

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

COMPLEMENTARIDADES ENTRE ESCOLA E MUSEUS DE ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LITERACIA ARTÍSTICA

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Suzana Rafaela Ferreira Leite

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2016

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

COMPLEMENTARIDADES ENTRE ESCOLA E MUSEUS DE ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LITERACIA ARTÍSTICA

Local de Estágio:
Escola Vale São Cosme - Didáxis

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Suzana Rafaela Ferreira Leite

Sob a Orientação do Professor Doutor **Carlos António Saraiva Bizarro Morais**

RESUMO

Enfatizando a dinâmica das artes em contexto escolar, o presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, procura fundamentar a dinâmica do ensino das artes visuais em articulação com os contextos de educação não-formal e formal.

Tentamos neste trabalho mostrar a importância das instituições culturais (museus de arte) e a sua articulação com a escola no caminho a trilhar nas práticas educativas em artes visuais. A intervenção pedagógica levada a efeito com a turma em que realizamos o estágio profissional, na Escola Vale São Cosme – Didáxis, reforçou várias ações conjuntas entre a escola e duas instituições culturais, potenciando o diálogo com e sobre as obras de arte.

Os diálogos analíticos com as obras de arte encetados pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica, em contexto de sala de aula e também no museu e galeria visitados, centrados na fruição estética e nas suas dimensões, foram sustentados por teorias e metodologias que privilegiam a dimensão estética no ensino das artes visuais, assente na dinâmica de diálogo e contacto com a obra de arte.

Estas dinâmicas, que evidenciam a complementaridade entre as aprendizagens formais e não-formais, mostraram ser possível desenvolver o conhecimento fundamentado da obra de arte, enquanto geradora de saberes, com vista à construção de uma literacia estética e artística.

A prática pedagógica procurou, através do contacto *in loco* com obras de arte e da exploração das mesmas em sala de aula, incentivar a dimensão estética da educação artística e o desenvolvimento da linguagem específica das artes, promovendo a correlação das competências: ver - observar; refletir - interpretar; experimentar - criar.

Palavras-chave: educação não-formal; educação formal; obra de arte; fruição estética; literacia artística; literacia estética.

ABSTRACT

Stressing the dynamics of arts in school context, this work, produced within the scope of the "Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário", tries to support the dynamic of visual arts in articulation with the contexts of formal and non-formal education.

Through this work, we tried to show the importance of the cultural institutions (art museums) and their articulation with school in the way to go with educational practices related to visual arts. The pedagogical intervention carried out with the class in which we did our professional internship, in "Escola Vale São Cosme" – Didáxis, reinforced several joint actions between the school and two cultural institutions, thus potentiating the dialogue with and about the works of art.

The analytical dialogues with the works of art developed by the students through the pedagogical intervention, not only in classroom context but also in the museum and gallery that were visited, focussed in the aesthetic fruition and its dimensions, were supported by theoretical principles and methodologies that privilege the aesthetic dimension in the teaching of visual arts, based upon a dialogue and contact with the work of art dynamics.

These dynamics, that show the complementarity between formal and non-formal learning, have shown it to be possible to develop a work of art grounded knowledge, as a generator of knowledges, aiming to build na aesthetic and artistic literacy.

The teaching practice has tried, through contact *in loco* with the works of art and their analysis in the classroom, to encourage the aesthetic dimension of the artistic education and the development of a specific language for arts, promoting the correlation of the skills: see – observe; reflect – interprete; experiment – create.

Key words: non-formal education; formal education; work of art; aesthetic fruition; artistic literacy; aesthetic literacy.

Para a minha filha Rafaela,
uma criança atenta e que gosta de arte,
que sempre acompanha os meus projetos com entusiasmo e
que comigo viaja pelo universo das obras de arte,
um universo mágico e repleto de significados.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, uma enorme gratidão, pela força e pelo acompanhamento, sempre com palavras de incentivo valorizando as minhas opções.

Aos meus colegas de curso e estágio, pela motivação e apoio.

À minha amiga Alice Gradíssimo, pela amizade e pela troca de ideias que muito contribuíram para a qualidade deste trabalho.

À professora orientadora cooperante, Dr.ª Otília Loureiro, pela amizade e carinho com que nos recebeu e pelo entusiasmo com que acompanhou toda a prática pedagógica.

À professora supervisora, Dr.ª Sofia Thenaisie, pelo apoio prestado e pelos conselhos dados.

Ao professor doutor Carlos Morais, pela sua orientação e particularmente pelas palavras de incentivo durante todos os altos e baixos deste processo.

Ao diretor do Museu Pio XII e à educadora dos serviços educativos do museu, pela disponibilidade e pela paciência com que acataram os meus pedidos.

À Maria Miguel, responsável pela Galeria Mário Sequeira, pela generosidade e amabilidade com que recebeu a proposta do *Artpaper* e ainda pela sua magnífica colaboração na implementação do mesmo.

Aos meus alunos, porque sem eles todo este processo seria ímpossível de se concretizar.

ÍNDICE

Índice de figuras e quadros 9
Acrónimos 10
Introdução 11
Parte I - Enquadramento Teórico 15
Capítulo I - Educação, arte e literacia 16
1. Noção de educação 16
2. Noção de arte 20
3. Literacia em artes 24
Capítulo II –Pontos de encontro para a construção de uma literacia artística 31
1. Contextos e espaços de ensino-aprendizagem em artes visuais 33
    1.1. Educação formal e educação não-formal 34
    1.2. Escola 36
    1.3. Museu 39
    1.4. Galeria de Arte 42
2. Função educativa do museu 43
3. Complementaridades entre escola e museus de arte 46
4. Para a construção de uma literacia artística com recurso à obra de arte 52
5. Em demanda de uma literacia artística: perspetiva de Nelson Goodman 57
Parte II - Aplicação Metodológica e Intervenção Pedagógica 61
Capítulo III - Metodologia de investigação e técnicas de recolha de dados 62
1. Investigação-ação: um estudo de caso 62
2. Observação participante 63
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 64
    3.1. Inquéritos aos alunos 65
    3.2. Notas de campo e diário 67
    3.3. Fotografias 67
    3.4. Portefólios dos alunos 68
    3.5. Entrevistas aos alunos 68
        3.5.1. Focus Group 69
Capítulo IV - Caracterização dos contextos de intervenção 70
1. Escola 70
2. Turma 72
3. Disciplina de Educação Visual 74
4. Museu Pio XII – Galeria Henrique Medina 75
5. Galeria Mário Sequeira 75

Capítulo V - Prática pedagógica: ações desenvolvidas 77
1. Pressupostos, fundamentos e contextualização 77
2. Programas para a abordagem pedagógica de obras de arte 80
2.1. Primeiro olhar – programa integrado de artes visuais 81
2.2. Proposta triangular do ensino da arte 82
2.3. Programa educação estética e artística 84
3. Atividades letivas dinamizadas 85
3.1. O rosto humano na arte.....87
3.2. A cor na obra de arte 92
3.3. Texturas: formas de expressão 99
Capítulo VI - Resultados alcançados 105
1. Apresentação dos resultados.....105
2. Análise dos resultados e demonstração de melhorias.....109
Conclusão.....114
Bibliografia 118
Lista de anexos.....123
Anexos 124

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Aula deslocada ao Museu Pio XII , Galeria Henrique Medina 88
Figura 2 – Aula deslocada ao Museu Pio XII , Galeria Henrique Medina.....88
Figura 3 – Aula deslocada ao Museu Pio XII , Galeria Henrique Medina 88
Figura 4 – Aula deslocada ao Museu Pio XII , Galeria Henrique Medina.....88
Figura 5 – Percursos visuais construídos pelos alunos com base em duas obras de Henrique Medina.....90
Figura 6 – Percursos visuais construídos pelos alunos com base em duas obras de Henrique Medina.....90
Figura 7 – Exemplos de autorretratos produzidos pelos alunos.....91
Figura 8 – Diálogo comparativo entre duas obras de arte na sala de aula 93
Figura 9 – Diálogo comparativo entre duas obras de arte na sala de aula 93
Figura 10 – Percurso visual construído por uma aluna com base nas obras de Paula Rêgo e Júlio Pomar ...94
Figura 11 –Estudo para projeto individual 95
Figura 12 – Exemplo de aula de pintura do projeto individual 96
Figura 13 – Trabalho do aluno 1 na unidade temática "A cor na obra de arte".....97
Figura 14 – Trabalho do aluno 2 na unidade temática "A cor na obra de arte".....98
Figura 15 - Biombo Artístico.....99
Figura 16 – Aula sobre textura com recurso ao diálogo com obras de arte 100
Figura 17 – Aula sobre textura com recurso ao diálogo com obras de arte 100
Figura 18 – Aula sobre textura com recurso ao diálogo com obras de arte 100
Figura 19 – Aula sobre textura com recurso ao diálogo com obras de arte 100
Figura 20 – Texturas visuais criadas pelos alunos.....101
Figura 21 – Texturas visuais criadas pelos alunos 101
Figura 22 – *Artpaper* na Galeria Mário Sequeira.....102
Figura 24 – *Artpaper* na Galeria Mário Sequeira.....103
Figura 24 – *Artpaper* na Galeria Mário Sequeira 103

Quadro 1 – Análise comparativa entre o inquérito inicial e o inquérito final 106
Quadro 2 – Análise comparativa entre inquérito exploratório e inquérito final 107
Quadro 3 – Análise comparativa entre inquérito exploratório e inquérito final 107

ACRÓNIMOS

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

ICOM – *Internacional Council of Museums*

UNESCO – *United Educational, Scientific and Cultural Organization*

IDE – Programa de Investigação em Desenvolvimento Estético

DBAE – *Discipline-Based Art-Education*

PEEA – Programa Educação Estética e Artística

DGE – Direção Geral de Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PEI – Plano Educativo Individual

ASE – Ação Social Escolar

EV – Educação Visual

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio apresenta um estudo de caso, que consistiu na observação-ação de um determinado grupo de alunos, turma 6, do oitavo ano de escolaridade, da Escola Cooperativa Vale São Cosme - Didáxis, na lecionação da disciplina de Educação Visual.

É sabido que a Educação Artística e a Educação Estética constituem um propósito antigo no sistema de ensino português, matérias que tem sido objeto de análise por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE - 1992, 2010, 2013), e apesar da reconhecida necessidade da sua real integração no currículo do ensino básico, o que se verifica é que estas continuam em segundo plano e que a forma como está estruturado o currículo das disciplinas artísticas das nossas escolas não abre caminho ao entendimento estético. De facto, os nossos programas ocupam-se muito com a atividade oficinal e menos com a fruição, necessária à compreensão.

Tendo como ponto de partida esta problemática, que assenta na dificuldade da integração da Educação Artística e Estética nos nossos contextos escolares, e tendo-se verificado que a turma com que íriamos trabalhar refletia as práticas educativas centradas apenas na prática oficinal, apresentando carências na linguagem específica das artes e no sentido estético, tornou-se claro para a investigadora/estagiária que seria urgente encontrar um equilíbrio perfeito entre as aprendizagens formais e não-formais, com o intuito de fomentar a harmonia entre o ver, o sentir, o interpretar e o fazer arte.

Ver não é só ver, é um exercício de construção percetiva onde os elementos selecionados e o percurso visual pode ser educado. Uma educação do ver significa desvelar objetivos, significados, detalhes e relacioná-los, com o intutito de serem usados como auxílio na comunicação visual (Fusari & Ferraz, 1991: 78-79).

Seguindo esta premissa, de forma a conseguir o equilíbrio entre estas dimensões, a nossa intervenção pedagógica pautou-se pela abertura do universo das obras de arte aos alunos, com o intento de lhes proporcionar o contacto com as mesmas e que desta forma pudessem usufuir da riqueza multidimensional nelas acumulada, colocando-os a dialogarem sobre obras de arte, a interiorizarem os diálogos, a interrogarem-se sobre as mesmas, a sentirem as obras, a estabelecerem comparações e a descobrirem visualmente as suas características. Ao longo de toda a prática pedagógica tentou-se pôr os alunos a interpretar as obras e a dialogar sobre as mesmas, levando-os a entender as suas características e os elementos que as constituem, introduzindo deste modo os conceitos e

conteúdos inerentes à linguagem visual, sem deixar de parte a oportunidade de uma experiência estética, que lhes abriria caminhos para os valores estéticos e para a construção de uma literacia em artes.

O estudo apresentado focaliza a articulação entre a escola e duas instituições culturais (Museu Pio XII-Galeria Henrique Medina e Galeria Mário Sequeira), visando a incrementação do sentido estético e o desenvolvimento da literacia artística junto dos alunos, assegurando ao mesmo tempo a implementação das metas curriculares e a apreensão dos conteúdos da disciplina.

O mesmo estudo assentou na mediação de diálogos em torno da obra de arte, pois as mesmas, oferecendo-se a uma "pluralidade de significados", como salienta Eco (1991: 22), desenvolvem a sensibilidade, a cognição e a imaginação, exercendo por isso um papel essencial na experiência pessoal dos indivíduos. O convívio com a arte, como referem Gonçalves, Fróis & Marques (2011: 10), "é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo nos valores superiores da humanidade."

Interiorizando a arte como processo fundamental na formação do ser humano, e sendo a mesma elemento indispensável ao desenvolvimento deste nas várias dimensões: pessoal, afetiva, social e cultural, não podemos nós, educadores, ficar alheios e indiferentes ao lugar secundário que a mesma tem ocupado no currículo escolar e, por isso, tornou-se fundamental na nossa prática pedagógica a necessidade de nos aventurarmos por práticas educativas inovadoras, que valorizassem a arte enquanto disciplina curricular de extrema importância.

As práticas implementadas consistiram em tirar partido das fontes inesgotáveis do património cultural a que temos acesso e que colocassem os alunos perante experiências estéticas, como realçam Fusari & Ferraz (1991: 23) que "num contexto histórico-social que inclui o *artista*, a *obra de arte*, os *difusores comunicacionais* e o *público*, a arte apresenta-se como produção, trabalho, construção (…) a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo (…)".

É neste contexto que surgem as instituições culturais (museus de arte e galerias) como meios que apresentam vastas possibilidades para a prática da educação, capazes de transmitir conhecimentos e aprendizagens significativas, aprendizagens de vários domínios do saber, tal como menciona Hernández Hernández (2011: 25), que o museu conta com as suas próprias formas discursivas.

Num museu de arte, o aluno confrontado com uma obra de arte e refletindo sobre a mesma começa a distinguir os seus sentidos e, se na escola se der continuidade à leitura das obras, as mesmas permitem entender o mundo através do seu entendimento sob o ponto de vista da relação entre os elementos visuais, como afirma Ana Mae Barbosa (2012: 46).

No seguimento destes pressupostos levamos a efeito um projeto de intervenção, que se caracterizou pela implementação de propostas educativas que privilegiaram o contacto com obras de arte em contextos de educação não-formal (museu e galeria de arte). Pretendemos mostrar que a relação entre escola, museus e galerias de arte pode ser muito profícua no ensino-aprendizagem em artes visuais, complementando-se. Uma ida ao museu ou a uma galeria potenciará no aluno uma vivência artística mais intensa e profunda que o levará a descobrir outros universos.

Consideramos que a opção por alternativas didáticas e pedagógicas no ensino de artes visuais, capazes de articular estas duas formas de educação (a formal e não-formal), são sem dúvida mais audaciosas, mas também mais consonantes com a atualidade e a realidade. Acreditamos que através delas podemos de facto integrar uma verdadeira Educação Artística nas nossas escolas, para tal basta apenas impormos mudanças na nossa forma de ensinar e aprender, porque um professor de arte precisa "saber arte e saber ser professor de arte", como referem Fusari & Ferraz (1991: 53), um professor de arte deve "atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproximem os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade".

Tendo estes objetivos como fundamentais, elaboramos e estruturamos este relatório em duas partes.

A primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, é composta por dois capítulos. A segunda parte, destinada às metodologias de investigação e à prática pedagógica, é composta por quatro capítulos.

No capítulo I contextualizamos e fundamentamos o âmbito do nosso estudo, recorrendo ao enquadramento teórico dos conceitos arte, educação e literacia.

No capítulo II constituímos um *corpus* de autores que sustentam a relação entre educação formal e não-formal como um complemento no processo educativo. Expomos pontos de vista de diferentes autores que mostram que os museus são lugares de conhecimento capazes de importar aprendizagens significativas no desenvolvimento

curricular das artes visuais. No último item deste capítulo reforçamos o ponto de vista de Nelson Goodman, dado que é um autor de extrema relevância nos estudos sobre a arte.

O capítulo III é dedicado à aplicação metodológica. Neste capítulo é apresentada a metodologia adotada e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para a observação e análise do contexto de intervenção.

No capítulo IV, apresentamos a caracterização dos contextos de intervenção por considerarmos que estes ajudam a compreender as opções e as ações que delineamos. Neste capítulo apresentamos, ainda, as metodologias que privilegiam o contacto com obras de arte e que foram os pilares para o desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica.

No capítulo V, destinado à prática pedagógica, expomos as ações desenvolvidas no decorrer do nosso estágio pedagógico, onde descrevemos as propostas educativas.

No capítulo VI, último capítulo, revelamos os dados recolhidos das nossas práticas observadas e analisadas, apresentando e discutindo os resultados alcançados.

Na conclusão refletimos sobre os dados, para desta forma melhor compreendermos os resultados alcançados. Incluímos, ainda, uma apreciação crítica e uma reflexão conclusiva de todo o processo.

PARTE I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, ARTE E LITERACIA

> "O próprio mundo, criado e recriado pelos humanos, torna-se escrita para ser relida e reescrita. Os humanos caracterizam-se por esta capacidade ('infinita', e por isso os caracteriza, não os 'define') de criar e recriar significações em resposta às significações que acolhem e recolhem. O nome mais comum para designar esta característica é 'liberdade'. Por isso a ligação entre literacia, educação e cidadania é ontológica, não acidental. Um cidadão para quem o mundo fosse 'ilegível' não seria um cidadão, pois não poderia exercer a 'liberdade', isto é a capacidade ontológica de criar e recriar o mundo e as significações."
>
> (Rosa, 2005: 38)

A relação entre arte e educação remontam aos primórdios da vida humana e foram várias as teorias que sustentaram esta relação. Neste capítulo vamos deter-nos nos termos "arte" e "educação" e no entendimento do conceito de literacia em artes.

1. NOÇÃO DE EDUCAÇÃO

A educação é um processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade, assim como um processo de aquisição de conhecimentos e aptidões.

Instruir, formar, desenvolver, são aceções do verbo educar, que juntamente com o compreender, adotar e conhecer definem a educação como uma ação exercida por um ser humano sobre o outro com a finalidade de o fazer aceder a um desenvolvimento superior, pela aquisição de determinados saberes e valores.

Kant afirmava que o ser humano é a única criatura que tem de ser educada e que só se transforma verdadeiramente pela educação, "o homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados" (Kant, 2003:12).

A educação tanto pode ser um processo como um produto dessa ação, é nesta noção que se desenvolve toda a essência do conceito de educação, cuja finalidade é o saber, intrinsecamente ligado a um sistema de valores e a uma determinada intencionalidade.

Na raiz etimológica da palavra assentam dois verbos: o *educare*, que significa alimentar e o *educere*, que significa conduzir para fora. O primeiro apresenta-se com uma visão mais conservadora, uma vez que o próprio termo visa a satisfação elementar, como uma necessidade de fornecer elementos fundamentais; a sua abordagem centra-se no conteúdo, segundo o qual, a educação assenta numa função doméstica que se caracteriza em termos de objetivos sociais ou outros extrínsecos ao educando. O segundo é visto como o princípio de dar à luz, como uma transformação, uma passagem, cuja abordagem se centra no sujeito, na sua natureza, cuja função é política e admite a transformação do ser - a *praxis.*

Estas duas visões distintas coabitam entre si, ambas são formas de relação. Este contraste parece ser aparente, mas é significativo do ponto de vista da complexidade do fenómeno educacional na sua multidimensionalidade ética, técnica, epistemológica, antropológica.

A educação é, portanto, uma ação reguladora e estimuladora do processo de desenvolvimento humano e da personalidade humana. Neste sentido, parece-nos pertinente refletirmos e questionarmo-nos sobre que espécie de ser humano queremos formar, ou devemos formar. Com que valores ou propósitos, como e quem o educará e para que função.

Estas reflexões sobre o desenvolvimento humano são formuladas desde a Antiguidade Clássica. Para Sócrates e Platão a chave da educação residia na transformação do homem para querer o bem e a verdade. Sócrates estimulou o pensamento, incentivou o homem à superação e a despertar as potências adormecidas na alma. Isto quer dizer que, cada pessoa deve tomar consciência dos seus principais problemas e percorrer esse caminho de ascensão até chegar à superação por sua conta. Nesta linha do pensamento socrático, Azevedo (2003: 267) sublinha:

> (…) É por aí que o conhecimento (ou a pesquisa dele) deverá formar-se: na autoconsciência que cada um em si acorda das suas experiências e que vive do confronto permanente com as dos outros. Por outras palavras, é no aprofundamento da dimensão da *psyche* em cada um que nasce a possibilidade do 'conhecer'.

Para Platão**,** o grande problema era a questão de como transformar o homem interiormente para chegar à elevação máxima, levando-o a fundar uma Academia, em 385

a.C. com "o papel de preparar homens de formação superior, aptos a intervir ativamente na vida social e política" (Azevedo, 2003: 269). Assim, para Platão, a formação do ser humano é uma questão de "relação" e, portanto, reclama a pedagogia do diálogo.

Kant acreditava que a educação se tornaria sempre melhor e cada geração subsequente daria um passo em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, afirmando que "por detrás da educação, aloja-se o grande segredo da perfeição da natureza humana" (Kant, 2003: 13). A educação, na sua diversidade de contextos, não é tarefa fácil, partilhando esta ideia, Lopes (2013: 154) afirma que:

> A educação deve centrar-se no essencial, o qual significa que a educação deve preparar o educando para viver com sentido. (…) A educação é um ato nobre, porque ele aponta para um ideal de vida superior. Só uma pessoa educada pode contribuir para que a sua vida seja uma vida construtora de vida, isto é, construtora de humanidade.

Quintana Cabanas (2002: 52-53), ao fazer uma abordagem do conceito de educação, refere que o termo é polissémico e que ao tentarmos fazer uma definição geral do mesmo deparamo-nos com um problema, no entanto, o autor salienta que se nos centrarmos apenas numa das significações do conceito, poderemos então precisar o seu sentido.

> (…) O termo educação é como um poliedro de muitas faces. Chamamos educação, de facto, a coisas tão variadas como: a actuação do educador relativamente ao seu educando, a qualidade de uma pessoa que foi educada, o sistema escolar de um país, o comportamento segundo as normas de urbanidade (…) Assim, podemos dizer que a educação tem uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (ou poética), uma dimensão existencial (…) A educação é tudo isso e muito mais. O que é ela, então, em definitivo?
> O termo educação não é, já se vê, unívoco. Mas também não é equívoco, pois todos os diferentes sentidos de 'educação' têm algo em comum, um certo significado que os une e que justifica que a todos eles se lhes aplique uma mesma palavra. (Cabanas, 2002: 52).

O autor diz que prescindindo dos significados de educação que não pertencem diretamente à pedagogia, torna-se mais fácil entender o conceito. Logo, a partir das referências de "ação e efeito de educar", entendemos por educação uma atividade regulada por uma tecnologia pedagógica com tendência a produzir efeitos e, por efeitos, entendemos que são as consequências ou os resultados do educar.

Herbert Read (2010) desenvolveu o conceito de educação na segunda metade do século XX, na sua obra intitulada *Educação pela Arte,* no entanto, este conceito não

representa muito mais que uma transposição para o contexto atual da tese original de Platão.

Platão talvez tenha sido o primeiro filósofo a preconizar um sistema de educação baseado na atividade artística. Alcidio de Souza (1973: 53) diz que a tese de Platão referia-se simplesmente a que "o indivíduo poderia e deveria ser educado através da arte". Read, na sua obra, tenta mostrar qual o papel e a função das artes na educação, bem como apontar caminhos que levem à sua aplicabilidade. A sua tese aponta para que não seja apenas empregue na educação considerada como regular, mas também na reinserção, reeducação e reconstrução das estruturas físicas e psicológicas do indivíduo, num processo de reconciliação da singularidade com a unidade social em que a educação estética é fundamental neste processo. Read (2010: 21) afirma que:

> O objectivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence (…) neste processo a educação estética é fundamental.

Neste sentido, e como referimos anteriormente, a tese defendida por Platão e teorizada por Read, entre outros, parte do propósito que a arte pode ser muita coisa, sendo que, para os discípulos do filósofo grego, ela era considerada como bela, lógica e perfeita. Read (2010) propôs-se traduzir o conceito e a visão de Platão, sobre qual a função da arte na educação e como esta se pode adaptar às necessidades e condições atuais.

Tendo como pressuposto o pensamento de Read e as teorias mais recentes, a arte surge como um elemento de extrema importância, pelo estímulo que esta proporciona, imprimindo um caráter mais criativo e lúcido à educação. A educação pela arte surge, assim, como alternativa educativa. A Associação Portuguesa de Educação pela Arte, fundada em 1965, por alguns insignes artistas, desenvolve o conceito de educação como um caminho para a formação do ser, da pessoa no seu todo: realçando o desenvolvimento da personalidade, do caráter, da imaginação, da criatividade, da expressão e, entre outros, a iluminação do ser.

2. NOÇÃO DE ARTE

Enfatizando e reforçando a ideia de que a arte é um elemento fundamental da educação, será relevante deter-nos no termo "arte", no seu significado e na sua essência.

Read refere que a definição de arte "é um dos conceitos mais difíceis da história da humanidade" (2010: 27). Podemos dizer que "a arte é quase tão antiga quanto o homem" (Fischer, 2002: 21), pois desde sempre o ser humano teve necessidade de se expressar por meio da arte, esta foi a forma que ele encontrou de representar as suas crenças, os seus anseios, valores, hábitos, costumes e de se manifestar, comunicar e interpretar. Inicialmente, desde o início da história da humanidade, esta forma de expressão deu-se mais por uma necessidade de adaptação e de transformação do meio em benefício do Homem.

Todas as civilizações produziram arte, se verificarmos, desde a Pré-história que a arte esteve presente significativamente no quotidiano do ser humano, tal como salienta o mesmo autor (Fischer, 2002: 45), "(…) nos alvores da humanidade a arte pouco tinha a ver com 'beleza' e nada tinha a ver com a contemplação estética: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência."

Nesta linha de raciocínio, a arte é simultaneamente manifestação de cultura e meio de conhecimento cultural, cada cultura possui as suas expressões artísticas e as suas práticas culturais de forma particular e com determinada especificidade. Desta forma, a arte contribui para a diversidade cultural, cujos produtos criativos e artísticos são sem dúvida património e a própria virtude das civilizações humanas.

Assumindo a arte como potencial fator de integração social e como meio de comunicação, poderemos reconhecê-la como veículo primordial de progresso. Nesta aceção, Tolstoi (2002: 207) considera que a arte é:

> (…) juntamente com a fala (…) um meio de comunicação e, portanto, também de progresso – isto é, da caminhada da hegemonia rumo à perfeição. (…) a arte permite que as gerações posteriores experimentem todos os sentimentos vivenciados por outros antes deles e que as pessoas mais avançadas vivenciam agora. E, como tal na evolução do conhecimento – isto é, na suplantação do conhecimento erróneo e desnecessário por conhecimento verdadeiro e necessário (…).

Tolstoi marca a sua posição ao defender que a arte é a caminhada para a perfeição, subentende que esta será o motor de desenvolvimento da sociedade, ou seja, um atributo de gerações que a entendem e procedem com ela.

Quintana Cabanas (1993: 5) salienta que o progresso artístico significa maior elevação do ideal estético e um aperfeiçoamento das formas, géneros artísticos e procedimentos.

Muitas são as conceções produzidas à volta do termo, a arte é uma daquelas realidades que está em todo o lado, mas acerca da qual raramente paramos para pensar, tal como sustenta Read (2010: 28): "A arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos."

Uma outra conceção apresentada por Parsons (1992: 29) sublinha que a arte não se limita a ser um conjunto de objetos "bonitinhos", pelo contrário, é uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior. O autor refere que:

> (…) damos continuamente uma resposta interior complexa ao mundo exterior, composta das mais variadas exigências, emoções, pensamentos, quer passageiros, quer duradouros. Esta vida interior não é para nós transparente, não se auto-interpreta; se queremos compreendê-la devemos dar-lhe uma forma perceptível, e depois examinar essa ou essas formas. A arte é um meio de fazer isto mesmo.

A arte exprime muito mais do que um indivíduo tem em mente num determinado momento e, não é aquilo que o artista conscientemente procurou comunicar, ela comporta imensas significações. Daqui decorre que, qualquer compreensão complexa da expressão artística, é uma construção social e histórica, é um produto coletivo, embora apreendido individualmente (Parsons, 1992: 29).

A arte implica sentimento, racionalidade e consequentemente o conhecimento, tal como afirma Best que os "sentimentos são racionais e cognitivos" (1996: 16). Sendo a arte conhecimento é a sua linguagem que a torna compreensível. A arte engloba ações determinantes, tais como: a fruição/contemplação, a reflexão/interpretação e a criação/produção. Estas ações conduzem ao conhecimento e pressupõem a racionalidade e o entendimento numa dimensão multidimensional ou até mesmo multirreferencial, elas integram processos dinâmicos em que se verificam avanços e recuos que poderão potenciar a retroação e emergirem assim novos referentes.

A arte e a obra/objeto de arte contextualizam realidades sócio-culturais, deste modo, a arte é uma manifestação da atividade humana. Admitindo a arte como manifestação de algo substantivo, como matéria, poderemos considerar, tal como Read (2010: 27) que ela é um "fenómeno orgânico e mensurável (…) possui elementos rítmicos;

como a fala, elementos expressivos; (…) a arte está profundamente envolvida no processo real de perceção, pensamento e acção corporal". Neste contexto admitimos que, para além de um processo metafísico (tal como sempre foi tratada), a arte sai da extensão corpórea de quem a cria, que lhe atribui significado e instiga aqueles que a fruem a reinterpretá-la e a atribuir-lhe significados que podem mudar ou ser diferentes consoante as épocas que esta atravessa.

Pensamos que, ao discernirmos sobre a arte neste contexto, ela pode ser entendida como algo "coisificado", passível de ser medido e classificado, passa a ser o significado, a linguagem que ela incita aos fruidores e críticos é o significante. Em suma, a arte é conhecimento e a sua linguagem é o que a torna perceptível. Nesta linha de pensamento, Bosi (2003: 13) afirma que "a palavra latina 'ars', matriz do português arte está na raiz do verbo 'articular', que denota a acção de fazer junturas entre as partes de um todo (…)".

Goodman (2006: 269) sustenta a teoria de que as artes são modos de obtenção de conhecimento e que a arte tem valor cognitivo, desempenhando, através das obras de arte ou dos seus exemplares, "um conjunto de certas funções referenciais: representação, descrição, exemplificação, expressão."

O mesmo autor refere-se à representação como algo que não é imitação, menciona que ela "depende de certas relações sintácticas e semânticas entre símbolos, e não de uma relação (como a semelhança) entre símbolo e *denotatum*, depende de facto do estatuto denotativo dos seus símbolos". (Goodman, 2006: 243-244).

Heidegger (2005: 46) refere que "a origem da obra de arte e do artista é a arte. (…) a realidade da obra determina-se (…) do que na obra está em obra (…)".

A construção do conhecimento em arte acontece quando há ação-produção; reflexão-manifestação interpretativa; (re)ação-solução; definição de novos caminhos. Esta construção de conhecimento veicula um caminho em espiral onde tudo se liga e (re)equaciona a cada ponto, este movimento circular aberto, permite o ajuste, a procura da solução original.

Se entendermos a arte como "construção" poderemos afirmar, tal como Bosi, que arte é um fazer, é um conjunto de atos através dos quais se age sobre a matéria. Deste modo, e ainda de acordo com o mesmo autor, "(…) a arte é produção, logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, (…) Techné chamavam-na os gregos: modo exacto de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias (Bosi,

2003:13). Ainda para este autor, a arte é o "produto" que sai do conjunto: mão, olho e cérebro.

Gradíssimo (2007) aponta para as transformações no que respeita às manifestações artísticas, consequência da evolução da tecnologia e, por conseguinte, das sociedades, que tornaram a arte mais cognitiva. A autora refere que:

> A arte foi no passado entendida como a representação da realidade, mas com a revolução no século XIX da introdução da fotografia, a manifestação da arte sofreu uma viragem. A realidade era captada pela câmara, os artistas já não necessitavam de a «copiar». Surgiu uma viragem no mundo artístico e a arte tornou-se mais mental, isto é, a arte como reflexo do mundo interior. Os sonhos, emoções, recriações, conceitos e concepções do artista emergiram nas telas, uma nova intervenção plástica revolucionou o mundo da arte em geral e da pintura em particular. Esta mudança fez com que a manifestação de arte tivesse que ser construída cognitivamente, ou seja, os artistas usavam processos de representação construídos de dentro para fora e não ao contrário, os receptores dessas mensagens teriam agora que fruir, reflectir e perceber as suas mensagens. (2007: 46).

Parece um caleidoscópio esta função da arte: (re)significa, olha-se, observa-se, pensa-se, reflete-se. Parece um enigma a decifrar, a entender, talvez porque ela explique e colabore no conhecimento da origem do próprio criador. O objeto de arte acompanha e explica a história, e classifica as tendências, movimentos, revoluções sociais.

A par desta evolução que referimos anteriormente, também as conceções de utilizar a arte na educação têm evoluído, procurando alargar o sentido que imperava inicialmente centrado na fruição e reprodução, para sentidos de expressão pessoal e para a reflexão crítica.

No caso específico do ensino português, o próprio Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) reforça que "as artes são elementos imprescindíveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo. São formas de saber que relacionam imaginação, razão e emoção e que atravessam a vida das pessoas trazendo novas perspetivas, formas e consistências à sociedade em que se vive" (2001: 149). No seguimento desta perspetiva, o mesmo documento diz que a escola deve proporcionar "o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspetivas para a intervenção crítica" (2001: 141), recomendando o desenvolvimento das diferentes dimensões do indivíduo através da fruição/contemplação; reflexão/interpretação e produção/criação, com vista à aquisição das seguintes competências: literacia em artes, apropriação das linguagens elementares das artes, compreensão das artes em contexto, etc.

Tendo como base este propósito, explanado no currículo nacional, consideramos que o ensino das artes visuais deve ser um ensino dinâmico e exploratório, que fomente a construção de uma literacia artística, permitindo o contacto com obras de arte que enriquecerão a cultura visual do aluno tornando-o mais sensível e crítico relativamente às artes, trazendo-lhe, deste modo, novas formas de ver e estar no mundo.

3. LITERACIA EM ARTES

O termo literacia surge do inglês *literacy* é, geralmente, associado à alfabetização.

A palavra literacia, na atualidade, surge com uma nova concetualização, deixando de se definir apenas pela capacidade de ler e escrever, mas também pelas capacidades e competências que um indivíduo adquire num determinado contexto social, ganhando desta forma outros significados.

Apesar da palavra literacia estar ligada à capacidade de ler e escrever (aceção primária), queremos neste texto deter-nos no conceito de literacia artística, nomeadamente na visual e na estética, como construto de multidimensões e referenciações para a compreensão, entendimento e criação das diferentes formas de arte.

Para este estudo importa, ainda, a reflexão que se faz em torno desta literacia como potenciadora de pontes para aprendizagens e ligações nos diferentes contextos educativos.

O conceito de literacia artística encontra-se designado no documento oficial do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (CNEB), literacia em artes, segundo o qual, é:

> (…) a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percecionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele. (2001:151).

No âmbito da literacia artística, entendemos como premissa a aquisição de competências e conhecimentos numa área específica (dança, pintura, escultura, música, etc.) logo, surge a necessidade da aprendizagem e a especialização numa área particular, promovendo a correlação entre as várias literacias. De acordo com esta ideia de domínio das diferentes literacias, Gradíssimo & Caetano (2010: 65) frisam que:

> Ao conceptualizar a literacia em artes através do uso de capacidades e desenvolvimento de competências, mesmo que, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, estamos ainda a focalizar-nos num tomo inicial, sendo que a sua conceptualização poderá surgir dum cruzamento funcional entre as várias literacias. O saber não é compartimentado, ele autentica-se cada vez que se é capaz de o (re)definir e inserir noutros contextos. (…) emerge um mundo multicultural, cada vez mais propício a uma navegação sem fronteiras e sem muros, onde domina um saber mais abrangente, interativo, fulcral e mediático.

Nesta linha de pensamento as autoras vão de encontro às linhas orientadoras daquele documento que refere: "desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante" (2001:151).

Parece-nos que podemos entender a literacia artística como um processo em construção, no qual o indivíduo constrói e reconstrói o seu mundo agindo sobre o mesmo e as suas significações. Para a construção de uma literacia artística é importante associá-la à capacidade de ler, comunicar, interpretar e apreciar obras artísticas nas suas diferentes dimensões, assim como descodificar os seus significados. As artes abarcam por si só um "mundo de saberes e fazeres" que se relacionam e propiciam o domínio de literacias múltiplas, sendo relevante, no ponto de vista do nosso trabalho, a referência à literacia visual e à literacia estética para o entendimento do conceito de literacia em artes.

Por literacia visual entendemos que a mesma pode ser definida como sendo a capacidade de autenticar, entender e exprimir um assunto em qualquer meio de expressão visual. A expressão visual e a arte assume-se como uma componente integrante da nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto). Nos três ciclos do ensino básico, os alunos têm contacto, de forma regular, com a educação artística como área curricular, a abordagem no caso concreto das artes visuais, faz-se através da Expressão Plástica, no 1º ciclo e da Educação Visual, no 2º e 3º ciclos, que desempenham um papel primordial na consecução dos objetivos da Lei de Bases. A arte como forma de apreender o mundo permite desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, constituindo-se como expressão de cada cultura. Esta ideia está subjacente no documento do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, que evidencia uma associação entre o ser e a arte:

> Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolviemnto estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia. A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos o do Sujeito e o da Arte. (2001: 155).

Em termos gerais podemos afirmar que a literacia visual pode ser a capacidade de lermos e entendermos os signos visuais e de comunicar o seu significado, em suma a capacidade de ler e interpretar imagens, traduzindo-se numa linguagem específica e diversa, como sublinha Capeloa Gil (2011: 24),

> Se bem que tenhamos de usar a linguagem para 'mostrar o que vemos', a literacia visual não constitui uma forma de aprisionar a imagem às constrições discursivas da linguagem verbal. A literacia visual não é, por isso, oculofóbica. (…) A sua estratégia é outrossim de tradução, tomando o sistema visual na sua economia própria e buscando transmitir a sua especificidade numa linguagem diversa.

A autora supradita considera ainda que a literacia visual assume-se como um requisito para o estudo da cultura visual e que a mesma se constitui, ainda, como instrumento estratégico que exige múltiplas competências.

> Com uma vocação comparista, socorre-se do saber-estético da história de arte, mas requer igualmente a capacidade hermenêutica própria dos estudos literários, e a fundamentação sócio-política da sociologia e da ciência política, para além dos conhecimentos tecnológicos sobre modos visuais particulares (…) A literacia visual não deixa de ter uma função antropológica, já que contribui para problematizar a forma como as culturas se vêem a si próprias e percecionam as outras culturas (…) exige competências transdisciplinares que permitam discutir de forma prismática os desafios das culturas do passado e do presente. (2011: 25).

A autora traz para a discussão dois termos que parecem emergir em complementaridade, a cultura visual e a literacia visual. É interessante verificar que a mesma articula as funções da literacia visual e o modo como as culturas se apropriam e são apropriadas, usando diferentes focos, desafiando os tempos (passado e futuro), nestes (re)encontros temporais, diferentes saberes são repescados e transversalizados. A cultura visual surge como um espelho onde parece refletir uma imagem que poderá contribuir para a identidade, ainda que de forma prismática, dum povo. A imagem, aspeto visível em diferentes aceções é, atualmente, poderosíssima, todos os dias somos confrontados com ícones, cartazes, logótipos, ilustrações, anúncios, capas de revistas, publicações, enfim com

imagens que passam a fazer parte do nosso inconsciente e da nossa memória visual, pois ela ocupa, na atualidade, um lugar de destaque captando a atenção do observador.

Capeloa Gil (2011: 26) afirma que "aquilo que vemos e como vemos depende de valores, de ancoragens identitárias, de crenças, do género, da idade e do grupo social a que pertencemos" e que a literacia visual é, por isso, um processo instável, auto-reflexivo e crítico, adequando-se às metamorfoses da cultura da imagem e às complexidades do quotidiano.

Entendemos que a análise de imagens pode preencher diversas funções, tal como sustenta Martine Joly (2008: 51), "a análise da imagem (incluindo a imagem artística) pode entretanto preencher funções diferentes e tão variadas como proporcionar prazer ao analista, aumentar os seus conhecimentos, instruir, permitir a leitura e conceber mais eficazmente mensagens visuais".

Apraz, ainda, darmos ênfase à literacia estética para o entendimento de uma literacia em artes.

Para uma atitude adequada face ao fenómeno artístico, segundo Quintana Cabanas (1993: 6), é necessário duas condições: "uma primeira, que se tenha os conhecimentos necessários e bom gosto estético e, uma segunda, que haja uma oportuna ação educativa capaz de proporcioná-los", neste sentido, a pedagogia estética "revela-se como um instrumento adequado e útil."

De acordo com o autor, podemos entender que a literacia estética procura ajudar os indivíduos na adoção de ideias, atitudes e sentimentos estéticos convenientes. Assim, a estética, como se tem verificado nas diferentes dissertações filosóficas acerca do tema durante séculos, é fundamental no processo artístico estando na atualidade fluida nas linguagens artísticas.

Emilia Nadal (*cit in* Gradíssimo & Caetano, 2010: 67) refere que:

> (…) há uma necessidade de formação artística e estética e que estas duas vertentes parecem estar ligadas sem distinção e que a formação estética é entendida num contexto para além da educação artística. A estética está ligada ao belo, mas é crucial que esta seja fruida através de raciocínio crítico, reflexivo.

A autora ilustra, nesta afirmação, o conceito de estética ligado ao belo e entende a formação estética num contexto para além da educação artística. Neste contexto, a mesma autora vê a estética como uma ciência, ao afirmar que seja fruida através de raciocínio

crítico, logo podemos entender a estética como um meio que se dedica ao conhecimento e ao estudo dos fenómenos relativos à arte.

Quintana Cabanas (1993), na sua obra *Pedagogia Estética*, apresenta de forma clara a dintinção entre educação artística e educação estética, estabelecendo elos de subordinação. Para este autor a "educação estética é um conceito mais amplo do que o da educação artística, que se inclui naquela" (Cabanas, 1993: 262):

> A relação entre educação estética e a educação artística é paralela à que há entre os conceitos de beleza e de arte (…) Entendendo que a arte (beleza artificial intencionada) é uma das modalidades da beleza e, por conseguinte, constitui um subconjunto da mesma. O mesmo, pois, - e por idêntica razão – ocorrerá no campo educacional, em que a educação artística se mostra como uma das espécies de educação estética, a qual apresenta outras distintas modalidades, também da educação artística.

Segundo os estudos de Cabanas (1993: 262-265), podemos esquematizar estes conceitos, partindo de uma educação estética que engloba a educação estética geral e a educação artística. A primeira, dirige-se a formar no indivíduo uma sensibilidade estética, ligada aos sentimentos estéticos, ao bom gosto, às atitudes, comportamentos e hábitos estéticos; a segunda, a educação artística, subdivide-se em educação pela arte e em educação para a arte. A educação pela arte utiliza a arte como um meio: para a obtenção de conhecimentos em arte, para a apreciação e capacidade de juízo. A educação para a arte, por seu lado, tem uma finalidade ativa, que incita a contemplação/recriação, a expressão e a criação artística.

Em jeito de síntese, Cabanas (1993: 265) define-as do seguinte modo:

> A educação estética ajuda o indivíduo na formação de ideias, sentimentos, capacidades e hábitos estéticos, que absorvem suas atitudes face à vida e às suas relações quer com o mundo, quer com a arte, sabendo desta forma compreender, julgar, contemplar e se for o caso criar.
> A educação artística é fácil de compreender porque a vemos planificada e metodicamente realizada no ensino das artes.

Parsons (1992: 13) sustenta que deve haver na arte "algo digno de ser compreendido", já que há um interesse generalizado na forma como as pessoas percebem a arte, e que os estudos feitos nesta área não "levaram a arte a sério enquanto arte". O autor reforça esta afirmação dizendo que "as obras de arte são antes de mais objetos estéticos, e

perdem a sua relevância própria quando os consideramos como se fossem apenas objectos vulgares".

De uma forma pragmática podemos afirmar que a literacia estética se pode traduzir em conhecer o belo, refletir sobre ele e comunicar, pressupondo a aquisição de comportamentos e hábitos estéticos que influenciam os nossos sentimentos estéticos e o nosso gosto. Essa reflexão subentende conhecer a própria arte e a sua linguagem, que através de uma educação artística permitirá que o indivíduo adquira a capacidade de apreciar a arte e de fazer juízos sobre a mesma.

Julgamos ser de extrema importância a construção de uma literacia em artes no ensino das artes visuais, que permita ao aluno perceber a realidade e apreender o mundo sob outra perspetiva.

Entendendo que a imagem constitui parte integrante da educação em artes visuais e tendo em conta que a educação em artes visuais tem implicações no desenvolvimento estético-visual dos indíviduos, tal como está explícito no currículo acima referido, consideramos que a forma de prevenirmos novas formas de (i)literacia passa pelo desenvolvimento estético-visual, que só poderá ocorrer se o aluno receber formação e educação artística, pois só deste modo é que poderão ser despertadas competências percetivas, expressivas e criativas com capacidades transformadoras.

As experiências estéticas e a reflexividade sobre as mesmas surgem aqui como um caminho para a construção dessa literacia, capaz de abrir novos horizontes, induzir outras visões, fornecendo perspetivas interessantes aos desafios colocados pelo multiculturalismo.

Experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte pode permitir o desenvolvimento de perspetivas múltiplas sobre diversos temas. Os domínios enquadrados em cada obra de arte revelam um mundo, uma forma de ver a realidade, em suma, todo um projeto de vida.

Quintás (1996: 99) refere que, este mundo vibra em cada uma das obras artísticas, conferindo-lhes um surpreendente relevo e um sentido de profundidade e que a arte oferece motivos para exercitação da nossa capacidade de superar aparências: "A arte oferece-nos motivos constantes para exercitar a nossa capacidade de superaras aparências, e passa dos valores que nos são oferecidos imediatamente a outros mais elevados."

A arte desempenha um valioso papel como meio de divulgação de conteúdos culturais e um consistente instrumento pedagógico, constituindo deste modo a base sólida da educação.

> A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha a capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com o seu meio. (Lowenfeld e Brittain, 1970: 18).

Refletir sobre a ação da educação artística como promotora da significação plena do que se aprende e da sua aplicabilidade no meio, culturalmente integrado, poderá advir uma apreensão do mundo e das suas conexões entre o visível e invisível. Com isto, pretendemos dizer que a apreensão do mundo sob a ação da educação artística é feita com o que se aprende, o que se sabe, o que se aplica e ainda a construção de novos enfoques (processos criativos).

Nesta perspetiva, aprender a sentir, a representar e a entender a realidade através de produtos artísticos é construir a literacia artística de cada um. A aprendizagem diária, a sistematização e o convívio frequente com as diferentes expressões artísticas são os pilares para o desenvolvimento de uma literacia em artes.

CAPÍTULO II

PONTOS DE ENCONTRO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LITERACIA ARTÍSTICA

> "Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural."
>
> (Delors, 1996: 87)

O ser humano reflete a sua cultura através das suas manifestações, que se orientam no espaço/tempo, perduram e passam através do testemunho de diversas fontes. Ele interage e é um ser essencialmente social. "Ninguém negará as profundas inter-relações entre o artista e a comunidade". Read é decisivo ao afirmar que o "artista depende da comunidade, vai buscar o seu tom, o seu ritmo, a sua intensidade à sociedade de que é membro" (Read, 1969: 194).

A arte, através das representações e manifestações físicas, revela-se como fundamento cultural e, deste modo, pode compreender melhor as características próprias de um determinado momento histórico da sociedade, sendo portanto uma forma de manifestação social. O artista usa a obra para expressar o seu momento e o seu sentimento, mas ela não expressará mais do que isso? Não expressará também uma relação entre o homem e o mundo? Poderá a sua função ser única? Não satisfará variadas necessidades? Se pararmos para pensarmos nas origens da arte, conhecendo a sua função inicial, não verificaremos também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir?

A formação humana não se pode separar da aprendizagem e do modo como é apreendida, compreendida e desenvolvida. A escola é um meio formal de aprendizagem, mas não é a única, há outras formas do ser humano desenvolver a sua literacia, podendo desenvolver-se culturalmente em meios não formais e informais, como em museus ou outras instituições culturais.

Teresa André (2010: 53), ao refletir sobre os contextos culturais e sociais em que a escola está inserida, realça a importância do papel do professor. Para a autora, os educadores/professores deverão assumir um papel transformador "(…) questionando sobre

o que ensinar e como ensinar naquela escola, transformando cada escola num espaço singular, detentor de uma forma de conhecimento, de práticas de linguagem, de relações e de valores sociais (…) contribuindo para a concepção de um projeto educativo ajustado ao contexto".

Na construção e reconstrução da arte há (in)consistências que passam para a orla de conhecimentos tranversais, os quais poderão resultar de alianças entre o formal e o não-formal, ou seja as relações que se poderão estabelecer entre a instituição formal e a instituição não-formal, poderá servir de elo condutor onde a arte se potencie e se recrie em diversas direções, cabendo o papel de (re)criação à escola e ao museu ou instituição cultural, o de *insight.*

A discussão que ora se apresenta remete-nos para duas orlas que se consubstanciam em complementaridade, a dicotomia entre a formalidade e não formalidade parece refulgir no contexto supradito como processo construído entre a escola e o museu, para Fróis (2008: 72) "um processo construído na base da relação entre a visita ao museu e o trabalho dentro da 'sala de aula', (…) uma interação que permite explorar um potencial único de objetos e do uso do museu, como um recurso de ensino e de aprendizagem (…) O museu ou a exposição pode ser um meio a partir do qual o indivíduo acede a mais informação, suprindo as suas necessidade cognitivas."

Reforçando esta discussão entre as orlas do formal e do não-formal, leva-nos a refletir sobre a importância da educação não-formal no ensino das artes visuais:

> (…) um programa de educação escolar em arte deve levar em consideração o contato que temos com o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual e audiovisual, ou seja, devemos pensar num programa que possibilite diversificações, de ampliações de nossos reportórios sensíveis-cognitivos e estudos que aprofundem os modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens (…). (Fusari & Ferraz, 1991: 77-78).

Fusari & Ferraz referem que um programa de ensino em artes visuais deverá alargar e aprofundar os modos de ver e comunicar imagens, parece-nos oportuno envolver nesta perspetiva a contemplação/fruição e, portanto, a educação estética como uma parte do conhecimento da arte integrado na cultura humana. No seguimento deste raciocínio, a educação não-formal poderá ser a estratégia, o recurso mais viável e enriquecedor, permitindo o relacionamento íntrinseco do aluno com os produtos artísticos, com artistas, com obras de arte em diferentes patamares culturalmente apreendidos. Uma ida ao museu, à galeria de arte, a um ateliê ou a uma exposição poderá contribuir para o conhecimento, a

apreciação e a crítica artística, abrindo caminhos para uma literacia artística que "mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas (…)" (Fusari & Ferraz, 1991: 60).

Temos a assunção de que o ensino-aprendizagem das artes visuais deve ser pautado pela complementariedade entre o "saber/pensar artístico" e o fazer artístico", consideramos que esta (com)vivência com as diferentes formas de mobilização da arte será o caminho a trilhar para a construção de uma literacia em artes.

1. CONTEXTOS E ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Na introdução apresentada na abertura deste capítulo sublinhamos a importância que nos parece ter a articulação da educação formal e da educação não-formal no ensino-aprendizagem em artes visuais, que no nosso ponto de vista abrirá uma porta para o mundo do diálogo com a arte. Acompanhando esta linha de raciocínio, Fróis, White & Silva (2013: 9) salientam que "a dimensão estética, centrada na fruição das obras de arte ou no *fazer*, mantém-se como um pólo organizador das aprendizagens na educação artística". É nesta perspetiva que os contextos de ensino não-formais se apresentam como uma mais valia, visitar um museu e ver, observar e analisar uma obra de arte *in loco* potenciará no aluno uma vivência artística intensa, que lhe permitirá desenvolver o espírito crítico, assim como evoluir na sua representação e expressividade, por outro lado, o contacto com outros autores e outras obras complementará os seus conhecimentos, levando-o a descobrir outros universos, como sublinha Pedro Fróis (2008: 68):

> A educação em museu tem como objectivo primordial abrir o museu a diversos públicos, por exemplo, aos mais jovens, na crença de que este tipo de educação deve começar cedo, levá-los a descobrir diferentes universos de modo activo. Pretende formar a sensibilidade estética e artística da criança, as atitudes afectivas, o sentimento positivo em relação aos objectos, favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao passado e ao presente, ser activo na procura de *inputs* sensoriais e informativos e respeitar a condição dos objectos em fruição. À partida, pode ser entendida como uma área multidisciplinar, que inclui as tradições da educação estética e artística e se inscreve num registo de educação não formal.

Considerando o museu como um espaço de ensino não-formal parece oportuno, antes de avançarmos na definição e caracterização dos diferentes espaços educacionais

para o ensino-aprendizagem em artes visuais, refletir sobre os conceitos de educação não-formal e de educação formal.

1.1. EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

De forma generalizada podemos falar em três formas de educação, a educação formal, a informal e a não-formal. Bianconi & Caruso (*cit in* Falcão, 2009: 18) definem estas formas como:

> A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema.

Analisando a definição das formas de educação apresentadas entendemos que a educação formal refere-se, geralmente, à educação incluída no sistema educativo dominante, aquela que é estruturada institucionalmente e que se estende do pré-escolar até ao final do ensino superior. Ministrada e desenvolvida na escola, com conteúdos previamente definidos pela administração central, ela recebe desta os programas de estudo, os requisitos que devem cumprir as instituições e o pessoal docente. Os seus objetivos educativos estão encaminhados para a obtenção de títulos, créditos, graus académicos e de capacidade profissional que levam a uma formação "standardizada" distante da realidade, como enfatiza Sagües (1999: 67), "(…) Esta educação formal, institucionalizada, fornece uma formação padrão e uniforme, habitualmente de natureza muito intelectual e abstrata, o que a distancia da realidade."

Por sua vez, a educação não-formal realiza-se fora da escola, em espaços e ambientes próprios com ações individuais e/ou coletivas, não obedecendo a uma hierarquia estruturada. As atividades da educação não-formal são independentes umas das outras, não fazem parte de um sistema como o formal. As grandes diferenças entre estas duas formas de educação referem-se sobretudo ao carácter institucional da educação formal, dos seus objetivos e conteúdos escolares, assim como dos seus destinatários. Na educação não-formal, os programas são de curta duração e permitem a dedicação, por parte do educando, a tempo parcial ao contrário da educação formal que impõe uma dedicação a tempo inteiro.

Esta educação não institucionalizada oferece uma aprendizagem que se caracteriza por um forte carácter experiencial e motivador, tal como sublinha Fróis, sustentando a definição dos conceitos de Donald Norman:

> (…) a aprendizagem não formal não é estruturada; os objectivos desta aprendizagem são claros para os próprios indivíduos com elevado nível de motivação, a actividade de aprendizagem é cativante e "divertida"; há aqui, com frequência, experiências de fluir, as actividades são autodeterminadas, o próprio sujeito escolhe um tema, o tempo e espaço para a sua consecução, além de as actividades poderem ser realizadas ao longo da vida em vários ambientes. Por seu turno, a aprendizagem formal é estruturada, é uma actividade individual; os objectivos, a partir da perspectiva do "aluno", não estão bem motivados, o divertimento não é relevante, há interrupções, raramente experiências de fluir têm lugar. Aqui, as actividades são prefixadas de modo determinado e os tópicos estão predeterminados, tal como o tempo e o espaço (…) (Fróis, 2008: 70).

Seguindo as definições para estes dois conceitos, concluímos que o espaço formal de educação é um espaço escolar, assim é possível entendermos que o espaço não-formal é qualquer outro, diferente da escola, onde possa ocorrer uma ação educativa.

Os espaços não formais de educação podem ser divididos em duas categorias, tal como sugere, Jacobucci (2008: 56-57):

> (…) locais que são Instituições e locais que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus (…) Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. (…) De forma sintética, pode-se dizer que os espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados.

Rosa Iavelberg (2003: 75), ao refletir sobre o ensino da arte na instituição cultural, reforça que as instituições têm uma função importante na garantia de acesso à cultura.

> Ampliar o público de museus e instituições culturais aponta para um futuro melhor no que diz respeito ao papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos, e, sem dúvida, a ação educativa dessas instituições tem uma função importante na participação e garantia de acesso à cultura para todos.

A mesma autora destaca ainda as pesquisas e trabalhos de alguns autores, tais como, Michael Parsons, Edmund Feldman e Abigail Housen, que "interpretando os níveis

de desenvolvimento da compreensão estética, mostraram que as oportunidades educativas interferem sobre maneira na aquisição de saberes sobre arte" (Iavelberg, 2003: 75).

Esta aquisição de saberes sobre arte, ou por outras palavras, o desenvolvimento artístico e estético, requerem e exigem ações concertadas e complementativas que iniciem os alunos na fruição e explicação estética.

Fróis, Marques & Gonçalves (2000: 203), referindo-se à experiência estética, salientam que:

> A experiência estética deve ser realizada em vários contextos – nos museus, galerias, oficinas e escolas. Como fonte de conhecimento, ao poder ser racionalmente justificada, esta experiência coloca dados importantes para a compreensão dos seus significados e o modo como esse saber é organizado pelo sujeito. O aprofundamento dos processos de comunicação e dos critérios subjacentes de ordem estética é decisivo para a Educação (…).

Em suma, com base no pensamento dos autores citados, asseguramos o desenvolvimento estético na área das artes visuais recorrendo a modelos de educação que privilegiem os diferentes contextos educacionais, complementando e articulando a educação formal com a educação não-formal. A educação artística formal sairá valorizada na formação adquirida pelos educandos mediante o recurso a atividades não formais, através de sistemas de reconhecimento dessas formas de educação.

1.2. ESCOLA

Quando falamos em educação rapidamente assumimos que esta é ministrada na escola. Nas aceções de escola que encontramos, o termo, derivado do latim *schola*, refere-se ao estabelecimento onde se dá e onde se recebe qualquer género de instrução, trata-se de um local de aprendizagem e de formação do indivíduo que tem a função de garantir o desenvolvimento de competências, capacidades e aptidões nos diversos domínios imprescindíveis à formação humana.

A escola sofreu uma massificação ao longo do século XX. A importância da auto-formação como proclamação de vontades individuais ou até coletivas, avançaram na proposição da não obrigação. A formação por si, propôs estabelecer princípios de aprendizagem baseados em situações de ação, a aprendizagem ligada à experimentação, à atividade em contexto natural. Agostinho Ribeiro (2002: 82) referencia que as

"expressões" poderiam tornar-se uma "pedagogia alternativa generalizável" a todas as áreas curriculares, e que com propriedade pode denominar-se "aprendizagem criativa".

A escola é o primeiro espaço formal que acolhe o indivíduo, tornando-se, por isso, o local privilegiado para o contacto com as artes e as suas linguagens.

É na escola que a criança começa a fazer as suas primeiras criações artísticas e que as expõe aos olhos de todos, colegas, pais e comunidade educativa em geral, é neste espaço que pela primeira vez ela é confrontada coma sua criação, sendo questionada sobre o que representam os símbolos desenhados, ou as cores, ou qual o significado do seu desenho, levando-a a pensar e a refletir, de forma natural, sobre as significações dos seus trabalhos.

Rosa Iavelberg (2003: 83) afirma que o desenho da criança sofre influências da cultura e embora o executar e o interpretar sejam autónomos, ela fá-lo denotando a influência cultural que recebe sendo esta refletida nas suas atividades expressivas.

Contrariando esta afirmação, Alberto Sousa (2003:165), fazendo alusão ao pensamento e aos estudos pedagógicos de Arno Stern, no campo da expressão plástica, afirma que a faculdade de efetuar traços aparece muito cedo entre os gestos da criança pequena e que se tratam de expressões naturais distanciando a expressão da arte e da cultura.

Considerando a escola como centro organizador das aprendizagens, incluindo as aprendizagens na área das artes visuais, cabe à escola o papel de mediadora destes distanciamentos, com isto pretendemos dizer que a escola deve propiciar oportunidades educativas que visem o desenvolvimento da expressão livre e a importação de manifestações culturais contextualizadas.

Numa perspetiva psicopedagógica, a aprendizagem no campo do conhecimento artístico, exige um pensamento de ordem superior, como sustenta Hernández (2003:34), reforçando que:

> Também, quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a investigação revelou algo que, por obvio, muitos esquecem: que não só melhora a destreza manual, desenvolve um dos sentidos (audição, visão, tacto) ou expande a sua mente, como também, e sobretudo, molda e fortalece a sua identidade, em relação com as capacidades de discernir, avaliar, interpretar, compreender, representar, imaginar… tudo o que o rodeia e a si mesmo.

Consideramos que a escola enquanto instituição educadora e de transmissão de saberes deverá ser o espaço excecional para as primeiras experiências e conhecimentos em artes, pois estes são os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas

portadores dos valores de toda uma sociedade. Cabe à escola, portanto, expôr aos alunos o conhecimento formal, conceptual e prático, mas também fomentar nos mesmos a consciência e a sensibilidade para as diferentes manifestações culturais colocando em relevo a arte como "cultura visual de diferentes povos e sociedades" (Hernández, 2003: 35).

Entendemos que a escola não deverá ser apenas uma instituição que se esgote na instrução, pelo contrário, ela tem o dever de ampliar o seu papel na formação geradora de uma real educação, excedendo a mera transmissão e aquisição de conhecimentos e fortalecendo a dimensão social da prória educação. De acordo com este ponto de vista, Paulo Freire (1997: 15) afirma que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas."

A criança/jovem participa das práticas sociais e culturais que a escola lhe proporciona, gradualmente vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado no seu dia a dia, com as pessoas que convive. Ferraz & Fusari (1999: 41) afirmam que a "sua formação como sujeito em processo de humanização vai-se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação", parte dessas experiências são apreendidas na escola, local onde se poderá dar o encontro entre cultura e criança, sendo o professor o intermediário.

Na qualidade de intermediário, no campo das artes, o professor deverá concretizar os conhecimentos inerentes às mesmas; as crianças, em qualquer idade, identificam formas, cores, linhas, logo o trabalho do professor, seguindo estes aspetos percetivos, auxiliará a compreensão das imagens e das ideias. Logo, o contacto com as artes na escola é de extrema relevância.

A escola, sendo o primeiro espaço de educação formal que recebe o indivíduo, tal como já foi referido anteriormente e, tendo como premissa que a criatividade está ao alcance de todos e que compete à escola desenvolvê-la é, assim, um dos locais propícios para o contacto sistematizado com as artes sendo, no nosso ponto de vista e corroborando com os autores acima citados, o local apropriado para o reconhecimento da capacidade transformadora da arte, ou seja, a escola é o espaço onde se deve iniciar o saber e o fazer artístico, assim como a fruição estética, com o objetivo de formar o indivíduo no seu todo.

No entanto, consideramos que este espaço só por si poderá não ser suficiente, para que o reconhecimento da capacidade transformadora da arte ocorra, julgamos ser

fundamental recorrer a práticas educativas que privilegiem o contacto com o exterior e com as instituições de ensino não-formal.

Parece-nos que a escola deverá utilizar as práticas e as experiências usadas em contextos de educação não-formais introduzindo novas práticas pedagógicas, que poderão estimular as crianças/jovens "a reconhecerem-se como participantes e construtores num processo dinâmico que oscila entre o sentir, o pensar e o agir – a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas (…)" (André, 2010:54). Tal como a autora, pensamos que deste modo se pode fazer uma deslocação dos processos de aprendizagem numa (des)construção com sentidos e significados mais eficazes e eficientes pela pluralidade de encontros com a arte.

1.3. MUSEU

Paralelamente à escola e às instituições, os museus também sofreram transformações nas últimas décadas e têm vindo a assumir uma importância cada vez mais relevante, verificando-se uma relação estreita entre o mundo da museologia e outras realidades, como a educação.

Duarte (2007a: 9) refere que os museus "deixaram de ter por finalidade apenas o estudo e salvaguarda do património, para se tornarem centros de dinamização pedagógica, cultural e recreativa, podendo constituir ainda pólos indutores de um desenvolvimento sustentado".

O museu, enquanto instituição cultural, desempenha um papel essencial na educação artística dos indivíduos, são espaços mágicos e de grande significação no que respeita ao campo das artes visuais. Desde tempos ancestrais que o ser humano pratica a recolha de objetos de diversas origens e por diversas razões, podemos afirmar que a "consciencialização museológica" é inerente ao próprio ser humano e que este instinto de recolha e salvaguarda que estará na origem do colecionismo, deu sustentabilidade à criação da instituição museológica (Duarte, 2007a: 27-28).

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de museu, é importante referir que a instituição museológica, assim como outras organizações culturais e educativas, evoluíram de forma radical, especialmente a partir do século XX, e que a filosofia dos museus atuais nada tem a ver com a dos museus tradicionais, tal como salienta Maria Homs (2004: 25):

> (…) O tradicional museu do séc. XIX, de natureza fechada e elitista, nada tem a ver com os museus atuais, cuja aspiração reside, precisamente, na abertura para a comunidade e a ligação com a mesma, numa dinâmica interrelacional de dar e receber de forma contínua e enriquecedora.

O conceito de museu, tal como o entendemos atualmente, refere-se a uma instituição ao serviço do público, financiada e administrada pela sociedade/estado. O museu, enquanto instituição pública, acessível a todo o tipo de públicos, é um fenómeno recente, embora as suas origens remontem à civilização grega.

Na raíz etimológica, o termo museu é proveniente do grego *mouseion*, que significa o templo dedicado às musas que, na Antiguidade Clássica, eram as nove divindades filhas do deus supremo, Zeus. "*Mouseion* era, pois, um lugar de contemplação por excelência" (Duarte, 2007a: 28).

O ICOM (*International Council of Museums*) é uma organização internacional não governamental de museus e de profissionais da museologia, criado em 1946, sob a tutela da UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*) que definiu as primeiras funções oficiais de museu, destacamos a definição dessa data: "toda a instituição permanente que conserva e apresenta coleções de objetos de carácter cultural e científico com a finalidade de estudo, educação e deleite" (Hernández *cit in* Duarte, 2007a: 29).

O conceito de museu, em Portugal, introduzido na Lei-quadro dos Museus Portugueses, adota a seguinte definição:

> (…) instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite: a) Garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação com objectivos científicos, educativos e lúdicos; b) Facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade. (Lei n.º 47/2004 de 19 de Agosto, artº 3).

A definição de museu sofreu uma grande amplitude associada ao alargamento conceptual de património, o conceito de "coleção" foi ampliado por "testemunhos materiais do homem" e ainda pela introdução do "serviço à sociedade". A necessidade de colecionar objetos e de os salvaguardar terá sido a função museológica principal que se sobrepôs a todas as outras e que contribuiu decisivamente para a origem do museu. Estas funções mantiveram-se, mas denuncia-se uma crescente importância do público e da

sociedade, esta interrelação com as pessoas atesta que atualmente a comunicação e o público impõem algumas das prioridades do museu.

É a partir da 2ª Guerra Mundial que a instituição museu passa a considerar-se ao serviço da comunidade, deixando, progressivamente, a sua tradição elitista e minoritária. As razões desta mudança devem-se, segundo Gonçalves, Fróis & Marques (2011: 120), sobretudo a uma nova atitude social face aos museus, deixando estes de serem considerados como locais inacessíveis. Os autores reforçam também que:

> O aumento da procura por parte das escolas e outras instituições sociais, responsáveis pela melhoria das condições formativas das populações, foi também um fator determinante na sua nova *vocação* e, consequentemente, numa relação mais estreita com os públicos. Estas mudanças redefinem o seu papel na ação educativa (…) passa-se de uma política museística, centrada no objeto, na sua aquisição e na conservação, para uma política centrada nos sujeitos que dele podem usufruir. São as mudanças sociais que colocam o problema do acesso dos públicos à arte e à cultura.

O museu começou a orientar-se progressivamente para a sociedade, mas sem abandonar as restantes funções. Este carácter socializador originou a aplicação de diversos termos relacionados com o museu atual, tais como: educação, didática, pedagogia, difusão, comunicação, entre outros, sendo que todos eles se centram nos públicos que frequentam os museus. Sagüés (1999: 45) atesta que, "a comunicação, a difusão, a natureza educativa e o sentido lúdico devem fazer parte daquilo que tem que ser a essência e o último significado de um museu. Sem estas, o museu deixa de cumprir a sua função primordial, que aponta ao encontro direto com o público."

Nesta perspetiva, Rodríguez (2007: 109) afirma que o museu voltado para o público e as suas necessidades está a tornar-se real (apesar de encontrar algumas dificuldades), quebrando com a conceção tradicional e conservadora do museu.

> O museu que olha para o público e as suas necessidades está a deixar de ser uma utopia e a converter-se numa realidade, apesar de algumas dificuldades: a inércia das próprias instituições, a falta de meios económicos e humanos, etc. O aparecimento dos centros de arte com a sua conceção inovadora de museologia proporcionou a renovação do museu (…) está impondo uma rutura com a conceção mais tradicional de museu para convertê-lo num espaço vivo para a ação cultural.

Tomando o conceito de museu enquanto "espaço vivo" e, entendendo que o termo nos leva a pensar neste espaço como um espaço de interação e de animação, há autores e profissionais neste campo, assim como profissionais que trabalham em museus, que não

consideram o museu o local próprio para a prática de animação, temendo que estes se tornem em centros de atrações: "Os profissionais deste ramo não consideram os museus como o lugar mais adequado para a prática de animação, (…) os profissionais de museus são muito críticos quanto ao excesso de animação e temem que o museu se converta num *circo* ou num *centro de atrações* (Sagüés, 1999: 7).

O que de facto se apura é que as novas conceções de museus e qual o papel que estes devem desempenhar na sociedade voltaram-se progressivamente para a educação do grande público.

1.4. GALERIA DE ARTE

Uma galeria de arte, segundo Isabel Moreira (*cit in* Guimarães, 2009: 38), é "um espaço de exposição e, simultâneamente de venda de obras de arte". A autora salienta, ainda, que as galerias "são espaços que não se limitam ao acto de expor", dedicando-se também a atividades paralelas, como "visitas guiadas, cursos de formação, lançamento de publicações, performances, concertos, etc."

As galerias de arte, podem fazer parte dos museus, como um dos seus departamentos, mas na sua generalidade são independentes de instituições, são pertença privada e têm como principal objetivo a promoção da arte, particularmente a arte contemporânea, quer nacional, quer internacional, nas diversas vertentes e propostas. A principal finalidade de uma galeria de arte é o comércio de obras de arte e atuam como intermediárias entre os artistas e os compradores. Cada galeria apresenta características distintas e específicas de acordo com diversos factores, como refere Hernández Hernández (2011: 46):

> (…) as galerias agem como intermediárias entre os artistas e os compradores. Um dos seus objetivos consiste em apoiar e divulgar artistas, especialmente novos potenciais artistas, através da exposição das suas obras (…) A principal finalidade de uma galeria é a económica, cada uma delas tem características específicas, dependendo da sua localização geográfica, do seu contexto urbanístico, cultural e internacional (…) Outro aspeto a destacar é a relação que alguns diretores de galerias mantêm com os artistas, intervindo inclusive no processo criativo das suas obras.

As galerias são por si só espaços de referência cultural pelas exposições que apresentam e também pelos workshops, ateliers e eventos que muitas dinamizam. Rita Guimarães (2009: 38-40) considera que as galerias de arte "são uma marca da vitalidade da

diversidade cultural", são espaços que caracterizam as transformações e dinamismo das sociedades em transformação susceptíveis às ações económicas e políticas do contexto onde se localizam.

A autora supradita indica que, em Portugal, só na década de 60 é que se começou a desenvolver o verdadeiro mercado da arte contemporânea e que, por volta dessa altura, surgiram galerias de arte, em Lisboa, que "possibilitaram o surgimento de um mercado da arte no contexto nacional", a mesma autora acrescenta, ainda, que a década de 70 foi relevante para o desenvolvimento e recuperação das galerias de arte, que têm vindo a "firmar-se nos últimos anos com a implantação de um número elevado de novas galerias: umas viradas para o aspecto comercial do objecto artístico, outras preocupadas sobretudo com o apoio e divulgação das artes plásticas" (Guimarães, 2009: 39).

Podemos entender que na sua missão a galeria de arte procura ampliar os diálogos com a diversidade de expressões de artistas, assegurando por sua vez a formação estética.

2. FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS

Das múltiplas funções que o museu pode agrupar, a função de educar e recriar, através de exposições e de outras atividades desenvolvidas, é aquela que pretendemos destacar para o desenvolvimento deste tópico.

José Mendes (2013: 34) ressalta que "o intuito de 'democratizar' a educação, como hoje diríamos, através dos museus – alargando o respectivo público-alvo, de uma elite restrita a sectores mais vastos da população – está patente na natureza e nos objectivos dos museus criados."

Eilean Hooper-Greenhill (1998:187), uma das maiores especialistas em educação pelos museus, na sua obra *Museum and Gallery Education*, afirma que o potencial educativo era a força motora que incitava a fundação de muitos museus.

Em primeiro lugar, o museu oferece a possibilidade de aumentar o conhecimento em várias áreas do saber através do usufruto das suas coleções e objetos, possibilidade esta que se centra na educação não-formal. No entanto, a riqueza do museu associada ao conceito de educação para toda a vida faz com que este possa atuar e ser aproveitado para diversos propósitos e objetivos, de acordo com o público que o utilize, as condições da visita, os interesses e conhecimentos prévios.

A autora referenciada reforça estas potencialidades do museu e assinala que a educação nos museus trabalha com algumas das ideias básicas da aprendizagem para a vida, afirma que é reconhecido que a aprendizagem continua através da vida e que a mesma não se limita aos estudos numa instituição formal. Salienta ainda que o museu tem competências primordiais, como colecionar e capacitar os visitantes a relacionarem-se com as coleções, não existindo programas nem currículos pré-estabelecidos (Hooper-Greenhill *cit in* Sagüés, 1999: 76-77). É esta política de relação entre as coleções e as pessoas que oferece aos educadores grandes oportunidades de trabalho imaginativo para a inovação e exploração. Ao mesmo tempo, supõe-se que se estabeleça vínculos fora do museu, tornando-se importante entender os interesses e os objetivos das entidades ou pessoas externas.

Noutro estudo, Hooper-Greenhill propõe um novo paradigma ao museu, como modelo alternativo, sem substituir a função de conservação dos objetos, baseado na transmissão de conhecimentos defendendo o uso de uma pedagodia – comunicação. A autora supracitada, defende que esta pedagogia deverá proporcionar ao visitante oportunidades que ele use para construir um novo conhecimento e adquirir uma nova autoconfiança (Hooper-Greenhill, 2000: 186).

A função educativa do museu é hoje considerada da maior relevância, esta evolução recente da museologia impeliu a formação de equipas variadas nos recursos humanos do museu, das quais fazem parte, para além do conservador e outros técnicos, o educador. O aparecimento e a evolução dos serviços educativos dos museus inscrevem-se forçosamente no quadro evolutivo dos próprios museus e na mudança de padrões desta instituição. De acordo com Clara Camacho (2007: 27),

> Nesta mudança de paradigma, duas palavras-chave se destacam, abertura e alargamento, consubstanciadas na abertura dos museus à sociedade, no alargamento dos seus conteúdos patrimoniais, na extensão geográfica e territorial e na complexificação organizacional. (…) A progressiva abertura dos muses ao campo social (…) encontrou forte expressão nas correntes da nova Museologia (…). Esta abertura externa da instituição museológica encontra eco interno no alargamento de conteúdos patrimoniais – tradicionalmente assentes no património móvel, de ordem artística, histórica, etnográfica e arqueológica (…).

Os serviços educativos procuram cumprir a função educativa que é inerente ao próprio conceito de museu. A autora define serviços educativos como uma "estrutura organizada, dotada de serviços mínimos, designadamente pessoal, inscrita organicamente

no museu em que se insere (…) que desenvolve acções dirigidas ao público, com objectivos educativos" (Camacho, 2007: 28).

As instituições educacionais, na atualidade, vivem repletas de incertezas e inquietações e, tendo em conta os novos desafios impostos por uma sociedade economicista, tecnológica e com uma grande diversidade cultural, devem as instituições (aqui referimo-nos às instituições de educação formal – escolas) apostar num conjunto de estratégias que tornem a aprendizagem mais personalizada (atendendo desta forma à heterogeneidade, diversidade e especificidade dos seus educandos), fluida e flexível com vista à formação de "cidadãos não consumidores, mas ativos", como refere Carlos Estevão (2012: 22).

É aqui que a escola deverá posicionar-se de modo a potenciar estes efeitos da era da globalização, impõe-se à educação novas exigências, designadamente em termos de aprofundamento das suas relações com o meio, que levem o educando a refletir, a descobrir, a aprender, a pensar, a interagir, a (re)criar e a (re)inventar, em vez de continuarmos perante uma educação de "conhecimento bytificado", tal como refere o autor supramencionado, de que a educação se transformou "num sistema automático baseado na pronta disponibilização de informação e skills (…) e contribuir para reforçar os quatro pilares de uma economia sã e competitiva: o da inovação, o das novas tecnologias, o capital humano e o da dinâmica empresarial (…) O resto (…) deve ser remetido para o sotão das quinquilharias" (Estevão, 2012: 21).

É nesta constatação que importa salientar o papel pedagógico dos museus, que nos parece "uma luz ao fundo do túnel", capazes de cumprir as exigências impostas pela sociedade contemporânea.

Nesta óptica, podemos afirmar, tal como fundamenta Hernández Hernández (2011), que o museu se apresenta como um "processo de comunicação", que para nós será a modalidade mais eficiente e prazerosa capaz de transfigurar as práticas educativas e, consequentemente, o ato de aprender terá outra dimensão.

Considerando, no entanto, que ensinar passa também pela reprodução e socialização dos conhecimentos e não apenas pela micro transmissão de saberes, os museus poderão abarcar o conceito de interdisciplinaridade, comunicando conteúdos, ciência, saberes, significados e temas que possam conduzir a uma macro extensão educacional.

3. COMPLEMENTARIDADES ENTRE ESCOLA E MUSEUS DE ARTE

As declarações e convenções internacionais (Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança) têm por objetivo assegurar para todos, crianças e adultos, o direito à educação e a oportunidades que lhes garantam um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística. A razão fundamental para fazer da educação artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país decorre destes direitos.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 2º, atesta que "todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República" (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

A consciência de que a cultura e as formas de arte são fundamentais para a formação humana está reconhecida e legalizada em vários documentos, cada cultura possui as suas expressões artísticas e as suas práticas culturais específicas, na sua diversidade, os seus produtos criativos e artísticos, representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma ímpar para o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas.

López Quintás (1991: 11) sustenta, nos seus estudos sobre a formação integral do Homem, que este é um "ser de encontro" e que a verdadeira formação humana só se fará pela via do encontro com a realidade, nas suas diversas vertentes. Para o autor, o ser humano só se construirá, desenvolverá e aperfeiçoará edificando relações de encontro com as realidades do meio envolvente oferecendo-lhe possibilidades. As artes, nesta perspetiva, são um meio de articulação que contribuem para a construção da identidade pessoal e social do indivíduo, exprimem e encorpam a identidade nacional e permitem entender as tradições culturais.

O facto de a arte ser uma linguagem universal permite que, para além de um conhecimento profundo sobre os indivíduos, se proporcione um reconhecimento social e cultural. Através deste conhecimento poder-se-ão desenvolver indivíduos informados, conscientes, livres e críticos no seu papel como cidadãos. É neste sentido, que nós educadores, devemos apostar numa educação artística, que mantenha contactos regulares com instituições culturais e artísticas, que deverão proporcionar aos educandos experiências e vivências artísticas, que mais do que a obtenção de conhecimentos técnicos, permita

questionar, despertar o desenvolvimento do espírito crítico e da abertura para novas questões.

Consideramos que é desta forma que acontecerá um verdadeiro diálogo entre culturas**:** entre a cultura artística do artista que expõe; da instituição e dos agentes culturais e a do público enquanto ser individual, que traz consigo as suas realidades. A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e contribuem para salvaguardar e promover a diversidade cultural.

É nesta realidade que a relação entre museus de arte e escola se deve fortalecer, a arte e a cultura visual atuam como mediadores de significados, tal como argumenta Hernández (2003: 49):

> As obras artísticas, os elementos da cultura visual são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura em que são produzidos, por esta razão, observar uma manifestação artística de outra época ou outra cultura, supõe uma penetração mais profunda do que aquela que aparece numa primeira observação: é uma visão sobre a vida da sociedade (…) esta perspetiva de ver os feitos artísticos, é uma visão cultural.

Comungando do mesmo ponto de vista, Fróis, Marques & Gonçalves (2000: 201) afirmam que as artes "podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações futuras na vida adulta", sendo um dos seus objetivos a contribuição para o apuramento da sensibilidade e da criatividade do indivíduo. A observação e a análise de obras artísticas implicam a perceção, e esta, segundo os autores, "surge como elemento organizador e identificador, mediadores semióticos por excelência, identificando-as, categorizando-as, constituindo uma teia de significados do mundo do sujeito".

As visitas aos museus de arte ou centros de arte são atividades que desempenham um papel essencial na educação estética e artística de crianças e jovens, a sua missão é a de fazerem a ponte (real e efetiva) entre a força e a potencialidade de uma obra de arte e a leitura analítica e crítica do visitante/estudante.

Pensamos que o museu, enquanto espaço institucional que alberga obras de arte, organizado em função dos públicos, poderá criar várias possibilidades para a prática da educação em artes. O acesso ao saber, realizado em diferentes espaços de educação como o museu, torna-se preponderante na construção do conhecimento, através da apreensão dos objetos e das obras como instauradores de sentido, tal como referem Gonçalves, Fróis & Marques (2011: 121):

> A aprendizagem significativa leva os sujeitos a trabalharem sobre si próprios, ao mesmo tempo que se relacionam com os objetos, e essa interação desenvolve e transfigura a maneira de percecionar e aceder a formas de conhecimento que lhe possibilitem perceber outras realidades. Não se trata apenas de modificar os olhares, mas sim (trans)formar os modos de ser e de estar.

Alargar a função do museu acrescentando ao "lugar de memória", como muitos autores o definem, um lugar de encontros é um dos objetivos claros do museu contemporâneo, que procura tornar-se num "lugar de criação e um lugar de parcerias estratégicas para o desenvolvimento cultural" (Duarte, 2007b: 79) e é neste sentido que o mesmo deverá ser utilizado pelos educadores.

Recorrendo às obras que exibe, o museu de arte deve ser uma alavanca forte para o desenvolvimento cognitivo e para o "eu criativo" que existe em cada um dos visitantes. Esta forma de ver, explorar e sentir o museu e, uma possível e verdadeira articulação entre ele e a escola, com investimento diferenciado nas ações educativas que reforcem na escola a leitura de obras de arte, mediadoras de uma experiência estética, e consequentemente a "descodificação" dos seus signos, no nosso ponto de vista, é a "chave" para conseguirmos integrar no sistema educativo uma autêntica aprendizagem em artes visuais.

Uma ida ao museu deve ser previamente preparada pelo professor, em parceria com os serviços educativos, para que o conteúdo da visita seja variado, rico e desafiador, indo ao encontro daquilo que se pretende ensinar e oferecer aos alunos. Estes podem tirar proveito das exposições patentes nos museus, quer das permanentes, quer das temporárias, para aumentar a eficácia dos métodos de aprendizagem aplicados aos programas escolares, deste modo, o museu assume-se como um recurso e converte-se num instrumento pedagógico, de aprendizagem, em benefício dos alunos e o grau de êxito desta aprendizagem dependerá fundamentalmente desta articulação - escola e museu.

O museu de arte enquanto instrumento pedagógico tem um enorme potencial, com o qual as instituições formais de educação - escolas - podem contar, pela ponte que podem fazer entre o cultural e o social, mas também entre a expressão artística contemporânea e a herança cultural, por estas razões, as escolas em articulação com os museus de arte podem sustentar o ensino-aprendizagem de artes visuais numa pedagogia de jogo, de prazer, de fruição, de conhecimento cognitivo, de transferência de saberes que levem as escolas a oferecer uma formação completa e de qualidade. Partilhando esta perspetiva, Carmen Mir (2007: 70) aponta que "(…) os museus de arte poderiam ser a plataforma para a promoção de espaços para o pensamento crítico, para o desenvolvimento de todas as capacidades que

sendo necessárias na cultura contemporânea, paradoxalmente, não estão sendo desenvolvidas pelo ensino formal."

Esta autora (2007: 69) realça, ainda, que hoje sabemos que a qualidade da educação artística não só se baseia no mérito técnico que os alunos podem desenvolver mas que este se complementa com outras contribuições das instituições culturais e dos artistas que expoem e promovem a arte.

Rosa Flórez (2007: 88-89) enuncia que a sociedade atual com as suas instituições educativas não podem trabalhar dentro de um "único marco cultural", um único modelo de pensar a verdade e o bem; elas encontram-se perante o desafio de construir outro "marco intercultural", mais amplo e flexível, que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações.

Cremos que os espaços culturais e artísticos, os quais a autora denomina de "espaços intermédios", enquanto parceiros na educação formal – escola -, são a resposta a esse desafio, tornando-se lugares de aprendizagem significativa que praticam valores culturais, lugares que comportam redes de conhecimento, formas de acesso, convenções e linguagens. A mesma autora oferece-nos uma visão ampla dos museus enquanto geradores de pensamento e de diálogo,

> Os museus adquirem, assim, um papel chave para o entendimento das mudanças da nossa sociedade e uma responsabilidade pública (…) o visitante pode apropriar-se simbólicamente do museu; será o seu museu, cenário de uma vida, de experiências e vivências próprias – como indivíduo – e compartilhadas, como parte de um coletivo. (Flórez, 2007: 93)

A intenção da introdução de uma pedagogia da educação artística através do contacto com museus de arte e instituições culturais tem que forçosamente envolver mediadores, com isto pretendemos dizer que, para que haja uma verdadeira ação educativa deste nível, é necessário uma atividade mediadora entre o museu e a escola. Neste processo ressalta a figura do(s) mediador(s), na escola o professor; no museu o educador ou responsável pelos serviços educativos; eles são os mentores que abrirão "as portas" para o contacto do público escolar com as obras de arte e, deste modo, trilharão também um novo caminho no que respeita à inovação didática em artes plásticas. Para tal é preciso predisposição dos museus para ouvirem e atenderem as escolas, do mesmo modo que as escolas também devem facilitar e receber as novas propostas e funções dos museus de arte, só desta maneira é que ambas as instituições se poderão converter em cenários de "encontro" com a aprendizagem artística.

Corroboramos com as teorias de que a educação artística e a educação estética se cruzam e, por esse motivo, somos da opinião que o ensino-aprendizagem em artes visuais encontra na obra de arte um conjunto de linguagens e saberes de extrema importância para a formação do indivíduo, podendo ampliar as suas possibilidades cognitivas e expressivas, o seu conhecimento em artes, assim como, através do contacto direto com a mesma, a capacidade de apreciar e fazer juízos sobre a arte, cultivando e adotando o bom gosto. Por seu turno, consideramos que o aluno poderá adquiririr aprendizagens sólidas e significativas através de ações estruturadas e de projetos de parceria entre as diferentes instituições, que contribuirão para a construção de uma literacia em artes, incluíndo a literacia visual e a literacia estética.

Os dois contextos educativos (escola e museus de arte) podem complementar-se, por conseguinte, as aprendizagens formais e não-formais podem moldar-se mutuamente, trabalhar esta complementaridade pode trazer vantagens no processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, opinamos que o ensino das artes visuais deverá privilegiar esta abordagem, pois a mesma estabelecerá uma nova relação com as ações educativas, proporcionando ao educando a transformação e a consolidação dos seus conhecimentos, contribuindo para a formação do seu gosto, hábitos e comportamentos estéticos.

Enfatizamos que os museus de arte, incluíndo aqui também as galerias, são espaços excecionais para a aprendizagem das artes visuais pela promoção à livre expressão e à inovação artística que tão bem as caracteriza, devendo ser parceiros dos espaços formais, da escola. No caso particular das artes visuais, a relação de ambos torna-se imprescindível para o desenvolvimento de experiências estéticas que permitam a produção transversal de saberes, o acesso à cultura e o desenvolvimento da apreciação artística e crítica.

Através da apresentação dos objetos artísticos, no seu processo de comunicação, o museu de arte utiliza a linguagem visual, ele oferece ao visitante a possibilidade de iniciar uma relação percetiva-contemplativa, cujos resultados podem ser bastante profícuos se existir uma preparação prévia do professor (em parceria com a instituição) tendo em conta a mensagem, conteúdos e conhecimentos que se pretendem transmitir. Neste caso, a capacidade de receção das aprendizagens é ampliada, conseguida pela planificação da visita e pela motivação que se conseguirá, certamente, dos estudantes, que serão também eles próprios "atores principais" no seu processo de aquisição de conhecimentos, visto que construírão as suas aprendizagens de acordo com as suas vivências culturais e os diálogos que encetarem com as obras/objetos artísticos.

De acordo com Hernández Hernández (2011: 13), o museu "tem que utilizar uma linguagem nova e estabelecer um diálogo aberto com uma sociedade cada vez mais pluralista (…) assim esta instituição poderá converter-se num referente cultural (…) e como um espaço cheio de significados."

Daí que estes diálogos e significações, que podemos chamar de experiências artísticas e/ou estéticas, no nosso ponto de vista podem abrir novos horizontes e outras visões facilitando a compreensão do mundo global, pois a educação nos museus de arte poderá ser sempre uma educação artística e para a vida, como entendem Ricard Huerta e Romà de la Calle (2007: 9) ao afirmarem que as novas estratégias educativas dos museus de arte transcenderam "as paredes dos espaços expositivos ou o das aulas, convertendo-se num mecanismo importante de comunicação, que amplia constantemente as suas possibilidades."

Os museus e os centros de arte ou galerias estimulam a curiosidade dos seus visitantes, estes espaços oferecem oportunidades que podem preencher algumas das carências da escola. Estes "mundos da arte" (apropriamo-nos do título da obra de Hower Becker de 1982, *Art Worlds*) parecem-nos essenciais para produzir um sentido na complexidade dos enredos de cooperação em que a arte acontece.

Rematando a reflexão sobre estes contextos de educação, parece-nos crucial a ligação entre eles. Embora distintos, trabalhados de forma recíproca, consideramos que podem criar e gerar sentidos, com isto reforçamos o pensamento de Kastrup (2010: 39) que, fazendo eco das palavra de Deleuze, refere que os museus são espaços de encontro e que neles se desencadeiam processos de criação a que autora chama de aprendizagem inventiva:

> (…) quando vamos a um museu (…) podemos ir em busca de encontros, de experiências e de aprendizagem, e não de informação e de um saber pronto para ser absorvido e consumido. Em outras palavras, podemos ir ao encontro de algo que nos surpreenda, que nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação (…).

As sociedades contemporâneas trouxeram uma mudança de paradigma e estamos, de certa forma, consciencializados que os indivíduos são ativos na construção do seu conhecimento. As instituições culturais surgem como um espaço promissor para o desenvolvimento e construção de saberes, sendo constantemente desafiadas a abrirem caminhos e a repensarem estratégias de relacionamento com os públicos promovendo

(re)encontros. Podemos admitir então que no (re)encontro entre a tríade escola, museus e galerias de arte, há mediações, implicações e entendimentos na construção de sentidos que poderão congregar e agregar efeitos nos processos de aculturação da arte entre fruidores, construtores e obra.

4. PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LITERACIA ARTÍSTICA COM RECURSO À OBRA DE ARTE

Concordamos com a expressão, "uma ida ao museu é uma experiência global" (Silva, 2007: 57), no sentido em que a presença de objetos museológicos/artísticos permite a experiência multissensorial que é vivenciada pelos visitantes e proporcionada pelo espaço estimulante que é o museu. A possibilidade do visitante ver *in loco* os objetos artísticos; de olhar, observar, analisar, sentir, fruir e dialogar com obras de arte; de estabelecer uma ligação pessoal com a obra, através das formas, da composição, do tema, do estilo; de estabelecer uma relação com o material, a tridimensionalidade, as texturas, as cores; fazem da visita ao museu uma experiência única, complexa, rica e estética e, por isso, completa e global. A contemplação de uma obra de arte e o encontro íntrinseco entre obra e espetador implica a perceção estética que permite partilhar o *insight* resultante desse encontro.

Através das emoções, sensações, diálogos e vivências experimentadas pelo estudante que visita o museu, e pela interação do mesmo com a obra de arte e o seu discurso, o museu cumpre a sua missão comunicativa, na perspetiva em que a obra de arte funciona como veículo para a criação de sentidos que potenciam a construção de aprendizagens sólidas, duradouras e significativas, tornando-se num instrumento a ter em conta para a construção de uma literacia artística.

Numa educação artística de parceria com a museológica, privilegiando o contacto com obras de arte, o aluno torna-se participante no processo construtivo da sua aprendizagem, uma vez que o mesmo cria sentidos para as coisas e, por isso, a sua interpretação da obra tem um papel fundamental neste processo. Silva (2007: 59) refere que:

> (…) a interpretação é entendida como um processo mental levado a cabo pelo sujeito, correspondendo à construção de significados para o mundo que o rodeia e implicando, por isso, o desenvolvimento de competências de análise, crítica e

> síntese capazes de enquadrar o contínuo processo de modificação, adaptação e extensão que a aprendizagem ao longo da vida implica.

Reconhecemos que a obra de arte ganha sentidos sempre que é interpretada e recuperada pela experiência do contacto com o observador que se relaciona e coopera com ela. Compreender a obra de arte não depende da descoberta da ideia ou da intenção do artista, ou da coincidência dos pontos de vista ou emoções de autor e espetador, pelo contrário, de acordo com Pedro Fróis (2013: 13-14), consiste num

> processo de descodificação de um símbolo dentro de um sistema mais amplo, de um conjunto alargado de símbolos com propriedades sintácticas e semânticas que podem ser reveladas pelo observador. A partir daqui, as propriedades estéticas não pertencem exclusivamente à intenção do artista nem aos sentimentos do intérprete mas à própria obra de arte, ao artefacto, possibilitando deste modo que a obra de arte possa ser interpretada.

Umberto Eco sustenta o conceito de abertura da obra de arte, certifica que a obra de arte é uma mensagem ambígua, uma pluralidade de significados. Através de incentivos, de interpretações pessoais e espontâneas, porém conscientes, o recetor interpreta a obra de uma maneira própria e pessoal, sem estar regulado por modelos que o conduzam na organização do objeto artístico passível de fruição. Para Eco (1991: 40) toda a obra de arte tem como característica

> a ambiguidade e a auto-reflexibilidade, de tal maneira que, uma forma de arte, forma acabada e fechada na sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado ainda que tomando uma forma fechada como um organismo equilibrado é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade.

Visando a ambiguidade da obra, este autor (1991: 23) aponta ainda para a dialética entre "forma" e "abertura", afirmando que importa definir os limites dentro dos quais uma obra pode lograr o máximo de ambiguidade e depender da intervenção do observador sem deixar de ser obra, entendendo por obra "um objeto dotado de propriedades estruturais definidas, que permitam, mas coordenem, o revezamento das interpretações, o deslocar-se das perspetivas."

Goodman (2006: 262) defende que numa experiência estética as emoções funcionam cognitivamente e, por isso, a obra de arte "é apreendida pelos sentimentos e também pelos sentidos", o autor refere que "podemos sentir qual é o aspecto de um quadro tão bem como podemos ver os sentimentos que ele desperta". Para Goodman, a emoção na

experiência estética é um meio para distinguir as propriedades que uma obra tem e exprime:

> Na verdade, as emoções têm de ser sentidas – isto é, têm de ocorrer, tal como as sensações – para que sejam usadas cognitivamente. O uso cognitivo envolve discriminar e relacionar emoções para aferir e apreender a obra, e para integrar no resto da nossa experiência do mundo. (…) As experiências sensoriais e emotivas relacionam-se de formas complexas com as propriedades dos objectos. Além disso, as emoções funcionam cognitivamente não como itens isolados, mas em combinação entre si e com outros meios de conhecer. A perceção, a concepção e o sentimento misturam-se e interagem (…). (2006: 262-263)

Para este autor as experiências sensoriais e emotivas relacionam-se diretamente com as propriedades de uma obra, nesta perspetiva, o que importa é que as comparações, contrastes e organização envolvidas no processo cognitivo afetam as emoções que participam no mesmo processo.

Com o intuito de mostrar que a arte tem valor cognitivo, Goodman (2006) tenta demonstrar como as obras de arte desempenham a sua função cognitiva e que não se destinam a ser contempladas, fruídas ou adoradas, mas a proporcionar conhecimento das coisas. Para Goodman (2006: 22) "compreender uma obra de arte é interpretá-la correctamente, tal como se faz quando se interpreta uma frase, um mapa, uma afirmação moral, um sinal luminoso ou uma radiografia."

Best (1996: 16) refere que, relativamente aos sentimentos emocionais envolvidos na criação e apreciação da arte, há a convicção errada de que estes são puramente subjetivos. O autor defende que "os sentimentos artísticos envolvem necessáriamente a compreensão ou conhecimento: são expressões de certos modos de compreensão. Um sentimento artístico é identificado e o seu carácter determinado pela sua direcção em relação a um objecto (…) a arte pode ser tão completamente educacional, porque envolve tão completamente a compreensão e a racionalidade como qualquer outra área (…)."

Defendemos que a obra de arte como veículo para a criação de sentidos deve ser compreendida como um processo dinâmico de aprendizagem ligado à perceção estética e à conscientização em artes visuais, tal como fundamenta Pedro Fróis (2013). Neste contexto, as atividades de interpretação e análise de obras de arte são fundamentais para a educação em artes visuais e, nesta perspetiva, a apreciação de arte e a criação de sentidos, compreendida como um processo multidimensional, faz todo o sentido que seja incluída na

sua prática educativa em articulação com as práticas educacionais e comunicacionais dos museus de arte.

Esta abordagem pedagógica às obras de arte encontra-se claramente definida no Documento do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (CNEB, 2001: 162):

> O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea.

Esta referência vem de encontro aos enfoques que temos defendido neste trabalho e o estímulo encetado pelo documento, ao diálogo com as obras de arte, reforçam o quanto é fundamental o seu papel no ensino das artes visuais, com vista à construção de uma literacia em artes. Dialogar requer forçosamente uma interação entre um emissor e um recetor, subentende-se, nesta perspetiva, a existência de um ato comunicativo onde as trocas de informação são mútuas, assim, consideramos que este diálogo é um "encontro", na medida em que reflete a relação do espetador com a obra. Citando Eilean Hooper-Greenhill (*cit in* Fróis, 2008: 68), "as obras de arte, independentemente da sua grandeza ou glória artística, são entidades que, isoladamente não têm sentido, a não ser que encontrem um olhar atento, uma mente que pensa e um 'coração' que sente."

Um dos autores que mais contribuiu para o conhecimento da relação do indivíduo com a obra de arte foi Parsons (1992: 17) que refere que "pode haver reações muito diferentes a uma mesma obra". A tese fundamental do autor é que as pessoas reagem de forma diferente às pinturas porque as entendem de forma diferente, apresentam conceções distintas que afetam a sua forma de reação. A teoria do autor baseia-se na formulação de cinco estádios de desenvolvimento estético em que cada um "é uma estrutura organizada onde um certo número de ideias são modeladas por uma perspetiva dominante da arte" (1992: 37).

São raras as vezes que, em visitas escolares organizadas, se confrontam os estudantes com as obras, ou até na própria escola, na aula, poucas são as vezes (para não dizer nenhuma), que são levados a contactarem e a envolverem-se em diálogos com a obra de arte, sobre as suas qualidades formais, estilo, composição, expressão, temáticas, emoções, etc. que usados de forma regular beneficiariam a familiaridade com as linguagens e concetualizações em torno da obra de arte, facilitando o desenvolvimento de

atitudes analíticas, expressivas, o espírito crítico e a sensibilidade estética, com vista à construção de uma literacia artística.

Georges Snyders (1992: 13-15) ressalta a necessidade do contacto da criança/jovem com obras de arte. Para o autor, "o convívio direto com as 'obras primas' atende a uma das principais funções da escola, que é abrir a possibilidade de um ensino da alegria cultural presente (e em particular da alegria estética). E isto será mais consistente com as obras de arte".

Para que o desenvolvimento estético aconteça é necessário criarmos as condições que promovam a experiência estética e como refere Abigail Housen (2000: 168) "trata-se de capacitar a resposta estética à medida que ela ocorre naturalmente a cada nível de desenvolvimento e criar um ambiente para experimentar olhar para a arte de um modo novo e mais rico."

É neste cenário que entra o professor como protagonista duma nova peça, uma peça diferente, uma peça sua, na qual deverá envolver todos os atores (alunos, escola, espaços culturais) e o êxito da peça será sem dúvida uma surpresa, uma resposta à motivação e à capacidade que o aluno terá em se desenvolver, em criar, em partilhar e experimentar aprendizagens. Cada nova experiência construir-se-á a partir da memória do já vivido, e aí dar-se-á de novo o (re)encontro. Esta é a nossa visão e a nossa resposta aos desafios que o ensino em artes visuais impõe, assumindo a obra de arte como potencial formadora no desenvolvimento integral do ser humano.

Reiteramos a ideia defendida por David Best (1996) na sua obra, *Racionalidade do Sentimento - O Papel das Artes na Educação*, de que a experiência artística é cognitiva e racional e, como tal, envolve aprendizagem e compreensão. O autor afirma que "existem possibilidades poderosas e humanamente importantes de se continuar a aprender a partir da arte" (Best, 1996: 7).

Acreditamos, como o autor, que a arte é a combinação de sentimento com a racionalidade. É uma "ação racional" com conhecimento de causa, ela tem poder para nos fazer sentir, pensar e refletir e, desta forma, contribuir para o enriquecimento da humanidade.

Consideramos que a escola em complementaridade com os museus de arte são a chave para a construção de uma lieracia em artes e para o sucesso do ensino-aprendizagem em artes visuais, e que as obras de arte são as ferramentas para que a mesma seja possível. Introduzir novas práticas educativas e estratégias de pensamento visual, que tenham a obra

de arte como pólo organizador das mesmas, é um desafio e um paradigma a seguir, centrado no envolvimento do espetador com a obra, de forma a entendê-la como um processo, um produto, uma linguagem própria à procura da multiplicação dos seus sentidos.

5. EM DEMANDA DE UMA LITERACIA ARTÍSTICA: PERSPETIVA DE NELSON GOODMAN

Tendo como premissa que as obras de arte constituem meios de obtenção de conhecimento sendo elementos estruturantes para a construção de uma literacia artística torna-se fundamental focar a teoria de Nelson Goodman.

Para Goodman a compreensão e a construção do mundo consiste na construção de sistemas de símbolos. O autor (2006: 259) afirma que "não é fácil abandonar a ideia de que a arte é de algum modo mais emotiva que a ciência", no entanto, reforça que é na arte que a exemplificação se encontra no centro de qualquer construção de mundos.

A teoria deste autor assenta em duas teses: as obras de arte como símbolos integrados em sistemas mais vastos e a potencialidade cognitiva da mesma. Carmo d'Orey (*cit in* Goodman, 1995a: 20), na introdução à obra de Nelson Goodman, *Modos de fazer mundos*, sustenta que, quando predefinimos que as obras de arte são símbolos, a tarefa da estética decorre naturalmente, e que como todos os sistemas contêm uma sintaxe e uma semântica, então as técnicas analíticas para explicar sistemas linguísticos também se podem aplicar aos sistemas picturais e outros, agora a atividade crítica e interpretativa é bem diferente, ela consiste na decifração de um enigma na decomposição dos seus símbolos que não são imediatamente evidentes.

> Compreender uma pintura ou uma composição musical não consiste em considerá-la bela, sentir uma emoção especial ou descobrir a intenção do autor. Consiste na decomposição de um símbolo cujas propriedades sintácticas e semânticas não são imediatamente evidentes. (…) As propriedades estéticas não devem ser procuradas nos sentimentos do intérprete nem nas intenções do artista, mas nas próprias obras de arte. (D'Orey *cit in* Goodman, 1995a: 21).

A comunicação é uma exigência das relações sociais e os símbolos, segundo Goodman (2006: 270) são os meios de comunicação. Este autor reporta-se às obras de arte

como sendo "mensagens que comunicam factos, pensamentos e sentimentos", referindo que a "arte depende da sociedade e ajuda à sua manutenção".

De acordo com Goodman, consideramos que as obras de arte abrem caminhos para o conhecimento das sociedades e que são fiéis depositários de saberes, capazes de nos permitirem descobertas e aprendizagens surpreendentes e o modo como vemos e sentimos a obra de arte fazem, também, parte dessa descoberta e aprendizagem. Com isto, pretendemos dizer que os juízos estéticos que fazemos, quando confrontados com uma obra, acabam por ser meios para descobrir as características específicas dessa mesma obra, fortalecendo-nos e aumentando o nosso *background* relativamente às questões artísticas, contribuindo para o enriquecimento da nossa literacia artística.

Carmo D'Orey (1999: 22) na sua tese sobre Nelson Goodman, conclui que é claro "de que o valor da arte consiste no seu poder cognitivo e é viabilizada devido à função exemplificativa das obras de arte". No que respeita à exemplificação, a mesma autora diz: "por uma lado, é esta que assegura a referencialidade das obras de arte, condição indispensável para que possam ser cognitivas. Por outro, porque mostra que as obras de arte se projectam para além de si mesmas, para versões e visões de mundos comparáveis às da ciência."

Concordamos que a experiência estética exige a presença das emoções e sentimentos e pensamos, tal como Goodman, que estas não se podem dissociar do aspeto cognitivo que delimita essa experiência. Na arte a emoção e a cognição são interdependentes, tal como refere Goodman (1995b: 25) que "o sentimento sem entendimento é cego e o entendimento sem sentimento é vazio".

Consideramos que os caminhos para a literacia são crescentes, o indivíduo ao longo da sua vida está sempre em aprendizagem, aprender a apreciar e a ler obras de arte não é uma capacidade inata, que está só relacionada com a sensibilidade de cada um, ela depende também dos conhecimentos individuais. Neste sentido, como refere Goodman (1995b: 50) o hábito, o contexto, o ensino-aprendizagem podem ativar a nossa perceção, que participa na elaboração do que percebemos. A ação de pensar por meio de observação de obras de arte pode produzir efeitos significativos na capacidade de julgar, pensar, ver e interpretar arte, demonstrando desta forma a aquisição de linguagens inerentes à construção de uma literacia artística.

Na sua obra *Of mind and others things* (De la mente y otras materias) Goodman reforça a ideia da realização das artes diferenciando-a da execução. Para Goodman a

execução consiste em fazer/criar uma obra e a realização em fazer que esta funcione. O autor (1995b: 217) faz a seguinte comparação:

> O romance conclui-se ao ser escrito, a pintura ao ser pintada e a obra teatral quando é interpretada. Mas o romance abandonado num gavetão, a pintura amontoada numa dispensa e a obra interpretada num teatro vazio, não cumprem a sua função. Para que o romance funcione, deverá ser publicado, a pintura tem que ser mostrada pública ou privadamente e a obra apresentada a um público. A publicação, a exposição e a representação perante um público formam meios de realização – modos que contribuem para que as artes façam parte da cultura.

Entendemos, sob o ponto de vista do autor, que a realização é um processo mediante o qual se produz o funcionamento estético que proporciona as bases para o conceito de obra de arte e que para que se dê a realização de uma obra de arte é necessário o contacto com um público. No que concerne às artes visuais, o museu de arte, conservando e exibindo obras de arte, é por excelência o espaço de realização das artes.

Goodman (1995b: 269) apresenta na obra citada uma reflexão sobre a missão do museu, centrando-se especificamente no museu de arte. O autor inicia a reflexão comparando os museus com as bibliotecas, reforçando o carácter educativo de ambos:

> Tanto as bibliotecas como os museus reúnem e conservam obras e as colocam à disposição do público. Os funcionários das bibliotecas e dos museus têm a seu cargo agentes poderosos, capazes de transformar o nosso meio ambiente e a nós próprios. As bibliotecas e os museus são fundamentalmente instituições educativas.

Goodman faz referência a algumas problemáticas que esta dimensão educativa dos museus de arte acarreta, o autor (1995b: 270) aponta para algumas dificuldades reais detetadas por frequentadores de museus de arte, que revelam dificuldades em "ler" as obras que quase sempre são vigiadas e restritas, deve aqui o museu adotar uma postura de auxílio ou então a sua missão falha. Esta dimensão, para este autor, deveria ser assumida como uma "acção preventiva e curativa de um certo tipo de 'cegueira' e, a partir desse momento, 'fazer trabalhar as obras'."

Também Umberto Eco (2014) faz referência a esta dimensão pedagógica do museu no seu artigo *El Museo en el Tercer Milenio* encetando o desenvolvimento de uma pedagogia adequada ao conteúdo das exposições que envolva os visitantes.

Goodman (1995b: 271) afirma que as obras só funcionam quando elas participam na organização e reorganização da experiência estética estimulando a observação ativa, elevando a perceção, aumentando a inteligência visual, alargando perspetivas, retirando

diretamente novas conexões e contrastes e chamando a atenção sobre géneros significativos e desta forma participam na forma de fazer e refazer mundos. E de facto, relata Goodman, que nem sempre as obras funcionam, há obstáculos que impedem este funcionamento e que o museu de arte tem que lutar contra a inexperiência de muitos espetadores, contra o espaço extremamente fixo e grande para a contemplação e, ainda, contra a ausência de mobilidade, progresso e valor temporal das obras de arte. Deve, o museu, encontrar meios que proporcionem ao visitante a aquisição da competência e da experiência necessárias para o entendimento das obras. Neste sentido, o autor apresenta uma série de possibilidades e políticas que o museu pode adotar para que vá de encontro à sua finalidade primordial , "a do progresso na compreensão e na criação dos mundos que habitamos" (Goodman, 1995b: 272).

É neste "fazer trabalhar as obras" que sustentamos o ensino-aprendizagem em artes visuais, por considerarmos que são elas os canais que permitem o processo de construção de uma literacia em artes. Através do contacto e do incentivo ao diálogo com a obra de arte, acreditamos tal como o autor, que os ecos de uma obra podem chegar de forma ciclica ao nosso quotidiano, chegar a outras obras e a ela mesma, vezes sem conta, com resultados sempre diferentes. As obras funcionam porque interagem com a nossa experiência pessoal e com os nossos processos cognitivos, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do nosso conhecimento e da nossa formação humana.

Reforçamos igualmente o papel da complementaridade entre escola e museus/galerias, assim como as mediações que devem ser feitas neste sentido. Desta forma consideramos que o museu poderá ultrapassar alguns obstáculos e encontrar meios que promovam no espetador a capacidade de ver, pois o que vemos num museu pode afetar profundamente tudo o que passaremos a ver quando sairmos dele.

É sob o ponto de vista deste autor e dos autores que, nesta primeira parte, sustentaram a dimensão educativa do museu de arte e a sua relação com a escola que assentamos a nossa ação, com vista à construção da literacia artística dos alunos.

PARTE II

Aplicação Metodológica e Intervenção Pedagógica

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

> "Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa."
>
> (Bogdan & Biklen, 1994: 47)

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para a observação e análise do contexto de intervenção.

1. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

O nosso trabalho de intervenção pedagógica centrou-se no tema Complementaridades entre escola e museus de arte para a construção de uma literacia artística, desenvolvido no decorrer da prática pedagógica supervisionada, que teve início no mês de setembro de 2014 e terminou no mês de junho de 2015. O tema foi por nós identificado em contexto de lecionação, numa turma de 8.º ano, na disciplina de Educação Visual.

Este trabalho incidiu num estudo de caso, em que se implementou um projeto de intervenção pedagógica que implicou o desenvolvimento de várias atividades em contacto direto com os alunos, logo a metodologia mais adequada para este tipo de estudo é a da investigação-ação.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008: 9) "a investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as

estratégias e metodologias apropriadas". Esta metodologia assenta numa tríade complexa entre o agir e investigar, o formar e o transformar. Os autores supracitados referem que "estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação" (2008: 11).

Encaminhamo-nos, desta forma, para uma abordagem centrada na metodologia de estudo de caso, uma vez que o nosso estudo diz respeito a um determinado grupo de alunos, turma 6, que frequentavam o oitavo ano de escolaridade na Escola Cooperativa Vale São Cosme – Didáxis.

O estudo de caso, segundo Merriam (*cit in* Bogdan & Biklen, 1994: 89) consiste na "observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". Um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, e na sua essência um estudo de caso herda as características de uma investigação qualitativa.

O plano geral do estudo de caso começa pela recolha de dados, que serão revistos e explorados, ajudando na tomada de decisões acerca do objetivo do trabalho (Merriam *cit in* Bogdan & Biklen, 1994: 89).

Iniciamos o nosso desenho investigativo recolhendo informações, observando o contexto, elaborando notas de campo, registando as ações e intervenções dos alunos, aplicando inquéritos e mais tarde intervindo nas práticas com propostas educativas como fichas, trabalhos, projetos, etc.

2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação "é um procedimento de investigação no qual o investigador observa e regista comportamentos" (Arends, 1995: 557). A observação dá-nos a possibilidade de formular questões e de examinar a realidade, deduzindo e ao mesmo tempo explicando processos.

A nossa investigação decorreu no mesmo espaço fisíco e temporal da ação, em que a investigadora assumiu também um papel interventivo, onde para além de observadora e investigadora foi também docente do grupo em estudo.

A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações, permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008: 87).

Na observação participante, "o observador participa na vida do grupo por ele estudado" (Estrela, 1990: 32). Albano Estrela (1990: 36-37) reforça que na observação participante, o professor observa o aluno (ou grupo de alunos)

> através de uma técnica do tipo naturalista que permita um descritivo comportamental coerente; o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o 'como', o 'porquê', o 'para quê'). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação direta (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas.

Esta técnica, segundo o autor é também designada de "entrevista-ação", pois a mesma insere-se dentro da ação e constitui ela própria um processo de recolha de dados. De acordo com este autor, também Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008: 11) salientam que o professor, sujeito e participante na investigação-ação colaborativa, participa também na avaliação dos resultados e do impacto da ação, assumindo pró-ativamente a avaliação interna do processo.

Durante a nossa prática pedagógica nem sempre foi fácil registar e recolher a informação pernitente para o estudo, sendo por isso necessário recorrer a outras técnicas e a outros instrumentos de recolha de dados.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi efetuada, em grande parte, pela observação da investigadora. No entanto, houve necessidade de recorrer a outros meios para confirmar e validar alguns dados. Recorrendo a uma análise, tanto qualitativa como quantitativa, das técnicas e instrumentos utilizados conseguimos os dados necessários para se proceder à apresentação dos resultados alcançados.

Para se iniciar um projeto de investigação-ação é necessário encontrar um ponto de partida e efetuar um conjunto de procedimentos que nos levem a definir os objetivos, a compilar a informação e, por último, a analisar os dados e validar o processo.

3.1. INQUÉRITOS AOS ALUNOS

O ponto de partida de todo o trabalho residiu na identificação de um problema detetado nos primeiros contactos com a turma e, atendendo à observação participante realizada pela investigadora nas primeiras aulas e às informações recolhidas junto da professora orientadora cooperante e em conselho de turma, rapidamente se chegou à conclusão que os alunos (alvo do estudo) revelavam carências em literacia artística, incluindo literacia visual e literacia estética.

Por outro lado, o levantamento da caracterização da turma, da escola e do meio onde esta se insere levou a investigadora a colocar a hipótese de que os alunos tiveram ao longo do seu percurso escolar poucas ou quase nulas experiências estéticas, quer em contextos de sala de aula, quer em contextos de instituições culturais. Para responder a esta dúvida e validar as conclusões de primeira estância foi aplicado um inquérito inicial (anexo 1) com dois propósitos: responder às questões de partida que havíamos formulado no início do contacto com a turma e abrir novas perspetivas no âmbito da nossa intervenção pedagógica. Este questionário, composto por cinco itens de resposta orientada, incidiu basicamente na relação do aluno com museus e a obra de arte, contemplando ainda dois itens mais abertos dirigidos para os conteúdos da disciplina, em que o aluno poderia responder mais livremente. Desta forma, utilizando tipos de perguntas variado, foi possível, tal como sustenta Zabalza (1994: 233) "obter uma informação mais rica e completa", que permitiu trilhar os objetivos para a nossa intervenção.

Este primeiro inquérito, cuja análise nos fez concluir que de facto os alunos não tinham contactos diretos com obras de arte e raramente eram confrontados com questões acerca destas, foi o repto para o desenrolar do nosso projeto de intervenção pedagógica.

Durante a nossa intervenção aplicamos, ainda, um questionário exploratório (anexo 2), integrado no folheto que os alunos receberam durante a visita de estudo realizada ao Museu Pio XII. Através deste questionário pretendíamos que os alunos respondessem a uma série de questões: se identificavam o que é uma obra de arte, que aprendizagens poderiam adquirir com a observação de uma obra de arte, se identificavam aspetos formais nas obras, se relacionavam a cor como elemento visual constituinte da obra de arte, a emoção que uma obra pode transmitir, se a cor de uma obra influência a emoção causada pela mesma e, por último, analisar se seriam capazes de preencher a ficha técnica de uma obra.

Colocar questões é fundamental para o desenvolvimento de qualquer investigação, tal como sustenta a autora Máximo-Esteves (2008: 80) ao referir que "formular questões é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer".

Na análise ao questionário exploratório, verificamos que os alunos não se sentiram à vontade para responder às questões formuladas, a opção por perguntas abertas tinha a intenção de aferir mais detalhadamente os conhecimentos dos alunos neste domínio, e eles escreveram muito pouco mostrando grandes fragilidades nesta matéria.

Cruzando os dados obtidos através dos questionários com os dados das observações e ainda dos registos da investigadora, verificamos as primeiras triangulações sendo possível identificar coerências entre as interpretações recolhidas das diferentes fontes, que mostraram que os alunos não sabiam: definir obra de arte; tecer reflexões sobre obras de arte; explicar através da linguagem escrita/oral e visual qual a emoção que uma obra de arte lhes transmitia, qual a sensação de estar perante uma obra de arte original; o que é uma experiência estética; a diferença entre uma obra original e uma reprodução; o que é um museu; o que faz uma obra de arte no museu; identificar elementos visuais, formais e temáticos numa obra de arte; preencher uma ficha técnica de uma obra de arte, entre outros.

Estes dados foram de alguma forma a base que serviram de reflexão para as ações que levaríamos a efeito no decorrer da nossa prática pedagógica e que apoiaram a planificação do nosso projeto de intervenção, que se centrou na dinâmica de uma prática educativa em interação com instituições culturais, e na articulação entre a escola e o professor com duas instituições museológicas, tendo sempre como protagonista a obra de arte.

No final de todo o processo foi aplicado um questionário aberto final (anexo 3), com o intuito de analisar e verificar se os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, uma vez que consideramos que os questionários servem para medir os conhecimentos e essencialmente para adquirir dados.

Este inquérito final continha alguns itens iguais aos dos primeiros questionários, verificou-se uma maior abertura e flexibilidade dos alunos na expressão escrita, conseguindo responder fluidamente à maioria das questões.

3.2. NOTAS DE CAMPO E DIÁRIO

Ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada fomos recolhendo dados por meio de registo, tipo diário. Optamos por registar intervenções orais dos alunos, os discursos dos mesmos sobre as temáticas abordadas, os seus comportamentos e reações, as avaliações dos trabalhos realizados, os sentimentos e emoções, etc. e fomos construíndo as nossas notas de campo, as quais intersetadas com as outras recolhas nos facultaram dados relevantes.

Bogdan e Biklen (1994: 150) referem que as notas de campo são o "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". No caso particular da nossa investigação este instrumento refletiu de forma clara alguns aspetos que nos ajudaram na interpretação e na aferição dos resultados, pois através das notas de campo foi possível captar as emoções, alegrias, incertezas dos alunos, as impressões e os comentários extra.

As notas de campo deram origem a um diário com muito "material palpável", que tal como afirmam os autores acima citados "que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto" (1994: 151).

3.3. FOTOGRAFIAS

Registamos com muita frequência as observações recorrendo à imagem, pois consideramos que a mesma usada como fonte de dados pode fornecer informação visual para ser analisada e confrontada com as outras fontes. Os registos fotográficos são muitos úteis podendo "também ter como finalidade ilustrar, exibir e demonstrar" (Máximo-Esteves, 2008: 91) o trabalho realizado com o grupo de estudo.

No caso particular da nossa investigação a fotografia foi uma fonte muito útil, permitindo à investigadora observar as expressões dos alunos e os ambientes de forma mais clara e de avaliar pormenorizadamente as produções plásticas produzidas pelos alunos.

3.4. PORTEFÓLIOS DOS ALUNOS

A análise das produções plásticas, dos trabalhos práticos, das fichas de trabalho, fichas de autoavaliação, registos no caderno, realizados pelos alunos, foram indispensáveis para a nossa investigação, pois através da avaliação destes documentos foi-nos possível aferir as aprendizagens realizadas e consolidadas pelos alunos no decorrer da nossa intervenção pedagógica. Comungando da mesma opinião, Máximo-Esteves (2008: 92) defende que "a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos."

O arquivo dos trabalhos dos alunos nos seus dossiês individuais (capas) revelou-se uma fonte riquíssima pela informação que acrescentaram, permitindo compreender como é que os alunos processaram as aprendizagens, como resolveram as propostas e os problemas que iam surgindo e, ainda, como meio da investigadora poder orientar as necessidades de cada aluno.

3.5. ENTREVISTAS AOS ALUNOS

No decorrer da nossa prática pedagógica fizemos aos alunos entrevistas, que de certo modo foram informais, sob a forma de diálogo, cujas questões esperavam por uma resposta, que seria posteriormente alvo de registo e de avaliação, por parte da entrevistadora/investigadora. Nestas situações os alunos quase sempre se sentiram mais à vontade, deixando fluir os seus pensamentos enriquecendo os nossos registos. Bogdan & Biklen (1994: 134) referem que as entrevistas podem "constituir uma estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (…) permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo."

Partilhando o conceito de entrevista informal, Jorgensen (*cit in* Máximo-Esteves, 2008: 93) afirma que a entrevista informal aproxima-se da "conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidades, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação".

De entre os géneros de entrevistas mais usados na investigação de natureza qualitativa destaca-se, na atualidade, a expansão da entrevista focalizada em grupo, género que aplicamos no final da nossa intervenção pedagógica.

3.5.1. FOCUS GROUP

No final do ano letivo, depois de finalizada a nossa intervenção pedagógica, utilizamos a entrevista focalizada em grupo – *Focus Group*, com o objetivo de triangular os dados e obter informações chave no final do processo. Esta técnica resultou de forma valiosa, uma vez que conseguimos, através dela, recolher informação importante que nos levou a interpretar os efeitos e os impactos da nossa intervenção pedagógica.

Para o efeito recorremos à constituição de dois grupos heterogéneos, constituídos por oito elementos cada um, sendo os elementos constituintes do grupo homogéneos. A seleção dos participantes foi feita de acordo com as avaliações dos mesmos nos diferentes itens de avaliação da disciplina, garantindo desta forma o grau de homogeneidade de cada grupo, formando dois grupos de composição diferente.

A entrevista foi moderada pela investigadora, um grupo de cada vez, na qual introduziu as questões, que foram gravadas, e como afirma Máximo-Esteves (2008: 98) teve de "fomentar o diálogo e a discussão e gerir as intervenções, controlando as figuras mais dominantes e estimulando as mais reservadas".

Na análise realizada às entrevistas dos dois grupos verificou-se, apesar de serem heterogéneos, que as respostas dos participantes refletiram um grau de coerência e concordância relativamente aos assuntos abordados.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

> "A programação significa, sobretudo, uma adequação das linhas curriculares gerais às características fundamentais da situação. Incorpora, também os pressupostos de 'abertura' da escola ao meio ambiente e a consequente inclusão no currículo daquilo que acontece dentro da escola e daquilo que lhe sucede fora e que de alguma forma tenha a ver com o desenvolvimento formativo dos sujeitos."
>
> (Zabalza, 1994: 67)

A nossa intervenção pedagógica enfatizou a parceria entre a escola e duas instituições culturais, que em articulação com a professora estagiária, criaram uma dinâmica pedagógica com propostas educativas diferenciadas aonde foram apresentadas atividades e situações de aprendizagem que os alunos não tinham ainda vivenciado, contexto que, de acordo com Estevão (2012), reforça que se imponham novas exigências e outro ensino à escola (cf. item 2. do capítulo II).

Para planificar todo o trabalho de intervenção, com base no primeiro diagnóstico, numa primeira fase, foi necessário a recolha de informação que permitisse conhecer o(s) contexto(s) onde se desenvolveria a programação e as ações no âmbito desta.

Zabalza (1994: 67) reforça que há uma série de elementos que "convém conhecer sempre antes de se proceder ao desenvolvimento do esboço do processo instrutivo: alunos, famílias, dinâmica e recursos da escola e dinâmica e recursos do território."

1. ESCOLA

A escola Cooperativa de Ensino, Didáxis CRL, fica situada na freguesia de Vale São Cosme, concelho de Famalicão.

Vale São Cosme é uma freguesia do concelho de Vila Nova de Famalicão, com 6,31 km2 de área e 3 032 habitantes, sendo um meio ainda bastante rural.

A escola foi constituída por Delfim Ferreira de Riba de Ave, com o objetivo de ultrapassar a crise por que passava o Ensino Particular. Numa atitude prospetiva e de

inovação, definiu uma estratégia de educação e de desenvolvimento que conquistou a adesão massiva das famílias e dos jovens da região.

Atenta às necessidades do concelho de Vila Nova de Famalicão, decide alargar a sua intervenção, através da construção de instalações escolares em Vale S. Cosme, que visem superar as carências identificadas ao nível do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. A Didáxis insere-se no setor do Ensino Particular e Cooperativo do sistema educativo e institucionalmente enquadra-se nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo sendo considerada parte integrante da rede escolar. Adota os mesmos planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado. A escola tem Contratode Associação e, por isso, goza de autonomia pedagógica por tempo indeterminado. Apesar do seu enquadramento institucional, o modelo de organização e de gestão pedagógica difere dos modelos das escolas do Estado e dos modelos tradicionais das escolas particulares. Em termos estatutários, são dois os tipos de órgãos da Cooperativa Didáxis: gestão administrativa e gestão pedagógica, sendo que a gestão pedagógica possui uma estrutura independente.

A Escola Cooperativa de Vale S. Cosme funciona em regime diurno e presta serviço a uma população de cerca de 1561 alunos, distribuídos por 59 turmas do 5.º ao 12.º ano de escolaridade.

Na sua grande maioria (96,6%), os alunos residem nas freguesias do concelho de Vila Nova de Famalicão, existindo, contudo, alunos do concelho de Braga, Guimarães, Barcelos e, alguns casos residuais, de concelhos geograficamente mais distantes, como Esposende, Trofa, Felgueiras e Vila do Conde. Dos 1561 alunos que frequentam a escola (ano letivo 2013/2014), 40,5% beneficiam de escalão da Ação Social Escolar, sendo 15,1% referentes ao escalão A e 25,4% ao escalão B.

Atenta à heterogeneidade que caracteriza os alunos que frequentam a escola, a mesma oferece percursos de formação diversificados, com o intuito de potencializar a inclusão de todos na escada educativa.

O território educativo da Didáxis compreende as freguesias de Riba d'Ave, Delães, Bairro, Oliveira S. Mateus, Oliveira St.ª Maria, Landim, Pedome, Guardizela, Serzedelo, a União das Freguesias da Carreira e Bente e a União das Freguesias de Ruivães e Novais.

Para facilitar as deslocações dos alunos, a escola oferece um serviço de transporte constituído por uma frota de 9 autocarros que transposta diariamente cerca de 1160 alunos. O custo do transporte dos alunos residentes em Vila Nova de Famalicão é subsidiado pela

respetiva Câmara Municipal nos termos da legislação em vigor. Os alunos residentes nas freguesias de Guardizela e Serzedelo do concelho de Guimarães, também, podem beneficiar de subsidiação nos termos definidos pela respetiva Câmara Municipal. Os alunos oriundos de outras freguesias suportam integralmente os custos, de acordo com a tabela de preços estabelecida e publicada anualmente.

A Didáxis tem estabelecido com o Ministério da Educação o Contrato de Associação, na medida em que o Estado e a escola se associaram para que as carências educativas da região em que está inserida fossem supridas.

2. TURMA

A caracterização da turma foi desenvolvida tendo como referência as informações recolhidas no conselho de turma e nos documentos oficiais, recolhidos junto da diretora de turma, como é exemplo, a grelha de informação do perfil da turma (anexo 4). Para a caracterização foram também tidas em conta as informações recolhidas pela aplicação do questionário inicial e das observações da investigadora/professora estagiária.

A turma 6 do 8.º ano de escolaridade é constituída por trinta alunos (quinze do sexo feminino e quinze do sexo masculino), no entanto, apenas vinte e sete, dos trinta alunos, é que frequentam a disciplina de Educação Visual, por se encontrarem em regime de ensino articulado. Uma aluna pertence à Educação Especial, beneficiando das medidas previstas no seu Plano Educativo Individual (PEI).

Os alunos são provenientes de várias freguesias circundantes, tais como: Requião, Cruz, Portela, Castelões, Telhado, Antas, Gavião, Abade Vermoim e ainda, alguns, de Famalicão. As suas idades estão compreendidas entre os treze/catorze anos, à exceção de quatro alunos que são os mais velhos da turma, com quinze anos.

Oito alunos beneficiam de apoio da Ação Social Escolar (ASE).

Encontram-se a repetir o 8.º ano de escolaridade três alunos. No entanto, há quatro alunos que também apresentam retenções, em outros anos escolares.

A maioria dos alunos refere ter apoio para os estudos em casa, prestado, na maioria dos casos, pelos pais.

As habilitações dos Encarregados de Educação vão desde o 6.º ano à licenciatura, tendo a maioria concluído o 9.º ano. As suas profissões são variadas, a maioria com

trabalhos na área da indústria e/ou comércio, sendo o número de pais desempregados bastante reduzido. Na generalidade as famílias são nucleares, compostas pelo pai, mãe e irmãos. Apenas dois alunos têm famílias monoparentais.

Os interesses dos alunos são diversos e vão desde o futebol, à música, à leitura e às tecnologias. As expetativas dos alunos para o futuro passam por profissões tais como: veterinários, futebolistas, enfermeiras, arquitetos, entre outras.

Todas estas características podem ser analisadas mais claramente nos gráficos que foram criados para esse efeito (ver anexo 5).

No que se refere ao aproveitamento, os alunos revelam maiores dificuldades nas áreas de Português e Matemática. A turma apresenta um nível satisfatório baixo, com alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem, sendo que sete alunos já ficaram retidos no seu percurso escolar. Alguns alunos demonstram poucos hábitos e métodos de estudo, o que lhes permite uma aquisição das aprendizagens e a aplicação dos conhecimentos de forma pouco satisfatória, contudo há exceções à regra, existindo alunos que revelam um desempenho excelente.

No que respeita ao comportamento, a turma é considerada, pelo conselho de turma, como uma turma difícil de se trabalhar, devido à heterogeneidade dos alunos e ao comportamento que revelam. É de salientar o incumprimento dos alunos pelas regras estabelecidas, dados obtidos pela observação direta em contexto de sala de aula, os alunos são distraídos, participam de forma desorganizada, revelam alguma imaturidade, são bastante conversadores e barulhentos, sendo necessária a intervenção constante do professor. Revelam ainda pouca responsabilidade, pois é frequente esquecerem-se do material escolar e da realização das tarefas de casa.

No que concerne às artes plásticas os alunos revelam baixa literacia visual e artística, desconhecem grandes obras e mestres de arte, quer nacionais como internacionais, sendo a cultura artística da turma, na sua generalidade, muito reduzida, no sentido em que não apresentam o hábito de visitarem museus e galerias de arte e de assistirem a intervenções neste domínio. Também não se verifica o gosto pela pesquisa, são poucos os alunos que lêem artigos ou livros no âmbito desta área, tendo por isso grandes lacunas na linguagem específica. Acresce ainda o facto de que os alunos revelam dificuldades em se expressarem oralmente quando confrontados com contemplações de carácter artístico, não conseguindo verbalmente (oral e escrita) exprimir as emoções e as observações que sentem, verificando-se que raramente vivenciaram experiências estéticas.

3. DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

A disciplina de Educação Visual (EV) é uma disciplina da área artística sendo uma área letiva componente da matriz curricular do 3.º ciclo do ensino básico. A matriz curricular prevê pelo menos dois tempos letivos de 45 minutos para esta disciplina, no 8.º ano de escolaridade. No entanto, tratando-se de uma escola com contrato de autonomia, o currículo pode ser gerido de acordo com o previsto no contrato, pelo que na Didáxis a carga letiva semanal distribuída para a EV é de 120 minutos.

As recentes alterações no currículo escolar introduziram as metas curriculares que passaram a ser o documento oficial e orientador em vigor, continuando os programas sem alterações.

Conjuntamente com os atuais programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril).

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição.

As metas traçadas para a disciplina de EV estruturam-se em quatro domínios de referência que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da técnica, da representação, do discurso e do projeto. As metas constituem os objetivos gerais e específicos (descritores de desempenho) de caráter obrigatório, que levam os alunos a apropriarem-se das linguagens elementares das artes; ao desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; ao desenvolvimento da criatividade e à compreensão das artes no contexto.

Segundo o MEC, estas metas sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde.

4. MUSEU PIO XII – GALERIA HENRIQUE MEDINA

O Museu Pio XII fica situado na cidade de Braga e foi fundado em 1957, pelo Cónego Luciano Afonso dos Santos, nas instalações do Seminário de Santiago. Começou por ser um Museu de Arqueologia, mas ao longo dos tempos foram-se reunindo depois outras coleções (escultura, pintura, têxtil, ourivesaria, adereços litúrgicos, numismática, etc.). Em 1984, o pintor Henrique Medina, famoso paisagista e sobretudo retratista, natural do concelho de Esposende, doou à Arquidiocese de Braga uma significativa parte da sua obra, num conjunto de 52 quadros e 21 desenhos.

Nos finais do séc. XX e inícios do séc. XXI, o edifício do seminário foi completamente remodelado sendo destinada uma generosa galeria para expor somente a obra do pintor Henrique Medina – Museu Medina, onde se podem encontrar obras executadas com recurso a várias técnicas, abrangendo as diferentes temáticas características deste mestre: naturezas mortas, ambientes íntimos e familiares, paisagens e, sobretudo, retratos.

5. GALERIA MÁRIO SEQUEIRA

A Galeria Mário Sequeira situa-se em Parada de Tibães. Inaugurou em 1994, no rés-do-chão de uma antiga casa de quinta dos finais do séc. XIX, localizada numa região culturalmente deprimida, nos arredores de Braga. Rapidamente chamou a atenção do público, devido à qualidade das exposições que apresentou. Nas primeiras exposições, a galeria apresentou o trabalho de vários artistas espanhóis, tais como Lucio Muñoz. Logo após este período, começou a expor o trabalho de outros artistas cimeiros contemporâneos: Richard Long, Anselm Kiefer, Georg Baselitz, Andy Warhol, Franz West, Anish Kapoor, Rui Chafes, Pedro Cabrita Reis, Julian Opie, entre outros.

Em 2000, a galeria inaugurou um novo edifício projetado pelo arquiteto Carvalho Araújo. Este edifício está rodeado por vastas áreas verdes nas quais foi cuidadosamente implantado. Conta com dois espaços de exposição distintos e apresenta com frequência exposições do trabalho de artistas jovens, por vezes comissariadas por reconhecidos críticos.

Os principais mercados da galeria são, atualmente, Portugal, Espanha e Brasil, mantendo uma relação muito especial com Instituições de Arte e Museus de Espanha.

CAPÍTULO V

PRÁTICA PEDAGÓGICA: AÇÕES DESENVOLVIDAS

> "A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada (…) As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor."
>
> (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 13-15)

Apresentamos neste capítulo as ações desenvolvidas no decorrer do nosso estágio pedagógico, onde descrevemos as propostas educativas e os modelos teórico-práticos seguidos para implementação das mesmas.

1. PRESSUPOSTOS, FUNDAMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

O ponto de partida para a elaboração do plano de intervenção pedagógica foi a identificação de um problema, detetado no contacto com a turma e resultante de um diagnóstico inicial (questionário-anexo 1), que demonstrou que os alunos (um 8.º ano de escolaridade, com pelo menos três anos consecutivos de ensino de Educação Visual) revelavam um défice e uma carência em literacia das artes (estética e visual), tal como já referimos no ponto 3.1. do capítulo III.

Na análise realizada às respostas a este inquérito detetamos que os alunos não conheciam a maior parte das obras apresentadas, nem os seus autores, sendo algumas delas bastante conhecidas; não conseguiram identificar as temáticas e os tipos/géneros de obras, assim como não enumeraram nenhum aspeto e/ou elemento visual (responderam 15% e 4% respetivamente nestes últimos tópicos).

No que respeita à fruição e estado de espírito causado pelas obras, 52% não souberam responder à questão, feita uma análise às observações tecidas pelos alunos que responderam a este item, concluímos que não estão habituados a apreciar, a fruir e a falar sobre obras de arte, sendo a linguagem utilizada muito deficitária.

Por outro lado, verificamos ainda que um número elevado de alunos (64%) não têm o hábito de frequentar museus nem instituições de carácter artístico, raramente visitam

museus ou galerias de arte, quer no contexto escolar, quer no contexto familiar, não tendo, por isso, referências quanto à experiência estética no museu e a atividades realizadas neste âmbito (ver análise, anexo 6).

Face às respostas dadas, concluímos que os alunos tinham poucas referências de artistas e de museus e que perante uma obra de arte, a forma de a compreenderem passava apenas pela beleza formal e temática.

Com esta análise, tal como afirma Zabalza (1994), foi possível obtermos uma informação mais clara (cf. item 3.1.capítulo III) sobre a situação inicial dos alunos.

As informações recolhidas sobre a caracterização dos contextos de intervenção também foram tidas em consideração. Verificou-se, no estudo destes documentos, que o meio envolvente é eminentemente rural e que, embora alguns alunos vivam em Famalicão, o facto é que no meio familiar não há a cultura de museu e nem de ocupação de tempos livres em contextos culturais e artísticos. Acresce o facto de que as famílias revelam carências económicas, sendo este factor também um constrangimento para o acesso dos alunos a instituições culturais (ver itens 1. e 2. do capítulo IV).

A nossa intervenção pedagógica foi iniciada com um trabalho de observação-participante (aulas assistidas), com o objetivo de captar o *ethos* escolar, pois como fundamenta Máximo-Esteves (cf. ponto 2. do capítulo III), esta ajuda a compreender os contextos, uma vez que o contexto é "o conjunto de condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções" (Máximo-Esteves, 2008: 87).

A observação permitiu ver e compreender o comportamento da turma e como os alunos se relacionavam, aferindo ainda o seu *background* relativamente às aprendizagens, e de que forma poderíamos responder aos problemas que tínhamos para solucionar.

Focalizada a questão central assente nas informações recolhidas, foi mais evidente para o observador-participante (estagiária) ter a capacidade de compreensão da mesma, tal como fundamenta Máximo-Esteves que a capacidade desta "é mais ampla e profunda, por ser vivida" (2008: 87). Partindo do pressuposto, como sustenta Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008), que "o investigador é capacitado para formular questões no âmbito da sua prática" (cf. ponto 1. do capítulo III), focalizados na problemática da turma, formulamos algumas questões que seriam o suporte da nossa ação:

- Que dimensões de literacia, conhecimentos e capacidades associadas procuraremos desenvolver nos alunos?

- De que forma e a que metodologia recorrer para desenvolver as mesmas?
- Como proporcionar aos alunos experiências estéticas e, ao mesmo tempo, munilos de conhecimentos sobre o património artístico e cultural nacional e internacional?
- Como desenvolver os conceitos e as terminologias em arte em interligação com os conteúdos curriculares da disciplina de EV?

Foi sobre estas formulações que desenrolamos o fio à narrativa, todas as ações foram planificadas de modo a colmatar as dificuldades diagnosticadas, tentando, de certa forma, responder a estas questões.

Neste sentido, decidimos que a prática pedagógica e a nossa intervenção recairia na relação dos alunos com a obra de arte e começamos, seguindo esta premissa, a delinear o plano e a melhor forma de o levar a "bom porto". Dado este objetivo como certo seria necessário criarmos mecanismos que possibilitassem a livre fruição estética de obras de arte, de forma a despoletar o pensamento crítico e criativo dos alunos e a enriquecer a sua cultura visual e a linguagem específica, sem detrimento do currículo e dos objetivos definidos mas metas curriculares e, portanto, tornava-se imprescindível recorrer a contextos de lecionação não formais, dado que 96% dos alunos afirmaram ter essa vontade.

Sustentamos a nossa intervenção pedagógica enfatizando a dinâmica das propostas educativas em interação com instituições culturais, promovendo a articulação com o meio, envolvendo e relacionando a escola com o exterior, tal como defende Zabalza (cf. introdução ao capítulo IV).

Tendo presentes os estudos que apresentamos no primeira parte deste relatório, na planificação das atividades letivas reforçamos o número de ações conjuntas entre escola e instituições culturais (museus, galerias, etc.) potenciando, deste modo, um conhecimento fundamentado da obra de arte, com vista ao enriquecimento dos alunos, à apreensão da linguagem específica das artes visuais, ao desenvolvimento do espírito crítico, à experiência estética e, por conseguinte, à construção de uma literacia artística e, ainda, à aquisição dos conteúdos de Educação Visual.

A estratégia que definimos para desenvolver a literacia artística e estética dos alunos e colmatar as lacunas diagnosticadas, centrou-se na exploração, no aprofundamento e na análise de obras de arte, recorrendo a modelos como a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa e, o Programa "Primeiro Olhar", da Fundação Calouste Gulbenkian, que reforçam os contactos com as instituições culturais.

Sendo a professora estagiária portadora do certificado de formadora do Ministério da Educação, no âmbito do programa PEEA, na área de Expressão Plástica e, conhecendo pormenorizadamente a metodologia do "Primeiro Olhar", a oportunidade de colocar em prática o modelo e de averiguar a eficácia do mesmo num público escolar com outras idades foi o desafio que a própria apensou ao desafio de uma prática pedagógica em ensino das artes, pois tal como a formadora de formadores do PEEA e co-autora do "Primeiro Olhar", Elisa Marques, a professora estagiária considera que as obras de arte são recursos e elementos de "interesse ao longo da vida" e "constituem uma teia de significados do mundo do sujeito" (cf. item 3. do capítulo II, sobre complementaridades entre escola e museus de arte).

Tendo como apoio os modelos referidos, foi uma prioridade que a prática pedagógica não se ocupasse apenas com a atividade oficinal e experimental, mas que contemplasse também as outras dimensões, a estética (da fruição e da reflexão) recorrendo a contextos de lecionação não-formais.

2. PROGRAMAS PARA A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE OBRAS DE ARTE

> "Numa análise do fenómeno artístico e classificação da obra de arte universal, é indispensável ter em linha de conta a distinção dessas duas faculdades - sensibilidade e razão, a diferença entre sentir e compreender".
>
> (Afonso, 2013: 9)

Tendo sido a obra de arte explorada como uma ferramenta pedagógica com recurso às metodologias referidas, no decorrer da nossa prática pedagógica, torna-se fundamental fazer uma breve abordagem às metodologias pedagógicas, que visam esta dinâmica de diálogo e contacto com a obra de arte.

São várias as metodologias que neste domínio alcançaram grandes objetivos no campo da educação artística, no entanto, apenas focaremos os programas que foram os pilares para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica: "O Primeiro Olhar" – Programa Integrado de Artes Visuais, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian; a

Proposta Triangular do Ensino da Arte, de Ana Mae Barbosa e, por último, o Programa Educação Estética e Artística, iniciativa do Ministério da Educação.

2.1. PRIMEIRO OLHAR – PROGRAMA INTEGRADO DE ARTES VISUAIS

O "Primeiro Olhar" - Programa Integrado de Artes Visuais surgiu como forma de operacionalizar os objetivos do Programa Gulbenkian Investigação em Desenvolvimento Estético (IDE), que esteve em vigência entre 1997 e 2000, sob a coordenação de João Pedro Fróis.

"Primeiro Olhar" é um programa que contempla a organização de materiais didáticos, a sua aplicação e avaliação, compreendendo ainda a análise das produções artísticas dos diálogos com a arte encetados pelos grupos envolvidos. Este programa, através da edição de um caderno do professor, permite aos docentes a sua utilização como recurso pedagógico.

O programa evoluiu a partir de elementos de outras teorias educacionais, como por exemplo, o modelo americano DBAE (*Discipline-Based Art-Education*) que lhe serviu de inspiração inicial. O "Primeiro Olhar" desenvolve-se a partir de uma abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Critica da Arte e Produção Plástica (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000: 209).

Os métodos utilizados neste programa assentam numa "pedagogia activa, acentuando um modelo apoiado no diálogo argumentativo. Os conteúdos, as actividades e os objectivos são especificados através de um roteiro da sessão. As sessões são baseadas no diálogo sistemático, propiciador da integração de novos dados na sua expressão verbal e plástica em acções de mediação pedagógica" (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000: 207).

Este programa, com o seu caderno pedagógico, é organizado a partir das coleções de arte do Museu Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão. Neste caderno o professor encontra

> um conjunto de propostas relativas à pedagogia das artes visuais e à educação em contexto dos museus de arte, sobre as quais os autores têm vindo a reflectir. Destina-se a educadores de todos os graus de ensino e deseja-se utilizável em vários ambientes (…) A sua organização inclui a interpretação das obras de arte, nas suas diferentes dimensões, como componente integradora do conhecimento nas artes visuais (…) orienta-se por uma intenção pedagógica de educação do olhar e do ver através do contacto com as obras de arte, promovendo, de uma forma

> sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética, estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte." (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011: 9).

Este caderno é composto por oito percursos visuais, com a respetiva descrição, justificação estética e pedagógica e propostas de atividades para cada um deles. Os oito percursos visuais foram definidos tendo em conta as trinta e quatro obras de arte dos dois museus e aparecem de forma objetiva e pré-definida.

Os autores referem que estes percursos podem ser adaptados a diferentes grupos e contextos, podendo "proporcionar experiências de aprendizagem variadas" (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011: 9). Ricardo Reis, citando Pedro Fróis, refere que o "Primeiro Olhar" apresenta-se como um instrumento de trabalho para os professores do ensino básico e secundário e que "através de orientações metodológicas, baseadas no diálogo com a obra de arte, propõe um conjunto diversificado de estratégias para atividades a desenvolver no contexto de sala de aula e formula uma sólida fundamentação teórica" (Reis, 2010: 46).

Esta proposta, tal como os autores a veêm, deverá ser encarada com liberdade, passível de ser adaptada à realidade educativa de cada professor, que poderá usá-la com inovação e imaginação continuando a promover e a estimular a aprendizagem em artes visuais.

2.2. PROPOSTA TRIANGULAR DO ENSINO DA ARTE

A educação em artes no Brasil sofreu uma revolução e renovação com a proposta de Ana Mae Barbosa, que completou a sua formação em Boston, nos Estados Unidos. A professora com a sua proposta abriu as portas para a discussão sobre as metodologias de ensino em artes no seu país natal.

Ana Mae Barbosa defendeu a teoria de que era necessário iniciar as crianças no diálogo com as obras de arte, de contextualizar historicamente as imagens e as obras que as mesmas observavam, podendo criar produções plásticas através da leitura dessas mesmas obras.

A Proposta Triangular postula que "a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação" (Rizzi, 2002: 66).

Esta proposta é fruto de uma enorme pesquisa e teve como alicerces o método de ensino americano DBAE, que como já foi referido no item anterior, propõe um ensino da arte em quatro áreas fundamentais, também as suas reflexões sobre a experiência educativa das escolas de pintura ao ar livre do México e o *Critical Studies* foram fundamentais para sustentar a sua proposta. Inicialmente, esta foi implementada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre 1987 e 1993, na qual, através da utilização das obras do museu, se desenvolveram atividades com crianças e adolescentes, assim como atividades de formação de professores e educadores.

A Proposta Triangular apoia-se em três eixos de ação: fazer arte; apreciar arte e conhecer arte (o Fazer – a Apreciação – a História da Arte). (Iavelberg, 2003: 49).

Esta proposta pretende que cada uma das suas vertentes seja trabalhada em conjunto, sem sobreposições hierárquicas, Ana Mae Barbosa (2012: 33) defende que a articulação entre elas é fundamental: "Quando falo em conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza interrelacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte".

A investigadora reforça que "o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico" (2012: 39).

Em suma, o eixo *apreciar arte* implica a leitura da obra de arte, que envolve o questionamento, a descoberta e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Aqui, o importante é a interpretação da obra e não a intenção do artista que a criou. No eixo, *conhecer arte*, faz-se uma reflexão relacionando a obra com outros contextos culturais, outras épocas e outras produções artísticas e, por isso, entra-se no domínio da contextualização, entrando diretamente no campo da História da Arte. Por último, o eixo, *fazer arte*, enfatiza o trabalho oficinal, de ateliê, no qual o aluno, através de experimentação de técnicas e materiais, com recurso a diferentes formas de expressão, realiza as suas produções artísticas.

A Proposta Triangular permite uma "interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo" (Rizzi, 2002: 70) no inter-relacionamento que é conseguido através da triangulação das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar.

2.3. PROGRAMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA

O Programa Educação Estética e Artística (PEEA) em contexto escolar é uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência que pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte – Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Movimento e Drama e Teatro e Dança.

Este programa pretende "reforçar as parcerias com os agrupamentos de escolas e instituições culturais, envolvendo as crianças, jovens, docentes e familiares com o intuito de desenvolver junto dos mesmos o gosto pelas diferentes formas artísticas, valorizando a arte como forma de conhecimento" (Direção Geral de Educação).

O programa é uma mais-valia pela inovação e pelas metodologias diferenciadas que permitem que os alunos abrangidos desenvolvam o seu conhecimento do património cultural e artístico e que se apropriem de linguagens específicas das várias formas de arte.

O programa prevê a formação de formadores no âmbito do programa (professores com currículo específico que se candidatam e são recrutados para o efeito) no âmbito de cada uma das áreas artísticas que o mesmo propõe. Na área específica de Educação e Expressão Plástica a formadora, Elisa Marques, é uma das autoras do "Primeiro Olhar" – Programa Integrado de Artes Visuais, que reforça na formação as ações e as estratégias implementadas no programa de sua autoria.

Sendo a Educação e a Expressão Plástica a área de interesse para o nosso estudo focaremos a nossa análise apenas neste campo.

No PEEA sugere-se que as atividades de Artes Visuais para os docentes tenham como eixo de orientação a interdependência das seguintes dimensões: Fruição-Contemplação; Interpretação-Reflexão e Experimentação-Criação, baseando-se a tónica formativa deste programa na observação, na reflexão e no fazer.

No site da DGE podemos encontrar a especificação de cada uma destas dimensões. Na dimensão *Fruição – Contemplação* pretende-se de uma "forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação no contacto com os diferentes universos culturais", na dimensão *Interpretação – Reflexão* "incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada criança, a apreciação estética e artística, através de processos de observação, descrição, análise, síntese e juízo crítico", na última dimensão, *Experimentação – Criação*, "conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os

conhecimentos adquiridos através de exercícios e de técnicas, para a expressão de conceitos e temáticas."

3. ATIVIDADES LETIVAS DINAMIZADAS

As ações e atividades desenvolvidas procuraram assegurar a implementação das metas curriculares e a apreensão dos conteúdos de forma consolidada.

As propostas pedagógicas apresentadas à turma foram de encontro aos conteúdos programáticos da disciplina e do respetivo nível de ensino, sendo esta uma das nossas preocupações.

Entendemos como fundamental recorrer a contextos de educação não-formais, que introduzissem os alunos na contemplação e análise de obras de arte, que seriam também objeto de aprofundamento em sala de aula.

As propostas incidiram, num primeiro momento, na aprendizagem pela descoberta guiada, que valorizaram a contemplação e a fruição estética, feita através do diálogo comparativo com e sobre as obras de arte, na sala de aula e no museu e, ainda, na criação de percursos visuais. Desta forma, os alunos foram descobrindo por si mesmos os princípios dos conteúdos a serem apreendidos, construindo e consolidando as suas aprendizagens, tal como é enfatizado por Bruner na sua teoria cognitiva.

Bruner (*cit in* Prass, 2012: 23), propõe que "o aluno tenha uma grande participação no processo de aprendizagem. O professor não expõe os conteúdos de maneira explicita, mas gera condições para que os alunos conheçam uma meta a ser alcançada e serve como mediador e guia para que os próprios alunos percorram o caminho e alcancem os objetivos propostos" por outras palavras, a aprendizagem ocorre quando o aluno descobre por si só as matérias e os conteúdos em questão. Esta opção vai de encontro aos estudos de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 15) que referem que a pedagogia se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação (cf. introdução ao capítulo V) e defendem as pedagogias participativas cujos objetivos são "os do envolvimento na experiência contínua e interativa".

Num segundo momento, as atividades foram orientadas para exercícios práticos de experimentação plástica, os quais incorreram na concretização de criações artísticas individuais, que refletiram a aquisição dos conhecimentos e das aprendizagens realizadas.

Todas as ações desenvolvidas foram pautadas por este modelo, que teve como referência teórico/científica a proposta educativa "Primeiro Olhar" – Programa Integrado de Artes Visuais, da Fundação Calouste Gulbenkian (cf. item 2.1. do capítulo V) que se orienta por "uma intenção pedagógica da educação do olhar e do ver através do contacto com obras de arte, promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética, estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte" (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011: 9). Seguindo este modelo e ainda a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que está de certa forma na linha metodológica de pensamento do programa da Fundação Calouste Gukbenkian, uma vez que esta postula que o ensino da arte seja elaborado a partir de três ações básicas (ver item 2.2. do capítulo V), o diálogo sistemático com a obra de arte esteve presente em todas as ações desenvolvidas e os temas trabalhados enquadraram-se no âmbito dos conteúdos programáticos da disciplina, que incidiram nos elementos da forma, linha, ponto, cor, textura, luz/sombra e figura/fundo.

Nas planificações programadas para as aulas, que foram dinamizadas pela professora estagiária, foram seguidos os pressupostos apresentados nas metas curriculares (cf. item 3. do capítulo IV), de que a disciplina de EV "através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação" (MEC). Procuramos estimular os alunos para vivências de carácter estético, contextualizando as obras de arte e reforçando as experiências em contexto de museu, tendo por base referências teóricas abordadas no capitulo I deste trabalho.

As planificações foram estruturadas segundo uma ordem lógica, percetível e coerente de aplicação e lecionação dos conteúdos, contemplando a educação não-formal. As ações implementadas ajustaram-se às necessidades específicas dos alunos com o intuito de desenvolver nos mesmos o gosto pela disciplina e pelas artes, tentando com isto ampliar os seus conhecimentos. Foi dada particular atenção às debilidades diagnosticadas e, por isso, as aulas seguiram um fio condutor, apresentando uma lógica coerente entre elas.

3.1. O ROSTO HUMANO NA ARTE

A primeira proposta lançada à turma foi sobre a temática do rosto humano na arte, cuja primeira aula foi lecionada no Museu Pio XII, na Galeria Henrique Medina, e centrou-se na contemplação/fruição de pinturas de Henrique Medina.

Esta primeira atividade foi pensada tendo em conta os aspetos enunciados no tópico 1 deste capítulo, proporcionando de imediato aos alunos o contacto com obras de arte, uma das quais constava no questionário inicial, privilegiando o contexto de aulas não-formais, uma vez que defendemos que estes contextos, para além de permitirem a aquisição consolidada dos conteúdos e das aprendizagens formais, são fontes riquíssimas para o desenvolvimento do sentido estético e o gosto pelas diferentes formas de expressão (cf. item 4. do capítulo II).

Nesta aula os alunos observaram *in loco* obras de arte de Medina, retratos e pinturas naturalistas. Num primeiro momento, os alunos circularam e observaram livremente as obras, tecendo comentários como: "o pintor pinta bem", "parecem fotografias", " só pinta mulheres", "eu não gosto de retratos, gosto mais das paisagens", "são todos iguais", "parecem reais", etc.

Na observação feita a esta primeira abordagem no museu verificou-se que os alunos olhavam para as obras com pressa, circularam pelas salas rapidamente sem prestar atenção aos pormenores, poucos foram os alunos que se deslocaram para ler a legenda, os comentários proferidos eram pouco definidos e associados à beleza da obra.

Num segundo momento, no museu foi dinamizada, em parceria com a escola e os serviços educativos do museu, uma atividade, na qual a professora estagiária, de forma lúdica e informal, colocou os alunos a dialogarem sobre algumas obras e a fazerem comparações entre elas através da associação de palavras e expressões. Inicialmente sentiram alguma dificuldade em analisar as suas obras e em se expressarem através da linguagem específica e visual, por esse motivo, sendo já esperada esta reação dos alunos (tendo em conta o diagnóstico), as atividades lúdicas, dinamizadas pela professora estagiária em concordância com os serviços educativos, serviram de alicerce para a definição de termos chave.

Utilizando uma abordagem diferente, estas despertaram nos alunos novos enfoques que os levaram a pensar e a valorizar cada detalhe analisado. Este primeiro contacto funcionou como atividade motivacional para o tema a incrementar em contexto de sala de

aula, mostrando que uma preparação prévia de articulação com o museu pode tornar as ações mais eficazes, como referimos no capítulo II.



Figuras 1, 2, 3 e 4 | Aula deslocada no Museu Pio XII – Galeria Henrique Medina.

Na galeria foi aplicado aos alunos um questionário exploratório (anexo 2), que tinha por objetivo a obtenção de mais informações sobre as dificuldades dos alunos. Da análise efetuada ao questionário exploratório, verificou-se que oito alunos não o fizeram. Das respostas dadas à questão n.º 1: "Explica por palavras tuas o que é uma obra de arte", notou-se que as mesmas foram condicionadas pela ida ao museu, tendo em conta que dos 19 alunos que entregaram o questionário, 10 alunos responderam que é uma escultura ou pintura.

No que respeita à questão "O que podes aprender através de uma obra de arte", 7 alunos responderam que podem aprender "história dos antepassados", 5 alunos

responderam “algo relacionado com a técnica e o autor” e os restantes deram respostas ambíguas e pouco precisas. Os alunos relacionavam a arte com o passado e não sabiam responder que aprendizagens poderiam adquirir, à exceção de que aprenderiam mais sobre o autor e sobre a história da humanidade. Sentimos necessidade de aprofundar esta questão e de abordar a arte em diferentes épocas, focando diferentes géneros estilisticos e técnicas com o intuito de ampliar e alargar a compreensão dos alunos relativamente às diferentes abordagens artísticas.

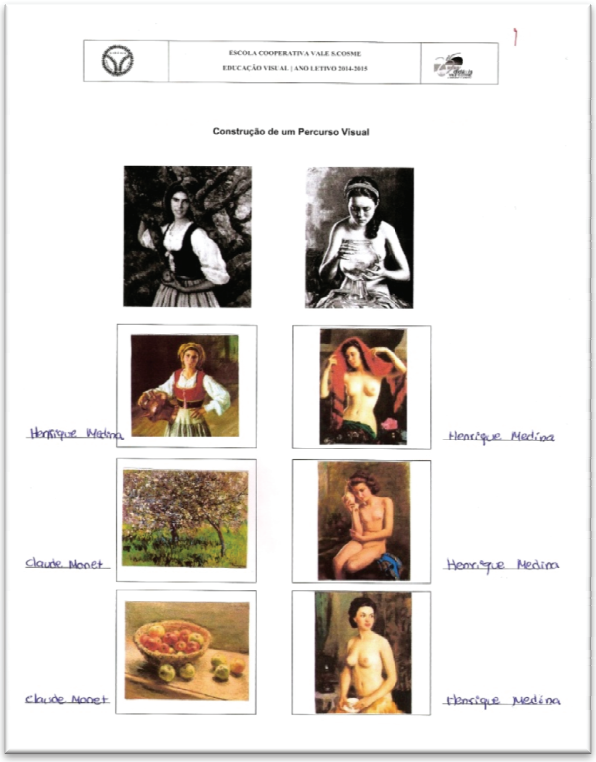
Quanto à parte prática do inquérito, concluímos que apenas alguns alunos consultaram a legenda da obra, pela dificuldade que aferimos no preenchimento da ficha técnica. Os alunos apresentaram ainda dificuldades em identificar o tema e género de obra e em se expressarem através do desenho, dado que os registos gráficos foram praticamente nulos (ver anexo 7).

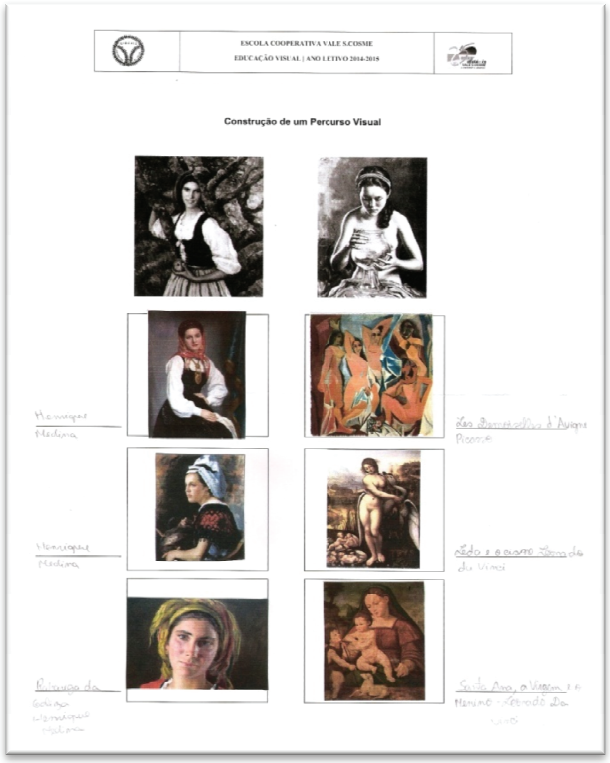
O nosso modelo de investigação, no decorrer do processo, pautou-se pela testagem e análise dos registos verbais (orais e escritos) resultantes dos diálogos dos alunos encetados com as obras de arte, na medida em que estas análises eram sempre tidas em conta na preparação das ações subsequentes (cf. ponto 2. do capítulo III). Assim preparamos as aulas seguintes com objetivos mais precisos, explorando os aspetos evidenciados neste inquérito.

Como sequência pedagógica desta ação educativa no museu, os alunos foram estimulados a construir o seu primeiro percurso visual, confrontando duas obras distintas de Medina, uma das quais constava no questionário inicial e que tinha sido alvo de fruição no museu. Este consistiu na recolha de outras obras tendo em conta as analogias estilísticas, que podiam ser do mesmo autor ou não, por isso a importância da visita prévia realizada ao museu.

Estes percursos são conjuntos de obras de arte que pelas suas características, elementos formais, género, tipologia e temáticas, manifestam semelhanças e diferenças, que devidamente fundamentadas e justificadas levam à apreensão dos conceitos das artes visuais e, por conseguinte, aos conteúdos da disciplina. Esta estratégia assentou no programa “Primeiro Olhar” que contempla esta vertente de construção de percursos visuais com origem em duas obras principais, tendo sido o percurso proposto criado pela professora estagiária, tendo em conta a temática pretendida, tal como é preconizado no programa que prevê que o professor inove e adapte as propostas apresentadas (ver item 2.1. deste capítulo).

Os alunos revelaram alguma dificuldade na construção dos percursos e na fundamentação para as suas escolhas, o que foi perfeitamente legítimo, dado que apenas tinham efetuado uma única visita ao museu e que tinham tido apenas uma aula onde foram debatidos estes aspetos. Verificou-se que a aula no Museu Pio XII trouxe algumas noções, pelo facto de que alguns alunos conseguiram concretizar e justificar o percurso construído.





Figuras 5 e 6 | Percursos Visuais construídos pelos alunos com base em duas obras de Henrique Medina.

A construção destes percursos tinha por objetivo o entendimento da relação figura/fundo no retrato, visto que nas reflexões tidas em contexto de museu os alunos não conseguiram chegar a uma compreensão clara sobre este conteúdo. Logo, seguindo as pistas deixadas pela análise do inquérito exploratório, procedeu-se a um estudo aprofundado, com a apresentação de uma retrospetiva, em sala de aula, da abordagem estética do rosto humano ao longo dos diferentes períodos da história de arte, reforçando uma das três ações defendidas por Ana Mae Barbosa (ver 2.2. deste capítulo).

Verificando as dificuldades sentidas pelos alunos, com base na recolha dos dados do inquérito exploratório e das construções dos percursos visuais, a aula da abordagem estética do rosto humano foi lecionada com analogias entre obras, destacando aspetos

comuns às obras de Medina. Por seu turno, foram apresentados diversos artistas que exploraram o retrato recorrendo a diferentes formas e técnicas de expressão.

A proposta culminou com a produção plástica do autorretrato de cada aluno, tendo como referência o destaque da figura do fundo, para um grupo e, para outro, a possibilidade de confundirem figura com fundo.



Figura 7 | Exemplos de autorretratos produzidos pelos alunos.

3.2. A COR NA OBRA DE ARTE

A segunda proposta colocada à turma foi a abordagem à temática da cor na obra de arte, recorda-se que os alunos consideraram a cor importante nas obras de arte, sem conseguirem justificar de forma razoável esta consideração (dados recolhidos na análise ao questionário exploratório, ver anexo 7).

Esta unidade temática foi de encontro aos conteúdos previstos nas metas curriculares e na planificação. Tratando-se da lecionação de conteúdos importantes da linguagem visual, foram planificadas uma série de aulas, nas quais, para além da lecionação teórica dos conteúdos, privilegiamos mais uma vez as metodologias referidas. Nesta unidade deu-se um maior enfoque ao trabalho oficinal, destacando a metodologia de projeto, que se assume, como enfatizam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 55), como "um ato intencional (…), pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento", na qual os alunos foram posteriormente desafiados à criação de um projeto de turma - uma instalação artística coletiva (Biombo Artístico).

Sem terem conhecimento prévio do tema a ser explorado os alunos foram convidados a dialogar sobre duas obras aparentemente muito distintas, uma de Paula Rêgo, *Vivian Girls como Moinhos de Vento*, 1984 e outra de Júlio Pomar, *D. Quixote e os Carneiros*, 1963 (cf. ponto 2. do capítulo V, sobre a abordagem pedagógica da obra de arte).

As obras selecionadas foram escolhidas tendo em conta, em primeiro lugar, o conteúdo a desenvolver, em segundo, o género e, por último, o facto de serem contemporâneas e apresentarem a narrativa como aspeto comum.

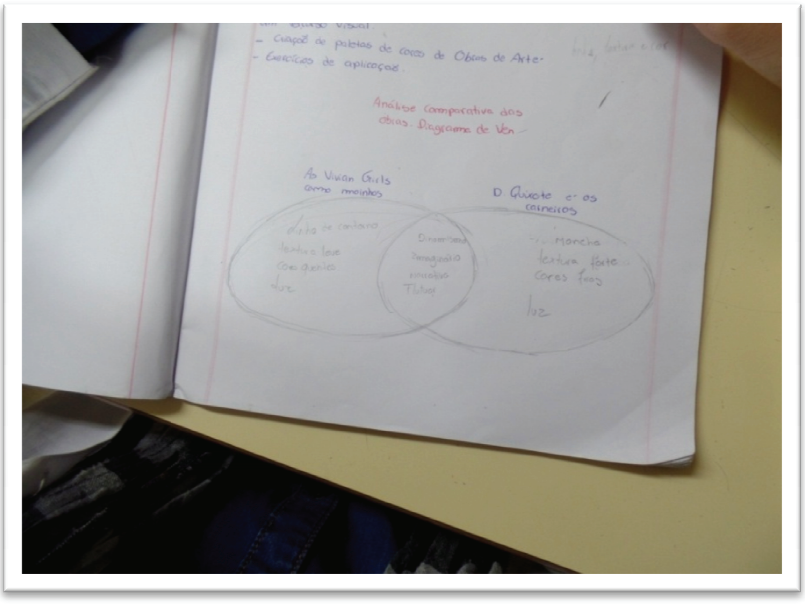
No decorrer da sessão os alunos foram interpretando as obras através do diálogo comparativo entre elas, cada um interpretou de acordo com as suas vivências pessoais e em conjunto, uns com os outros, foram descobrindo e descodificando as mensagens e os simbolos das duas obras, como afirmámos no capítulo II, que a obra ganha significados sempre que é interpretada, e, desta forma, os alunos foram descobrindo naturalmente o tema da proposta de trabalho.

Passando à fase de consolidação do diálogo e à transferência de conhecimentos, os alunos construíram percursos visuais tendo como obras principais as discutidas em aula e como secundárias uma série de obras aleatórias, apresentadas por nós, que tinham que ser escolhidas pelos alunos, reforçou-se sempre os locais onde as obras se encontram uma vez

que algumas delas tinham feito parte do inquérito inicial. Com esta abordagem, aplicando as estratégias defendidas pelos autores do Programa "Primeiro Olhar" e pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa foi possível ler e contextualizar as obras e, desta forma, contribuir para uma melhor compreensão das mesmas.

Verificou-se que os alunos reconheceram algumas obras de imediato, revelando entusiasmo pela proposta de trabalho, construíndo os percursos visuais de forma muito satisfatória, tendo justificado as escolhas enquadradamente e de forma consciente, identificando alguns elementos formais e visuais que foram registados num diagrama de Venn (anexo 15). Destacamos alguns desses aspetos frisados pelos alunos: "cores quentes, cores contrastantes, bidimensionalidade, movimento, impulsividade, linha de contorno, mancha, dinamismo".





Figuras 8 e 9 | Diálogo comparativo entre duas obras de arte na sala de aula.

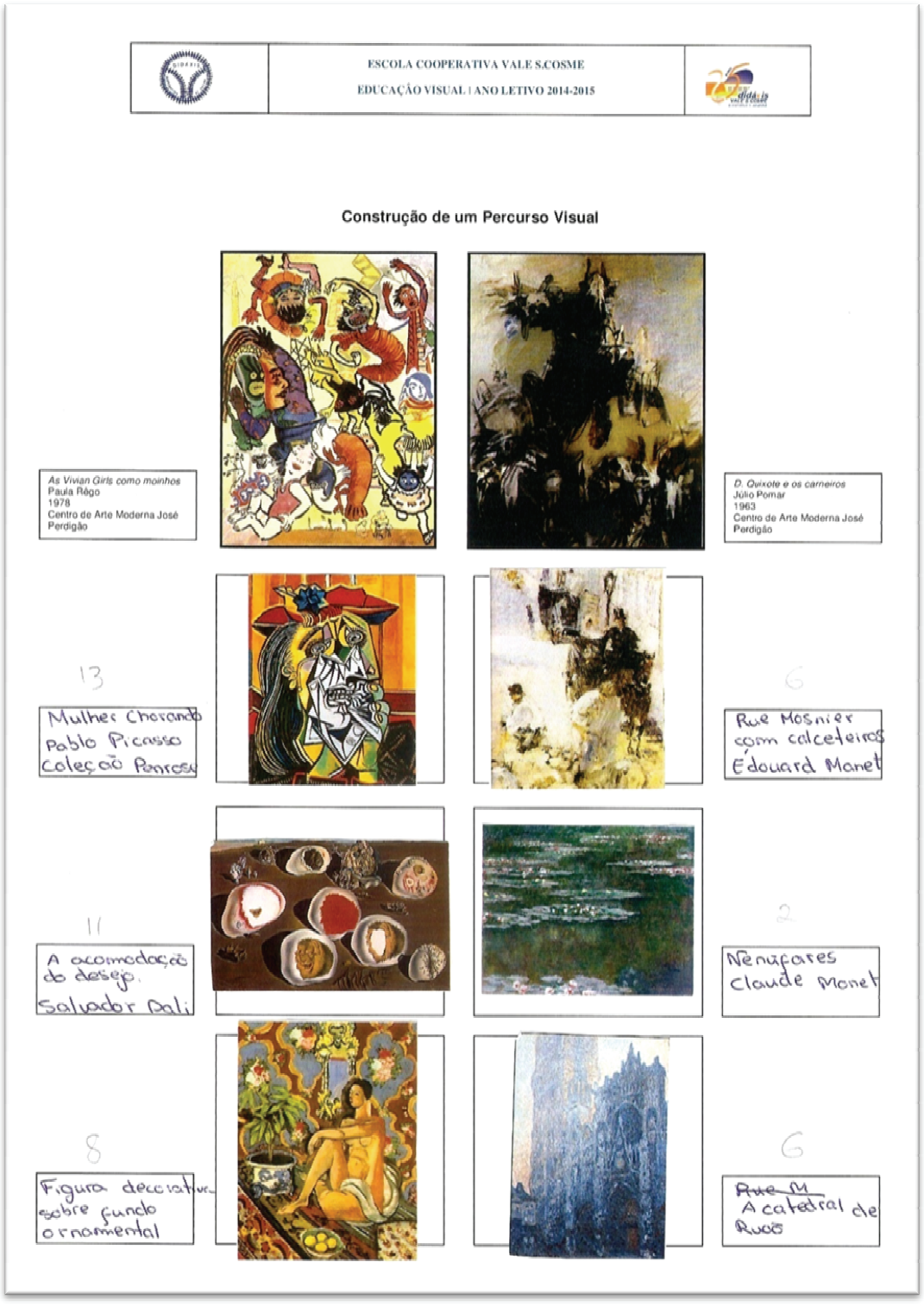


Figura 10 | Exemplo de um percurso visual construído por uma aluna com base nas obras de Paula Rêgo e Júlio Pomar.

Após a lecionação de aulas sobre a teoria da cor, passou-se para a experimentação plástica, uma vez que a unidade temática contemplava o desenvolvimento de um trabalho de pintura (projeto individual) a guaches. Este projeto consistiu na reinterpretação de obras de arte e a sua posterior reprodução, ou a reprodução de fragmentos, aplicando os conhecimentos adquiridos sobre a cor.

Com este trabalho, que foi desde o início totalmente autónomo, desde a seleção da obra até à concretização do projeto individual (colocando os alunos a fazerem as suas escolhas), os mesmos tiveram a oportunidade de experimentar e misturar tintas, aplicar aguadas e outras técnicas e realizar uma obra de pintura.

Através da experimentação oficinal os alunos apreenderam os conteúdos sobre a teoria da cor, entenderam a relação e os contrastes de cor, a gradação e luminosidade, a obtenção de cores, entre outros, aspetos realçados nas ações anteriores, no diálogo com as obras e na construção dos percursos visuais, enaltecendo mais uma vez as aprendizagens significativas que se podem adquirir através de uma obra de arte, como fundamenta Pedro Fróis (ver tópico 4. do capítulo II). Associando a teoria com a prática, os alunos interpretaram a sua obra, analisaram-na e reinterpretaram-na aplicando a técnica da pintura.



Figura 11 | Exemplo de um estudo para o projeto individual da reinterpretação de uma obra de arte através da cor.



Figura 12 | Exemplo de aula de pintura do projeto individual.

Foram ainda reforçados os conteúdos considerados frágeis, como tínhamos constatado no inquérito exploratório. Assim, os alunos, aquando da seleção da sua obra, preencheram um guião de análise da obra, explorado em contexto de sala de aula, que os ajudou a interpretar e a analisar a obra escolhida (anexos 16 e 16 A).

Este guião, de certa forma reforçou a teoria de Ana Mae Barbosa e do "Primeiro Olhar" de que as releituras de obras de arte são exercícios que incluem a "interpretação empática, intuitiva" (…) e a "apreciação vivencial, como maneira de relacionar as preferências pessoais com as perspectivas estéticas" (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2011: 121), dado que um dos itens era destinado à opinião pessoal, que fundamentou a escolha do aluno. Sobre estas teorias salientamos que as mesmas foram expostas à turma, em contexto de sala de aula, após a visita realizada ao Museu Pio XII. Os alunos foram elucidados sobre a metodologia que a professora estagiária seguiria durante as intervenções pedagógicas de sua responsabilidade (ver anexo 17).

Destacamos alguns trabalhos que analisamos individualmente.

O aluno 1 selecionou a obra *Guernica* de Picasso para desenvolver a atividade proposta. O mesmo afirmou que "esta obra suscitou-me curiosidade e tristeza, retrata uma guerra e apresenta cores escuras". Contudo, o aluno optou por reinterpretar a obra recorrendo ao uso de cores quentes, referindo no final que "foi espetacular pintar este

quadro, que apareciam sempre pormenores novos e que o uso das cores quentes tornava o quadro mais alegre".



Figura 13 | Trabalho realizado pelo aluno 1 na unidade temática "A cor na obra de arte".

A temática da obra foi entendida pelo aluno, constatamos isso pelos seus comentários e pela descrição que fez no guião de análise, no entanto a interpretação que o aluno deu à obra difere da obra original. A releitura do aluno é caracterizada pelo movimento dinâmico das formas que foi reforçado pelas cores utilizadas, as cores neutras da obra substituídas pelas cores alegres e fortes criou uma analogia entre a tristeza e o sofrimento com a paz e a tranquilidade, entendemos que o aluno dá outra interpretação possível à obra, colocando a *Guernica* como um símbolo de paz e antiguerra.

O aluno 2 escolheu a obra *O nascimento de Vénus* de Botticelli. O aluno referiu que "este quadro causa-me uma estado de alegria, pela utilização das cores naturais e quentes, pela leveza das figuras e pelos pormenores, retrata um momento de felicidade pois é o nascimento de uma deusa".

O aluno procedeu à reinterpretação da obra e para tal optou por trabalhar apenas um fragmento da mesma, aquele que, no nosso ponto de vista, foi o decisivo para a sua escolha. O trabalho do aluno incidiu na exploração da figura humana, o equilíbrio da figura central, as proporções da figura humana e o efeito da luz que destaca o corpo foram os aspectos que levaram o aluno a desenvolver este trabalho.

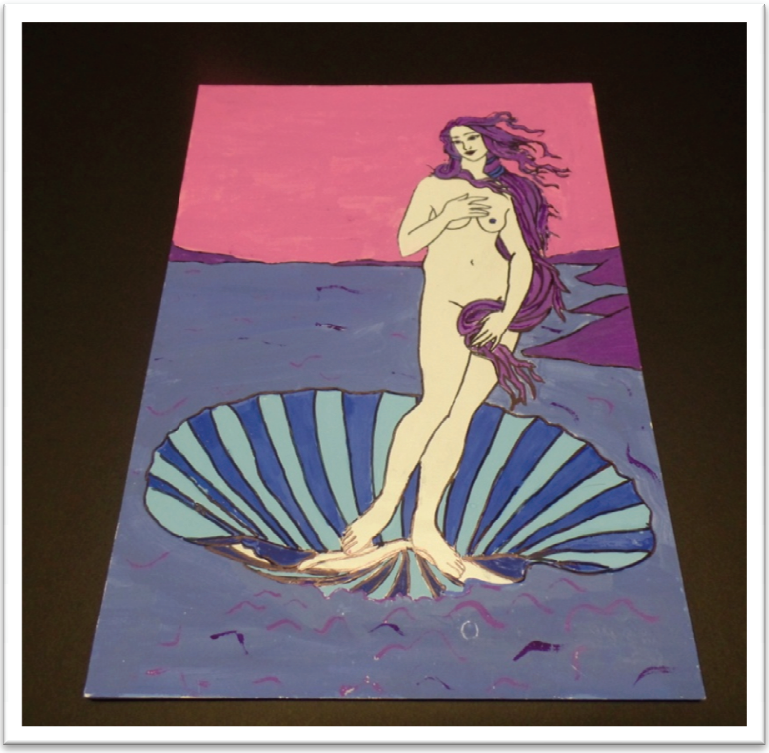


Figura 14 | Trabalho realizado pelo aluno 2 na unidade temática "A cor na obra de arte".

Verifica-se na sua reinterpretação a valorização que o mesmo dá à figura humana, tentando destacá-la através da utilização de cores mais luminosas.

O trabalho plástico realizado pelo aluno resultou num trabalho interessante, no qual ele tirou partido do efeito da luz realçando o corpo feminino, em contraste com as cores planas de fundo. A propósito do seu trabalho, na apreciação final, o aluno referiu que "gostei muito de pintar este quadro, tal como o autor também utilizei cores frias e quentes, o autor também utilizou muito bem as proporções, o que me fascinou".

As experiências com a cor resultaram em trabalhos plásticos bastante diversificados e interessantes, consideramos que a potencialidade desta proposta, tirando partido do uso da cor, permitiu aos alunos o entrosamento com a obra levando-os a refletirem, a interpretarem e sobretudo a sentirem as obras de arte (consultar outras análises de trabalhos-anexo 18).

Concluiu-se esta unidade temática com a proposta de um projeto de arte coletiva, que resultou numa peça de madeira (biombo), com vários cabos de aço que sustentaram os projetos individuais.

Deste modo, criou-se uma única obra tendo como ponto de partida a obra individual, uma outra forma de colocarmos em correlação as diferentes visões e sentidos

que cada aluno deu à interpretação individual das suas obras, interpretando-as agora como um todo.



Figura 15 | Biombo Artístico – obra coletiva que usou como recurso os projetos individuais dos alunos sobre a reinterpretação de obras de arte através da cor.

3.3. Texturas: Formas de Expressão

Na unidade temática, Texturas: Formas de Expressão (conteúdo previsto nas metas curriculares), continuou-se a dar ênfase ao diálogo com a obra de arte, tendo sempre como objetivo primordial e meta a atingir a dimensão estética, a aquisição de linguagem específica e conteúdos de EV, promovendo a correlação das dimensões: ver-observar; refletir-interpretar; experimentar-criar, tal como sustentam as metodologias e as estratégias adotadas.

A terceira proposta seguiu os mesmos moldes da proposta anterior. Basicamente, os alunos descobriram, através do diálogo comparativo de duas obras, *D. Sebastião-Rei*, 1985, de José de Guimarães e *A Espera-Friso de Stoclet*, 1905-09, de Klimt, o conteúdo a estudar: a textura.







Figuras 16, 17, 18 e 19 | Aula sobre a textura com recurso ao diálogo com obras de arte.

Foi-lhes proposto a construção de um percurso visual coletivo, no qual todos os alunos e professoras participaram tendo a possibilidade de descobrir os elementos formais e estéticos das obras, associando palavras e conceitos a cada uma, consolidando as aprendizagens que tinham efetuado até ao momento.

Nesta sessão a motivação esteve patente no rosto de cada aluno, esperavam pela participação do aluno seguinte com curiosidade pelo que cada um iria focar e justificar.

Esta experiência estética mostrou que os alunos se encontravam mais à vontade em falar sobre as obras de arte e as interpretar, e que tinham adquirido conceitos da linguagem em artes visuais, as obras passaram a ter sentido, pois encontraram olhares atentos e corações prontos a sentir, como sublinha Hooper-Greenhill (cf. item 4. do capítulo II).

Através das obras os alunos foram capazes de entender os conceitos inerentes à textura de forma mais lúcida e exemplificativa, além de adquirirem reportórios novos para

darem continuidade à leitura interpretativa e analítica de obras de arte. A escola priorizou este contacto como salienta Snyders (1992: 13-15) que esta deve abrir a "possibilidade de um ensino de alegria cultural."





Figuras 20 e 21 | Texturas visuais criadas pelos alunos.

Tal como aconteceu no Museu Pio XII, também nesta aula os alunos puderam experimentar e associar objetos e coisas às obras, fazendo-os sentir a diversidade de materiais que as compõem e as características das mesmas.

No que respeita à experimentação plástica, vertente oficinal e de criação, os alunos criaram texturas visuais com recurso ao desenho, utilizando elementos pontuais e lineares.

Por último, esta unidade didática terminou com um *ARTpaper* na Galeria Mário Sequeira. Este jogo, criado pela professora estagiária, foi realizado em grupo, quatro grupos, e tinha por objetivo a descoberta estética das obras dos jardins da galeria, na qual pretendíamos que os alunos observassem os seus materiais, as formas, as dimensões e descobrissem as suas texturas. Numa preparação conjunta (professora estagiária e responsável pela galeria) assente em conversações constantes e sequenciais, escolheram-se e definiram-se a apresentação dos roteiros e os percursos para os alunos fazerem, desta forma validamos o que referimos no capítulo II, de que parcerias bem estruturadas podem fazer de uma visita a um centro de arte, um lugar de verdadeiro encontro com a arte.

O jogo foi idealizado tendo em conta os conceitos explorados e abordados no decorrer da intervenção pedagógica. Através da análise e da observação das obras, no local, por si sós, os alunos tiveram que responder a questões ligadas aos elementos visuais e estéticos e à cultura artística geral, recorrendo a terminologia das artes (ver anexos 8, 9, 10 e 11), tendo ainda que fazer a respetiva ficha técnica de uma obra.

Antes do jogo, os alunos assistiram a uma apresentação da galeria e visionaram as obras do interior, onde lhes foi descrita uma contextualização sobre os autores e os movimentos artísticos (cf. Ana Mae Barbosa, item 2.2. deste capítulo.)

O jogo começou para cada grupo com intervalos de 10 minutos, o grupo que respondesse corretamente a mais questões e que terminasse em menos tempo ganhava o jogo.







Figuras 22, 23 e 24 | *ARTpaper* na Galeria Mário Sequeira.

Nesta atividade os alunos foram presenteados com uma panóplia de obras, que variam no estilo, no género, na diversidade técnica e de materiais, na criatividade e na conceitualidade. Esta atividade foi, a nosso ver, aquela que marcou mais os alunos e a nós enquanto participantes neste processo. Foi muito gratificante ver como eles se interessavam pela análise de cada obra e como interagiam e ouvir a naturalidade com que eles falavam sobre aspetos estéticos e artísticos.

A galeria e as suas obras cumpriram a sua função comunicativa, a obra tornou-se objeto estético ao ser fruída e nesse momento a "obra pode ser considerada, na verdade, obra de arte" (Hernández Hernández, 2011: 46).

CAPÍTULO VI

RESULTADOS ALCANÇADOS

> "A validade da investigação também depende do efeito que tem nas acções do contexto onde decorre."
>
> (Máximo-Esteves, 2008: 118)

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No final da prática pedagógica, com o intuito de aferirmos se as metodologias adotadas responderam às questões inicialmente formuladas e se com as ações que foram levadas a cabo conseguimos atingir a consecução dos objetivos, aplicamos um inquérito final e recorremos à entrevista *Focus Group*, para posteriormente cruzarmos todos os dados.

No que respeita ao questionário final (anexo 3), na análise à questão um, verificou-se que a maioria dos alunos gostaram muito das aulas de EV, consideraram-nas "diferentes", "uma nova maneira de aprender", "divertidas", "adequadas", "interessantes", "dinâmicas e cativantes", "incríveis", "criativas", etc., comprovando que foi possível motivar os alunos, cativando-os para os diálogos com a arte. Citamos, a título de exemplo, as respostas de três alunos:

> Aluno 1: "Decorreram maravilhosamente bem, adorei! Foram incríveis, os conhecimentos foram muito importantes para mim, o que me fez continuar a pensar seguir o curso de artes."
> Aluno 2: "Penso que correram bem. Não estavamos habituados a esta maneira de aprender."
> Aluno 3: "Eu acho que são divertidas da forma que ela ensina, acho que consegui aprender melhor com tudo o que ela faz."

Quanto às questões que se prendem com as visitas ao museu e à galeria, todos os alunos salientaram que as mesmas contribuiram para o seu conhecimento, trazendo-lhes mais saberes a nível da arte e em cultura geral. Nem todos conseguiram distinguir galeria

de museu, no entanto, um número elevado de alunos referiu que na galeria as obras podem ser vendidas/compradas.

Relativamente à capacidade de construírem percursos visuais com obras de arte, 79% dos alunos responderam serem capazes de o fazer e 8% respondeu que talvez, 67% enumera os aspetos a ter em conta para a sua construção, verificando-se aqui uma evolução, sendo que na primeira vez os alunos demonstraram uma dificuldade nesta atividade.

Na questão de análise das obras, verifica-se um avanço muito significativo comparativamente com o primeiro inquérito. Dada que esta questão continha apenas quatro obras iguais à do 1.º inquérito, esta análise centra-se apenas na comparação dessas mesmas obras. Assim, 71% dos alunos inquiridos responderam a todos os itens da questão, apenas 8% não conseguiram preencher o nome e autor de todas as obras, nas questões formais apenas 21% não enumeraram os aspetos e no género conseguiram identificar as temáticas 79% dos alunos, recordamos que inicialmente apenas 4% dos alunos conseguiram enumerar alguns elementos. Estes dados são apresentados no seguinte quadro, que elucida esta análise de forma mais clara.

Inquérito inicial	**Inquérito final**
Título das 4 obras: 0 alunos – 0%	Título das 4 obras: 22 alunos – 92%
Autor das 4 obras: 0 alunos – 0 %	Autor das 4 obras: 22 alunos – 92%
Museu das 4 obras: 0 alunos – 0%	Museu das 4 obras: 23 alunos – 96%
Género e tipo das 4 obras: 4 alunos – 15%	Género e tipo das 4 obras: 19 alunos – 79%

Responderam a todos os itens da análise	Responderam a todos os itens da análise
O alunos – 0%	17 alunos – 71 %

Não enumeraram aspetos formais e estéticos em nenhuma das 4 obras	Não enumeraram aspetos formais e estéticos em nenhuma das 4 obras
24 alunos –96%	5 alunos – 21 %

Quadro 1 | Análise comparativa dos inquéritos inicial e final – item análise de uma obra.

No que respeita à opinião pessoal dos alunos acerca de "o que é uma obra de arte", verifica-se também uma evolução, no entanto, não é tão significativa, dado que 3 alunos não responderam à questão e outros 3 deram respostas sem qualquer valor. Esta questão foi colocada no inquérito final (anexo 3) e também no inquérito exploratório (anexo 2).

É possível perceber que os alunos desenvolveram as linguagens da disciplina, dado que no que respeita à identificação dos elementos da forma verifica-se uma evolução nas repostas dadas, apenas 2 alunos não conseguiram responder a esta questão no inquérito final. Segue a análise comparativa nos quadros que se seguem:

Inquérito exploratório **O que é uma obra de arte?**	**Inquérito final** **O que é uma obra de arte?**
Pintura e/ou escultura – 8 alunos	Pintura e/ou escultura – 8 alunos
Pintura ou escultura que exprime beleza e sentimentos – 2 alunos	Pintura ou escultura que exprime beleza e sentimentos – 8 alunos
Antiguidades – 1 aluno	Antiguidades – 0 alunos
Peça com valor – 1 aluno	Peça com valor – 0 alunos
Um objeto – 1 aluno	Um objeto – 0 alunos
Monumento ou quadro que é belo, tem valor – 1 aluno	Monumento ou quadro que é belo, tem valor – 1 aluno
	Instalação artística com diferentes peças – 1
Sem resposta - 5 alunos	Sem resposta e dificuldade em responder – 3 + 3 alunos

Inquérito exploratório **Elementos da forma**	**Inquérito final** **Elementos da forma**
Linha e textura – 2 alunos	Linha, ponto, cor e textura – 15 alunos
Cor, linha e sombra – 1 aluno	Cor, linha e sombra – 3 alunos
Cor, movimento e textura – 2 alunos	Cor e textura – 2 alunos
Cor – 1 aluno	Textura, cor e fundo – 2 alunos
Cor, sombras, formas – 2 alunos	
Não souberam responder – 11 alunos	Não souberam responder – 2 alunos

Quadro 2 e 3 | Análise comparativa dos inquéritos exploratório e final – itens o que é uma obra de arte e elementos da forma.

Quando confrontados com a questão: o que apreciam mais numa visita a um museu ou galeria, responderam de forma muito assertiva, revelando que de facto vivenciaram uma experiência estética. Eis algumas das suas respostas:

> Aluno 1:"A textura e as cores das esculturas, podemos sentir sensações diferentes devido à sua tridimensionalidade."
>
> Aluno 2: "As obras expostas porque nos transmitem sensações fora do comum…"
>
> Aluno 3: "Aprecio a história de cada objeto, pois aprendo mais sobre a evolução da humanidade."

Aluno 4: "Adoro as cores e a forma como elas se combinam, formando outras cores e jogos de luz e sombra."

Aluno 5: "Fico fascinado com a técnica e as pinceladas das pinturas que formam figuras que só as distingo se ficar atento."

Por último, salientamos que 92% dos alunos consideraram que o objetivo das aulas foi atingido e que enriqueceram a sua cultura visual e a linguagem em artes, (ver resultados no anexo 12), verificando que a proximidade com a obra de arte foi de facto estratégica para o entendimento das imagens, se entendermos que a literacia visual é a capacidade de lermos e compreendermos as imagens, como afirma Capeloa Gil (2011), que esta se assume como um requisito para o estudo da cultura visual (cf. item 3. do capítulo I).

No final da Prática Pedagógica procedeu-se à utilização da técnica de recolha de dados *Focus Group*, que focalizou a discussão no tópico *o que aprendemos nas aulas*, tendo como base de recolha dois grupos heterogéneos, como já referimos no capítulo III, para não limitar o estudo. Desta forma, foi possível examinar as diferentes perspetivas e pontos de vista dos alunos. Constatou-se que embora heterogéneas as suas respostas foram concertadas apresentando o mesmo ponto de vista (ver anexo 13). Eis algumas das observações que os alunos dos grupos fizeram:

Aluno 1: "Aprendemos mais sobre a arte, sobre como analisar e observar uma pintura e uma escultura".

Aluno 2: "Aprendemos a matéria da disciplina e a mesma encontra-se nas pinturas, falamos de linhas, dimensão, perspetiva, de luz …"

Aluno 3: "Conseguimos entender que uma obra de arte nos transmite alguma coisa… emoções, sentimentos, não sei bem…"

Aluno 4: "Analisar uma obra de arte ao vivo é fantástico, percecionamos as texturas e as cores de outra forma".

Aluno 5: "No museu sinto uma emoção maior, surpreendo-me com as dimensões das obras, nunca imaginámos como são muito mais bonitas".

Aluno 6: "As obras de arte são conhecimento porque nos dizem muitas coisas, (…) a obra que é observada depende da pessoa que a observa".

Aluno 7: "O título ajuda-nos a entender a obra, é como a capa de um livro que nos ajuda a compreender o tema e o conteúdo".

Aluno 8: “ Aprendi a ver com outros olhos a arte”.

Aluno 9: “Adquirimos muita aprendizagem e amadurecemos ao analisarmos as obras”.

A avaliação e a análise da ação basearam-se sobretudo na observação das sessões/aulas, nos diferentes contextos, assim como na análise efetuada aos inquéritos aplicados.

Foram usadas diferentes técnicas e diversos instrumentos para recolha dos dados (cf. item 3. do capítulo III), desde inquéritos, entrevistas, notas de campo, registos, fotografias, reflexões, *focus group* e ainda as fichas de autoavaliação e os portefólios dos alunos conforme referido no capítulo III deste trabalho.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DEMONSTRAÇÃO DE MELHORIAS

Da observação dos dados apresentados podemos concluir que o impacto da estratégia por nós adotada e da metodologia implementada terá sido positivo.

Face aos resultados apresentados constatamos que os alunos adquiriram novos conhecimentos e reportórios, sendo possível identificá-los numa análise comparativa entre os dois inquéritos, o inicial e o final (ver quadro 1 do item 1. deste capítulo).

No inquérito inicial apenas 4% dos alunos enumeraram aspetos visuais e formais das obras, no final 71% dos alunos enumeraram aspetos referentes às obras. No que respeita à identificação do tema e género também 79% dos alunos responderam à questão no inquérito final, quando no inicial apenas 15% é que tinham respondido. No inquérito final, 83% dos alunos souberam responder quando confrontados com uma questão aberta sobre que tipos e géneros de obras de arte conhecem.

No que respeita a estados de espírito causados pelas obras, no inquérito inicial 13 alunos não responderam e das 12 respostas dadas as emoções estavam relacionadas com a tristeza e a alegria. No inquérito final a maioria dos alunos respondeu a esta questão com melhorias significativas nas emoções proferidas. Destacamos algumas expressões associadas: “Inspiração”; “A beleza da obra”; “Sinto diferentes emoções consoante a obra”; “Emociono-me.”; “Sinto-me calma”; “Sinto curiosidade por saber mais”; “Apetece-me ficar a observar e procurar elementos novos escondidos”.

Analisando as aulas, os diálogos dos alunos, as autoavaliações, as justificações para a construção dos percursos visuais verificou-se ao longo deste processo uma evolução gradual. Nos primeiros diálogos os alunos tinham receio em falar e em proferir as palavras associadas às obras. A título de exemplo, no Museu Pio XII, os alunos confrontados com a obra de Medina proferiram reduzidos comentários, centraram-se nas seguintes palavras: "figura humana-mulher", "nu", "cor idêntica", "retrato", "pintura", "técnica", "bonito e real".

Na aula motivacional sobre a cor na obra de arte, acerca das obras de Paula Rêgo e Júlio Pomar, tal como se pode verificar no diagrama de Venn (anexo 15), os termos usados pelos alunos já refletiam o uso de um vocabulário mais específico. "Bidimensionalidade", "ilustração", "cores contrastantes", "iluminação frontal", "linha de contorno", "contra-luz", "dinâmico", "narrativa" foram as palavras que os alunos utilizaram para caracterizar as obras. Ainda nesta aula, para justificarem algumas das escolhas na construção do seu percurso visual uma aluna respondeu, a propósito da obra *Fernando Pessoa-Heterónimo*, de Costa Pinheiro, "escolhi esta obra porque a cor utilizada é plana, não há pinceladas sobrepostas", outro aluno sobre a escolha da obra de Joaquim Rodrigo, *Praia do Vau*, justificou da seguinte forma "escolhi este devido às formas indefinidas, não se percebe que é uma praia", e um outro aluno acerca da obra *A acomodação do desejo*, de Dali disse "escolhi Dali, pelas cores terra e quentes e também pela estranheza das figuras".

Notou-se nestas fundamentações e no desenvolvimento da tarefa proposta uma evolução muito significativa que demonstrava princípios de compreensão das obras de arte apresentadas.

Na apreciação global efetuada ao trabalho de projeto, que consistiu na reinterpretação de obras de arte, os comentários escritos pelos alunos mostraram que os mesmos revelaram entusiasmo e desenvolveram competências no que respeita à literacia artística (ver anexo 18). Destacamos os comentários de dois alunos.

O aluno 1 selecionou a obra *The false mirror,* 1928, de Magritte e acerca desta disse: "Considero este quadro abstrato e também figurativo, uma vez que retrata um olho"; "As pinceladas são curtas e controladas, as cores planas e frias levam-nos a pensamentos distantes o que me fez paralisar e optar por fazê-lo com cores quentes"; "Para mim o importante neste quadro é o ceú - olhar para o céu, por isso o título que o autor lhe deu de *Espelho falso*."

O aluno 2 sobre a obra de Pablo Picasso, *Mulher chorando*, 1937, fez os seguintes comentários: "Este quadro é cubista, embora se veja que é uma pessoa, isto é conseguido com as formas um bocado geométricas e distorcidas"; "Gostei deste quadro porque gosto de quadros com formas geométricas"; "Gostei muito de pintar este trabalho, foi muito fixe e interessante, escolhi cores quentes, o laranja e o magenta com o fundo amarelo, porque me identifico mais com estas cores, depois falei com a professora e coloquei o azul porque senti que fazia falta alguma cor, e esta como é complementar do laranja ficou muito bem".

Na aula sobre a textura foi notória a evolução dos alunos na leitura das obras de José de Guimarães e Klimt, as associações das palavras com as obras surgiram com facilidade e de forma muito assertiva. "Verticalidade", "textura táctil", "tridimensionalidade", "rugosa", "luminosidade", "composição geométrica", "ângulos de visão", "superfície plana", entre outros, foram os conceitos proferidos pelos alunos.

Analisando a aula decorrida na Galeria Mário Sequeira e os folhetos do jogo *ARTpaper* verificou-se que os alunos tinham interiorizado conteúdos e apreendido linguagem específica inerente às artes plásticas.

Os alunos conseguiram identificar elementos formais e estéticos; relacionaram autores e obras através da tipologia, da temática, composição matérica e elementos formais; identificaram autores; identificaram movimentos artísticos e estilísticos e associaram as obras e autores às obras estudadas e abordadas em contexto de sala de aula. Por outro lado, verificou-se a valorização da legenda da obra e a importância do título para apoio à compreensão da mesma, fragilidade esta detetada na primeira visita realizada ao Museu Pio XII, por último, verificou-se discussão no seio do grupo aquando a contemplação das obras.

Todos os grupos foram capazes de elaborar a ficha técnica de uma obra, matéria esta que inicialmente foi diagnosticada como débil. Salienta-se o facto de nenhum grupo ter pontuado abaixo de 60 pontos, sendo que a pontuação máxima foi de 85,5 pontos numa escala de 1 a 100. Destacamos algumas expressões de alunos, no âmbito desta atividade, recolhidas pelas observações da investigadora, que comprovam a aquisição da literacia em artes (ver anexo 14):

> Aluno 1: "Este autor usa cores vivas e planas sempre com contorno."
> Aluno 2: "É uma instalação porque é móvel, pode-se variar na sua montagem."

Aluno 3: “É uma esfera suspensa por linhas.”

Aluno 4: “Esta obra é figurativa, está representada uma mulher.”

Aluno 5: “O Kiefer e o Long usam o mesmo material, têm em comum o uso de pedras nas suas obras.”

Aluno 6: “Estes círculos têm mesmo a ver com a Land Art.”

Aluno 7: “Há obras que me transmitem alegria e outras tristeza, as cores influenciam-me…”

Por seu turno, tendo em conta que os alunos refletiram, interpretaram e dialogaram sobre as obras, realizaram mais uma experiência estética que, como salientam Fróis, Marques & Gonçalves (2000: 203) esta “experiência coloca dados importantes para a compreensão dos seus significados”.

Outra análise efetuada prende-se com as produções plásticas realizadas pelos alunos, que mostrou que houve evolução na qualidade dos trabalhos pelo impacto positivo nos resultados escolares da disciplina. Os alunos, lentamente, foram melhorando a sua forma de expressão e também os seus resultados, assim como se mostraram mais empenhados. Salientamos o facto de nenhum aluno ter obtido nível negativo e a média da turma se situar no nível 4, oito alunos obtiveram nível 5.

A nossa investigação-ação permitiu-nos verificar que com as nossas escolhas, enfatizando o diálogo sistemático com a obra de arte, os alunos desenvolveram a sua literacia em artes: enriqueceram o seu vocabulário; desenvolveram o sentido estético e o gosto pelas diferentes formas de expressão; adquiriram outras aprendizagens significativas, como a apreensão de linguagem específica das artes visuais e o conhecimento do património cultural e artístico; adquiriram aprendizagens formais consolidadas de EV relacionadas com os conteúdos: linha, ponto, cor, textura, luz/sombra e figura/fundo.

Em jeito de síntese, pegando nas nossas análises e fazendo analogias com os estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons e Housen, podemos concluir que no que respeita aos estádios definidos por Parsons, os alunos, inicialmente, teciam comentários que se situavam no estádio 1/2, pois na visita ao Museu Pio XII, acerca das obras de Medina as expressões rondavam o gosto, é bonito, pinta bem, é muito real. Nos estádios determinados por Housen (2000: 153-156), os alunos situavam-se nos “observadores narrativos e construtivos” pelas razões mencionadas. No final da intervenção pedagógica, podemos afirmar que as suas reflexões se situam na fase de

transição nos estádios de Housen, pois começaram a "desenvolver as bases para descodificar a estrutura dos modelos contidos numa obra" (Reis, 2010: 34). Nos estádios de Parsons, as mesmas encontram-se entre os estádios 3/4, por os alunos entenderem que o objetivo da arte é exprimir uma experiência e por interpretarem significados e reconhecerem características diacrónicas (Parsons: 1992: 39-42).

Como já referimos no capítulo I, a construção do conhecimento em arte acontece quando há ação-produção; reflexão-manifestação interpretativa; (re)ação-definição de novos caminhos, neste sentido, resolvemos ter como apoio teórico as metodologias escolhidas, por considerarmos que é nesta triangulação que deverá advir uma ação delineada para a evolução da literacia artística, que mostrou que os alunos de facto evoluíram.

CONCLUSÃO

O estado de espírito com que chegamos ao final da nossa Prática Pedagógica foi de dever cumprido e alcançado. Chegados à fase final deste processo e verificar que a nossa estratégia teve consequências evolutivas na aprendizagem dos alunos é o que qualquer professor/educador ambiciona. Numa era em que os nossos alunos têm na palma da sua mão toda a informação que necessitam, levá-los a refletirem e a verem com o coração e a razão a arte foi sem dúvida um desafio estimulante.

A programação e os planos idealizados para a turma foram pensados com o intuito de colmatar as dificuldades inicialmente diagnosticadas e, por esse motivo, não deixando nunca de seguir as orientações do MEC, fomos mais longe e flexibilizamos os programas curriculares, inovando e contemplando nos mesmos a educação não-formal como orientadora de experiências estéticas, de acordo com Ana Mae Barbosa de que "a cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral" (2012: 39).

Os modelos adotados, como já foi referido no capítulo V, foram o Programa "Primeiro Olhar" da Fundação Calouste Gulbenkian e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, por considerarmos que seriam os mais adequados para levarmos a nossa proposta a bom porto. Assim, seguindo esse pressuposto, focalizamos a nossa intervenção sempre na correlação Ver – Sentir – Interpretar – Contextualizar – Experimentar – Criar, neste sentido, também Rosa Iavelberg afirma que todas as aulas devem imitar, explorar, arquitetar " (…) a reflexão em todos os eixos de aprendizagem (…) em arte: fazer arte, fruir arte, refletir sobre arte e contextualizar as produções de arte" (2003: 52-53).

A aposta numa educação não-formal, e a sua relação com as aprendizagens formais, foi sem dúvida um enorme desafio e, perante todos os constrangimentos, sentimos a necessidade de criar soluções para nunca deixar de parte nenhuma destas dimensões. Assim inovamos e adaptamos as nossas planificações nunca deixando de cumprir as metas curriculares, integrando nas nossas unidades temáticas componentes e conteúdos previstos nas mesmas, enaltecendo o uso da obra de arte enquanto elemento catalisador de conhecimentos, pois esta constitui um meio excecional para confrontar os alunos com os diversos modos de expressão, como salientam Gonçalves, Fróis & Marques que "diante de uma obra de arte, a observação das características técnicas é o modo mais seguro de a

compreender. Mas entre essas características, que são de vários níveis, há que encontrar as que levaram as formas a tornar-se estilo" (2011: 14).

Para reforçar e consolidar as aprendizagens em arte é fundamental a formação estética, se a compreendermos num contexto para além da educação artística, sendo intimamente ligada ao "belo" é crucial que a entendamos também como "manifestação crítica e reflexiva, na perspectiva que o belo depende de quem contemple e que por isso a «beleza» está localizada não no mundo mas sim na alma bela" (Tolstoi, 2002: 41).

Numa perspetiva de incluir a dimensão estética, na nossa intervenção pedagógica foram dinamizadas aulas deslocadas a instituições (Museu Pio XII e Galeria Mário Sequeira), que reforçaram esta componente, construindo desta forma o caminho para uma literacia artística e estética, que envolveu os alunos na interpretação de obras de arte em contexto de museu a qual funcionou como mediadora de sentidos. A participação ativa dos alunos na experiência de fruição de obras de arte foi enriquecedora, no sentido em que esta fortalece "o desenvolvimento estético e cognitivo dos indivíduos" (Fróis, White & Silva, 2013: 208).

Chegando à reta final desta investigação sentimos que o nosso contributo, para as práticas de uma educação artística que contemple as várias dimensões, foi muito positivo. Podemos referir que durante a nossa ação os alunos: (re)conheceram obras de arte; viram e observaram obras de arte; analisaram e interpretaram obras de arte; contemplaram obras de arte; sentiram as obras de arte; dialogaram sobre e com as obras de arte; contextualizaram as obras de arte; criaram e produziram "obras de arte", tal como podemos constatar nas expressões que recolhemos durante a atividade dinamizada na Galeria Mário Sequeira (ver item 2. do capítulo VI), assim como no inquério final aplicado e, ainda, na entrevista *Focus Group*.

Da avaliação geral desta investigação-ação, realçamos dois aspetos que podem contribuir para a conclusão e aferição dos resultados. O primeiro prende-se com os métodos utilizados. Consideramos que a metodologia adotada e as estratégias implementadas surtiram o efeito desejado, verificamos que a obra de arte e, o contacto direto com a mesma *in loco*, mostrou-se estrategicamente oportuna para o desenvolvimento da cultura visual e de uma literacia em artes e, que através do diálogo com as obras, os alunos adquiriram novos reportórios e desenvolveram conhecimentos e a capacidade de os expressar. Acresce o facto de que as parcerias que fizemos com as instituições culturais foram bem sucedidas e revelaram que uma mediação entre escola e museus/instituições

podem trazer vantagens para ambos os lados, uma vez que o museu cumpre a sua ação educativa e comunicativa e a escola o seu dever de educar nas diferentes dimensões. Com isto sobressaímos o papel que as instituições culturais têm na formação dos alunos, pois as mesmas comportam linguagens e redes de conhecimento que podem ser articuladas com a educação formal.

O segundo aspeto relevante diz respeito à aprendizagem pela descoberta implementada, que permitiu a construção autónoma de conhecimento e o desenvolvimento, em espiral, de competências, como se pôde constatar no *ARTpaper* dinamizado na Galeria Mário Sequeira.

Esta intervenção pedagógica, levada a cabo durante um ano letivo, possibilitou que dessemos respostas ao problema inicialmente levantado, permitindo-nos concluir que a interiorização da obra de arte é facilitada no seu contacto direto, como através de visitas a galerias e a museus, e aqui elas são "sentidas" de forma diferente; que assim se possibilita o desenvolvimento da literacia artística pois, tal conteúdo funciona como um veículo, como uma motivação para a apreensão das linguagens específicas e técnicas.

A obra de arte é uma ferramenta de trabalho importante para a integração e definição dos conteúdos de EV, para motivação dos alunos nas suas aprendizagens e para as suas produções plásticas, nunca esquecendo que as mesmas estão em espaços específicos e que podem ser "sentidas", desenvolvendo nos alunos a capacidade para descodificar diferentes contextos, enriquecendo as suas experiências conceptuais. Foi sobre esta perspetiva que levamos os alunos a apreciar, a fruir, a falar e a fazer arte. Tudo se desenvolveu em torno do uso da obra de arte e da aprendizagem pela descoberta que promoveu, nos alunos, a possibilidade de construírem *per si* a base das suas aprendizagens traduzidas em conhecimentos. Assim eles construíram o seu percurso, tal como diz Gradíssimo (2007: 201) "um percurso inacabado tal como é o caminho da literacia, um processo em *continnum* e sempre em desmultiplicações complexas".

Um outro aspeto que queremos salientar refere-se à correlação entre os diálogos que os alunos produziram com as obras de arte e os estádios de desenvolvimento estético de Parsons e Housen, que os situam em estádios mais avançados do que os inicialmente verificados, mostrando que a construção da aprendizagem autónoma e guiada potenciou o desenvolvimento de competências em artes.

A obra de arte foi, no nosso percurso, um otimizador de aprendizagens contextualizadas, permitindo-nos aceder ao seu mundo pleno de significações deixando-

nos entrar no campo da discursividade da arte. Isto só foi possível pelas mediações que foram feitas com os serviços educativos das instituições que visitamos, mostrando que os modos de existencialidade da arte em contextos não-formais fazem sentido em articulação com os contextos formais - a escola.

Conscientes de que noutro contexto este estudo poderia ter resultados diferentes, pois cada escola e cada aluno é um só, com características próprias e específicas, e convictos de que muito temos para aprender e descobrir, resta-nos a esperança que os alunos continuem a contactar com a arte e que façam eco dos diálogos que encetamos com as obras.

Por último, mas não menos importante não podemos deixar de referir que os contributos teóricos, expostos e aprofundados na parte teórica do nosso relatório e decorrentes da bibliografia científica que então consultamos, foram os pilares para o desenvolvimento das ações da nossa intervenção pedagógica. Foram estes conteúdos teóricos, conceitos, princípios e orientações que alimentaram uma reflexão sobre a importância da renovação das práticas letivas da educação artística, que vai de encontro à teoria defendida pelos autores Fróis, White & Silva (2013: 9), que consideram que as práticas devem insistir na dimensão estética, centrada na fruição de obras de arte e no fazer, tornando-se pólo organizador das aprendizagens em educação artística.

Foi para nós fundamental a articulação das teorias com as práticas e, por isso, sublinhamos a unidade interna existente entre as duas partes deste relatório.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2013). A Arte Tateada. In L. Afonso & M. Mira (Coord.), *Absoluto, Nadir Afonso* (pp. 9-13). Boticas: Fundação Nadir Afonso.

André, T. (2010). A Educação Artística na Escola do Século XXI. In M. Oliveira, & S. Milhano (Org.), *As Artes na Educação, Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade* (pp. 49-55). Óbidos: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar.* Mc Graw-Hill.

Azevedo, M. T. (2003). Da Maiêutica Socrática à Maiêutica Platónica. In J. R. Ferreira (Dir.), *Humanitas, Revista do Instituto de Estudos Clássicos.*Vol.LV (pp. 265 -281). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos.

Barbosa, A. M. (2012). *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e Novos Tempos.* São Paulo: Perspectiva.

Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento - O Papel das Artes Na Educação.* Porto: Edições Asa.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora, LDA.

Bosi, A. (2003). *Reflexões Sobre a Arte.* São Paulo: Editora Ática.

Cabanas, J.M.Q. (1993). *Pedagogia Estética*. Madrid: Dikinson.

Cabanas, J.M.Q. (2002). *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.

Camacho, C. F. (2007). Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e Perspetivas. In S. Barriga, & S. G. Silva (Coords.), *Serviços Educativos na Cultura.* Colecção Públicos, N.º 2,(pp. 26-41). Porto: Setepés.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Lisboa, 2001.

Delors, J. (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir.* Porto: Edições ASA.

D'Orey, C. (1999). *A Exemplificação na Arte. Um Estudo sobre Nelson Goodman.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte, A. M. (2007a). *O Museu Nacional da Ciência e da Técnica.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Duarte, A. (2007b). Museus e Comunidades. In S. Barriga, & S. G. Silva (Coords.),*Serviços Educativos na Cultura.*Coleção Públicos, N.º 2, (pp. 79-97). Porto: Setepés.

Eco, U. (2014). El Museo del Tercer Milenio. In U. Eco, & I. Pezzini, *El Museo* (pp. 15-70). Madrid: Casimiro Libros.

Eco, U. (1991). *Obra Aberta.* São Paulo: Editora Perspetiva S. A.

Estevão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação.* Famalicão: Edições Húmus.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Falcão, A. (2009). Museu como Lugar de Memória. In É.d. Silveira (Coord.), *Museu e Escola: Educação Formal e Não Formal* (pp. 5-21). Rio de Janeiro: TV Escola/Salto para o Futuro, Ministério da Educação.

Ferraz, M. H., & Fusari, M. F. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte.* São Paulo: Cortez Editora.

Fischer, E. (2002). *A Necessidade da Arte.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Flórez, R. E. (2007). Educación Y Arte Contemporáneo: Nuevas Presencias? El Museo se Hace Eco de la Diversidad. In R. C. Masachs, O. F. Merillas, & R. E. Flórez, *Museos de Arte Y Educación: Construir Patrimonios desde la Diversidad.* (pp. 83-101). Gijón: Ediciones Trea, S.L.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.* Brasil: Paz e Terra.

Fróis, J. P., White, B., & Silva, C. (2013). *Diálogos com a Arte, Experiência estética e criação de sentido.* Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R.M. (2000). Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística; Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fróis, J. P. (2008). *Os Museus de Arte e a Educação, Discursos e Práticas Contemporâneas*. Obtido em 15 de novembro de 2015, de Repositório ul.pt: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2353/1/Os%20Museus%20de%20Arte%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Discursos%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Contempor%C3%A2neas.pdf

Fusari, M.F. & Ferraz, M. H. (1991). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual - Estudos sobre Inquietudes das Imagens.* Lisboa: Edições 70.

Goodman, N. (1995a). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições Asa.

Goodman, N. (1995b). *De la Mente y Otras Materias*. Madrid: Visor.

Goodman, N. (2006). *Linguagens da Arte. Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva.

Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e Nós; Pais, Professores e Educadores.* Porto: Porto Editora.

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gradíssimo, M. A. (2007). *Dissertação de Mestrado, O Desenvolvimento do Currículo na Disciplina de EVT - A Obra de Arte como um Caminho para uma Literacia.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Gradíssimo, M. A., & Caetano, A. P. (2010). A Obra de Arte como um Caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT. In S. M. Oliveira & S. Milhano (Org.), *As artes na Educação - Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade* (pp. 63-74). Leiria: Folheto Edições & Design.

Guimarães, R. L. (2009). *Práticas de Receção Cultural: Os Públicos das Galerias de Arte, Dissertação de Mestrado em Educação Artística apresentada à Universidade de Lisboa - FBA.* Obtido em 12 de janeiro de 2016, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/629/1/22766_ULFBA_TES339.pdf

Heidgger, M. (2005). *A Origem da Obra de Arte.* Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Edições 70.

Hernández, F. (2003). *Educación Y Cultura Visual.* Barcelona: Ediciones Octaedro - EUB.

Hernández Hernández, F. (2011). *El Museo como Espacio de Comunicación.* Gijón: Ediciones Trea, S.L.

Homs, M. I. (2004). *Pedagogía Museística, Nuevas Perspetivas y Tendencias Actuales.*Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Communication and Communities. Changing Paradigms in Museum Pedagogy. In S. Lindqvist (Ed.), *Museums of Modern Science, Nobel Symposium 112.* USA: Science History Publications.

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Museum and Gallery Education.* Londres - Washington: Leicester University Press.

Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huerta, R., & Calle, R. (2007). *Espacios Estimulantes: Museos Y Educación Artística.* València: Universitat de València.

Iavelberg, R. (2003). *Para Gostar de Aprender Arte, Sala de Aula e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artmed.

Jacobucci, D. F. (2008). *Contribuições dos Espaços Não Formais de Educação Para a Cultura Científica*. Obtido em 27 de novembro de 2015, de http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860.

Joly, M. (2008). *Introdução à Análise da Imagem.* Lisboa: Edições 70.

Kant, I. (2003). *Sobre a Pedagogia.* Lisboa: Alexandria Editores.

Kastrup, V. (2010). *Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: Notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus.* Obtido em 9 de novembro de 2015, de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwj7h7bchuvKAhUCchQKHfLkDgUQFgglMAE&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2FInfEducTeoriaPratica%2Farticle%2Fdownload%2F12463%2F13435&usg=AFQjCNFqamUQ8bmPUGEL4Dqf0k-D7Sz35Q&sig2=n7qOCeNlt6mK

Lopes, J. M. (2013). Um Possível Sentido para a Vida - Uma Proposta Educativa. In *Broteria, Cristianismo e Cultura.*Vol. 177 (pp. 153-291). Lisboa.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora.* São Paulo: Editora Mestre Jou.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Porto Editora, LDA.

Mendes, J. A. (2013). *Estudos do Património, Museus e Educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Meura, A.P. (2011). *Relação Entre o Ensino Formal e o Ensino Não formal: Reflexões Sobre o Projeto Educativo da Fundação Vera Chaves Barcellos*. Obtido em 15 de novembro de 2015, de https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36796/000818694.pdf?sequence=1

Mir, C. L. (2007). Pueden los Museos de Arte Ofrecer Ocasiones Educativas en la Cultura Contemporánea? In R. C. Masachs, O. F. Merillas, & R. E. Flórez (Coords.), *Museos de Arte Y Educación: Construir Patrimonios desde la Diversidad* (pp. 53-74). Gijón: Ediciones Trea, S.L.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Acção e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora, LDA.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In R. Gâmboa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte - Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de vista do desenvolvimento Cognitivo.* Lisboa: Ed. Presença.

Prass, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem.* Obtido em 15 de junho de 2015, de http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf

Projeto Educativo 2013/2016 da Escola Cooperativa Vale São Cosme – Didáxis.

Quintás, A. L. (1996). *Como Lograr una Formación Integral - El Modo de Realizar la Función Tutorial.* Madrid: San Pablo.

Quintás, A. L. (1991). *Para Compreender La Experiência Estética Y Su Poder Formativo.* Pamplona: Editorial Verbo Divino.

Read, H. (1969). *O Significado da Arte, 2ª ed.* Lisboa: Editora Ulisseia.

Read, H. (2010). *Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Regulamento Interno 2013/2014 da Escola Vale São Cosme – Didáxis.

Reis, R. (2010). O Diálogo com a Obra de Arte na Escola. In M. Oliveira, & S. Milhano (Org.), *As Artes na Educação, Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade* (pp. 27-47). Óbidos: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Ribeiro, A. D. (2002). *A Escola Pode Esperar, Cadernos do CRIAP - 3.* Lisboa: Edições ASA.

Rizzi, M. C. (2002). Caminhos Metodológicos. In A. M. Barbosa (Org.), *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (pp. 63-70). São Paulo: Cortez Editora.

Rodríguez, D. Á. (2007). El Museo como Comunidad de Aprendizaje. In R. Huerta, & R. Calle (Eds.), *Espacios Estimulantes - Museos Y Educación Artística* (pp. 109-127). Valencia: Universitat de Vàlencia.

Rosa, J. A. (2005). *Literacia, Educação, Escolaridade - Diálogos com a Literacia.* Lisboa: Fundação Mário Soares.

Sagüés, M.C.V. (1999). *La Difusión Cultural en el Museo: servicios destinados al gran público.* Gijón: Ediciones Trea, S.L.

Silva, S. G. (2007). Enquadramento Teórico para uma Prática Educativa nos Museus. In S. Barriga, & S. G. Silva (Coords.), *Serviços Educativos na Cultura.*Colecção Públicos, N.º2, (pp. 57-66). Porto: Setepés.

Snyders, G. (1992). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* São Paulo: Cortez Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Música e Artes plásticas.* Vol. 3, Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Souza, A. M. (1973). *Artes Plásticas na Escola.* Brasil: Edições Bloch.

Tolstoi, L. (2002). *O que é Arte? - A Polémica Visão do Autor de Guerra e Paz.* Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Carta Internacional dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos do Homem, publicada em Diário da República n.º 57/78 - I Série, de 9 de março.

Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada em Diário da República n.º248/90 - I Série, de 26 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 47/2004, de 19 de Agosto. Diário da República n.º 195/2004 – ISérie-A. Assembleia da República.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2ª Série. Gabinete do Ministro.

Despacho n.º 5306/2012, de 2 de abril. Diário da República n.º 77/2012 – 2ª Série. Gabinete do Ministro.

Parecer n.º 1/92 de 26 de setembro. Diário da República n.º 223/92 – II Série. Conselho Nacional de Educação.

Parecer n.º 5/2010 de 20 de setembro, Diário da República n.º 183/2010 – II Série. Conselho Nacional de Educação.
Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19/2013 – II Série. Conselho Nacional de Educação.

SÍTIOS DA INTERNET

Museu Pio XII – www.museupioxii.com
Galeria Mário sequeira – www.mariosequeira.com
PEEA – www.dge.mec.pt e http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html

ANEXOS
LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito inicial
Anexo 2 – Inquérito exploratório
Anexo 3 – Inquérito final
Anexo 4 – Grelha de caracterização da turma
Anexo 5 –Gráficos de caracterização da turma
Anexo 6 – Análise do inquérito inicial
Anexo 7 – Análise do inquérito exploratório
Anexo 8 – Jogo *ARTpaper* 1
Anexo 9 - Jogo *ARTpaper* 2
Anexo 10 - Jogo *ARTpaper* 3
Anexo 11 - Jogo *ARTpaper* 4
Anexo 12 – Análise do inquérito final
Anexo 13 – Anotações *Focus Group*
Anexo 14 – Avaliação/Análise do jogo *ARTpaper*
Anexo 15 – Diagrama de Venn
Anexo 16 – Guião de análise de obra de arte
Anexo 16 A – Ficha de apoio ao preenchimento da ficha técnica de uma obra de arte
Anexo 17 – PPT Metodologias
Anexo 18 – Projetos individuais no âmbito da unidade didática "A cor na obra de arte"

ANEXO 1

Núcleo de Estágio em Artes Visuais da FACFIL – UCP **Questionário aos alunos** Nome: _____N.º ___	**Turma: 8.º 6** **Ed. Visual** Novembro 2014

Lê com atenção as questões seguintes e tenta responder o mais adequadamente possível. Sê sincero nas tuas respostas, no caso de não saberes responder a alguma questão deixa-a em branco.

1. Costumas visitar museus, galerias de arte e/ou exposições de carácter artístico?

Sim ☐ Não ☐

2. Se respondeste **NÃO** passa à questão 3, se respondeste **SIM** continua nesta questão.

a) Quantas vezes por anofrequentas os espaços acima mencionados?

Todas as semanas ☐
1vez por mês ☐
3 a 5 vezes por ano ☐
1 vez por ano ☐
Nunca ☐

b) Quem costuma acompanhar-te nestas visitas?

Pais ou familiares ☐ Amigos ☐ Escola/professores ☐

c) As visitas que fazes são acompanhadas com guia do museu ou autónomas?

Guia ☐ Autónoma ☐

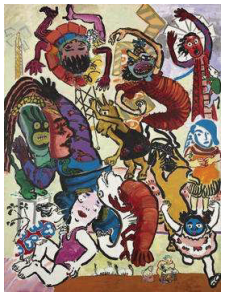
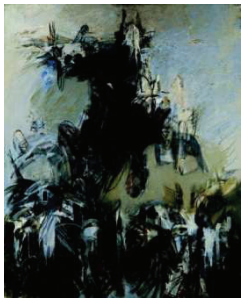
d) Para além das visitas aos espaços, já alguma vez realizaste alguma atividade relacionada com o tema da visita, no próprio espaço?

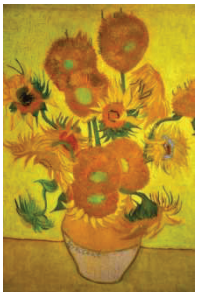
Sim ☐ Não ☐

Se respondeste **SIM**, diz qual foi a atividade.

_____

3. As obras que se seguem fazem parte do espólio de museus, alguns nacionais, outros internacionais. Observa-as com atenção e tenta responder às questões referentes a cada uma delas.

1	2	3	4
			
Título ou autor da obra:	**Título ou autor da obra:**	**Título ou autor da obra:**	**Título ou autor da obra:**
Museu:	**Museu:**	**Museu:**	**Museu:**
Género: **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**

5	6	7	8
			
Título ou autor da obra:	**Título ou autor da obra:**	**Título ou autor da obra:**	**Título ou autor da obra:**
Museu:	**Museu:**	**Museu:**	**Museu:**
Género: **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Género:** **Aspetos formais e estéticos:**

4. Das obras indicadas, escolhe aquela que emocional ou esteticamente, tenha captado mais a tua atenção. Descreve-a tentando dizer qual o tema da obra ou o seu assunto. Em poucas palavras explica que estado de espírito ela te causou e diz os motivos que te levaram a fazer esta escolha.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Expressa graficamente o teu estado de espírito causado pela obra (emoções, sentimentos, ideias, etc.)

6. Concordas que uma obra de arte, ou uma ida ao museu, pode ser uma ótima fonte de inspiração para a experimentação/realização de trabalhos criativos?

Concordo plenamente ☐ Não concordo ☐ Sem opinião ☐

7. De uma forma geral tens interesse em conhecer mais sobre os museus e aobra de arte? Gostavas de aprofundar estes temas na sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração
A Professora Estagiária
Suzana Leite

ANEXO 2

3- Comunicação Visual
Análise comparativa das obras: *A Macieira* e *o Peixe Vermelho*





T.P.C

Construção de um Percurso Visual com base nas obras estudadas.
Este percurso consiste na seleção de obras de arte que servirão de apoio às obras principais, nesse sentido, as obras a selecionar deverão ter características comuns às primeiras. As obras principais deste percurso visual serão as analisadas no Museu: *A Macieira e O Peixe Vermelho*.

Pesquisa obras de outros artistas e de outras correntes estilísticas que apresentem aspetos comuns com as obras principais.
Relembra os aspetos referidos e estudados na atividade no Museu.
Utiliza a ficha de TPC fornecida pelo professor.

ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME

ANO LETIVO 2014-2015

Educação Visual
Aula Deslocada | Visita de Estudo
Museu Pio XII e Galeria Henrique Medina - Braga



25 de Novembro de 2014

Nome do Aluno

_____

Sobre o Museu



O Museu Pio XII foi fundado em 1957, pelo Cónego Luciano Afonso dos Santos, nas instalações do Seminário de Santiago. Começou por ser um Museu de Arqueologia. Foram-se reunindo depois outras coleções (escultura, pintura, têxtil, ourivesaria, adereços litúrgicos, numismática...).

Os espaços destinados ao Museu foram-se tornando exíguos. As coleções estavam mal acondicionadas, o edifício não oferecia as necessárias condições de exposição, conservação e segurança. Muito do espólio foi apresentando sinais dessas inadequadas circunstâncias.

Aos cuidados do Seminário, onde o Museu estava instalado, encontrava-se uma Torre Medieval, das que ainda se mantêm da muralha medieval que inspirou segurança à cidade dos Arcebispos.

Em 1984, o pintor Henrique Medina, famoso paisagista e sobretudo retratista, natural do concelho de Esposende, doou à Arquidiocese de Braga uma significativa parte da sua obra, num conjunto de 52 quadros e 21 desenhos.

Nos finais do séc. XX e inícios do séc. XXI, o edifício do Seminário foi completamente remodelado. E para o Museu foi destinada uma ala inteira, devidamente isolada. Também a Torre Medieval foi recuperada, tornando-se visitável. Transformou-se num importante espaço museológico e até turístico para a cidade de Braga.

2- Expressão Gráfica

"ESCOLHO UMA OBRA"

Ficha Técnica da obra

Título:

_____

_____

Técnica:

_____

_____

Dimensões:

_____

Data:

_____

Tema/ género:

_____

No diário gráfico faço um esquisso da obra (colocar a data de realização e o local).
Devo procurar fazer desenho de observação e representar graficamente as linhas principais da obra.

Henrique Medina



Henrique Medina de Barros nasceu no Porto, na freguesia de Cedofeita, a 18 de agosto de 1901.

Aos 19 anos seguiu para Paris, ingressando na "École des Beaux-Arts". Permaneceria na capital francesa durante sete anos.

Os convites que consecutivamente foi recebendo levaram-no depois a pintar em Inglaterra, Itália, Brasil, Argentina, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos, País de Gales, e Espanha.

Nesses países e em Portugal, pintou figuras icónicas como Mussolini, General Justo, Charlie Chaplin, Mary Pickford, Linda Darnel, Papa João Paulo II, Oliveira Salazar, Óscar Carmona, Sidónio Pais, os príncipes Doménico Orsini e Giovanni Torlonia.

Na primeira vez que expôs no "Salon des Artistes Français" obteve uma menção honrosa, e foi colocado "on the line" na Royal Academy, em Londres.

Passou os últimos anos de vida em Góios, concelho de Esposende, onde viria a falecer em 30 de novembro de 1988.

Este pintor modernista foi um dos maiores retratistas do nosso tempo. Apaixonado pelo pormenor anatómico e pela beleza fisiológica do corpo, Henrique Medina retrata o nu com sobriedade, elegância e com uma perfeita harmonia da forma e da cor, num ambiente de riqueza envolto em adereços marcantes, espelhos, aquários, mantos, animais, entre outros.

Atividade no Museu | À Descoberta de Medina

1- Os meus registos

"O QUE PENSO DIGO, O QUE DIGO ESCREVO"

"O QUE PERGUNTO, REGISTO"

Inquérito Exploratório

1- Explica por palavras tuas o que é uma "Obra de Arte"?

_____

_____

_____

2- O que achas que podes aprender através do estudo de uma obra de arte?

_____

_____

3- Quais são os elementos da forma (elementos visuais) que podes encontrar por exemplo, numa pintura?

_____

_____

4- O que te atrai mais, quando observas uma obra de arte (o tema retratado, as figuras, o movimento, as cores, as texturas, o jogo de luz/sombra, a dimensão, etc.)

_____

_____

5- Pensas que o estudo da cor é preponderante na análise de uma obra de arte? Justifica a tua resposta?

_____

_____

_____

6- Achas que as cores usadas numa pintura podem caracterizar o estado de espírito do seu autor e influenciar as tuas emoções? Porquê?

_____

_____

ANEXO 3

Núcleo de Estágio em Artes Visuais da FACFIL – UCP **Questionário aos alunos** Nome: _____N.º ___	**Turma: 8.º 6** **Ed. Visual** Junho 2015

Este inquérito tem por objetivo diagnosticar e avaliar as competências por ti adquiridas, ao longo deste ano letivo, na disciplina de EV. Lê com atenção as seguintes questões e tenta responder o mais adequadamente possível. Recorda as visitas que realizamos e os conteúdos abordados na sala de aula.

1. O que pensas sobre a forma como decorreram as aulas ministradas pela Professora Suzana Leite?

_____
_____
_____

2. Escreve o que foram para ti estas aulas, utilizando apenas um termo/palavra.

_____

3. a) Tiveste a oportunidade de visitar duas instituições culturais, um museu e uma galeria, faz a distinção entre as duas.

_____
_____
_____

3. b) Enumera o tipo de objetos artísticos e/ou museológicos que são comuns às duas instituições.

_____

4. a) Das duas instituições qual a que gostaste mais?

_____

4. b) Porquê?

_____
_____

5. a) No museu também visitaste a Galeria de Henrique Medina. Aqui, como também na Mário Sequeira, tiveste a oportunidade de "dialogar" sobre a obra de arte. Refere qual a diferença existente entre as obras destas duas galerias.

_____

_____

_____

5. b) As obras da galeria Mário Sequeira enquadram-se em que corrente artística?

_____

6. a) Em ambas as visitas a turma teve o acompanhamento de guias. Consideras importante este acompanhamento? Justifica.

_____

_____

6. b) Sem o apoio da guia julgas que aprenderias mais ou menos sobre as obras e os autores que tiveste a oportunidade de conhecer?

_____

_____

7. a) As atividades realizadas no museu e na galeria contribuíram para o teu conhecimento?

_____

7. b) De que forma?

_____

_____

8. O que mais aprecias num museu ou galeria? O que te motiva mais? Porquê?

_____

9. a) De que forma estas duas visitas contribuíram para a tua formação pessoal e enquanto estudante?

_____

_____

9. b) Consideras que esta ligação entre instituições e escola pode ser relevante para o teu amadurecimento e crescimento enquanto ser humano?

_____

9. c) Que benefícios te podem trazer?

_____

_____

10. Gostarias de repetir este tipo de visitas?

_____

11. a) No decorrer das aulas, uma das metodologias usadas pela professora foi a construção de percursos visuais, com recurso a obras de arte. O objetivo destas aulas era fazer com que os

alunos enriquecessem a sua cultura visual e a linguagem visual no que respeita às artes visuais. Achas que isso foi alcançado? _____

11. b) Porquê?

_____

12. Na construção dos percursos visuais o conceito e a metodologia usadas foram sempre as mesmas. Recorda as aulas e refere que aspetos devem ser tidos em conta para construíres um percurso visual?

_____

1. Sentes-te capaz de construir percursos visuais utilizando obras de arte?

_____

14. Recorda tudo o que foi falado e discutido nas aulas. O que é para ti uma obra de arte?

_____

15. a) Refere tipos e géneros de obras de arte.

_____

15. b) Qual o tipo e/ou género que preferes?

15. c) Quando observas uma obra de arte o que te vai na alma?

_____

16. Ao analisares uma obra deves ter em conta a sua ficha técnica. Tiveste a oportunidade, várias vezes, de realizar a ficha técnica de uma obra. Que itens devem constar nesta ficha?

_____

17. Quando obsrvas e analisas uma obra de arte descobres uma série de elementos que fazem parte dos conteúdos de EV, alguns foram abordados na sala de aula. Enumera-os.

_____

18. Consideras que esta forma de aprender os conceitos da disciplina é atrativa e motivadora?

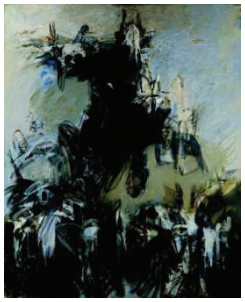
Justifica.

_____

19. Consideraste importante o projeto individual de pintura no qual se realizou a reinterpretação de obras de arte? O que aprendeste com ele?

_____

20. As obras que se seguem foram exploradas na sala de aula. Observa-as com atenção e analisa-as.

1	2	3	4
			
Título e/ ou autor da obra:	**Título e/ ou autor da obra:**	**Título e/ ou autor da obra:**	**Título e/ ou autor da obra:**
Museu:	**Museu:**	**Museu:**	**Museu:**
Tipo/Género: **Aspetos formais e estéticos:**	**Tipo/ Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Tipo/ Género:** **Aspetos formais e estéticos:**	**Tipo/ Género:** **Aspetos formais e estéticos:**

21. Qual o assunto (s) e ou trabalho (s) que mais te entusiasmaram no decorrer das aulas de E.V?

_____

22. Refere quais os aspetos negativos que devam ser realçados.

_____

23. Em duas linhas dá o teu parecer sobre a tua autoavaliação na disciplina, justificando a avaliação feita.

_____

_____

Obrigada pela colaboração | Suzana Leite

Didáxis

GRELHA DE INFORMAÇÃO DO PERFIL DA TURMA

Ano 8.6 **Director de Turma** Ângela Leite **Ano Lectivo** 2014/2015

Nº	Nome	Idade	Freguesia	Habilitações do Pai	Profissão do Pai	Habilitações da Mãe	Profissão da Mãe	Nº de irmãos	Tipo de família	Retenções	Negativas	Ajuda no Est.	Horário de estudo	Expectativas
1	Adriana Filipa Silva	14	Requião	3º Ciclo	Operário	2º Ciclo	Operária	2	Trad. E tia	2º e 3º		Pai	noite (30min)	Veterinária
2	Ana Carolina Freitas	12	Portela Stª Marinha	6º ano	Operário	9º ano	fiandeira textil	2	Tradicional	-	-	irmão e tia	noite(1hora)	Enfermeira
3	Ana Isabel Pinheiro	12	Cruz	Lic	Dir.Fabril	Lic	Desemp.	2	Trad.	-	-	Mãe	tarde (1h)	Engenheira
4	Beatriz Silva	12	Calend.	8º ano	EmprEsário	12º Ano	Fun. Sind.	1	Trad.	-	-	Explicadora	tarde (1,5h)	Licenciatura
5	Bruno Pereira	12	Castelões	9º Ano	Camionista	Lic	Solicitadora	1	monopar	-	-	Mãe	tarde (0,5h)	Licenciatura
6	Catarina Silva	12	Telhado	6º ano	afinador textil	6º ano	operária de produtos alimentares	0	Tradicional			sozinha	1hora	
7	Daniela Costa	12	VNF	12º Ano	Bancário	Lic	Fun. Câmara	1	Trad.	x		Pais		não sabe
8	Diogo André F. Cruz													
9	Diogo Costa	12	Telhado	9º ano	torneiro mecânico	6º ano	empregada de limpeza	1	Tradicional			pai	1hora	
10	Diogo Marques	12	Telhado	9º ano	condutor/manobrador	9º ano	técnica de montagem	0	Tradicional			mãe	1hora	
11	Fábio Alexandre Pereira													
12	Inês Costa	12	Antas	9º Ano	Camionista	12º Ano	Func. Lar	1	Trad.	x		mãe		Médica
12	Inês Ribeiro	12	Gavião	8º ano	Serralheio	12º Ano	escriturária	0	Trad.	x		Mãe		Pediatra
13	João Albuquerque Ribeiro													
14	João Pinho	12	VSM	6º ano	Ger.Comer./sapateiro	6º Ano	Ger.Comer./sapateira	1	Trad.	1º		irmã		Pasteleiro
15	João Pedro S. Dias													
16	Jorge Silva	12	VNF		op. Fabril		dir. comerc	1	Trad.	4º		pais		futebolista
17	José Vilaça	12	VSM	Lic	Professor	Lic	Enferm.	2	Trad.	x		pai		Arquiteto
18	Mara Araújo	12	Telhado	9º ano	marceneiro	12º ano	técnica de aparelhos ópticos	0	Tradicional			pais	1hora	
19	Marcia Sampaio													
20	Marta Moreira													
21	Nuno Guedes	12	VNF	12º Ano	Administrativo	12º Ano	Operária	2	Trad.	x		Pai		Estilista
22	Pedro Pereira	12	VNF	9º Ano	Emprsário	10º Ano	Empresária	1	monopar	x		Mãe		Futebolista
23	Ricardo Gonçalves	12												
24	Rita Veloso	12	VNF	12º Ano	Emp.Solicit.	12º Ano	Desemp.	0	Trad.	x		Pai		não sabe
25	Rúben Oliveira	12	Requião	9º Ano	Serralheiro	9º Ano	emp. Alimentar	0	Trad.	x		Pai		Electricista Auto
26	Rui Cruz	12	Abade de Vermoim	Secundário	Operário fabril	3ºciclo	Emp. Têxtil	2	normal	_	ING/MAT	Explicações		
27	Rui Pinto	12	Gavião	9º Ano		12º Ano	Adminisrativa	1	Trad.	x		Mãe		Ator
28	Tatiana Marques	12	Telhado	6º ano	camionista	9º ano	operária textil	1	Tradicional			pais	1hora	
30	Vítor Gomes													

ANEXO 5

Caracterização da Turma

Turma 8.º6

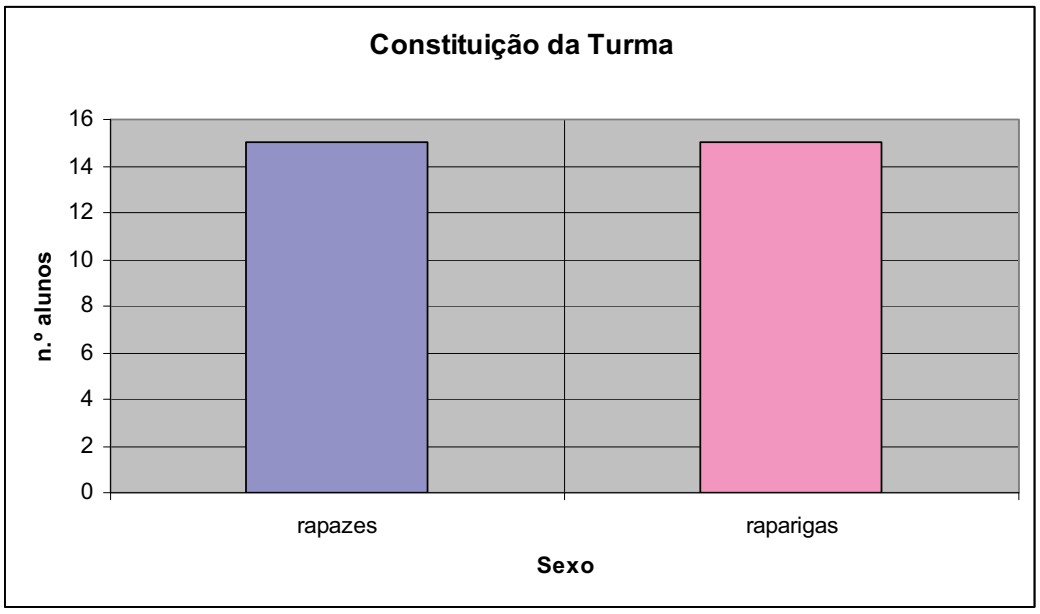


Gráfico 1: Constituição da Turma.

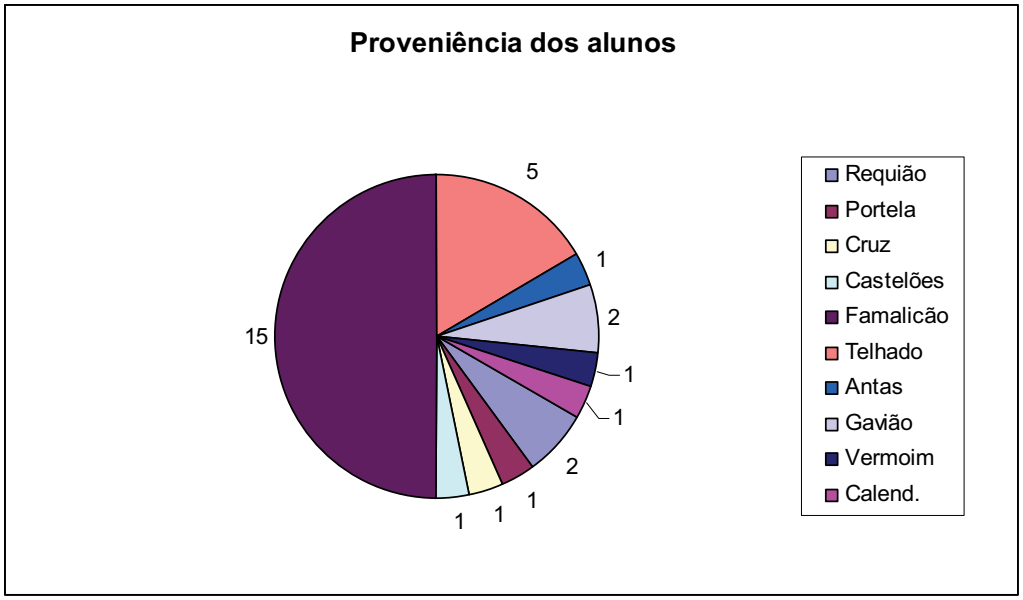


Gráfico 2: Proveniência dos alunos/ freguesias.

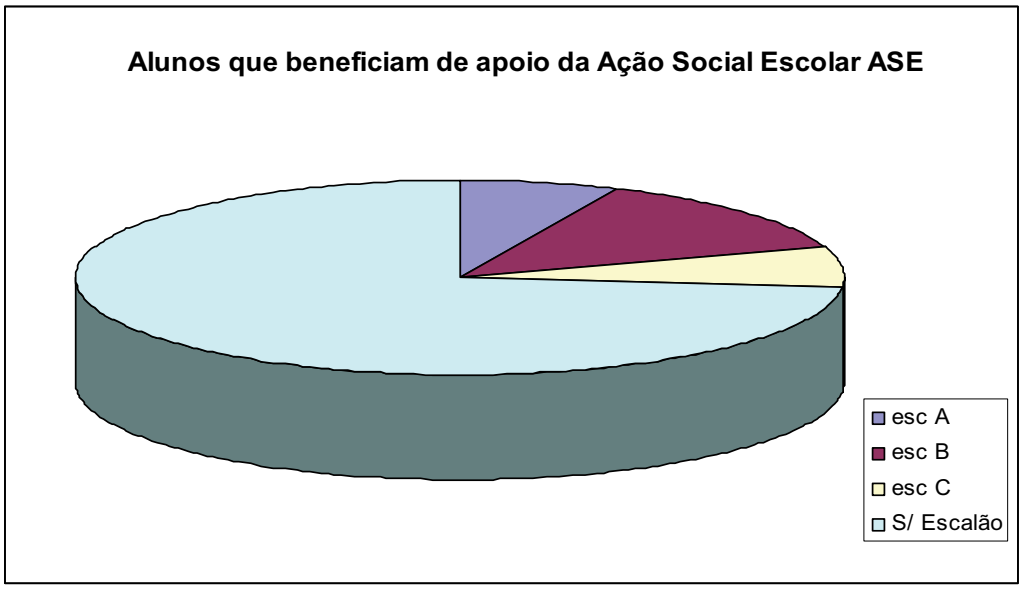


Gráfico 3: Alunos que beneficiam de ASE.

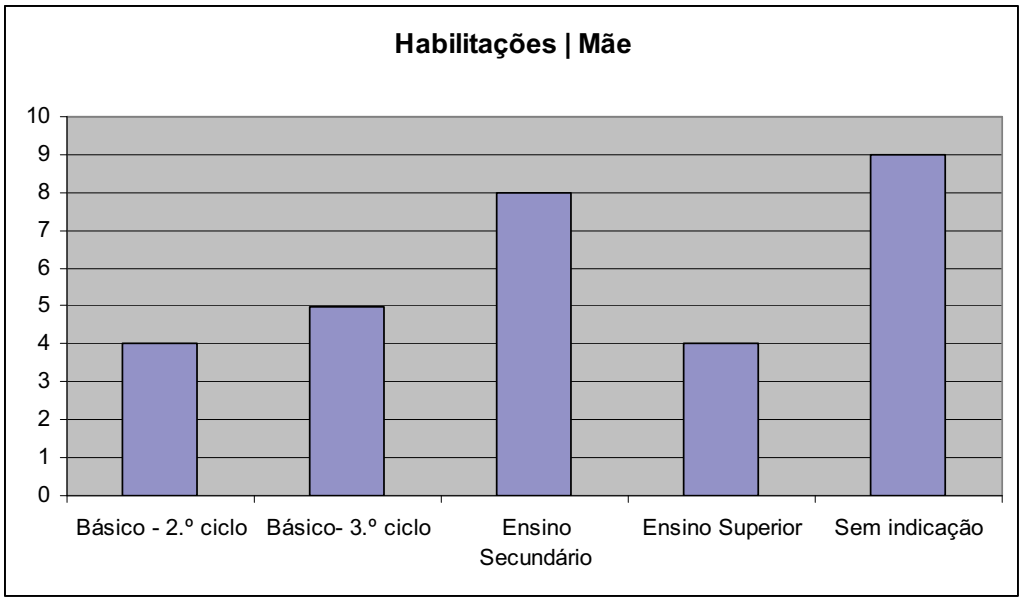


Gráfico 4: Habilitações das mães dos alunos da turma.

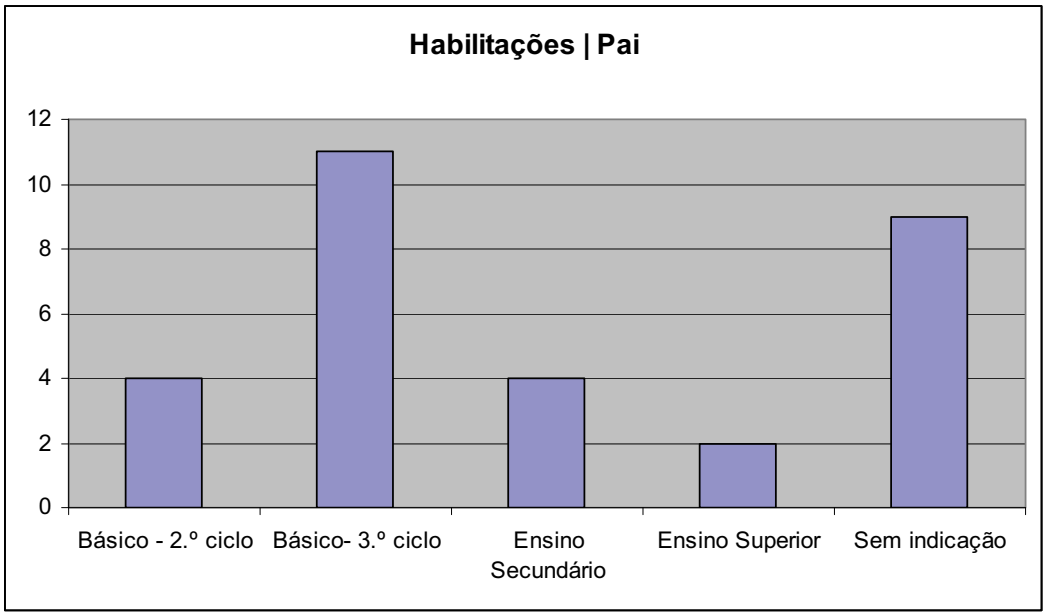


Gráfico 5: Habilitações dos pais dos alunos da turma.

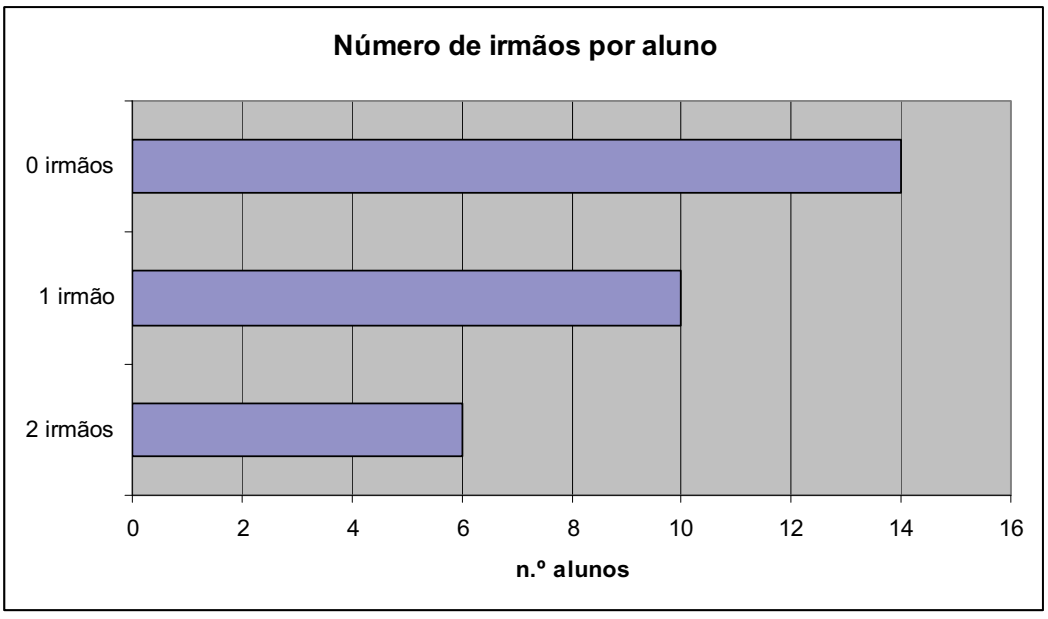


Gráfico 6: Número de irmãos por aluno.

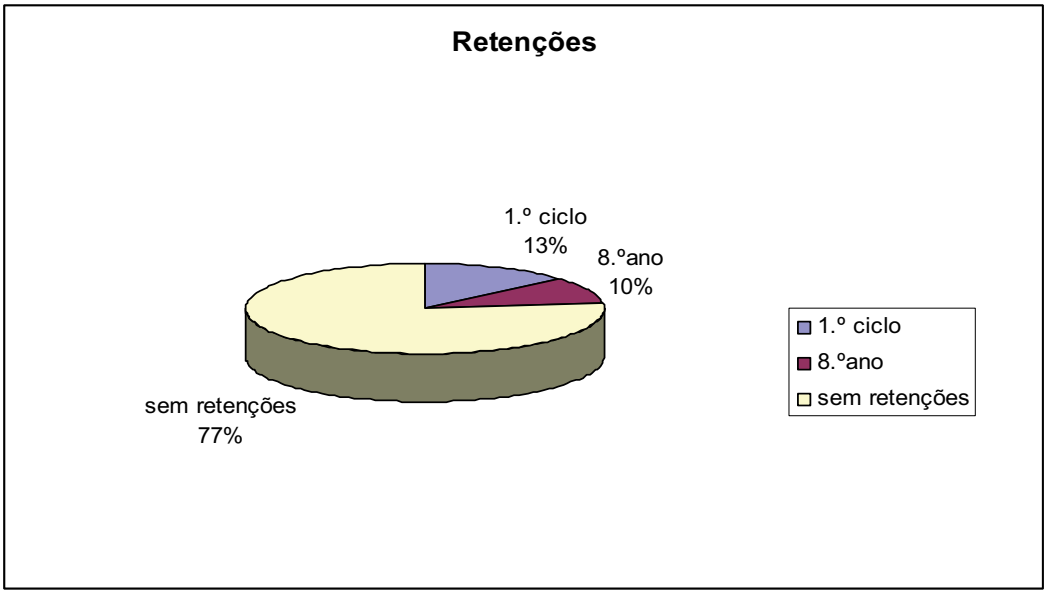


Gráfico 7: Percentagem de alunos com retenções.

ANEXO 6

Análise do Questionário Inicial

Aplicado a 25 alunos

1ª Questão: Costumas visitar museus, galerias de arte e/ou exposições de carácter artístico?

Sim	Não
9 alunos	16 alunos

2ª Questão: Apenas para os que responderam SIM

A) Quantas vezes por ano frequentas os espaços acima mencionados?

1X p/ano	3 a 5 X p/ano	Todas as semanas	1X p/ mês
7 alunos	2 alunos	0 alunos	0 alunos

B) Quem costuma acompanhar-te nestas visitas?

Pais e familiares	Escola	Pais e escola	Amigos
5 alunos	2 alunos	2 alunos	0 Alunos

C) As visitas que fazes são acompanhadas com guia do museu ou autónomas?

Visita Guiada	Visita Autónoma	Visita Guiada e Autónoma
6 alunos	1 aluno	2 alunos

D) Realizaste alguma atividade relacionada com o tema da visita, no próprio espaço?

Sim	Não
3 alunos	6 alunos

Sim – Atividades
- Ver com quem se parecia o quadro - Desenhar um objeto exposto - Experiência no museu de eletricidade

3ª Questão: Observação e análise das obras

Título das obra: 12 alunos
1Título – 10 alunos 2Títulos – 2 alunos 0Títulos – 10 alunos
Autor - 11 alunos
1Autor – 9 alunos 2Autores – 2 alunos

0Autores – 10 alunos

Museu: 0 alunos
0 alunos

Género – 4 alunos
2 Obras: 2 alunos 6 Obras: 1 aluno 4 obras: 1 aluno

Aspetos Formais e estéticos: 1 aluno
4 Obras: 1 aluno

Observações: Nenhum aluno conseguiu responder os oito títulos; Nenhum aluno conseguiu responder os oito autores

4ª Questão: Estado de Espírito causado pela obra

Emoções	Sem emoções / ou outro conceito que não é emoção
12 alunos	13 alunos

Tristeza	Medo	Alegria	Esperança	Harmonia	Dor	Positivismo
3 alunos	1 aluno	3 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno

5ª Questão: Expressões gráficas

Expressões gráficas dos alunos
17 alunos apresentaram grandes dificuldades de expressão, desenho tipo garatujas, grafismos deficitários, smiles, traços hesitantes sem expressividade 4 alunos reproduziram de forma básica a obra 4 alunos apresentaram uma expressão gráfica razoável (tendo em conta o ano de escolaridade e a idade dos alunos), associaram o grafismo á questão anterior como era pedido, tentando através do grafismo explicar a emoção sentida

6ª Questão: Concordas que uma obra de arte, ou uma ida ao museu, pode ser uma ótima fonte de inspiração para a experimentação/realização de trabalhos criativos?

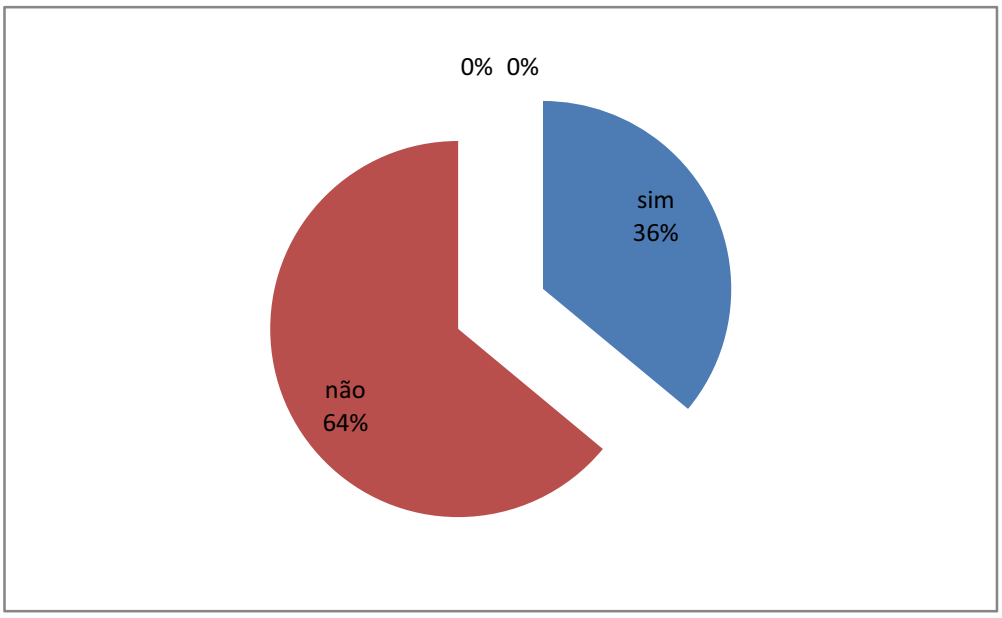
Concordo plenamente	Não concordo	Sem opinião
25 alunos	0 alunos	0 alunos

7ª Questão: De uma forma geral tens interesse em conhecer mais sobre os museus e aobra de arte? Gostavas de aprofundar estes temas na sala de aula?

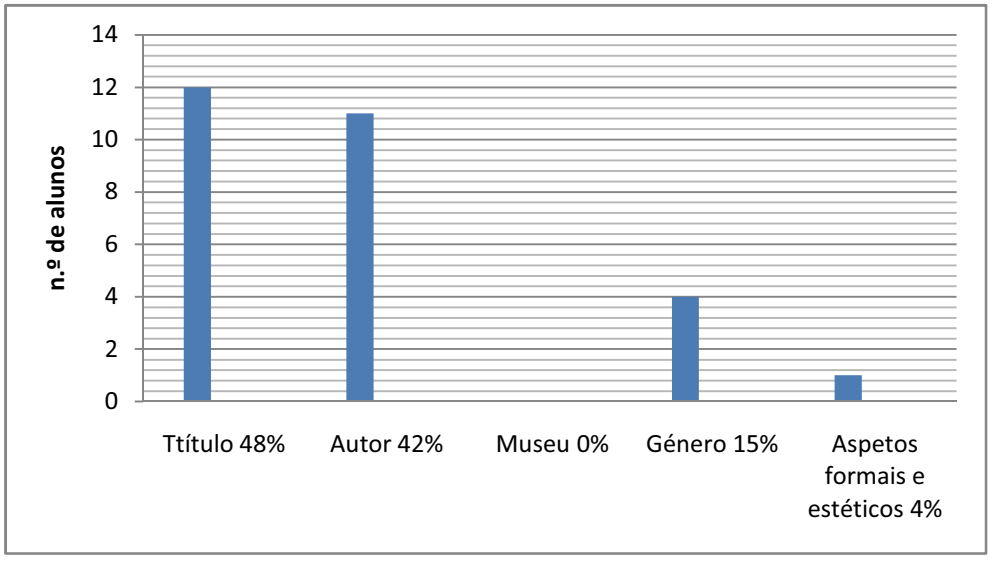
Sim	Não
24 alunos	1 aluno

Análise em percentagens

1ª Questão: Costumas visitar museus, galerias de arte e/ou exposições de carácter artístico?

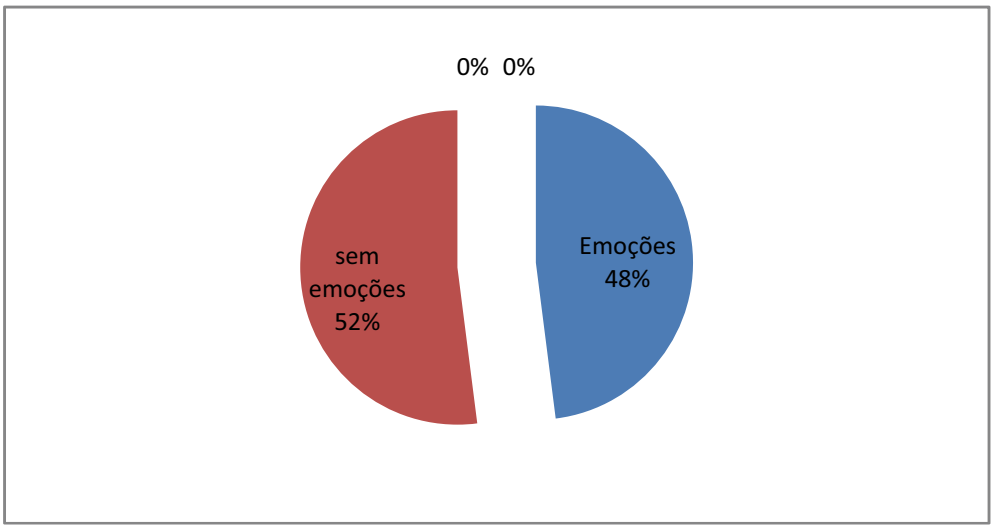


3ª Questão: Observação e análise de obras.

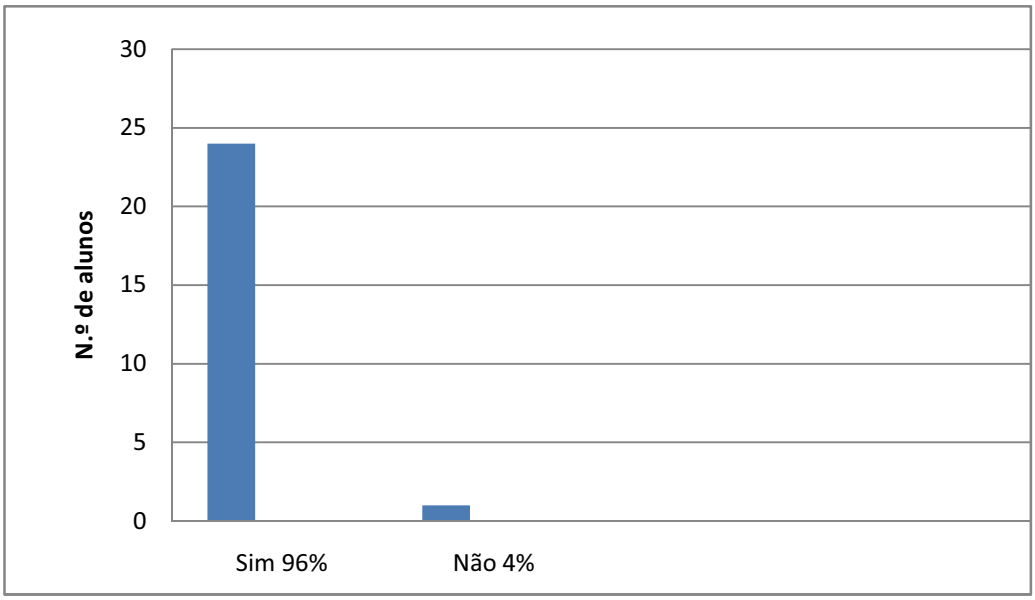


Observação: Nenhum aluno conseguiu analisar na integra as 8 obras.

4ª Questão: Estado de Espírito causado pela obra.



7ª Questão: De uma forma geral tens interesse em conhecer mais sobre os museus e aobra de arte? Gostavas de aprofundar estes temas na sala de aula?



ANEXO 7

Análise do Questionário Exploratório

Aplicado a 27 alunos - (apenas entregaram no final da visita 19 alunos)

1ª Questão: o que é uma obra de arte?

Pintura e/ou escultura	8 alunos
Pintura ou escultura que exprime beleza e sentimentos	2 alunos
Antiguidades	1 alunos
Peça com valor	1 aluno
Um Objeto	1 aluno
Monumento ou quadro que é belo, tem valor	1 aluno

2ª Questão: O que podes aprender através de uma obra de arte?

História dos antepassados	7 alunos
Técnicas de arte / emoções do artista	5 alunos
Aprender arte	1 aluno
Muitas coisas	4 alunos
Sem resposta	2 alunos

3ª Questão: Que elementos da forma podes encontrar numa pintura

Linha e textura	2 alunos
Cor , linha e sombra	1 aluno
Cor, movimento e textura	2 alunos
Cor	1 aluno
Cor, sombras, formas	2 alunos
Não souberam responder	11 alunos

4ª Questão:O que te atrai mais numa obra de arte

Movimento	2 alunos
Movimento e jogos de luz	1 aluno
Dimensão	2 alunos
Cores e dimensões	2 alunos
O tema	3 alunos
As figuras	5 alunos
As cores	3 alunos
Sem resposta	1 aluno

5ª Questão: O estudo da cor é preponderante na análise de uma obra

Sim	Não
19 alunos	0 alunos

Justificações : apenas responderam 2 alunos
- serve para jogar com a luz e sombra na composição da obra - Realçar a composição

6ª Questão: As cores podem caracterizar o estado de espírito do autor e influenciar as tuas emoções?

Sim	Não	Não preencheram
17 alunos	0 alunos	2 alunos

Análise das fichas técnicas

Consultaram a legenda da obra alguns alunos. Dificuldades em identificar o tema e género de obra Alguns não entenderam o que colocar em dimensões Dificuldades em se expressarem através do desenho	
Dados incompletos	8 alunos
Esboços e anotações	Apenas 3 alunos preencheram estes campos, registos gráficos deficitários.

ANEXO 8

Ficha Técnica da Obra

_____
(colocar o título)

Autor: _____

Data: _____

Género/ tipo de obra: _____

Formato (dimensões): _____

Suporte: _____

Técnica: _____

Corrente artística ou movimento em que se insere:

_____

Forma de Expressão:

Figurativa___ Abstrata___ Geométrica___ Retrato___ Natural___ Realista ___

Elementos Formais (linha, cor, textura, volume (bi ou tri), luz, tipo de composição perspetiva, formas, etc.):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME

Núcleo de Estágio em Ensino das Artes Visuais
da Faculdade de Filosofia de Braga
Universidade Católica

Educação Visual

ARTpaper

Galeria Mário Sequeira

Turma 8.ºG

26 de maio de 2015

Professora Orientadora Cooperante: Otília Loureiro

Professora Estagiária: Susana Leite

Grupo 1

Nomes:

Hora de início:

Hora de termo:

Instruções:
O Art paper consiste num jogo coletivo de interação e de descoberta das obras plásticas existentes nos jardins da galeria. O jogo será realizado em grupos. Será vencedor o grupo que responder corretamente a todas as questões e que termine o jogo no menor tempo possível. Devem seguir as pistas e as instruções do folheto.

1.º Dirijam-se à obra de Richard Long, intitulada Energy Axis de 1999. Esta obra insere-se numa corrente artística denominada _____ que, por sua vez, é uma das correntes da arte contemporânea.

2.º Tendo em conta as características das obras desta corrente, observem as obras seguintes e assinalem qual delas se insere na corrente em questão.


☐


☐


☐

3.º Seguindo o percurso, aproximem-se da obra de Rui Chafes. Que elementos geométricos identicam?

_____

No que respeita aos materiais utilizados e às texturas desta obra, como os podem descrever?

_____

E no que se refere à cor? Qual a cor base?

_____

4.º Continuando a descoberta dirijam-se à obra de Opie. Refiram os elementos que se aplicam a esta obra.

Escultura____ Bidimensional____
Desenho____ Tridimensional____
Pintura____ Linha acentuada____
Cores frias____ Cores quentes____

5.º As seguintes obras pertencem a diversos autores, uma delas é da autoria de Julian Opie. Observem e analisem as características que se aproximam à obra atrás mencionada. Identifiquem-na.


☐


☐


☐

6.º Agora juntem-se na obra de Bechara. Esta obra é uma escultura ou instalação:
_____.
O autor recorre a elementos geométricos básicos, referiam-nos.

_____

7.º Qual a nacionalidade do autor?
Portuguesa _____ Brasileira ____ Angolana _____

8.º Um dos artistas, que tiveram a oportunidade de conhecer neste percurso, disse a seguinte frase:
" O melhor da arte é que ela pode, na realidade, ser qualquer coisa."
Quem acham que foi? Escrevam o seu nome.

_____

9.º Para terminar desloquem-se novamente à obra *Energy Axis*. Analisem-na e na página seguinte preencham a sua ficha técnica, de acordo com o que aprenderam nas aulas.

ANEXO 9

Ficha Técnica da Obra

_____
(colocar o título)

Autor: _____

Data: _____

Género/ tipo de obra: _____

Formato (dimensões): _____

Suporte: _____

Técnica: _____

Corrente artística ou movimento em que se insere:

_____

Forma de Expressão:

Figurativa___ Abstrata___ Geométrica___ Retrato___ Natural___ Realista ___

Elementos Formais (linha, cor, textura, volume (bi ou tri), luz, tipo de composição perspetiva, formas, etc.):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME

Núcleo de Estágio em Ensino das Artes Visuais
da Faculdade de Filosofia de Braga
Universidade Católica

Educação Visual

ARTpaper

Galeria Mário Sequeira

Turma 8.º6

26 de maio de 2015

Professora Orientadora Cooperante: Otília Loureiro

Professora Estagiária: Susana Leite

Grupo 2

Nomes:

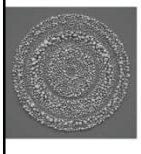
Hora de início:

Hora de termo:

Instruções:
O Art paper consiste num jogo coletivo de interação e de descoberta das obras plásticas existentes nos jardins da galeria. O jogo será realizado em grupos. Será vencedor o grupo que responder corretamente a todas as questões e que termine o jogo no menor tempo possível. Devem seguir as pistas e as instruções do folheto.

1.º Dirijam-se à obra de José Bechara, *Ultramar com 5 cabeças*. Esta obra é composta por elementos geométricos _____ e _____, que podem ser desmontados, sendo estas características predominantes no tipo de obras contemporâneas a que damos o nome de _____.

2.º Observem as seguintes imagens e descubram qual a obra que tem por base o mesmo conceito. Escrevam o título e o seu autor.





_____

3.º Qual a outra obra do mesmo autor: _____
Este autor privilegia o contacto com a _____

4.º Seguindo o trajeto desloquem-se à obra de Kiefer, *Lapis Philosophorum*.
Refiram qual os elementos que se aplicam a esta obra.

Escultura____	Bidimensional____
Desenho____	Tridimensional____
Materiais diversificados ____	Textura rugosa ____
Textura áspera____	Textura Lisa____
Textura quente____	Figurativo ____

5.º As seguintes obras pertencem a diversos autores, duas delas são da autoria de Kiefer. Observem e analisem as características que se aproximam à obra atrás mencionada. Identifiquem-nas.


☐

☐

☐

6.º Seguindo o percurso, aproximem-se da obra de Opie. Que elementos identicam?
_____
No que respeita à forma de expressão esta obra é abstrata ou figurativa?
_____.
E no que se refere à cor? Como classificas as cores usadas?
_____

7.º Os mitos e realidades da história nazi vêm ao encontro da iconografia pessoal de um dos artistas, em trabalhos de grande emotividade que esborratam a linha entre o simbólico e o real. Qual dos autores encaixa neste perfil? _____

8.º Dois dos artistas que tiveram a oportunidade de analisar nos jardins têm a mesma nacionalidade. Quem são? E qual o país?
_____
_____

9.º Para terminar desloquem-se novamente à obra de Julian Opie. Analisem-na e na página seguinte preencham a sua ficha técnica, de acordo com o que aprenderam nas aulas.

ANEXO 10

Ficha Técnica da Obra

_____
(colocar o título)

Autor: _____

Data: _____

Género/ tipo de obra: _____

Formato (dimensões): _____

Suporte: _____

Técnica: _____

Corrente artística ou movimento em que se insere:

_____

Forma de Expressão:

Figurativa___ Abstrata___ Geométrica___ Retrato___ Natural___ Realista ___

Elementos Formais (linha, cor, textura, volume (bi ou tri), luz, tipo de composição perspetiva, formas, etc.):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME

Núcleo de Estágio em Ensino das Artes Visuais
da Faculdade de Filosofia de Braga
Universidade Católica

Educação Visual

ARTpaper

Galeria Mário Sequeira

Turma 8.º6

26 de maio de 2015

Professora Orientadora Cooperante: Otília Loureiro

Professora Estagiária: Susana Leite

Grupo 3

Nomes:

Hora de início:

Hora de termo:

Instruções:
O Art paper consiste num jogo coletivo de interação e de descoberta das obras plásticas existentes nos jardins da galeria. O jogo será realizado em grupos. Será vencedor o grupo que responder corretamente a todas as questões e que termine o jogo no menor tempo possível. Devem seguir as pistas e as instruções do folheto.

1.º Dirijam-se à obra de Rui Chafes. Que elementos identificam?

_____

No que respeita à forma de expressão esta obra é figurativa, geométrica ou realista?

_____

E no que se refere à cor? Como classificas as cores usadas?

_____

2.º Observem as seguintes imagens e descubram qual a obra cujo autor é também Rui Chafes. Qual o motivo da opção escolhida?

_____





3.º Seguindo o trajeto desloquem-se à obra de José Bechara. Refiram qual os elementos que se aplicam a esta obra.

Escultura____	Bidimensional____
Instalação____	Tridimensional____
Materiais diversificados ____	Textura rugosa ____
Textura Lisa____	Textura quente____
Figurativo ____	Abstrato___
Cores frias____	Cores quentes____

4.º Há duas obras do mesmo autor. Identifiquem-nas.

_____

Observem e analisem as suas características. O que há de comum entre as duas?

_____
_____

5.º Seguindo o percurso, aproximem-se da obra de Opie. No que respeita aos elementos da forma, o autor recorre a uma opção que se prende com a linha. Qual?

_____

Que tipo de pintura utiliza o autor nesta obra? Que tipo de pincelada usa?

_____




6.º Estas obras pertencem a Julian Oppie. Que características encontras em comum com a obra do jardim?

_____
_____
_____

7.º Um dos autores é de nacionalidade alemã e apresenta aqui na galeria duas obras, uma no interior e outra no exterior. Identifiquem-no.

_____

8.º Um dos artistas aqui explorados resume a sua ideia de visão do mundo e da sociedade de forma fragmentada e lúdica dando primazia ao básico. Da observação das obras, qual a obra e o autor que se identifica com esta característica?

_____

9.º Para terminar desloquem-se novamente à obra de José Bechara. Analisem-na e na página seguinte preencham a sua ficha técnica, de acordo com o que aprenderam nas aulas.

ANEXO 11

Ficha Técnica da Obra

_____

(colocar o título)

Autor: _____

Data: _____

Género/ tipo de obra: _____

Formato (dimensões): _____

Suporte: _____

Técnica: _____

Corrente artística ou movimento em que se insere:

_____

Forma de Expressão:

Figurativa___ Abstrata___ Geométrica___ Retrato___ Natural___ Realista ___

Elementos Formais (linha, cor, textura, volume (bi ou tri), luz, tipo de composição perspetiva, formas, etc.):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME

Núcleo de Estágio em Ensino das Artes Visuais
da Faculdade de Filosofia de Braga
Universidade Católica

Educação Visual

ARTpaper

Galeria Mário Sequeira

Turma 8.º6

26 de maio de 2015

Professora Orientadora Cooperante: Otília Loureiro

Professora Estagiária: Susana Leite

Grupo 4

Nomes:

Hora de início:

Hora de termo:

Instruções:
O Art paper consiste num jogo coletivo de interação e de descoberta das obras plásticas existentes nos jardins da galeria. O jogo será realizado em grupos. Será vencedor o grupo que responder corretamente a todas as questões e que termine o jogo no menor tempo possível. Devem seguir as pistas e as instruções do folheto.

1.º Dirijam-se à obra de Richard Long, intitulada *Ring of Huesca Fieldstones*. Esta obra insere-se numa corrente artística denominada _____ que, por sua vez, é uma das correntes da arte contemporânea.

2.º Tendo em conta as características das obras desta corrente qual a filosofia patente nas obras deste movimento artístico?

_____

3.º Continuando a descoberta dirijam-se à outra obra de Richard Long. Refiram os elementos que se aplicam a esta obra.

Escultura____	Instalação____
Pintura____	Linha____
Natureza____	Caminho____
Geométrico____	Realista____
Artificial____	Textura____

4.º Agora juntem-se na obra de Bechara. Esta obra é uma escultura ou instalação: _____.
O autor recorre a elementos geométricos básicos, referiam-nos.

_____

5.º Tendo em conta as características da obra de Bechara. Observem as seguintes obras. Qual delas é de sua autoria?

 ☐  ☐  ☐

6.º Seguindo o percurso, aproximem-se da obra de Rui Chafes. Que elementos identificam?

_____

No que respeita aos materiais utilizados e às texturas desta obra, como os podem descrever?

_____

7.º As obras seguintes são da autoria de Rui Chafes. O que há de comum entre elas e a obra exposta aqui na galeria.

_____

_____

8.º Continuando a descoberta dirijam-se à obra de Opie. No que respeita ao tipo e género de obra estamos perante uma _____.

9.º Um dos artistas, que tiveram a oportunidade de conhecer neste percurso, produziu uma escultura para homenagear a comunidade portuguesa em França, instalada no Parque du Plateau de Champigny-sur-Marne.
Quem acham que foi? Escrevam o seu nome.

_____

10.º Para terminar desloquem-se novamente à obra de Rui Chafes. Analisem-na e na página seguinte preencham a sua ficha técnica, de acordo com o que aprenderam nas aulas.

ANEXO 12

Análise do Questionário Final

Aplicado a 24 alunos

1ª Questão: O que pensas da aulas de EV?

Decorreram bem / boas	Não decorreram bem
24 alunos – 100%	0 alunos

Expressões associadas

"Decorreram maravilhosamente bem, adorei! Foram incríveis, os conhecimentos foram muito importantes para mim, o que me fez continuar a pensar seguir o curso de artes."

"Penso que correram bem. Não estávamos habituados a esta maneira de aprender."

"Eu acho que são divertidas da forma que ela ensina, acho que consegui aprender melhor com tudo o que ela faz."

"Penso que as aulas ministradas pela prof. Suzana são mais dinâmicas e cativam."

"A prof. Suzana tirava todas as dúvidas, era simpática, eu acho que foram incríveis."

" Foram aulas muito divertidas e ao mesmo tempo educativas."

"As aulas foram diferentes e fizemos trabalhos diferentes."

" Gostei bastante, pois a professora explica bem e fizemos muitas atividades e visitas e também trabalhos espetaculares com a ajuda dela.

2ª Questão: Palavra para descrever as aulas

Maravilhosas
Aprendizagem
Excelentes
Divertidas
Espetaculares
Interessantes
Cultas
Fantásticas
Educativas

Apelativas

Top's

Cativantes

3ª Questão: Distinção entre Galeria e Museu

Conseguiram distinguir	Não conseguiram distinguir	Enumerar Objetos	
18 alunos – 75%	6 alunos – 25%	Sim	Não
		18 alunos 75%	6 alunos 25%

4ª Questão: Qual o espaço que mais gostaram

Museu Pio XII	Galeria Mário Sequeira	Sem opinião
7 alunos – 29%	15 alunos – 63%	2 alunos – 8%

5ª Questão: Diferença entre as obras e corrente artística das obras da galeria.

Conseguiram responder adequadamente	Não conseguiram responder	Indicaram a corrente artística correta
16 alunos – 67%	8 alunos -33%	11 alunos – 46%

6ª Questão: não analisável para o estudo

7ª Questão: As atividades contribuíram para o teu conhecimento.

Sim	Não
24 alunos – 100%	0 alunos

8ª Questão: O que mais aprecias numa visita ao museu ou galeria?
Expressões associadas

" A textura e as cores das esculturas, podemos sentir sensações diferentes devido à sua tridimensionalidade."

“ As obras expostas porque nos transmitem sensações fora do comum…”

“ Gosto de ver e apreciar as pinturas com as suas cores.”

“ A forma como os artistas usam as cores.”

“ Aprecio a história de cada objeto, pois aprendo mais sobre a evolução da humanidade.”

“ Aprecio saber os motivos do autor, porque assim vejo a obra de outra forma.”

“Gosto de ver pinturas, incentivam-me a pintar também.”

“Gosto de apreciar esculturas e de ver o material com que são feitas.”

“ O que aprecio mais são as esculturas, pois as formas e texturas motivam-me.”

“ Gosto de saber o que conta o quadro, as suas histórias.”

“ Aprecio os temas que os pintores retratam.”

“ Adoro as cores e a forma como elas se combinam, formando outras cores e jogos de luz e sombra.”

“ Aprecio a organização do espaço e dos elementos de uma pintura naturalista.”

“ Fico fascinado com a técnica e as pinceladas das pinturas que formam figuras que só as distingo se ficar atento.”

9ª e 10ª Questão: não analisável para o estudo

11ª Questão:O objetivo das aulas foi alcançado.

Sim	Não	Sem resposta
22 alunos – 92%	0 alunos – 0%	2 alunos – 8%

12ª e 13ª Questão:Sentes-te capaz de construir um percurso visual. Enumera aspetos para a sua construção.

Sim	Não	Talvez	Enumerar aspetos	
19 alunos	2 alunos	3 alunos	Sim	Não
79%	8%	13%	16 alunos 67 %	8 alunos 33 %

14ª Questão:O que é uma obra de arte

Responderam satisfatoriamente	Não responderam	Dificuldade na resposta
18 alunos – 76 %	3 alunos – 12%	3 alunos – 12%

O que é uma obra de arte?	
Pintura e/ou escultura	8 alunos
Pintura ou escultura que exprime beleza e sentimentos	8 alunos
Antiguidades	0 alunos
Peça com valor	0 alunos
Um objeto	0 alunos
Monumento ou quadro que é belo, tem valor	1 aluno
Instalação artística com diferentes peças	1aluno
Sem resposta	3 alunos

15ª Questão:Refere tipos e géneros de obra de arte.

Responderam corretamente	Não responderam
20 alunos – 83%	4 alunos – 17%

15ª b - Quando observas uma obra de arte o que te vai na alma.
Expressões associadas

" Inspiração."

" A beleza da obra."

" Sinto diferentes emoções consoante a obra."

" Emociono-me."

" Sinto-me calma."

" Sinto curiosidade por saber mais."

" Apetece-me ficar a observar e procurar elementos novos escondidos."

16ª Questão:itens devem constar numa ficha técnica de uma obra.

Responderam corretamente	Não responderam
19 alunos – 79%	5 alunos – 21%

17ª Questão:elementos da forma.

Linha, ponto, cor e textura	15 alunos – 64 %
Cor , linha e sombra	3 alunos – 12 %
Cor e textura	2 alunos - 8%
Textura, cor e fundo	2 alunos – 8%
Não souberam responder	2 alunos – 8%

18ª e 19ª Questão: não analisável para o estudo

20ª Questão: Análise de 4 obras.

Título das 4 obras: 22 alunos – 92%
Autor das 4 obras: 22 alunos – 92%
Museu das 4 obras: 23 alunos – 96%
Género e tipo das 4 obras: 19 alunos – 79%

Responderam a todos os itens
17 alunos – 71 %

Não responderam ao item dos aspetos formais e estéticos
5 alunos – 21 %

21ª Questão: Assunto ou trabalho que gostaram mais nas aulas.

Texturas visuais	2 alunos – 8%
Obras de arte e cor/ pintura	17 alunos – 71%
Percursos Visuais	1 aluno – 4 %
Falar sobre as obras	1aluno – 4%

22ª e 23ª Questão: não analisável para o estudo.

ANEXO 13

Entrevista Focus Group

1.º Grupo (bons alunos)

- Aprendemos mais sobre a arte, sobre como analisar e observar uma pintura e uma escultura

- Analisar uma obra de arte ao vivo é fantástico, percecionamos as texturas e as cores de outra forma

- No museu sinto uma emoção maior, surpreendo-me com as dimensões das obras, nunca imaginámos que são muito mais bonitas

- Aprendemos a matéria da disciplina e a mesma encontra-se nas pinturas, falamos de linhas, dimensão, perspetiva, de luz …

-Isso são aspetos formais

- As obras dearte são conhecimento porque nos dizem muitas coisas, (…) a obra que é observada depende da pessoa que observa

-O título ajuda-nos a entender a obra, é como a capa deum livro que nos ajuda a compreender o tema e o conteúdo

- Os museus servem para levar a arte às pessoas

- Intensificamos o nosso conhecimento sobre cores frias e quentes e que nas pinturas podem mexer com as nossas emoções

- Aprendemos mais sobre outras culturas, enriqueci o meu conhecimento sobre artistas e a arte

- Aprendo o que são movimentos artísticos, que se inserem num período da história e que os artistas tinham características comuns

- Descobrimos diferentes técnicas, por exemplo pinceladas sobrepostas ou pinceladas longas

- Conseguimos aprender sobre percursos visuais, temos que saber ver

- Adorei as aulas. Aprendemos muito com os vários conhecimentos que depois executamos na galeria

- Por exemplo, Picasso retratou a guerra na Guernica, ele sabia o que queria fazer e nós vemos que é uma quadro triste e assustador

- Há artistas que só fazem a mesma pintura, olha o Medina, aprendemos os retratos.

2.º Grupo (alunos médios/fracos)

- Conseguimos entender que um aobra nos transmite alguma coisa…emoções, sentimentos, não sei bem

- Aprendi a ver com outros olhos a arte

- Adquirimos muita aprendizagem e amadurecemos ao analisarmos as obras

- Para mim uma obra é sentimento porque pode retratar o que vai na alma do artista

- O artista tem que ter conhecimentos da linguagem visual para fazer o que faz

- As esculturas são formas de arte espetaculares para vermos as texturas

- Aprendi o que era uma instalação que é móvel, adapta-se ao espaço.

- Adquirimos mais cultura geral e aprendemos história

- Aprendi outras culturas

- Aprendemos como a cor ajuda a aplicar a luz nos quadros, a criar texturas e dar volume

- Podemos definir formas sem necessidade da linha

- Este ano aprendi sobre a linha, textura, cor e foi através de pinturas e obras

- Foram fixes as aulas, acho que nunca tinha falado tanto sobre quadros

- Aprendemos que as cores nos influenciam ao vermos os quadros, por exemplo aquele quadro do D.Quixote, a cor escura influenciou-me, eu vi logo que aquilo era triste, primeiro que eu visse o cavalo…

- Pois e o outro era alegre, com cores muito quentes eu até pensava que era o circo

- Eu gostei das aulas de textura, daquela coisa que colocava as linhas a mexerem e dava para entender melhor o movimento.

ANEXO 14

Avaliação ART*paper* / 8.º 6

Grupos N.º	Nomes dos alunos	Hora de início	Hora de termo	Correção questões	Pontuação	Observações
1	Adriana Filipa Silva Ana Carolina Freitas Ana Isabel Pinheiro Beatriz Silva Ângela Costa Bruno Pereira Catarina Silva	**10h43**	11h40	17 corretas 5 incompletas 1 errada	85,5 pontos	21 minutos
2	Daniela Costa Diogo André F. Cruz Diogo Costa Diogo Marques Fábio Alexandre Pereira Inês Ribeiro João Pinho	**10h45**	11h52	13 corretas 5 incompletas 4 erradas	60 pontos	25 minutos
3	João Pedro S. Dias Jorge Silva Mara Araújo Márcia Sampaio Nuno Guedes Marta Moreira	**10h47**	11h49	14 corretas 5 incompletas 4 erradas	62 pontos	22 minutos
4	Pedro Pereira Rita Veloso Rúben Oliveira Rui Cruz Rui Pinto Tatiana Marques Vítor Gomes Vitória Vilela	**10h49**	11h52	15 corretas 6 incompletas 3 erradas	63,5 pontos	21 minutos

Análise/ avaliação global:
- os alunos responderam acertadamente a mais respostas do que erraram;
- verifica-se a utilização de vocabulário específico das artes visuais, apreendido na sala de aula;
- os alunos conseguem identificar elementos formais e estéticos;
- relacionam autores e obras através da temática, composição matérica e elementos formais;
- identificam autores;
- identificam movimentos artísticos e estilísticos;
- verifica-se a valorização da legenda da obra e a importância do título para apoio à compreensão da mesma;
- associam as obras e autores às obras estudadas e abordadas em contexto de sala de aula;
- verificou-se discussão no seio do grupo aquando a análise da obra;
- todos os grupos conseguiram elaborar a ficha técnica de uma obra.

Avaliação ART*paper* / 8.º 6 – Expressões captadas

- Olha esta é igual à que vimos na aula (refere-se à obra de Kiefer)
- É do Kiefer – Está outra obra com os mesmos materiais e cores lá dentro
- Só pode ser o mesmo da outra escultura, olhem só os elementos formais, o material, a história, é Land Art (refere-se a Richard Long)
- Esta textura é rugosa
- É uma instalação porque é móvel, pode-se variar na sua montagem
- É uma esfera suspensa por linhas
- Este autor usa cores vivas e planas sempre com contorno
- Esta não pode ser, a professora mostrou-a na aula é de um português
- É uma escultura, tem volume, é tridimensional
- Esta obra é figurativa, está representada uma mulher
- O Kiefer e o Long tem em comum o uso de pedras nas suas obras
- Estas cores são quentes (refere-se à obra de Opie)
- É uma escultura bidimensional, funciona também como pintura, como aquela do Rei D. Sebastião, que vimos na aula
- O artista representa em muitas obras livros, isto significa alguma coisa… (refere-se a Kiefer)
- A Land Art tem a ver com a terra, por isso o círculo
- Este autor usa o contorno muito carregado, linhas muito definidas
- Esta parece um mundo com raízes (obra de Chafes)
- Nesta obra acho que o mais importante é a mensagem, apesar de ela ser linda, mas o importante é que a mulher não tem cabeça e em vez da cabeça estão os livros
- Há coisas na arte contemporânea que não percebo, este quadro é todo preto…
- Este representa a guerra, deve ter a ver com o país do autor
- Estes círculos têm mesmo a ver com a Land Art

Observações

- Identificaram movimentos artísticos
- Entenderam que as obras são arte contemporânea
- Distinguiram géneros e tipos de obras (escultura, pintura, instalação, figurativo, abstrato)
- Identificaram os materiais usados e as suas texturas

- Identificaram elementos visuais e formais (ponto, linha, cor, textura, tipo de composição, técnicas, formas, suportes, dimensões
- Concluíram o jogo e fizeram a ficha técnica com facilidade
- Sozinhos na sala conseguiram explorar e relacionar as obras com outras dos mesmos autores que se encontravam também no exterior
- Tentaram entender as mensagens das obras relacionando-as com os movimentos artísticos

ANEXO 15

Diagrama de Venn

Diálogo comparativo entre duas obras de arte em contexto de sala de aula – aula de 13 janeiro 2015

Palavras associadas proferidas pelos alunos



ANEXO 16

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME **EDUCAÇÃO VISUAL | ANO LETIVO 2014-2015**	

Guião de Análise de uma Obra de Arte
Ficha Técnica de uma Pintura
8.º 6

1. Descrição

Autor:

_____

Título:

_____

Data:

_____

Tema/Género:

_____

Formato

(dimensões):_____

Suporte:

_____

Técnica:

_____

Corrente artística ou movimento em que se insere:

_____

Museu ou Galeria:

_____

2. Forma de Expressão

Figurativa ☐ **Abstrata** ☐ **Geométrica** ☐

3. Elementos Formais

Expressão Técnica:

_____

Linha:

_____

Modelado:

_____

Perspetiva:

_____

Luz:

_____

Cor:

_____

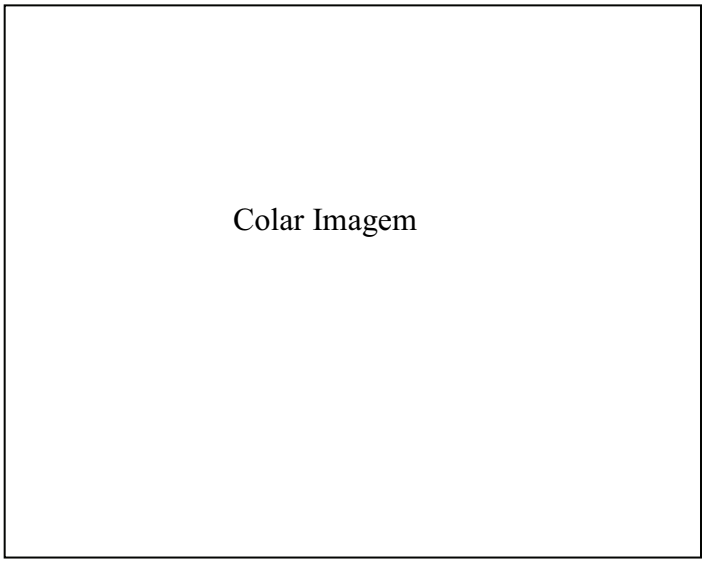
Formas:

_____

Composição:

_____

4. Imagem



5. Fruição

Estado de espírito causado pela obra (emoções, sentimentos, ideias…).

_____

_____

_____

6. Biografia Autor

Resumo breve sobre a vida e obra do autor.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Nome:

_____

N.º _____

ANEXO 16 A

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME **EDUCAÇÃO VISUAL | ANO LETIVO 2014-2015**	

Ficha de apoio ao preenchimento da Ficha Técnica de uma Pintura 8.º 6

Quando olhamos uma obra de arte estabelecemos uma comunicação silenciosa entre nós e essa obra.

Ver e apreciar uma obra artística pode ser uma aprendizagem.

Sentir uma obra de arte é deixar desenvolver a nossa emoção estética, os nossos sentimentos e gostos**.**

Existem dois modos de ver uma obra de arte:

Espontâneo – procuramos uma primeira reação e emoção perante a obra (gostamos ou não).

Sistemático – analisamos de forma detalhada os elementos que a constituem.

7. Descrição

Autor; título da Obra; data; suporte (papel, tela, madeira, vidro, etc.); tema/género (assunto representado); técnica (acrílico, óleo, tempera, aguarela, guache, cera, pastel, etc.); formato (dimensões, medidas), corrente artística (período da história e movimento artístico que a caracteriza).

8. Forma de Expressão

Se é uma obra abstrata ou figurativa, se é naturalista ou idealista, realista, estilizada, simbólica.

9. Elementos Formais

Expressão Técnica:

Pincelada curta, longa, acabada ou solta, espontânea, controlada ou imperceptível.

Linha:

Existência de linhas ou não; linha de contorno; função da linha (organização espacial da obra); continuidade da linha, interrupção ou intensidade; criação de sensações de espaço; suprir a falta de volume, valorizar a perspetiva, afastar a perspetiva; marcação de planos de visão.

Modelado:

Representação de volume ou não; gradação de luz/cor; contrastes de cor esfumados ou violentos, escuros ou claros.

Perspetiva:

Se há perspetiva, tipo de perspetiva utilizada; representação do espaço; profundidade; ausência ou existência de planos.

Luz:

Tipo de luz (natural, artificial); procedência da luz (ambiental, claro, escuro; fonte de luz, lâmpada, sol, surgida do próprio objeto ou pela dinâmica das formas).

Cor:

Gamas e tonalidades empregues; natureza da cor (naturalista, realista, simbólica concreta); relação com a luz (cores planas, matizes, gradações, contrastes, saturação brilho, cores claras escuras, complementares, quentes e frias).

Formas:

Organização do espaço; dinâmicas e ritmos; produção de sensação e de espaço; relação figura/fundo; dinâmica visual dada pelas formas (movimentos das figuras, relação espacial entre as formas, distribuição de cor e luz).

Composição:

Bidimensional ou com sugestão tridimensional; tipo de distribuição das figuras e imagens; peso visual das formas; campo visual; composição dinâmica ou estática; linhas de orientação; acentuação de eixos e zonas: direção espacial.

5. Fruição

Indicar o que sentiu no primeiro contacto com a obra (modo espontâneo). Tipo de sensações que esta lhe transmite, emoções, se faz recordar algo, se transmite alguma mensagem, etc.

6. Biografia Autor

Pesquisar sobre o autor (data de nascimento e morte); onde viveu; estudos e obras mais importantes; entre outros.

Nome: _____ N.º _____

ANEXO 17

ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME

EDUCAÇAO VISUAL | ANO LETIVO 2014-2015

O Rosto Humano na Arte

Expressão Gráfica e Desenho

6 de Janeiro de 2015

Professora Estagiária: Susana Leite

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga
Faculdade de Filosofia de Braga

Aula n.º 29
Sumário:

Programas para a abordagem de obras de arte.
Visionamento de um PowerPoint: O rosto humano na arte.

Aula n.º 30
Sumário:

Como desenhar um rosto humano.
Visionamento de um vídeo.
Desenho de observação: autorretrato.

Percurso Visual: Retrato
Figura Vs Fundo

Sequência da Experiência Pedagógica no Museu



Abordagem Pedagógica de Obras de arte

1.º Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais

Fundação Calouste Gulbenkian

Apresentação /Objetivos do programa

-Educação do olhar e do ver através do contacto com obras de arte
-Intenção pedagógica
-Desenvolvimento da sensibilidade estética
-Diálogo sobre a arte
-Facultar possibilidades de apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte

Apresenta oito Percursos Visuais

-São um conjunto de obras que se relacionam pelas analogias e diferenças: aspetos formais, temáticas, correntes artísticas.
-Descrição dos percursos, justificação estética e pedagógica.
-Obras do Centro de Arte Moderna José Perdigão
-Obras do Museu Calouste Gulbenkian
-Podem ser adaptados aos diferentes contextos para proporcionar experiências de aprendizagem em artes visuais.

Propostas pedagógicas-didáticas

-Diálogo
-Descrição
-Relação (comparação)
-Identificação das modalidades e aspetos formais
-Jogos
-Experimentação Plástica

Operacionalização em contexto da turma



Proposta Triangular do Ensino da Arte

Ana Mae Barbosa

Apresentação /Objetivos

-Brasil – Educadora Ana Mae Barbosa
-Valorizar a Produção Artística
-Valorizar as informações culturais e históricas
-Interpretar e analisar obras de arte
-Sentir, compreender a obra na sua dimensão histórica, apreciá-la, e analisá-la
-Requer 4 instâncias do conhecimento: produção, crítica, a estética, história da arte

Eixos Orientadores

-Esta metodologia consiste no ensino da arte a partir de 3 eixos:

- Fazer artístico
- História da arte
- Leitura da imagem/obras

História da arte - contextualização

É necessário conhecer tudo o que se fez, no campo da arte, até hoje para se poder criar um espírito crítico a respeito.

Leitura da imagem/obra – apreciação

Na educação do olhar deve-se partir de uma reflexão e interpretação

Fazer artístico – prática

Aplicar na prática os conceitos estéticos abordados na leitura e na contextualização.



O Rosto Humano na Arte

O Rosto Humano na Arte

O nosso rosto é sem dúvida a parte do corpo que melhor conhecemos. É através do rosto que nos identificamos uns aos outros. É também através dele que exprimimos as nossas emoções de alegria ou tristeza, de ânimo ou medo. O Rosto humano consegue exprimir uma "infinidade" de expressões.



O Rosto Humano na Arte

Ao longo da história foram muitos os artistas que representaram o rosto através do retrato.
São disso exemplo, Leonardo da Vinci, Vermeer, Van Gogh, Picasso e muitos outros.



Leonardo da Vinci.

O Rosto Humano na Arte

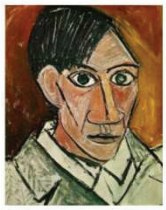


Johannes Vermeer.



Vincent Van Gogh.

O Rosto Humano na Arte



Pablo Picasso.



Lucian Freud.

O Rosto Humano na Arte

Antes da fotografia, a pintura de retrato foi usada quase sempre pelas classes abastadas como forma de mostrar prestígio. Desde o século VXI que a pintura de retrato teve uma forte projeção na Europa.



Rafael.

O Rosto Humano na Arte



Leonardo da Vinci.



Rembrandt.

O Rosto Humano na Arte



Frans Hals.



Frans Hals.

O Rosto Humano na Arte

Com a invenção da fotografia, a pintura e o desenho de retratos caíram em desuso. No entanto, saber desenhar ou pintar um retrato continua a ser uma tarefa apreciada por muita gente devido ao virtuosismo necessário por parte do artista.



Abraham Lincoln.

O Rosto Humano na Arte



Salvador Dalí.



Marilyn Monroe.

O Rosto Humano na Arte

Durante o século XX, a pintura de retrato sofreu uma grande mudança. Deixou-se de pintar de forma realista, porque isso passou a ser feito pela fotografia, enquanto que na pintura os artistas deram azo à imaginação. São exemplo disso as pinturas de Van Gogh, Picasso, Francis Bacon ou Lucian Freud.

O Rosto Humano na Arte

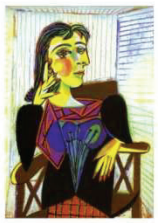




O expressionismo de Van Gogh.

O Rosto Humano na Arte





O cubismo inventado por Pablo Picasso.

O Rosto Humano na Arte





Os retratos grotescos de Francis Bacon.

O Rosto Humano na Arte



O surrealismo e expressionismo de Lucian Freud.

O rosto e as suas transformações

31

O Rosto e Suas Transformações

A Caricatura

A caricatura está relacionada com o exagero das formas que caraterizam cada pessoa individualmente. Quando uma pessoa tem algum aspeto mais pronunciado no seu rosto, isto acaba por ser determinante no desenho de caricatura dessa pessoa.



O Rosto e Suas Transformações

A Caricatura

Se for o nariz que é maior, a caricatura vai exagerar o tamanho do nariz como forma de dar ênfase a esse aspeto físico. Se forem os olhos, vão-se exagerar o tamanho dos olhos e assim por diante.



© Luis Gustavo Barbosa.

O Rosto e Suas Transformações



© André Carrilho.



© Daniel Teixeira.

Bibliografia

BRITO, J.; NOGUEIRA, A. (2012). *Educação Visual, Projetos Desafios*, 3.º ciclo, Carnaxide: Santilhana.

FRÓIS, J.; GONÇALVES, R.; MARQUES, E. (2011). *Primeiro Olhar*. 2ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, S.; NERY,R.; FIGUEIREDO,C. (2013). *Imaginarte*, Educação Visual 5.º e 6.º anos, Porto: Porto Editora.

PORFÍRIO, M.; RAMOS, E. (2006). *Arte para Jovens*. Porto: Edições ASA.

TORRENT, I. (2009). *Educación visual e plástica, adaptacion curricular*, Málaga: Ediciones Aljibe.

http://pt.slideshare.net/doromarra/por-que-estudar-arte-na-escola

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga
Faculdade de Filosofia de Braga

ANEXO 18

<u>Unidade didática: A cor na obra de arte</u>
<u>Projetos individuais dos alunos</u>
Análise de alguns projetos realizada com base nos guiões de obra e nas observações/entrevistas da professora estagiária



Aluno 1
René Magritte, *The false mirror*, 1928

Expressões da aluna
"Considero este quadro abstrato e também figurativo,uma vez que retrata um olho".
"As pinceladas são curtas e controladas, as cores planas e frias levam-nos a pensamentos distantes o que me fez paralisar e optar por fazê-lo com cores quentes".
"Para mim o importante neste quadro é o ceú. - olhar para o céu, por isso o título que o autor lhe deu de *Espelho falso*."

Análise da Professora Estagiária
A pintura de Magritte dá novos significados aos objetos comuns, neste caso concreto a aluna refere que o quadro a transporta para universos distantes e talvez por se sentir perdida naquela imensidão a escolha de cores quentes a situam mais próximo de si. O sentimento da aluna perante esta obra coloca-a numa análise congruente com o objetivo da mesma, Magritte e os surrealistas causam inquietudes nas suas imagens, com o objetivo de perturbar o espectador sobre a arte e a vida. A expressão da aluna vai de certa forma de encontro a esta essência da arte de Magritte, fazendo uma ligação da obra ao próprio título que a faz pensar e refletir, não é isto mesmo que queremos numa experiência estética? A aluna ainda refere, quando questionada sobre o seu trabalho que este quadro é uma "outra forma de olhar o mundo".



Aluno 2
Pablo Picasso, Autorretrato, 1907

Expressões da aluna
"Este quadro é um autorretrato do pintor feito à sua maneira e estilo – o cubismo".
"Gostei dos olhos, parecem saltar da cara".

"Escolhi as cores neutras pelo facto do olhar ser misterioso e duvidoso, não consigo perceber o porquê…"

Análise da Professora Estagiária
Esta obra de Picasso é testemunho da sua linguagem artística e pictórica, a aluna reconheceu-o, talvez porque nesta pintura é evidente o traço de Picasso, na perspetiva, no posicionamento e na figuração delineando já uma aproximação à fase seguinte.
As cores escolhidas pela aluna em contraponto com as utilizadas no original, cores ocre, são também reduzidas dado que se limitou a uma gradação entre o preto e o branco. Esta abertura da aluna às cores usadas, que na maioria das vezes os alunos tendem a colocá-las de lado, mostra uma nova atitude perante a releitura da obra, em que no final a aluna afirma que " a expressividade dos olhos transmite tristeza e solidão".



Aluno 3
Pablo Picasso, Guernica, 1937

Expressões da aluna
"Esta obra suscitou-me curiosidade e tristeza, retrata uma guerra e apresenta cores escuras e neutras".
"Foi espetacular pintar este quadro, apareciam sempre pormenores novos e o uso das cores quentes tornou o quadro mais alegre".

Análise da Professora Estagiária
A temática da obra foi entendida pela aluna, constata-se isso pelos seus comentários e pela descrição que fez no guião de análise, no entanto a interpretação que a aluna dá à obra difere da obra original. A releitura da aluna é caracterizada pelo movimento dinâmico das formas que foi reforçado pelas cores utilizadas, as cores neutras da obra substituídas pelas cores alegres e fortes criou uma analogia entre a tristeza e o sofrimento com a paz e a tranquilidade, entende-se que a aluna dá outra interpretação possível à obra, colocando a *Guernica* como um símbolo de paz e antiguerra.



Aluno 4
Claude Monet, *Femme en blanc au jardin*, 1867

Expressões da aluna
"Esta obra transmite-me a sensação de calma, pelas cores utilizadas e pelo tema que o pintor pintou, a natureza."
"A mulher de branco é interessante ali no meio da natureza, quebra um pouco o quadro".
"Fico calma e alegre a olhar para este quadro".
"Só vou retratar a mulher e as árvores, é o que me chama à atenção, pretendo aplicar a técnica dos impressionistas, com pinceladas sobrepostas.

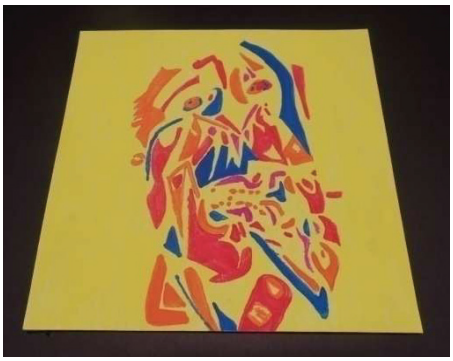
Análise da Professora Estagiária
A obra retrata uma mulher vestida de branco, sobre a relva de um jardim apreciando as árvores e a paisagem. Isto foi de facto o que despertou o entusiasmo da aluna para a sua reinterpretação. Assim a aluna escolheu retratar esse fragmento. A obra original é rica na paleta de cores utilizada, o domínio sobre a luz é fantástico e a conjugação desta com os elementos naturais bem conseguido. Foi o domínio da técnica de pintar que fascinou a aluna, tal como ela refere que irá tentar aplicar a técnica.
A opção pelas cores frias parece-nos que se deve à paleta de cores do original que se baseava no verde.



Aluno 5
Sandro Botticelli, *O nascimento de Vénus*, 1483

Expressões do aluno
"Este quadro causa-me um estado de alegria, pela utilização das cores naturais e quentes, pela leveza das figuras e pelos pormenores, retrata um momento de felicidade pois é o nascimento de uma deusa".
"Gostei muito de pintar este quadro, tal como o autor também utilizei cores frias e quentes, o autor também utilizou muito bem as proporções, o que me fascinou".

Análise da Professora Estagiária
O aluno procedeu à reinterpretação da obra e para tal optou por trabalhar apenas um fragmento da mesma, aquele que, no nosso ponto de vista, foi o decisivo para a sua escolha.
O trabalho do aluno incidiu na exploração da figura humana, o equilíbrio da figura central, as proporções da figura humana e o efeito da luz que destaca o corpo foram os aspectos que levaram o aluno a desenvolver este trabalho. Verifica-se na sua reinterpretação a valorização que o mesmo dá à figura humana, tentando destacá-la através da utilização de cores mais luminosas.
O trabalho plástico realizado pelo aluno resultou num trabalho interessante, no qual ele tirou partido do efeito da luz realçando o corpo feminino, em contraste com as cores planas de fundo.



Aluno 6
Pablo Picasso, *Mulher Chorando*, 1937

Expressões do aluno
"Este quadro é cubista, embora se veja que é uma pessoa, isto é conseguido com as formas um bocado geométricas e distorcidas."
"Gostei deste quadro porque gosto de quadros com formas geométricas"
"Gostei muito de pintar este trabalho, foi muito fixe e interessante, escolhi cores quentes, o laranja e o magenta com o fundo amarelo, porque me identifico mais com estas cores, depois falei com a professora e coloquei o azul porque senti que fazia falta alguma cor, e esta como é complementar do laranja ficou muito bem"

Análise da Professora Estagiária
O aluno fez uma releitura da obra muito interessante cujo resultado final foi bem conseguido. O destaque que o aluno deu às formas exageradas de Picasso foi transposto para o seu trabalho, em que realçou pormenores geométricos na sua composição. Ao pintar a obra com recurso a cores quentes, cores que transmitem afeto, calor consideramos que o aluno procurou afastar-se da carga negativa e pesada da própria obra. Recorreu ao azul para contrastar com as cores quentes aplicando a teoria apreendida em sala de aula.



Aluno 7
Carruço, *Pessoas em Pessoa*, 2013

Expressões do aluno
"Escolhi esta pintura porque me fez recordar a outra que estudámos na aula, a de Fernando Pessoa heterónimos e eu gosto de retratos."
"Vou pintar só com tonalidades de verde, o verde é a minha cor preferida."
"Vou fazer gradações misturando o amarelo e o azul"
"Gostei muito deste trabalho, mas deu muito que fazer"

Análise da Professora Estagiária
O aluno escolheu uma obra atual, de um artista português influenciado pela leitura da obra de Costa Pinheiro feita na sala de aula. Assim como Costa Pinheiro apresenta na sua obra os diferentes heterónimos de Pessoa, também Carruço o faz. O aluno reinterpreta um fragmento da obra com recurso à cor verde, dando importância às cores sombreadas e à gradação de cor como sugestão de

volume, característica que foi analisada em contexto de sala de aula, a qual o aluno de forma bastante positiva conseguiu evidenciar no seu trabalho. Tal como na obra de Costa Pinheiro neste trabalho do aluno as cores podem se nomear, mesmo nas suas passagens.



Aluno 8
Tarsila do Amaral, *Abaporu*, 1928

Expressões da aluna
"É um quadro muito interessante, ele engloba o que o ser humano é, um ser pensador"
"Este quadro faz lembrar aquela escultura do pensador", "talvez o corpo enorme e a cabeça pequena queiram dizer que afinal o homem não é assim tão superior quanto se julga.

Análise da Professora Estagiária
Esta análise da aluna com mostra um certo amadurecimento da mesma enquanto pessoa, leva a sua interpretação ao questionamento sobre a identidade humana. A analogia que faz à escultura de Rodin mostra conhecimento e cultura visual. Na obra original a artista tenta mostrar uma conexão do ser humano com a terra pela postura enorme do pé. A cabeça pequena pode significar a falta de pensamento crítico e o seu posicionamento e expressão denotam alguma tristeza e melancolia. A releitura da aluna transmite-nos isso pelas cores escolhidas, as cores frias que nos dão sensações térmicas de frio e tristeza, a própria leitura da obra, feita pela aluna, revela entendimento da mensagem transmitida.





Aluno 9 **Aluno 10**

Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503-1506

Expressões das alunas
"É um quadro muito famoso e conhecido"
"É um retrato que também usa a luz como Medina"
"O olhar é misterioso"
"Para onde eu vá a mulher está sempre a olhar para mim"
"Tem um ar calmo deve ser o sorriso".

Análise da Professora Estagiária
As alunas tocaram em aspetos importantes quando lemos a Mona Lisa, o sorriso, o misterioso sorriso, que fascina o observador e deixa uma expressão enigmática e ambígua da personagem é sem dúvida um dos focos centrais desta obra. A interpretação das alunas no que respeita à luz mostra o entendimento das gradações de luz e sombra que pela diluição dos contornos cria um rosto e peito difusamente iluminado. Ambas tentaram iluminar o rosto embora o resulatdo não tenha sido o melhor. Os grandes pormenores e o rigor do original levou as alunas a apresentarem dificuldades na sua releitura, pois uma afirma que "foi difícil pintar este quadro, parece mais fácil quando se olha à primeira vista".



Aluno 11
Johannes Vermeer, *Rapariga com brinco de pérola*, c. 1665

Expressões do aluno
"A imagem da rapariga salta do fundo"
"A rapariga tem um ar inocente"
"O peso do quadro está todo na direita, o brinco parece que ilumina o resto"
"Vou escolher cores frias para pintar esta obra, quero manter o azul do lenço"

Análise da Professora Estagiária
O aluno na sua interpretação refere que o peso da obra está no lado direito, fazendo de facto uma leitura assertiva da composição, em que existe um equilíbrio do lado luminoso com o lado escuro. O brinco intensifica a luz do rosto da rapariga. Na reinterpretação feita pelo aluno verifica-se que ele deixou o brinco em branco de forma a realçar o elemento mais importante da obra, por outro lado optou por manter o azul do turbante, pois sem dúvida que a cor azul no original é de extrema importância. No rosto a escolha de um verde mais claro para realçar o rosto também nos parece estar relacionada com o mistério que o aluno encontrou no rosto da rapariga que lança um olhar à esquerda em direção ao observador.