

As primeiras foram imediatamente os passos da estruturação do rosto. isto iria prevenir imensos erros - primeiro, o facto de começarem com a forma gestual ovaloide iria evitar que iniciassem o retrato pelos pormenores e só depois acrescentassem a cabeça propriamente dita. Por causa desta ordem, os alunos normalmente desenham os elementos muito grandes numa cabeça, que os abarca, demasiado pequena. Os estudantes principiantes do retrato julgam que as parecenças residem apenas no facto de posicionar esses elementos no sítio certo, sem atenção especial à forma da cabeça, ou volume dos cabelos. A forma como reconhecemos alguém assenta exactamente na sua aparência geral - é um padrão que inclui cabelo, cabeça e proporções gerais. Os detalhes devem ser posicionados de acordo com o que os rodeia e por isso irão “encolher”. Estes são erros perceptivos causados pela propensão que tem o nosso cérebro em sobrepor conceitos à informação visual. Muitos colocam os olhos a um terço do limite superior da cabeça, quando devem estar a cerca de metade da altura da cabeça humana, porque não dão importância sensorial à área do cabelo. Além da altura, a própria nuca é, regularmente, reduzida a metade nos desenhos de perfil pela mesma razão.

Para além da sinalização destas dificuldades, o Orientador Cooperante (PC) e a PE falaram da estruturação do rosto a qual também segue regras standardizadas, tal como o corpo. Foram dados passos simples como:

- Traçado da oval
- Linha longitudinal a dividir em 4 partes iguais;
- Linha horizontal media para delimitar os olhos;
- Orelhas proporcionais aos extremos do nariz;
- Divisão da metade inferior em 2 partes para determinar o limite do lábio inferior;



- Limites narinas alinhados com os extremos internos dos olhos; Figura 54: Weigall, 1852, p.28
- Cantos da boca alinhados com as íris.

Também os ângulos são medidos sempre que no contorno se destaquem linhas que possam, entre si ou em relação a uma linha vertical ou horizontal, formar um ângulo passível de ser medido com o nosso olhar. No entanto, os ângulos detectam-se com maior nitidez quando a cabeça está de perfil e é nesta posição que se torna premente a sua correcção. Tendo como exemplo o nariz de um retrato a ser desenhado de frente ou a três quartos, o conhecimento da sua inclinação máxima, dado pelo perfil, pode contribuir para se sugerirem novos ângulos.



Figura 55: John Sargeant, Mme. Pierre Gautreaux, 1883

Em relação ao nariz, a inclinação do seu dorso pode ser considerada em relação à vertical ou inclinação da testa, portanto deve fazer-se por comparação, tal como o ângulo entre sobrancelhas e raiz do nariz ou entre o queixo e o maxilar; a inclinação geral do nariz em conjunto com a inclinação lábio-queixo podem ser comparados a fim de se descobrir qual deles recua, avança ou se mantém vertical, importantes para correctamente colocar nariz e queixo nos planos da face. Portanto, questões-chave como “qual o ponto em que a testa coincide com a raiz dos cabelos?”, “Onde se situa a extremidade do nariz?”, “Quais os ângulos/inclinações da testa?”, “Qual a angulosidade entre testa e raiz do nariz?”, “Se se desenhar uma linha entre a extremidade do nariz e a curva do queixo, qual será o ângulo dessa linha em relação ao plano horizontal médio?”, “Qual o espaço negativo entre queixo e pescoço a partir da oblíqua que os une?” e “Quais as posições da parte de trás da orelha, extremo da nuca e curva inicial do pescoço?” são questões que foram sendo colocadas durante o acompanhamento individualizado pela PE ao longo de toda a unidade.



Figuras 56, 57, 58 e 59: Desenhos de modelos dos alunos Beatriz Esteves (ambos à esquerda), José Bonifácio. e Andreia Esteves (em baixo)

Nos exemplos acima podemos verificar ainda problemas a nível da cabeça humana, nomeadamente o problema do “chopped-off skull” (Betty Edwards, 1999, pp. 171-172) ou corte do crânio, assim como problemas a nível da colocação dos elementos no rosto, os olhos no lugar da testa, orelha descaída e o conseqüente desequilíbrio dos restantes elementos. Abaixo nota-se uma maior importância dada à percepção do todo ou seja é entendida a importância do volume do crânio e dos cabelos no desenho assim como são também distribuídos, com maior cuidado estrutural, os elementos.

V-8. Mini curso de desenho de figura humana na Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves

Findo um período total de 12 aulas assistidas nesta UT, em 5 semanas, cada uma disposta de 7 tempos lectivos de 45 minutos, a PE, autora desta investigação, propôs-se ainda desenvolver algumas das mesmas metodologias a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, idades estas correspondentes ao 3ºCEB para o qual o Mestrado em Ensino das Artes Visuais confere habilitação.

O objectivo seria captar em que medida esta experiência permitia contrapor ou comparar alunos do 11ºano (ano em que se realizou a PES) com alunos do 3ºCEB. No fundo pretendia-se verificar até que ponto crianças mais jovens estariam receptivas e que tipo de capacidades teriam já alcançado ou seriam capazes de alcançar perante alguns dos métodos de ensino do desenho de figura humana testados com os alunos mais velhos. Por outras palavras, se estariam aptos a receber informação, a perceberem os seus erros e a colocarem em prática os meios lógicos para os corrigir.

A PE, que desde o Verão de 2011 tem desenvolvido, nos períodos de férias dos mais novos, ateliers na Casa-museu Dr. Anastácio Gonçalves, em Lisboa, teve a possibilidade, graças à amabilidade e disponibilidade desta Casa, de leccionar um mini-curso de desenho de figura humana para 5 jovens, dos 12 aos 15 anos e permitiu ainda a inscrição de uma menina de 11 anos, nas manhãs entre os dias 2 e 5 de Abril, das 9h30 às 13h00.

Estes alunos frequentavam os seguintes anos de escolaridade - Margarida, 9º Ano de Escolaridade (AE); Renato, (8ºAE); Rosário, (7ºAE); Catarina, (6ºAE); Rita, (7ºAE) e Sofia, (6ºAE). A maior parte, admitiu não ter tido qualquer tipo de contacto com o desenho de figura humana, o mesmo se aplicando à temática específica do retrato.

À partida, enquanto era espectável que o elemento mais novo começasse a mostrar maiores dificuldades em relação aos restantes, tal não se verificou. As jovens Margarida e Catarina foram as que mostraram maior dificuldade em superar os primeiros exercícios, embora, em relação aos últimos exercícios da semana, tenham, em especial a Margarida, mostrado uma evolução.

No geral, a Catarina foi, de facto, quem obteve os resultados finais mais “baixos”, não porque não tenha havido uma evolução, mas porque ela era, destacadamente, quem iniciou a semana com maiores dificuldades a nível de desenho e mesmo a nível de compreensão visual. Por um lado, mostrava indícios de criticidade (repressão), face ao que produzia, e tal como descreveu Lowenfeld, um aluno do 6º ano tapa o seu desenho quando um adulto se aproxima, e, um aluno do 7º ano evita a todo o custo mostrar algo ou receber qualquer avaliação sobre o seu trabalho artístico. A Catarina encontrava-se claramente numa fase de “repressão” traduzida numa frustração pela incapacidade de transmitir, através do desenho, o que via derivado da exigência visual/prática típica da pré-adolescência.

Os restantes membros do grupo demonstraram sempre “abertura” para mostrar, debater e ultrapassar os problemas do desenho, parecendo, no geral, relativamente satisfeitos com os produtos finais, além de compreenderem e entenderem como corrigir certas deficiências do desenho. A Catarina raras vezes perguntava se “estava bem” e, se procurava respostas, preferia-as rápidas, nem reflectindo sobre as mesmas. Pelo contrário, os outros alunos, mostraram comportamentos opostos. Dada a receptividade positiva e o interesse pela temática, conseguiram “absorver” os conteúdos e usá-los de forma a que, no fundo, aprendessem a traduzir, por meio do desenho, aquilo que, a partir da idade do realismo se despoleta - a vontade de representar e dominar os códigos de representação do observado.

O intuito foi exactamente mostrar-lhes algumas das ferramentas que permitissem esse domínio. “Regras” visuais que, naturalmente os ajudassem, nesta fase, em que é natural procurarem o real, alimentando a sua auto-estima e autonomia gráfica, que os impedirá de desistir de desenhar. Muitas vezes, nesta fase de pré-adolescência, sem os mecanismos próprios, mesmo os que se interessam pelo meio artístico, caem na frustração que a necessidade do “realismo” lhes impõe e à qual eles não sabem responder. No lugar da insistência dá-se sim a desistência e chegam a adultos com a mesma linguagem simbólica que nunca aprenderam a ultrapassar.

Esta semana de trabalho teve, portanto, além de proporcionar a estes jovens ferramentas que a sua consciência lhes exige, a finalidade de fazer compreender e colocar, em prática, as metodologias do desenho de figura humana já desenvolvidos com a turma de 11º ano da ESF, desde a fase de estruturação formal à finalização, tendo em conta as particularidades da natureza das formas em repouso e em função da pose ou movimento. Além de, claro, conferir uma aprendizagem a nível do manuseamento dos meios plásticos na modelação e volumetrisação das formas humanas.

Recorrendo à impressão de diapositivos explicativos dos conteúdos, alguns dos quais mostrados ao 11ºano da ESF, dividiu-se, esta semana da seguinte forma: na 1ª manhã houve uma introdução à figura humana, às noções de estruturação e planificação, e à importância do uso da linha, do enquadramento e da proporcionalidade; usaram a mão como primeiro modelo, passando posteriormente para a estruturação canónica humana, partindo de uma obra de Columbano Bordalo Pinheiro. Basicamente falou-se da importância do eixo vertical na estruturação das partes humanas, da relação entre alturas e larguras e na importância fundamental que tem treinar a capacidade de vermos através de segmentos e ângulos, assim como através das formas gerais simplificadas das quais começam a nascer formas secundárias e mais pormenorizadas.

Na 2ª manhã insistiu-se na forma como devemos analisar e sintetizar as partes que compõem o todo. Desenhou-se a grafite com base em fotografia e fizeram-se desenhos de desenhos em alto-contraste com introdução a novos materiais, numa lógica de aprendizagem modeladora e

volumetrizante.

Na 3ª, resumiram-se as etapas estruturantes do desenho de modelo - enquadramento, proporcionalidade e linhas de tensão, planificação de áreas volumétricas e modelação de volumes. Introduziu-se a técnica do pastel seco em suporte cor “de pele” para desenvolver noções lumínicas e volumetrizantes no desenho, o qual foi finalizado no início da manhã do último dia. Posteriormente a este, ainda desenvolveram um desenho a borracha sobre grafite, recorrendo à fotografia de um nú feminino em movimento e alto contraste. Foram ainda introduzidas noções canónicas da estruturação do rosto humano, acabando este mini-curso com um exercício com base num retrato do colecionador, que deu o nome a esta Casa-museu, da autoria de José Malhoa.

Este último constituiu uma tentativa acrescida de “investigar” as capacidades destes alunos e, perante os resultados satisfatórios, a autora percebeu a facilidade com que poderiam estes conteúdos respeitantes ao retrato terem sido introduzidos nas aulas da turma de 11º da ESF. Acredita-se que, embora o programa de Desenho A deste ano não incluía, lamentavelmente, a temática do retrato, ele mantém-se “em aberto”, podendo articular-se com as escolhas de cada professor. Uma vez que as “bases” próprias desta temática foram adiadas por opção do OC, a PE crê que possam vir a existir dificuldades desta turma em relação à temática, quando estiverem a frequentar o 12ºano. Uma vez conhecidas leis elementares da construção do rosto humano em idades anteriores, mais margem haverá nos anos subsequentes, para o desenvolvimento da expressão plástica, autonomia gráfica e criativa, além da capacidade crítica e do contínuo “apuramento” visual que a acompanha.



Figura 60: Trabalho do Renato, grafite e pastel seco s/cartolina A4

Por outro lado, há que ter em conta que este tema tem sido restringido ao Curso de Artes Visuais (CAV) e em especial, devido aos “ajustes” dos programas ministeriais, ao 12ºano.

Estando-se perante uma opção sem justificações fundamentadas, a autora escolhe apenas referir que exercícios de abordagem ao retrato, assim como ao desenho de figura humana, podem constituir unidades de trabalho dos anteriores ciclos de ensino. Não só 2º e 3º mas também o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), claro está, estipulando cuidadosamente o nível de dificuldade explicativa e de execução prática de trabalhos de acordo com cada grau e com as características individuais do grupo de trabalho que se tem.

Com os mais novos, existem tipologias, fora as métricas de estruturação do rosto, que além de constituírem um desafio, ajudam a elaborar proporcionalmente o rosto humano, ajudando-os na descoberta da reposição correcta dos elementos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a motricidade ou controlo plástico dos meios riscadores e pictóricos. Por outro lado, com estas tentativas, é possível colocar as crianças em contacto com suportes de dimensões superiores ajudando-os na própria gestualidade e na acuidade visual. Seguem-se exemplos de algumas actividades que a autora desta investigação implementa com frequência na CMAG, com crianças do 1ºCEB.



Figura 61: Trabalho da Laura, técnica mista s/papel A3

No primeiro, as crianças aprenderam a estruturar o rosto por meio da simetria, guiando-se por uma metade fotográfica. Depois, um exemplo que seguiu o processo habitual da grelha. Primeiro, aplicada sobre a foto de alto contraste tamanho A4, para depois permitir, por parte dos mais novos, a ampliação das formas. Este tipo de exercício distancia-os do simbolismo das formas, acabando por concentrar-se nelas por meio de manchas e contornos e não pelo conteúdo.



Figura 62: Trabalho da Catarina a guache s/papel A3, baseada numa foto manipulada (como exemplo)

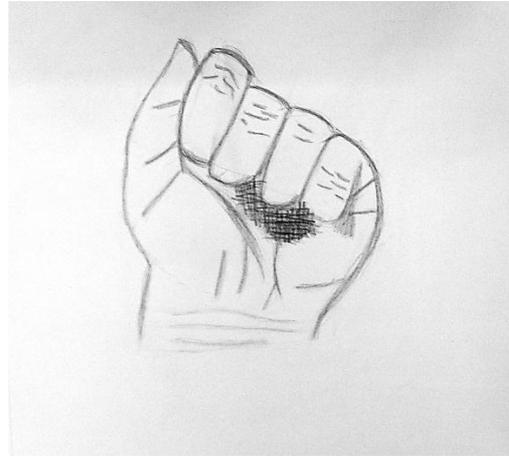
Retomando a experiência obtida com o mini-curso de desenho de figura humana, do primeiro ao último dia estes alunos fizeram-se acompanhar de uma síntese de um dos PPT's expostos à turma da ESF. No último dia foi-lhes entregue outro conjunto de diapositivos impressos, preparado muito antes para a eventual oportunidade de desenvolver alguns trabalhos no âmbito do retrato na ESF.



Figuras 63 e 64: Trabalhos da Ana Rita, 1º e 3º desenhos de modelos

Durante os três primeiros dias, tal como os alunos do 11º, estes jovens foram modelos uns dos outros, constituindo este factor um importante marco evolutivo. Problemas como o registo sequencial, o aspecto de “figura de madeira”, formas sem sentido unificado, ausência de liberdade do traçado, a dependência excessiva do contorno e alguns “vícios”, foram problemas rapidamente notados, embora na maior parte dos casos a evolução não tenha ficado aquém dos resultados obtidos na ESF. Recorde-se que em vez de aproximadamente 5 semanas de aulas, cada uma com 7 tempos lectivos, estes jovens sujeitaram-se a aulas intensivas e em “catadupa”, pelo que se tivessem tido a oportunidade que tiveram os alunos

da ESF, os resultados, acredita a autora, seriam bastante paralelos. Seja como for, dado o tempo, estes já foram surpreendentes.



Figuras 65 e 66: Trabalhos do Renato e da Catarina

Além da primeira experiência de raciocínio “reductor”, como aconteceu com o desenho da mão, os jovens, além do “treino” repartido por três dias de desenhos de modelos, desenvolveram 4 exercícios comuns aos alunos da ESF. Numa primeira fase, o exercício de modelo nú masculino de costas, em que, com meio eixo, se iniciou o uso do traçado, ainda que subtil, na tentativa de traduzir alguma modelação ao objecto de desenho, e, a reprodução do desenho de Jay Brooks, em que se estimulou o uso de traçado mais afirmado e maior volumetização ou diferenciação entre luz e sombra através do uso de grafites duras e carvão, como exemplificam as imagens seguintes.



Figuras 67, 68 e 69: Trabalhos da Sofia, do Renato e da Margarida



Figuras 70 e 71: Trabalhos do Renato e da Sofia

Numa segunda fase, passou-se à volumetria recorrendo à cor, quer do suporte, quer de duas cores em pastel seco. Uma mais clara, preferencialmente o branco do giz, e outra mais escura que o tom do suporte. E, ainda, se desenhava com borracha sobre grafite com base no mesmo nú feminino em alto contraste usado com os alunos da ESF. A lógica era a mesma, de observação através das formas de cor - espaços positivos e espaços negativos.



Figura 72: Trabalho da Rosário

Surpreendentemente, este último exercício que, por norma, obriga a um “desbloqueio” do olhar, desligando-se este mais facilmente dos conceitos prévios que nos transmite o nosso consciente acerca das formas e elementos humanos, não teve os efeitos esperados junto deste público mais novo.

Enquanto metade conseguiu atingir um nível de resultados satisfatório, a outra metade teve dificuldade em se “desligar” dos conhecimentos *à priori*, acabando por desenhar não o que propriamente via, mas o que “sabia” que lá estaria, mesmo estando essas formas ocultas. Concluiu-se, que este grupo não conseguiu “transfigurar” o olhar de forma a ver as formas de cor, seguindo antes as noções das formas que sabiam estarem presentes na fotografia.

Já na reprodução que fizeram do desenho de Jay Brooks, baseado no sistema de grelha (criação de um conjunto de linhas auxiliares, que ajudam na transposição de diferentes escalas à proporção do suporte, ao enquadramento e proporcionalidade das formas a registar), tiveram resultados bastante melhores, sensivelmente ao mesmo nível e alguns até superiores aos da turma da ESF. Este foi, portanto, o tipo de exercício que melhor resultou, a nível geral, com este grupo. Embora o suporte de desenho tenha sido o A4, a imagem guia tinha cerca de metade das suas medidas e nesta mesma o grupo fez “à mão levantada”, e depois proporcionalmente no A4, uma grelha à escolha. Uns optaram por poucas “colunas-guias”, dividindo a imagem em 8 partes, outros optaram por uma maior quantidade de linhas e, conseqüentemente, mais partes .

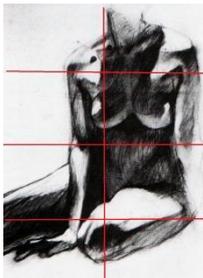


Figura 73: Nú feminino de Jay Brooks com inserção de grelha

Daí gerou-se uma prática constructiva tipo “puzzle”, em que facilmente o grupo percebeu onde e como as formas e contornos “entram” nas divisórias ou partes resultantes da grelha, iniciando-se numa prática quase pictórica em que o desenho nasce da acumulação sucessiva do material e da “abertura” de brancos através do uso da borracha própria para carvão e pastel. Aqui conseguiram, de facto, visualizar de forma simplificada as manchas de luz e sombra, ao contrário da tipologia de exercício do nú feminino em alto contraste.



Figuras 74 e 75: Trabalhos da Margarida e da Catarina

Quanto às opiniões gerais, pode deduzir-se que o “treino” de desenho de modelos foi ligeiramente exaustivo. Talvez pela repetição a que se viram sujeitos nos 3 primeiros dias, embora tenha havido uma distribuição por pares, desenhados individualmente, havendo sempre alguma flexibilidade entre a aparente estaticidade dos corpos e os ligeiros movimentos. Esta escolha, naturalmente, deveu-se às faixas etárias com que se trabalhou.

No final, foi esta “exaustão” que lhes permitiu a evolução que tiveram, cada um de acordo com as suas características e dificuldades individuais, mas por certo, mostraram uma diferença dos últimos registos em relação aos primeiros. Salientaram-se uma maior desenvoltura gráfica e gestual, menor preocupação com o desenho faseado e com a atribuição de pormenores irrelevantes, maior sensibilidade quanto às formas e na expressão visual do movimento, melhores noções de proporcionalidade e enquadramento de acordo com o tipo de suporte, desde o A4 ao A2, dimensões usadas no exercício de volumetria com o pastel seco.

Foi, precisamente este, que maior agrado teve junto deste grupo de jovens.

Cabe concluir, à autora deste trabalho que, embora com um grupo pequeno, este tipo de abordagens pode ser inserido em anos de escolaridade anteriores ao secundário. Adaptações são, na opinião pessoal da autora, sempre necessárias, dependendo do núcleo que um professor tem em aula.

A maior parte dos cursos de actividades artísticas, para as faixas etárias de 2º/3ºCEB, que não sejam profissionalizantes ou vocacionais, sublinham a realização técnica dos objectos ou a produção de objectos pseudo-artísticos, que muitas vezes são óptimos exemplos de artesanato, depreciando por vezes as capacidades de jovens destas idades. (Lowenfeld, 1947).

A autora achou de grande importância perceber a possibilidade que estas ferramentas possam ter em relação às exigências cognitivas destas faixas etárias. De modo que eles se possam sentir realizados com os métodos de expressão explorados e com as construções harmoniosas e equilibradas que eles próprios, muitas vezes, procuram representar. Esta crescente consciência visual é própria tanto daqueles que desfrutam com as variações que observam nas aparências dos objectos do ambiente, como está intimamente ligada às especificidades críticas que os jovens têm, naturalmente, em relação à própria imagem de si e dos outros.

Quando questionados pela CMAG, todos gostariam de repetir as actividades e quanto à avaliação que deram ao curso, de 1 a 10, a média de respostas foi de 9 valores.

“... aprendi a estruturar a figura humana e o rosto” (Margarida)

“...aprendi a dar volumes nos desenhos” (Renato)

“...a fazer um retrato, a aplicar sombras no corpo...”(Sofia)

Em suma, o recurso às “regras” não invalida a exploração de outras linguagens de expressão livre. Ele é um meio, assente em teorias válidas sobre percepção e equilíbrio, que ora demonstra a jovens e adultos que “sabem desenhar”, ora lhes cria vários meios de descoberta gráfica e visual. Após a fase “naturalista” há, obviamente, outros caminhos que se podem percorrer em contexto de aula. E, embora estes métodos possam parecer especificamente visuais, o próprio professor Nathan Goldstein defendia, que o registo visual só “vive” se, através do traçado, se perceberem os impulsos e pulsões da emotividade de quem cria. Portanto, sensação e observação são indissociáveis. O grafismo, sem emotividade, mesmo que aparentemente “realista”, nada mais transmitirá que ausência ou inércia.

CONCLUSÕES

Finda a unidade de figura humana, coordenada pela autora deste relatório, ficou a sensação de “dever cumprido” como futura professora. O mesmo se aplica quanto à experiência com jovens do 2º e 3ºCEB na CMAG, a qual serviu para a autora deste trabalho constatar que no futuro os métodos implementados poderão ser colocados em prática, de forma mais abrangente, é claro, com turmas destes ciclos.

É premente, também, salientar aqui, que o professor de arte jamais se deve esquecer que o desenvolvimento da capacidade criadora é a razão para a existência de cursos da área artística, no secundário. A capacidade criadora deve estimular-se, por isso, em qualquer nível, constituindo o desenho de figura humana uma temática, desde o ponto de vista intelectual e afectivo, estimulante dentro da sala de aula, podendo ser determinante nas escolhas futuras.

Para muitos jovens, o 3ºCEB constituirá a última educação artística formal que receberão. As atitudes e destreza que desenvolvem nesta idade influirão as suas reacções e sentimento face à arte na sua vida adulta e, portanto, na fase dita de pseudo-naturalismo, atravessada no 3ºCEB, para alguns será importante traduzir, através da criação, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) ou só visual (EV) e, nomeadamente através do desenho, a mudança do desenhar inconsciente do que se conhece, à realização consciente do que se vê. (Lowenfeld, 1947).

No acompanhar da evolução dos alunos da ESF, ao contrário dos resultados do teste diagnóstico, a maior parte dos alunos alcançou competências fundamentais, não acimentadas do(s) ano(s) anterior(es), como aprenderem a interpretar o corpo humano segundo uma leitura estruturante, canónica e anatómica, a explorarem meios técnicos embora inicialmente “presos”, a aplicar métodos de correcção técnica e de ocupação espacial; eficiência na avaliação e meios de tradução técnica do modelo tendo em atenção pontos de vista e iluminação; desenvolveram criticidade visual e expressividade personalizada. Também os jovens que se inscreveram no mini curso da CMAG, mostraram grandes sinais de desenvolvimento a estes níveis.

Além das aprendizagens científicas, inerentes ao estudo do corpo, exploraram suportes e materiais, desenvolveram sentido de composição e exploraram a informatividade da linha e a eficácia do esboço além da “beleza” que tem no produto acabado.

Contudo, ao longo desta transformação é importante discriminar uma vez mais os problemas que surgiram, a nível perceptivo e expressivo, que, invariavelmente serão comuns junto do

público escolar e mesmo do público adulto, quando estes se tratarem de aprendizes dentro da temática de desenho de figura humana. E, podem eles resumir-se essencialmente a dez:

1. O registo sequencial. Tendência em particularizar ou fasear o todo. Por norma, a figura começa por ser desenhada pela cabeça, seguida pelo pescoço, torso, e assim sucessivamente até aos pés sem determinar como as proporções, direcções ou localizações destas formas se relacionam. Este registo de colecção de partes isoladas cegam o principiante bloqueando-o na procura da gestualidade de que necessita na procura do todo, resultando nada mais nada menos que na acumulação de segmentos sem relação, conseqüentemente proporcionalmente deslocados. Como se costuma dizer “O todo é a soma das suas partes” e por isso qualquer parte que falhe na sua integração em relação às outras priva o todo de se formar.
2. Conhecimento à priori. Desenhar o que sabemos acerca da figura em vez do que vemos diante de nós. Esta é uma espécie de “visão preguiçosa” derivante da influência conceptual do nosso cérebro. Pela discriminação de elementos de menor importância no nosso consciente inicialmente o aluno de desenho tem uma certa relutância em se submeter a práticas analíticas que clarificam objectivamente as convexidades, formas e tons no modelo humano.
3. Dependência do contorno. Muitas vezes estabelece-se a ideia de que o contorno ou linhas exteriores são a chave para um bom resultado final. Isto acontece pois os alunos crêem erradamente que são estas linhas que vão estabelecer a volumetria e o carácter espacial do objecto em estudo. Há alguma relutância em trazer a linha para o interior da forma pois há um medo da invasão, da desconstrução, da sujidade ou ruído dentro da forma. Quando a linha entra na forma na procura da modelação e do entendimento dos planos que dão origem aos volumes, está-se a deixar para trás um registo bidimensional e a assumir a tridimensionalidade da forma. Ainda mais isto se acentua quando em conjunto com registos de valores lumínicos acentuados.
4. Detalhe da superfície. Enquanto o grau de detalhe da superfície acaba por ser fruto da preferência de cada um e pode ter bastantes bons resultados, alguns desenhos acabam por sobrecarregar de detalhe, a forma a trabalhar, imediatamente depois da definição de uma estrutura básica, sugerindo este problema a incapacidade de análise e de extracção dos planos essenciais da figura que conduzem às suas massas.
5. Figura de madeira. Um comum problema nos principiantes é a tendência para finalizar, à partida, as partes do desenho, em vez de gestualmente procurar a “armadura” que definirá as formas e proporcionalidade das partes assim como os ângulos em que serão colocados os membros. Um dos erros inerentes é o paralelismo que as linhas adoptam, principalmente nos braços e pernas. O medo de desenhar livremente “com o cotovelo e não com o pulso” vai obrigar a uma contenção na própria construção do desenho e na ausência de transmissão das tensões corporais do próprio objecto.

6. Anemia tonal. Este defeito reflecte o receio no uso de áreas largas escuras mesmo quando as exigências de volume, de expressão e de composição o demandam. A falta de sombras demarcadas resulta geralmente em desenhos desvanecidos ou “esfumados”. Por vezes, iniciando um desenho de valores tonais numa base já preenchida com um cinza de grafite ou carvão ou mesmo cartolinas A2 coloridas ajudam quanto ao desprendimento e investimento no uso de valores escuros e bem demarcados para modelação das formas.
7. Maneirismos. Há, de facto, outros variados problemas com que nos podemos debater no que se refere ao ensino do desenho de figura humana. Por exemplo, os principiantes nesta área geralmente desenhavam a cabeça grande e as mãos e os pés muito pequenos. Regularmente as pernas surgem “atarracadas” em relação ao tronco e emergem da zona púbica descendendo até ao chão por meio de linhas direitas. Nenhum destes pontos corresponde ao real. A maior parte foram colmatados por dados gerais de anatomia durante a unidade.
8. Falta de movimento unificado. Os desenhos que não mostram preocupação com as tensões que animam e unificam as formas humanas (e mesmo quaisquer outras) são geralmente fruto do raciocínio sequencial. Porém, as forças rítmicas e direccionais entre as partes da figura acabam por ser os principais motivos de qualidade do desenho. Daí ser tão importante insistir no desenho gestual, quer por cronometragem de tempo usando os alunos como modelos, como nos desenhos de exterior condicionando os alunos à efemeridade da localização de um corpo no espaço. Representação e grafismo energético não são indissociáveis. Quanto mais se acentuar o imaginário em torno do desenho, maior desprendimento haverá em relação a regras, mesmo que instituídas por marcas no próprio desenho e maior relevância será dada à busca de uma linguagem gráfica pessoal.
9. Problemas de enquadramento. Por aqui se reflecte a indiferença quanto ao posicionamento da figura na página, quando o próprio enquadramento é muitíssimo importante quando falamos de equilíbrio. Ora o equilíbrio como é óbvio não deriva apenas da harmonia que se estabelece entre as partes do todo da figura humana, mas deriva também de como esta é posta. A imagem estável mal colocada no papel torna-se parte de um desenho instável.
10. Conflitos visuais. Muitos trabalhos, especialmente quando se trata da iniciação ao desenho da figura humana, mostram inconsistências visuais, quer seja a nível de atitude, temperamento ou manuseamento do(s) material (ais). Interesses e modos gráficos divergentes são um ponto contrário ao que o desenho deve comunicar - um só ponto de vista, claro e de forma singular. Isto não quer dizer que meios múltiplos não sejam possíveis no desenho, ideias lineares e tonais podem ser articuladas desde que, juntas, funcionem como ordem expressiva do próprio desenho.

Espera-se que esta etapa, de confronto dos alunos com os seus próprios erros, seja frutífera na qualidade dos trabalhos que se seguirão, nomeadamente no ano de finalização do secundário, e no caso dos jovens da CMAG, nos anos subsequentes no âmbito artístico. Que sejam, para ambos os grupos, de preferência proporcionais ao desenvolvimento obtido junto à autora desta investigação.

Em contraste com os exemplos dados ao longo deste relatório, é premente consultar as respostas iniciais de alguns alunos, obtidas no teste diagnóstico redigido no início do ano, no qual num dos exercícios se pretendia apurar as noções estruturais que estes alunos possuíam do corpo. (Ver trabalhos dos alunos no Apêndice 13)

Em paralelo com as escassas noções obtidas nesta temática, também a nível de cor (2ª UT em que entrevi a autora), numa fase inicial, se constataram fragilidades, maioritariamente a nível teórico - comportamento dos pigmentos, absorção de luz, nomeadamente aos níveis de síntese subtractiva e aditiva, os significados de complementaridade e adjacência e noções harmónicas e perceptivas - expostas e debatidas durante os exercícios de estudos de cor.

Além das exposições teóricas, algumas delas foram-se desenvolvendo, com a ajuda principal da componente prática, na qual puderam consolidar com a expressividade e gestualidade gráfica, a individualidade do registo pictórico.

Em contrapartida, o último trabalho do qual participou a autora esteve intimamente direccionado para a vertente projectual e, portanto, desenvolveu-se numa tipologia de desenho mais técnico, no que diz respeito à representação objectiva de formas a concretizar no real. Este foi importante para introduzir os alunos neste seio de metodologia projectual, do qual carecem e para o qual contribuiu a exclusividade de OFA ao 12ºano.

Aliado aos métodos implementados pela autora, no decorrer das regências, ao longo do ano, a professora estagiária teve a oportunidade de participar nas avaliações correspondentes. Além das planificações respeitantes às unidades das quais fez parte - figura humana, cor e projecto escultórico - responsabilizou-se por analisar qualitativamente e quantitativamente os resultados práticos dos alunos do CAV, definindo os critérios a avaliar e estabelecendo também o peso distribuído a cada descritor criterial (Apêndice 12), na UT da sua responsabilidade e no exercício de cor que desenvolveu.

No decorrer do estágio, embora estivesse sob a posse de grelhas de registos de avaliação de aula, a PE negligenciou esse método, uma vez que desde início do ano acompanhou, de perto, e individualmente, os alunos e o processo e carácter evolutivo e expressivo de cada um. Em vez de um método que poderia provocar “frieza” e manter a distância, preferiu um ambiente de aproximação e confiança, observando e criticando abertamente junto aos alunos os pontos mais e menos positivos. O diário gráfico, as participações no blog e a pesquisa e discurso relativamente ao TPI foram, também, ferramentas valiosas para avaliar de uma forma mais justa os trabalhos e a motivação dos alunos.

A auto-avaliação e a hetero - avaliação também foram recursos utilizados, nomeadamente nos balanços periódicos. Na exposição dos resultados quantitativos a PE tentou sempre transmitir aos alunos o carácter da sua evolução, comparando as competências anteriores e as actuais e dizendo o que poderia ainda ser melhorado, além de reforçar as melhores qualidades. Este comportamento, não sendo espaçado, fazia também parte do decorrer das aulas. O apoio incondicional que revelou foi-se reflectindo nos “esquemas” de melhoria e nos balanços que se iam fazendo no desenrolar dos exercícios, com cada aluno.

Apesar de se acreditar que a avaliação continua tem uma função pedagógica, na medida em que um(a) professor(a) segue a evolução de cada um dos seus alunos, na opinião pessoal da estagiária há que ter em conta determinadas especificidades, percebendo que nem sempre o melhor aluno, no desenvolvimento de uma determinada temática ou exercício, será também o melhor noutra, de cariz diferente. A observação e avaliação dos alunos é de facto contínua, uma vez que segue um determinado período temporal onde se observam “altos” e “baixos”, mas deve ser também, de ponderação, no final do ano, sobre as potencialidades técnicas e qualidades motivacionais, tão individuais como cada aluno. Neste sentido, pode dizer-se que o terceiro período em que se abrangeu o desenho técnico e os exercícios de prova global, apesar de indispensáveis à real preocupação do OP que estes alunos tivessem um bom resultado no exame de Des A, um bom aluno no desenho técnico pode ter sido menos bom numa unidade de desenho de observação/representação “naturalista” ou vice-versa.

É contudo, essencial prepará-los para uma prova que vai ter um grande “peso” no ingresso destes alunos à faculdade, embora a PE tenha achado redutora a linha de orientação da mesma (Anexo 11). Apesar da sua real importância, a PE pôde constatar a desmotivação crescer nos alunos, à medida que iam realizando os exercícios na aula.

Na sua opinião, se os processos avaliativos são uma valência para ajudar o professor e os alunos a ultrapassar barreiras e construir uma caminhada para o êxito e sucesso individual, a componente qualitativa do exame nacional de DesA pode ser questionável. Algo que a PE julga fundamental é a construção do portfolio, como representante evolutivo e das características próprias de cada tipologia de trabalho. Ele não deveria ser só um produto “encerrado” no 12ºano mas um possível e importante meio de ponderação para o ingresso dos alunos das áreas artísticas no ensino superior, podendo ajudar a reflectir também sobre princípios de discriminação positiva de acordo com os fins de cada instituição.

Quanto mais meios de avaliação existissem no ingresso ao ensino superior, menos se correria o risco de “falsos positivos”. Se avaliar é, no fundo, estabelecer uma construção, o reflexo dela não deveria ser limitativo, principalmente nos alunos que saem do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Quanto ao balanço pessoal, pode dizer-se que a concepção deste relatório permitiu, além da recolha e selecção de diversos conhecimentos teóricos e práticos (científicos, artísticos, pedagógicos, didácticos), alguns dos quais proporcionados pelo Mestrado em Ensino de Artes

Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e concretamente pela PES na Escola Secundária com 3º C.E.B. do Fundão, “testá-los” e reflectir sobre os mesmos e sobre as respostas positivas e negativas surgidos ao longo do estágio, procurando sempre novos métodos de adequação para que os objectivos delimitados fossem atingidos.

As reflexões aqui presentes são um reflexo disso mesmo, buscando partilhar todo um percurso.

Pautadas as actividades pelas linhas condutoras presentes no programa ministerial da disciplina de estágio, a evolução das práticas lectivas tiveram como apoio as críticas do professor cooperante. Referindo quer aspectos positivos, quer menos positivos, as observações feitas foram cruciais para que a acção e as metodologias adaptadas à turma, se moldassem numa tentativa de que a sua acção contribuisse significativamente para uma melhoria na aquisição de competências dos alunos. Em sequência contribuíram de forma determinante para o aperfeiçoamento das competências profissionais da professora estagiária, na medida em que foi gradualmente eliminando alguns dos aspectos menos positivos. Sendo o programa, uma referência “aberta”, na medida em que um professor se pode conduzir pela sugestão de uma temática e de vários pontos de partida para a obtenção dos objectivos fundamentais dentro da disciplina, e não reger-se absolutamente por um conjunto de “regras”, cabe a cada um(a) estipular o carácter conducente das actividades, tornando-as mais ou menos apelativas e ao mesmo tempo mais ou menos desafiadoras e responsáveis pelo despertar de novas capacidades e linguagens plásticas. Conforme se deu a troca contínua de observações de práticas lectivas e a reflexão sobre as mesmas, também se deram discussões salutaras de processos pedagógicos alternativos, nomeadamente dentro do núcleo de estágio, uma vez que cada um “retira”, das observações feitas “ao outro”, elações sobre as práticas lectivas, ideias sobre acções que lhes dêem continuidade ou que lhes sejam substitutivos.

No decorrer do estágio, além da preocupação constante em criar situações práticas desafiantes, e que pudessem mostrar aos alunos o potencial que eles próprios desconheciam, as actividades tiveram, quer na aula de lançamento, quer no percurso, exposições teóricas, acompanhadas de referências visuais, que os auxiliassem na aquisição de um novo vocabulário, quer visual, quer verbal, e que, maioritariamente, lhes incutisse conteúdos sobre os quais eles fossem capazes de reflectir. O privilégio dado ao pensamento analítico ajudou a mostrar aos alunos do CAV resultados nunca antes obtidos, devido à falta de “treino visual”. Do pensamento regrado à “automatização” da rapidez e da gestualidade no desenho foi “um passo”. Subsequentemente, ao mesmo tempo que floresceu uma confiança e motivação imensas, também o sentido auto-crítico se foi apurando, ajudando nas rectificações gráficas e apurando sentidos compositivos muito positivos, a todos os níveis relacionais do desenho - linhas de tensão, proporção, gestualidade, cor, enquadramento, etc.

Embora se tenha recorrido a tipologias de ensino específicas, privilegiando-se as teorias de Betty Edwards, Burne Hogart, Michael Hampton e Nathan Goldstein, ainda existiu a oportunidade de explorar, no terceiro período anual, meios de representação defendidos por Kimön Nicolaidis. Embora as práticas do desenho pudessem parecer distintas entre este autor e os anteriores, pôde constatar-se que todos mantinham em comum uma ideia de ensino do desenho assente em regras ou meios de representação que trabalhassem a observação. Como referiu Gombrich (1961) a representação, gráfica ou pictórica, baseia-se na generalidade numa “defeituosa imaginação”. Segundo ele, antes de se empunhar um lápis ou pincel, devia-se ajustar os olhos ao raciocínio segundo princípios que ensinam como ver as coisas, não só como se vêem mas também como devem ser representadas. Embora, neste sentido, os resultados tenham sido frutíferos, a PE tem referenciadas outras pesquisas no futuro - Tania Kovatz, as lições de desenho publicadas por Juan Molina e publicações independentes como “Drawing a tension” e “Vitamin D”.

A estagiária chega ao final desta formação com o sentimento que a mesma contribuiu determinadamente para o seu desenvolvimento de forma autónoma, a nível pessoal e profissional, permitindo-lhe visualizar o seu percurso e reflectir sobre o mesmo, atendendo aos aspectos positivos e aspectos a melhorar na sua actividade pedagógica e no seu crescimento pessoal. Reconhecendo que o comportamento geral da turma, quer a nível formal, quer a nível pessoal, possivelmente estará acima da “média”, e, uma vez que esta intensificou a tomada de decisão sobre a profissão docente, espera-se que o apoio incondicional dado, durante o decorrer do ano, tenha igualmente contribuído para a ideia destes alunos sobre novos caminhos de formação artística, para a aquisição de novas posturas face ao mundo da arte e sobretudo, para um princípio de uma linguagem e interesse próprios, dignos de exploração individual e guiados por convicções únicas e necessárias às gerações mais jovens.

Após um ano de grande trabalho, cabe desejar aos alunos do CAV o melhor dos caminhos.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

AZARA, Pedro. (2002). **El ojo e la sombra. Una mirada al retrato en Occidente**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

BARROS, Sofia. QUEIRÓZ, João. RAMOS, Artur. REIS, Vítor. (2001). **Programa Ministerial de Desenho A 10º Ano - Curso Científico Humanístico de Artes Visuais**. Ministério da Educação.

BARROS, Sofia. QUEIRÓZ, João. RAMOS, Artur. REIS, Vítor. (2002). **Programa Ministerial de Desenho A 11º-12º Anos - Curso Científico Humanístico de Artes Visuais**. Ministério da Educação.

EDWARDS, Betty. (1999). **The new drawing on the right side of the brain**. Nova Iorque: Editora Penguin.

FAIGIN, Gary. (1990). **The artist's complete guide to facial expression**. Nova Iorque: Editora Watson-Guptill.

FONT, Olivier. (2011). **Le fauvisme et ses influences sur l'art moderne**. Dossiers pédagogiques du Centre Pompidou. Paris : Direction de l'action éducative et des publics.

FRANCASTEL, Galiene e Pierre. (1995). **EL RETRATO**. Renovación y decadencia: siglos XIX y XX (pp.190-233). Madrid: Edições Cátedra.

GAMITO, Maria João. LAGE, Fernanda. GRILLO, João Mário. CAMPANIÇO, Mário. (2004). **PROGRAMA PROJECTO E TECNOLOGIAS 10ºAno**. Curso de Comunicação Audiovisual; Curso de Design de Comunicação; Curso de Design de Produto; Curso de Produção Artística. Ministério da Educação.

GOLDSTEIN, Nathan. (1999). **Figure drawing, The Structure, Anatomy and Expressive Design of Human Form**. New Jersey: Prentice Hall.

GONÇALVES, Luísa. ALÍRIO, Emília. (2005). **PROGRAMA DE OFICINA DE ARTES 12º Ano - Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais**. Ministério da Educação.

GOUVEIA, António Camões. PIMENTEL, António Filipe. ALVAREZ, Elvira Maria Serra. MACHADO, João Nuno Sales. HENRIQUES, Raquel Pereira. MONTEIRO, Ricardo Santa Rita. (2004). **Programa de História da Cultura e das Artes - Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, 11º e 12º anos; Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos**. Ministério da Educação.

HAMPTON, Michael. (2009). **Figure Drawing. Design and Invention**. China: Michael Hampton.

HOGART, Burne. (1996). **Dynamic Figure Drawing**. Nova Iorque: Watson-Guption.

LOPES, Pedro Faria. (2006). **Oficina de Multimédia B - 12º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais**. Ministério da Educação.

LOWENFELD, Viktor. Brittain, W. Lambert. (1977). **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou editora.

MOREAUX, Arnould. (1988). **ANATOMIA ARTISTICA DEL HOMBRE**. Madrid: Edições Norma.

NICOLAIDES, Kimon. (1969). **The Natural Way to Draw, A Working Plan for Art Study**. Boston: Houghton Mifflin.

RAMOS, Artur. (2010). **Retrato - o desenho da presença**. Lisboa: Editora campo da comunicação.

SIMÕES, José António de Oliveira. GUEDES, Rui Jorge Miranda. (2006). **MATERIAIS E TECNOLOGIAS, 12º ANO, CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS**. Ministério da Educação.

WEIGALL, Charles. (1852). **The art of figure drawing**. Londres: Winsor & Newton.

XAVIER, João Pedro. REBELO, José Augusto. (2001). **GEOMETRIA DESCRITIVA A 10º e 11º ou 11º e 12º anos - CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS E CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS**. Ministério da Educação.

Netgrafia

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ballet_Dancer_Facing_Inward,_Hands_on_Hips_-_Edgar_Degas.png

http://www.google.pt/imgres?q=degas+ballet+dancer+in+position+facing&um=1&hl=pt-PT&qscrl=1&nord=1&rlz=1T4SMSN_pt-PTPT400PT400&biw=1192&bih=537&tbn=isch&tbnid=Fa2yl3aluOhoWM:&imgrefurl=http://www.fineart-china.com/htmlimg/image-49174.html&docid=vcfJUiAdeUcs0M&imgurl=http://www.fineart-china.com/upload1/file-admin/images/new18/Edgar%252520Degas-693989.jpg&w=536&h=800&ei=tycCT6axOtDB8gOM_vCBCw&zoom=1&iact=rc&dur=1&sig=112036215933164883863&page=1&tbnh=168&tbnw=119&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:0,s:0&tx=46&ty=116

ANEXOS

Índice¹

ANEXO 1: PEE DE ES3CEBF

ANEXO 2: PCT DO 11ºCAV

ANEXO 3: CAA

ANEXO 4: PROGRAMAS DESENHO A

ANEXO 5: PROGRAMA MATERIAIS E TECNOLOGIAS

ANEXO 6: PROGRAMA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

ANEXO 7: PROGRAMA OFICINA DE ARTES

ANEXO 8: PROGRAMA GEOMETRIA DESCRITIVA A

ANEXO 9: PROGRAMA MULTIMÉDIA B

ANEXO 10: RECURSOS COR

ANEXO 11: PROVA EXAME 2010-2011

ANEXO 12: DOC. AVALIAÇÃO EXTERNA

¹Os anexos são digitais. Encontram-se na contracapa.

APÊNDICES

Índice²

APÊNDICE 1: PLANIFICAÇÕES DE UNIDADE

- 1.1. Planificação Figura Humana
- 1.2. Planificação Cor
- 1.3. Planificação Projecto Salgueiro

APÊNDICE 2: REGÊNCIA 1

- 2.1. Planificação
- 2.2. Recursos Didáticos

APÊNDICE 3: REGÊNCIA 2

- 3.1. Planificação

APÊNDICE 4: RECURSOS 4ª AULA

APÊNDICE 5: RECURSOS 9ª E 10ª AULAS

APÊNDICE 6: REGÊNCIA 3

- 6.1. Planificação
- 6.2. Recursos Didáticos

APÊNDICE 7: VISITA AO MUSEU AMADEO SOUZA-CARDOSO

- 7. 1. Informação museológica
- 7.2. Ficha de Actividades
- 7.3. Recursos de Aula

APÊNDICE 8: REGÊNCIA 4

- 8.1. Planificação
- 8.2. Recursos

APÊNDICE 9: REGÊNCIA 5

- 9. 1. Planificação
- 9. 2. Recurso

APÊNDICE 10: REGÊNCIA 6

- 10. 1. Planificação
- 10.2. Recursos

APÊNDICE 11: TRABALHO PERMANENTE INDIVIDUAL

11.1. Ficha de avaliação de conhecimentos

11.2. Estatística avaliação conhecimentos

APÊNDICE 12: AVALIAÇÕES

12.1. Figura Humana

12.2. Cor

APÊNDICE 13: DIAGNÓSTICO

13.1. Ficha e Matriz

13.2. Trabalhos

APÊNDICE 14: TRABALHOS ALUNOS

14.1. Figura Humana

14.2. Cor_Fauvismo

14.3. Escultura Salgueiro

14.4. Fundão à mostra

Os apêndices são digitais. Encontram-se na contracapa.