



# Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

## A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

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

**Lisete Silva Sampaio Dias**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
JULHO 2011



# Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Local do Estágio:  
**Escola Secundária D. Maria II - Braga**

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

**Lisete Silva Sampaio Dias**

Sob a Orientação do Prof. Doutor  
**Carlos António Saraiva Bizarro Morais**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
JULHO 2011

## **Agradecimentos**

À minha família e amigos,  
com especial agradecimento  
à Susana, à Daniela e ao Zé Miguel,  
por todo o apoio prestado ao longo deste caminho.

## **Resumo**

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, procura aprofundar as potencialidades da experiência estética na pedagogia em geral e especialmente na dinâmica do ensino e aprendizagem das artes visuais. Este texto apresenta na primeira parte uma parte teórica de abordagem conceitual, onde são explorados os principais aspectos da dimensão afetiva e cognitiva da experiência estética. A segunda parte desenvolve uma proposta didática, de exposição de estratégias de ensino/aprendizagem, aplicadas no campo de ação da disciplina de Educação Visual. Este trabalho foi implementado na Escola Secundária D. Maria II, em Braga, na turma com a qual realizámos o nosso estágio pedagógico.

Tendo como base o conceito de fruição estética nas suas dimensões afetiva e cognitiva, este estudo faz ainda uma reflexão sobre o papel da arte no contexto do seu ensino, tendo em conta a diversidade cultural que é o contexto escolar. Pretendemos mostrar o papel da atitude estética como elemento fundamental e estruturante num projeto de aprendizagem pela arte.

A descrição da prática pedagógica confirma os benefícios que se obtêm quando se proporciona um ensino dinâmico e cativante, que valoriza os interesses dos alunos e promove a aprendizagem através de processos dinâmicos associados à experiência estética. Esta postura inclui a partilha de experiências entre professor e o aluno, e o processo permite vivenciar a arte pela ação, imaginação e reflexão mas principalmente pela experiência artística em sala de aula.

**Palavras-chave:** Experiência Estética, Pedagogia, Artes Visuais, Motivação, Afetividade, Racionalidade, Prazer Estético.

## **Abstract**

This Master thesis was developed in the scope of the Master in Visual Arts Education for the 3rd cycle of Elementary School and High School, in an attempt to best address the concept of *aesthetic experience* and its relationship with pedagogy in general and focusing on the teaching dynamics and the learning of the visual arts. This report presents in the first chapter a theoretical component of the conceptual strategy exploring the main aspects of the affective and cognitive dimension of the aesthetic experience. The second chapter of the report focuses on the development of a didactic proposal exposing the teaching/learning strategies applied in the action field under the course of Arts. This work was implemented during the teaching internship at D. <sup>a</sup> Maria II High School, at Braga.

Drawing upon a literature review regarding the enjoyment of art in its affective and cognitive dimensions, this study also reflects on the role of art in its teaching context, considering the cultural diversity that school context involves. It is intended to show the role of aesthetic attitude as a fundamental and structural element in the project of leaning through art.

The description of the pedagogic practice confirms the benefits obtained while providing for a vivid and dynamic teaching, valuing the interests of the students and promoting the learning through dynamic processes related to the aesthetic experience. This methodology includes the share of experience between both the students and the teacher and the process allows to live art through action, imagination, reflection and mostly through the artistic experience in the classroom.

**Keywords:** Aesthetic experience, Pedagogy, Visual Arts, Motivation, Affectivity, Rationality, Aesthetical Pleasure.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	7
<b>Capítulo I – Ensinar arte no estágio: um sério desafio</b> .....	8
1.1. Um problema complexo .....	8
1.2. Hipótese .....	10
<b>Capítulo II – A Experiência Estética</b> .....	11
2.1. Uma relação afetiva .....	11
2.2. Uma experiência de conhecimento.....	14
2.3. Sentir e pensar: uma síntese.....	15
<b>Capítulo III – Experiência Estética e Pedagogia</b> .....	18
3.1. Acerca do papel da arte na educação .....	18
3.2. O ideal da formação integral do ser humano .....	21
3.3. O esforço e a disciplina na arte e na experiência estética .....	21
3.4. O prazer e o jogo ou o fator lúdico na aprendizagem .....	22
3.5. A dimensão teórica e prática desta articulação .....	23
<b>Capítulo IV – A Prática Pedagógica</b> .....	26
4.1. Contextualização da turma .....	26
4.2. Metodologia adotada .....	28
4.3. Sensibilização para a experiência estética .....	30
4.4. A experiência estética na prática letiva .....	32
4.4.1. Atividades do desenho, corpo e pensamento .....	33
4.4.2. Atividades no âmbito da comunicação e forma .....	37
4.4.3. A fenomenologia da experiência estética numa visita de estudo .	44
4.5. Reflexões complementares às atividades realizadas .....	47
<b>Conclusões e questões em aberto</b> .....	56
<b>Bibliografia</b> .....	59
<b>Índice de Anexos</b> .....	62

## **Intr` duçã`**

Poderá a arte ser ensinada como objeto de fruição? Como se percepção uma obra de arte? Estas são algumas questões essenciais quando se procura resposta para as perplexidades nascidas da ação pedagógica a desenvolver no âmbito específico das artes visuais, perante jovens ainda em processo de formação e amadurecimento da sua personalidade. Discutir a problemática da fruição da arte no processo ensino-aprendizagem das artes visuais é o objetivo do presente relatório de estágio. Procuramos valorizar a experiência estética, pelas suas potencialidades, visando a melhoria do ensino. Desejou-se com este projeto promover no grupo-turma a aprendizagem pelo prazer da fruição e criação da arte, destacando o contributo desta no desenvolvimento individual e social, da perspicácia de raciocínio crítico fomentando assim hábitos culturais nos alunos, capazes de contribuir para a iluminação de novas formas de ver o mundo.

As perguntas iniciais são as mais urgentes na busca de uma resposta aos “mistérios” da experiência estética. Tendo em conta a complexidade do problema, que envolve contribuições tanto do foro antropológico como cultural, didático e até simplesmente da natureza humana, procurámos explorar as dimensões teóricas e práticas que envolvem a experiência estética. Assim, no primeiro capítulo apresentamos a deteção do problema do ensino das artes no contexto deste estágio pedagógico, levantando a hipótese de solução que nos propusemos estudar e que vai na linha de incrementar nos alunos aprofundamento da vivência estética como base, e através dela favorecer assim a aprendizagem. O segundo capítulo, de cariz marcadamente teórico, estuda a natureza afetiva e cognitiva da experiência estética segundo os pontos de vista de autores como Best, Dufrenne, Goodman e Kant. Estabelecendo a ligação entre a teoria e a prática, o capítulo três compreende especialmente a dimensão didática do problema apresentado. As propostas teóricas dos autores fundamentam aquilo que entendemos como experiência estética e estabelece a base para a aplicação empírica que tivemos oportunidade de testar e expor no capítulo quatro que descreve as atividades da componente prática na aproximação do aluno à experiência estética. Este capítulo apresenta ainda a discussão crítica onde comentamos, numa perspectiva qualitativa, os resultados da aplicação dos conceitos teóricos e respectivas estratégias à vivência prática da fruição da arte, procurando criar condições para uma melhor aprendizagem.

## Capítulo I – Ensinar arte n` estágio : um séri` desafio`

### 1.1 Um problema complexo`

A nossa intervenção pedagógica propriamente dita teve início no segundo período do ano lectivo de 2011/2012. O primeiro período permitira conhecer a turma e os alunos que a constituíam. Informalmente, procurou-se conhecer a relação destes alunos com a disciplina de Educação Visual. As respostas a esta primeira abordagem revelaram atitudes diferentes. Concretamente, a disciplina era vista como algo “para relaxar, conviver e trabalhar pouco”, ou então “para aprender a desenhar e pintar” ou mesmo como algo que suscitava frustração, como nos foi explicado por um aluno da turma: “eu tive negativa a Educação Visual no ano passado, não tenho muito jeito para desenhar”. Com efeito parece estar generalizada a imagem bastante vazia de uma disciplina prática de desenho e pintura, em que ou se é capacitado naturalmente ou se manifesta um interesse variável, consoante o professor, o estado do aluno, o jeito pessoal — para alguns trata-se apenas de uma disciplina destinada ao relaxamento, enquanto que para outros a aprendizagem é sinónimo de frustração.

As informações constantes no Projeto Curricular de Turma, quanto às atividades extracurriculares praticadas ou apreciadas pelos alunos, revelam que a maioria destaca o desporto (12 alunos) como atividade preferida, a música em seguida (8 alunos), literatura *ex aequo* com o cinema (3 alunos) e relativamente à arte, nenhum aluno. Estes dados demonstram o défice de relação da turma com a arte e as suas matérias.

A disparidade de opiniões quanto à percepção da natureza desta disciplina por parte dos alunos sugere que estes entendem a Educação Visual como disciplina direcionada para o ensino de determinadas técnicas ou que as matérias referentes à arte são constituídas, de certa forma, por conteúdos abstratos, desprovidos de uma utilidade evidente. Esta opinião dos alunos acerca da disciplina sugere um significativo desfasamento entre as finalidades educativas da arte e o seu entendimento geral. Esta constatação inspirou, de certa forma, a base das questões que se pretendem levantar na presente tese: partindo deste panorama parece ficar em causa o reconhecimento e validação da educação artística como essencial e proveitosa para o indivíduo, fundamental para o desenvolvimento da percepção visual, da sensibilidade estética, da motricidade, capacidade de comunicação e interpretação, bem como parece ficar totalmente inviabilizada alguma aprendizagem digna deste nome.

Esta questão tem vindo a levantar-se ao longo da nossa experiência como professora de disciplinas de arte, no ensino básico e secundário ao longo dos últimos oito anos, em vários

pontos do país. Por isso, nos temos vindo a preocupar com a questão do lugar da arte no seio das diversas matérias humanísticas, técnicas e científicas, bem como das questões do seu ensino.

No sistema educativo, em regra, os resultados do sucesso escolar são quase só avaliados pelos conhecimentos obtidos, por exemplo, em Língua Portuguesa ou em Matemática. As orientações do sistema de ensino privilegiam o raciocínio científico em prejuízo de qualquer outro. Não pretendendo aqui aprofundar este assunto, é incontornável referi-lo. No entanto, o nosso principal objetivo é considerar a problemática do desenvolvimento educativo através do ensino da arte, domínio do sensível, e os benefícios que dela advêm.

Toda esta panorâmica foi decisiva para procurarmos clarificar o potencial da arte no processo de ensino-aprendizagem e discutir o modo como o ensino artístico contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. O que pretendemos fomentar nos alunos com o ensino da arte nos dias de hoje? Que relação positiva se poderá estabelecer entre a arte e o aluno? A vivência do prazer estético visa a valorização da relação afetiva do aluno com a arte e, desta forma, o despoletar da vontade, no aluno, de construir linhas de pensamento e atitude estética que o renovem na sua relação com os objetos de arte.

Definir, à partida, a experiência em arte e propiciá-la aos alunos constitui um problema complexo. No entanto, levar os alunos a compreender o seu papel num processo estético e artístico é o objetivo que nos propomos. Sabemos também que as dificuldades inerentes a este desígnio resultam de uma associação complexa de conteúdos e vicissitudes do foro antropológico, social e cultural. O potencial educativo da arte e da experiência estética nem sempre é conhecido e reconhecido pelos alunos. Pelo seu carácter transversal, não é tarefa fácil fazer com que os alunos a compreendam o papel da arte na própria vida; porém é a situação que aqui se levanta. Pelo seu potencial educativo, a arte e a experiência estética deveriam ter o seu valor e papel na formação do aluno mais reconhecido. As competências em arte, pelo seu carácter enriquecedor ao nível da percepção e da sensibilidade, pelo seu foro libertador e criativo através da experimentação e criação, são de importância fundamental para o desenvolvimento do aluno. No entanto, tal influência parece não se exercer facilmente. Existe, com efeito, um desfasamento entre a teoria e a *praxis* do ensino das artes e é nesse desfasamento que reside, em grande parte, o *drama* que coloca em causa a própria função educativa da arte. Defendemos que o ensino das artes realizado através dos modelos tradicionais académicos, além de contrariar a sua missão essencial (fruição-contemplação;

produção-criação; reflexão-interpretação) limita os alunos ao nível da formação do gosto, causando frequentemente desmotivação.

De forma a superar esta situação, propomo-nos explorar a dimensão teórica e prática de uma abordagem didático-pedagógica pela fruição da arte e observar as potencialidades que dela advêm, na sua relação com o prazer e o conhecimento. Com efeito, as artes visuais são antes de mais, vivência e depois, objeto de conhecimento. Esta vivência em arte supõe também liberdade de reflexão, de interpretação e de criação, fomentando no aluno o desenvolvimento de capacidade de questionar, reinterpretar e projetar realidades que façam sentido na sua existência individual e social. Esta abordagem será especialmente benéfica e motivadora para o ensino-aprendizagem da disciplina, em casos como o do presente grupo, em que se verificam problemas comportamentais e desinteresse, como já referimos.

## **1.2. Hipótese**

Verificada a pobreza da relação existente entre os alunos da turma e a dimensão estético-artística, imediatamente despertamos para a necessidade de promover a sensibilidade e a percepção estética dos alunos. Pareceu-nos pois oportuno trabalhar a relação que se estabelece entre o indivíduo e o objeto estético, ou seja a experiência estética, como conhecimento, como percepção sensível e, conseqüentemente, experiência vivida. Incrementar nos alunos o aprofundamento teórico (conhecido) e prático (vivido) da arte através da experiência estética, e mostrar que esta favorece a própria aprendizagem.

Além dos autores apresentados, os métodos utilizados na prática pedagógica inspiraram-se também no conhecimento empírico ao longo da nossa experiência letiva já referida. Por outro lado, o próprio percurso escolar pessoal, enquanto aluna, também nos permitiu o contacto com professores que nos marcaram e orientaram. Uns pela negativa, que nos serviram de exemplo a não seguir, outros, positivamente, porque inspiram e contribuíram de alguma forma para a construção da forma de ser. Assim, a pesquisa feita e a experiência revelaram-se de grande valor na construção da maneira como vemos o ensino das artes. Esta experiência, no seu todo, contribuiu para melhorar as condições de desenvolvimento da performance pedagógico-didática. Contribuiu também para tornar mais clara e urgente a necessidade de refletir sobre a questão da vivência das atividades da arte, na sua articulação com a afetividade e cognitividade do indivíduo. É nosso desejo orientar, neste sentido, a fundamentação teórica desta linha de abordagem do problema. É o que veremos nos capítulos seguintes.

## Capítulo II – A Experiência Estética

No sentido mais imediato, “experienciar” é tomar conhecimento pessoal e direto de algo através dos sentidos. Em ciência, o termo usado é “experimentar” e “experimentação”: refere o ato de realizar determinada ação para validar hipóteses e confirmar ou refutar teorias. Ambas as noções se encontram num determinado ponto: experienciar é conhecer.

Se, por um lado, ao termo “experiência” é atribuída uma natureza laboratorial, no caso da arte, o termo é usado no sentido de “vivência” de algo, ou forma de incrementar a motivação e o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno. Torna-se fundamental, portanto, tratar a questão da dicotomia entre afetividade e cognição, no que concerne à promoção de vivências. Será esta dicotomia objeto da lógica? A primazia da racionalidade sobre a sensibilidade faz sentido? E haverá pensamento sem sentimento?

No domínio da arte, a experiência é entendida de forma algo especial. A experiência estética acontece aquando da “vivência do que é belo, feio, sublime, por parte do sujeito criador e do observador da obra artística” (Garcia, Prieto e Paz, 2005: 141). A discussão em torno desta temática filosófica é diversificada e complexa. Roger Pouivet (1989), ao refletir sobre Kant e Goodman, observa a distinção reforçada institucionalmente entre arte e ciência, e conseqüentemente, a separação entre o domínio afetivo e cognitivo. Kant defende que a experiência da arte é uma relação de prazer desinteressado e o juízo de gosto depende do sentimento do agrado ou desagrado (Kant, , logo, domínio afetivo, enquanto para Goodman a arte é uma experiência prioritariamente cognitiva. Vamos, em seguida, explorar esta questão pelos pontos de vista dos autores referidos, servindo-nos da interpretação categorizada de Roger Pouivet.

### 2.1. Uma relação` afetiva

Para muitos, a relação entre obra de arte e o espetador é de carácter sensível e não conceptual (Pouivet, 1989: 25) é uma relação de sentimento, não de conhecimento, pois reporta-se à imaginação, que proporciona ao indivíduo o sentimento do prazer — sensibilidade (1989: 37) independentemente do conceito (1989: 31):

a ideia estética permite, tendo em conta Kant, a realização de um belo sonho: ser instruído sem pena, pensar sem esforço. O génio não é como o professor que exige paciência e exercício. O génio não reclama trabalho: a sua obra agita a imaginação, põe em movimento a razão. Estamos certamente no domínio do inefável — mas o indizível é ainda mais. (...) A obra genial livra-nos do

peso do conhecimento e do conceito, do tempo de estudo e da formação de um saber porque não está ligada à função referencial do signo como diríamos hoje (Pouivet, 1989: 31).

É na relação de confronto entre espectador e obra de arte, ou experiência estética, que o processo cognitivo se processa. Contrariamente, segundo Kant, a obra do génio criador trabalha a imaginação do espectador, que sintomaticamente não vai mobilizar o seu poder de racionalização:

A comunicabilidade universal de um prazer já envolve no seu conceito que um prazer não tem que ser um prazer do gozo a partir de simples sensação, mas um prazer da reflexão; e assim a arte estética é, enquanto arte bela, uma arte que tem por padrão de medida a faculdade de juízo reflexiva e não a sensação sensorial (Kant, 1998: 210)

Pouivet observa algum arcaísmo na tese de Kant, ao ter em conta o seu desfasamento perante o percurso da arte. De momento, procuramos, sob os auspícios de Kant, continuar esta empresa difícil que nos poderá levar ao esclarecimento do processo de fragmentação entre sentimento estético e operações conceptuais. Assim, o filósofo distingue duas ideias fundamentais para a justificação da separação entre o domínio do conhecimento e do afetivo — a noção de *génio* e a de *sábio*. Génio refere-se ao artista e sábio define o cientista ou o filósofo.

A obra de arte genial, em Kant, possui uma “originalidade opaca” (Pouivet, 1989: 29) porque a sua criação é racionalmente inexplicável, na medida em que cria as regras por si própria. A produção genial, na tese kantiana, não pressupõe regras, logo, nenhum conceito lhe assiste.

No que diz respeito ao conhecimento estético, Kant confirma a separação entre arte e conhecimento. A sua tese, segundo Pouivet, baseia-se na noção de regra, “toda a arte pressupõe regras, diz Kant, mas a criação genial não é a aplicação, mesmo hábil, de um saber como é o artesanato” (1989: 27).

Na *Critica da Faculdade do Juízo*, Kant objetiva o conhecimento estético na noção de regra porque o espírito necessita de um mecanismo para vivificar a obra:

Sobre a questão se entre as chamadas sete artes livres não teriam podido ser contadas também algumas que são atribuíveis às ciências e algumas outras que são comparáveis a ofícios, não quero aqui referir. Não é inoportuno lembrar que em todas as artes livres se requer todavia algo coercivo ou, como se diz, um *mecanismo*, sem o qual o *espírito*, que na arte tem de ser livre e o qual *unicamente* vivifica a obra, não teria absolutamente nenhum corpo e volatilizar-se-ia integralmente

(por exemplo na poesia a correção e a riqueza da linguagem, igualmente a prosódia e a métrica), já que alguns mais recentes pedagogos crêem promover da melhor maneira uma arte livre quando eliminam dela toda a coerção e a convertem de trabalho em simples jogo (Kant, 1998: 208).

Contrariamente, a obra do sábio, que Kant define por um “método transparente” (Pouivet, 1989: 29), é determinada pelo avanço da história e do progresso científico, o qual descobre as regras sem ser criador (1989: 27).

Estas reflexões ajudam-nos também a pensar a profundidade da obra de arte. Em Kant, a experiência estética acontece no confronto com a obra. É na relação de presença entre espectador e obra de arte que o processo trabalha a imaginação do espectador. Esta é, assim, uma relação da ordem do sentimento (1989: 31).

O génio, segundo Kant, é capaz de invenção, de ser criativo. O génio não baseia a sua criação na obediência a regras para a produção da obra. Não queremos dizer com isto que, em Kant, a arte não suponha regras. A produção genial é que não. O sábio, por outro lado, não inventa; descobre sem ser criativo, e a sua produção é impulsionada previamente e orientada pelas regras da natureza.

Segundo Kant, a atividade racional desenvolvida no âmbito da arte surge com a imitação. Aprender é imitar (Pouivet, 1989: 29). Neste sentido, Pouivet acrescenta que a racionalidade em arte existe, seja pelo processo de imitação de quem sabe, seja pela construção de raciocínio e pensamento contrário a quem sabe (29).

Também na mesma linha de raciocínio, que coloca a experiência estética numa dimensão mais afetiva do que cognitiva, António Pedro Pita apresenta na sua obra, *A Experiência Estética como Experiência de Mundo* (1999), uma abordagem à proposta filosófica de Mikel Dufrenne (1992), na qual a noção de experiência *sensível* aparece expurgada de determinações científicas e objetivistas. Para o autor, a *percepção estética* tem uma conotação nobre pois “apenas queria ser percepção” (Pita, 1999: 308). Aqui não está implícita a noção de arte ou obra de arte, mas sim a noção de *sensível*: “estetização não é a transformação em obras de arte mas a consideração de objetos, como objetos a sentir, correlatos de uma experiência sensível” (309-310).

A fenomenologia da experiência estética “não é apenas uma descrição de estados de sensibilidade”, mas “revelação significativa da relação estreita do ser humano com as coisas, as que exaltam e as que tolhem” (Pombo, 1993: 199). O que nos tolhe ou exalta é do foro individual e subjetivo, tal como uma música que nos agrada particularmente ou uma imagem que nos choca. É na relação que se estabelece entre o indivíduo e os objetos que podemos

explorar e procurar conhecer a origem desses estados e percepções. À partida, é mais fácil compreender as coisas que nos agradam, tal como acontece a uma criança que decide a sua preferência por um determinado brinquedo ou cor, por exemplo. A experiência diz-nos que o que não agrada é colocado em segundo plano ou mesmo rejeitado. A dúvida surge, no entanto: em que é que consistirão as razões que determinam uma escolha; em que consiste essa importância relativa de um brinquedo face a outro? Como se manifesta esta preferência? Será aquilo que recusamos fundamental para a formação do indivíduo? Será capaz de contribuir para o desenvolvimento e autoconhecimento do indivíduo enriquecendo-o pela compreensão e justificação do sentimento inicial? Esta supõe, inevitavelmente, uma atitude racional perante uma emoção sentida.

## 2.2. Uma experiência de conhecimento

Por oposição a Kant, que fragmenta na experiência estética o campo da afetividade e o da cognitividade, Nelson Goodman apresenta uma noção de arte que rejeita na mesma experiência a sua separação:

Goodman rejeita a dicotomia entre o sensível — o que ele chama de emotivo — e o conhecimento — que ele chama o cognitivo. Crer que a música ou a pintura, por exemplo — e porque é a seu respeito que fazemos a referência a maior parte das vezes — são espontaneamente e universalmente apreciáveis, é cair no naturalismo e no etnocentrismo mais espesso. Goodman explica que na experiência estética, as emoções funcionam cognitivamente (...). Na experiência estética os *conhecimentos funcionam emotivamente* (Pouivet, 1989: 40).

À luz do pensamento de Goodman, estudado por Pouivet, a fruição da arte é uma atividade conceptual, sem que exclua a sua conotação emotiva, pois arte é “conhecimento em ação” e o prazer resulta desse conhecimento (1989: 38). Não existe ruptura ou separação entre o estético e o conceptual, nem atividade conceptual que cesse para fazer surgir a estética. Para Goodman, o prazer da arte deriva do conhecimento e domínio dos *sistemas simbólicos* (1989: 37) que a constituem. Por outro lado, a produção ou apreciação estética da arte requer o conhecimento prévio de regras e códigos, “representar é seguramente referir, estar por, simbolizar. Toda a obra representacionista é um símbolo; e a arte sem símbolos está restringida à arte sem assunto (Goodman, 1995: 104).

O autor volta a sua atenção, não para o que a arte é, mas para o que a arte é capaz de fazer (Goodman, 1995: 117): “a maneira como um objeto ou acontecimento funciona como

obra explica como, através de determinados modos de referencia, aquilo que assim funciona pode contribuir para uma visão — e para a feita — de um mundo” (Goodman, 1995: 118).

Tendo em conta o que afirmamos, se pensarmos as artes como sistemas simbólicos, como descreve Goodman, se nos familiarizarmos com o seu código permitir-nos-á melhorar a nossa capacidade de compreensão. Tal como a leitura de um poema exige o conhecimento da linguagem escrita, a leitura da pintura necessita igualmente do conhecimento do seu código. Não queremos com isto dizer que sendo capazes de ler, somos automaticamente capazes de interpretar um poema, pois isto seria colocar uma obra da literatura ao nível de uma informação útil ao visitante do museu, por exemplo. Como sabemos, em pintura, interpretar uma imagem é diferente de interpretar um pictograma. Este visa uma percepção imediata e universal, aquela, o oposto, pois implica interpretações e significações com variáveis diversas do foro cultural, aquilo que o autor chama de *equipamento cultural* (Pouivet, 1989: 37).

Goodman influencia a tese de um outro grande estudioso da pedagogia estética, David Best, ao defender a experiência da arte como prioritariamente cognitiva, sem excluir o aspeto emotivo.

Best também desmistifica a separação entre as faculdades cognitiva/racional e afetiva/criativa, ao afirmar a experiência artística como experiência cognitiva, tal como reconhece a presença legítima da criatividade nas ciências. Desta forma, para que a educação artística se afirme, tal como a educação científica, o autor admite que as sensibilidades artísticas são *rationais em si mesmas* (Best, 1996: 20). Para Best, a obra de arte deve possuir significado por ela própria, de modo a ser possível transpor a barreira da subjetividade e ajudar a definir a legitimidade do domínio cognitivo assente em princípios gerais.

Porém, nem todos os aspetos educativos são quantificáveis ou mesmo qualificáveis, pois reconhecemos estas limitações ao considerar que a arte envolve a sensibilidade. Sentimentos e pensamentos são, até certo ponto, mensuráveis, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, mas argumentamos que as medidas são subjetivas e circunscritas, quer naquilo que o sujeito pretende partilhar, quer em relação à linguagem humana.

### **2.3. Uma síntese de sentir e pensar**

Kant parte do princípio que há dois tipos de conhecimento: o proveniente da matéria, do sensível, e o, proveniente da forma, do conceptual (Pouivet, 1989: 35). Para Goodman esta distinção é mais prejudicial que útil.

A obra de arte “é a expressão de um artista que dialoga ou comunica com o seu público” (Pouivet, 1989: 25) e a apreciação ou educação estética não requer uma fórmula muito distinta da que a aprendizagem da ciência supõe. Por isto, afirma Pouivet relativamente ao lugar das artes:

As obras de arte não são nem menos nem mais verdadeiras que as teorias científicas. Elas são versões do real, no mínimo comparáveis entre si. Elas exigem ao seu produtor e a quem as tiver em consideração, capacidades idênticas àquelas que requer a atitude científica. Elas são conhecimentos do real, porque organizam simbolicamente o real, tal como fazem as teorias científicas e os grandes sistemas simbólicos (Pouivet, 1989: 43).

Pouivet (1989) opõe Kant e Goodman relativamente à questão da arte como conhecimento, mas ressalva um aspeto comum entre eles. Se para Goodman a estrutura do mundo é inteligível através de um conhecimento cada vez maior da estrutura dos sistemas simbólicos (pintura, literatura, dança ou mesmo a ciência), em Kant a estrutura do mundo é reconhecida pela estrutura do espírito. Apesar da tese deste se aproximar mais duma visão subjetivista, ambos os autores rejeitam o caráter metafísico e transcendental atribuído à arte ao longo da história (1989: 43). Neste sentido, torna-se mais claro o papel da arte e a sua fruição na educação do indivíduo, transformando-se desta forma em matérias pedagogicamente válidas e fulcrais no processo ensino-aprendizagem.

Consideramos assim a importância da experiência estética e da sua relevância na educação em geral, e na apreciação estética e artística em especial.

Dufrenne (1992) apresenta uma *fenomenologia da experiência estética* definida por “três categorias axiais para a inteligibilidade da experiência estética” (Pita, 1999: 103): o primeiro momento, o da *presença*, o segundo da *representação* e, por fim, o terceiro do *sentimento* (Pita, 1999: 101). O momento da *presença* consiste na necessária colaboração corporal e emocional isto é, antes de qualquer pensamento ou julgamento sobre a obra, o corpo presencia e estabelece com o objeto estético uma relação, antes de mais, física e biológica que incide na “solicitação mais profunda da obra de arte e do objeto estético [que] é estabelecer com o espectador uma relação sem distância” (101). O segundo momento da fenomenologia da experiência estética, é o momento da *representação*. Nesta fase estabelece-se uma relação mais cognitiva com a obra de arte em que se opera “a conversão do dado [resultante do momento da presença] em inteligível” (1999: 102). Procura na relação entre a forma e o conteúdo a sua significação, questionando a obra e o seu criador num diálogo mediado pela razão e a procura do significado: “enquanto inteligível, a obra de arte

permanecerá um objecto *do* mundo; ao transformar-se em objecto estético, porém, ela afirma-se *no* mundo” (102). Ou seja, é o plano seguido do primeiro, o da presença.

O terceiro momento é o mais decisivo, o do *sentimento*, que recupera “uma imediatidade que só na presença se realizava. De certo modo, a partir da representação já não é possível encontrar a presença pré-reflexiva” (102) e assim “o sentimento é um imediato que atravessou a mediação” (102). Desta forma, “há um conhecimento que não é produzido pelo dispositivo epistemológico da representação: e é a singularidade da experiência estética que designa a sua existência e requer a tematização” (1999: 103). Este processo fenomenológico fundamenta a relação afetiva entre o sujeito e o objeto estético, em que ambos se transportam mutuamente num plano meta-racional, permitindo assim um aumento da capacidade experiencial da fruição da obra de arte.

Estas reflexões contribuem profundamente para o desenvolvimento do próximo Capítulo, onde é aprofundada a relação entre a experiência estética e pedagogia. Elencamos, em síntese, as principais ideias focadas que teremos em conta no seguimento deste trabalho: a obra de arte como algo *racional em si mesma*; a distinção de papéis entre o *professor e o criador*; o ponto de vista do espectador no confronto com a obra, *com* ou *sem esforço*; a experiência estética com algo fenomenológico e a consideração da arte como *sistema simbólico*.

É nosso propósito, então, proporcionar a problematização desta dupla dimensão, afetiva/emotiva e racional/cognitiva, através da experiência estética, em ordem a uma melhoria do ensino das artes visuais.

## Capítulo III – Experiência Estética e Pedagogia

### 3.1. Acerca do papel da arte na educação

A reflexão sobre o ensino e aprendizagem em arte surge como uma necessidade urgente no desenvolvimento da atividade docente, dadas as permanentes alterações tanto no campo educativo como no campo estético. As linguagens plásticas, mais especificamente as contemporâneas, estão sujeitas a “atitudes fortes de recusa por parte do grande público”. Lambert identifica o problema e situa-o “ao nível não só da informação actualizada dos fenómenos artísticos mais atuais como é também de ordem educacional” (1993: 174).

A perspectiva apresentada por Best (1996) auxilia este processo no sentido em que o autor defende o potencial educativo das artes e rejeita a atitude tradicional no ensino. O autor aponta as limitações da experiência artística quando esta é considerada uma relação subjetiva e de carácter metafísico entre o artista e o espectador. Referindo-se ao ensino tradicional, o autor encara a “doutrina subjetivista” como profundamente enraizada nos próprios artistas e educadores. Esta doutrina, parte do princípio de que a experiência artística, seja do ponto de vista do espectador ou do criador, é uma questão puramente subjetiva e individual e surge “como resposta a anseios misteriosos e metafísicos” (Best, 1996: 8). Assim, esta experiência está desligada de qualquer tipo de conhecimento ou compreensão ou “que se supõe saber acerca da presença ou ausência, da quantidade ou da qualidade vagamente postulada de ‘estética’, através de um processo subjetivo de intuição” (1996: 8). Por estes motivos, refere o autor, a educação artística é colocada ao nível de matérias de segundo plano. Pelo contrário, considera que a experiência artística é tão cognitiva e racional como qualquer outra experiência, e para o demonstrar expõe fundamentadamente as “confusões filosóficas” e o “perigo educacional” (1996:10) provocados pelo doutrinamento subjetivista. Por forma a contrariar esta ideia, o autor propõe uma reapreciação da filosofia da arte indissociável da filosofia do espírito (emoção) ou da linguagem (cognição).

Considera-se habitualmente que o conceito de juízo artístico é algo que não pode ser considerado racional e objetivo, uma vez que tem por base “expressões de sensibilidade e valor individual” (Best, 1996: 12). Este facto levanta suspeitas de ordem subjetiva e, logo, problemas aquando da justificação da sua aplicação educativa, uma vez que o subjetivo não é qualificável ou mesmo quantificável. Esta é precisamente uma das imprecisões geradas pela doutrina subjetivista e apontadas por Best, referindo que “o subjetivista acredita ainda que as razões se limitam aos raciocínios dedutivos e indutivos, que são normalmente praticados na

Matemática, Lógica ou nas Ciências” (1996: 23). Não considerar outras formas de raciocínio é, também, cair no erro da doutrina subjetivista que leva ao não reconhecimento de atividade racional nas artes. Por isto, o autor refere-se a um “racionalismo interpretativo” (Best, 1996: 23). Este legitima o sentimento artístico como um tipo de raciocínio igualmente válido, pois implica “tentar mostrar uma situação numa perspectiva diferente e isto pode envolver não só uma interpretação ou conceito diferente, mas uma avaliação diferente” (Best, 1996: 23). É neste sentido que entendemos a educação artística: ao assumir o seu potencial criativo e o seu valor no desenvolvimento cognitivo do aluno, “mostrará [antes] como pode ser genuíno o raciocínio ao abrir novas perspectivas, novas imaginações e avaliações renovadas” (Best, 1996: 24). O autor ainda vai mais longe ao expressar a “necessidade de argumentar que [as artes] deveriam ser o centro do currículo, desde que se rejeitem as concepções subjetivistas do sentimento” (Best, 1996:16). As matérias comuns às artes, afirma o autor, são a imaginação, os sentidos e a compreensão conceptual. Compreende-se, desta forma, que a sensibilidade artística é em si mesma cognitiva e aberta à justificação objetiva. Segundo Lopéz Quintas trata-se do “medo do relativismo” (1996: 25) que impede o desenvolvimento do ensino direcionado para as capacidade da percepção, imaginação e criatividade.

Consideramos que esta articulação entre a pedagogia e a experiência estética, de certa forma, é também concordante com os pontos de vista de Fátima Pombo e Quintana Cabanas. Este autor, na sua monumental obra *Pedagogía Estética* (1993), apresenta a noção de experiência estética como um conjunto de *vivências sui generis* (1993: 22) que têm a faculdade de nos causar agrado. Neste sentido, o importante é descrever e conhecer o seu objeto, o lugar onde encontramos as causas e condicionantes da experiência estética, partindo do princípio que a percepção condiciona a experiência.

Esta noção de percepção condicionada pela experiência também se encontra na análise de Fátima Pombo, quanto a uma *visão holística* (1993: 203) propondo uma série de mudanças que visam aproximar o ensino da arte da formação de valores estéticos. A autora defende a responsabilização da ação educativa no desenvolvimento do ser humano e chama a atenção para a importância do *eu perceptivo*. Como sabemos, esta visão contraria a tradição da cultura ocidental de desvalorizar a experiência artística relativamente à atividade racional. No entanto, perguntamos: como é que se proporciona um maior desenvolvimento da percepção? De acordo com a mesma autora, o campo perceptivo é um campo aberto, diretamente relacionado com a experiência do vivido, e “a nossa consciência do mundo é uma consciência perceptiva” (1993: 196). Por sua vez, o corpo é a *charneira da existência* — uma ideia que introduz a noção de *esquema corporal*, constituído por uma “organização inicial, o

comportamento de base e uma adaptação espontânea ao mundo” (1993: 196). Nas suas palavras é “o homem como corporeidade, como campo perceptivo que pode assumir um ponto de vista no mundo e comunicar vitalmente com ele” (1993: 197). É pela experiência vivida, pelo corpo que reúne sensibilidade e pensamento que se dá a experiência estética.

Numa outra perspectiva, Pagni (2011) considera que a dimensão poética e artística da praxis pedagógica se perdeu porque se rendeu à “instrumentalização da cultura, da tecnocracia e do burocratismo” (115). O autor procura objetivar o lugar da experiência estética relacionando-a com essa dimensão, artística ou poética, da praxis educativa. Neste sentido, o autor busca as condições de possibilidade de sua expressividade, na tese adorniana, através de dois conceitos: o *inumano da arte* como também com a noção de *infância* que lhe acompanha.

O autor reconhece o inumano na arte “como algo que habita o humano e sempre acompanha o homem, desde o seu nascimento, sendo parte de um sentimento do qual a alma é refém e nos dá que pensar, desestabilizando o já pensado porque os conceitos e práticas habituais não o apreendem nem o expressam” (Pagni, 2011: 121). Esta escolha pretende ser uma “opção estética e política para resistir ao que domina ser o inumano provocado pelo sistema socioeconómico atual que, advogando para si o humano, sustenta toda uma metafísica do desenvolvimento” (121). Relativamente à noção de infância, “tanto quanto o inumano na arte, a infância é uma afronta à cultura que se quer una e a formação cultural que tenta inscrever sobre a natureza informe uma forma preconcebida, ainda que justificado racionalmente como uma ideia universal” (121). Desta forma, “o carácter atual do inumano da arte e a dívida que tem para com a infância, lançando desafios atuais à experiência do pensar na praxis educativa” (118). Neste sentido, restitui a dimensão compreensiva e a sua importância para a formação ética, através do diálogo e a ação comunicativa que favorecem uma prática reflexiva na educação (119).

A abordagem pedagógica desenvolvida coloca em primeiro plano, antes mesmo do conhecimento científico e racional, a arte como resposta ao espírito insaciável do ser humano. A importância da vivência obtida através do estímulo dos sentidos pode assim proporcionar o nascimento de uma pedagogia do ensino da arte. Apresentá-la como objeto de gozo, fruição e conhecimento, de exploração livre, liberta do seu estatuto habitual de objeto de veneração, a pedagogia estética prepara assim os alunos para a adoção de uma atitude mais receptiva e confiante perante a arte. Assim, libertar a arte de conotações moralistas e dos preconceitos, procurar a desconstrução de ideias pré-concebidas, no sentido de encontrar outras linhas de raciocínio, ajudará a reunir os diferentes graus da experiência fomentando o desejo de conhecimento no aluno.

Assumida assim esta postura, procuramos estudar os seus respetivos efeitos pedagógicos. O aumento do interesse pela arte nasce da relação de prazer, a qual permite também obter as ferramentas de trabalho para o desenvolvimento da educação no seu sentido mais amplo. Para isso, apresentamos os pontos que se seguem, que consideramos fundamentais como base de ligação entre experiência estética e o ensino das artes visuais.

### **3.2. O ideal da formação integral do ser humano**

A escola básica obrigatória acontece num determinado tempo de vida do indivíduo, durante a sua fase de crescimento. A escola pretende formar os alunos e não só informá-los ou dotá-los de conhecimento e saber.

Para López Quintás o ensino tem, como meta principal, a construção da formação integral do aluno, para isso refere três medidas complementares à LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) e que o professor deve estar ciente: a função tutorial de todos os professores, as fases de desenvolvimento da personalidade humana e as questões-chave neste processo, e saber indicar os temas abrangentes dessas questões-chave que se relacionam com a própria realidade do aluno.

López Quintás acrescenta que, além das orientações dadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o *pensamento relacional* (1996: 96) contribui para o processo formativo do aluno pela linha de ação tutorial e orientadora por parte do professor. Neste sentido, a sala de aula é um espaço de oportunidade do professor para transmitir conhecimento nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor e fazê-lo de forma preparada, com “entusiasmo e poder persuasivo” (1996: 12).

Além disso, há uma responsabilidade da ação educativa dentro e fora da sala de aula: ensinar pela transmissão de conteúdos teóricos e domínio de técnicas não será suficiente, pois é essencial possibilitar e estimular no aluno uma atitude estética.

No que a nós diz respeito, a questão da riqueza extraída da experiência estética e fruição da arte é o que de melhor identificamos no nosso trabalho da *praxis* educativa porque abre para um alargado conjunto de potencialidades, sejam sensitivas, afetivas, emocionais e espirituais do formando.

### **3.3. O esforço e a disciplina na arte e na experiência estética**

É importante que o aluno compreenda que a fruição da arte exige também esforço e disciplina. Tal como a persistência do músico na prática instrumental, a relação com a arte

requer um convívio perseverante, seja pela produção-criação, reflexão-interpretação ou fruição-contemplação. A experiência estética auxilia a moldagem do pensamento e do espírito, e para tal, o contributo educativo da obra de arte inicia-se ao proporcionar o sentimento artístico. O ato de racionalizar interpretativamente sobre ele, contribui para a sua compreensão e para a mudança do sentimento inicial — a educação das emoções — os sentimentos são resposta à razão, e “quanto mais diversificados os sentimentos, maior a racionalidade e cognição” (Best, 1996: 26).

Partilhar opiniões permite que os alunos opinem sobre o que vêem, cria e alimenta a fruição da arte pela reflexão e consequentemente a motivação para a disciplina. O exercício de observação, contemplação e leitura de imagens, fomenta nos alunos hábitos de ver analiticamente, desenvolvendo o seu sentido crítico que os impele à educação estética, à sensibilidade e ao desenvolvimento cognitivo. No dia-a-dia, as relações e aprendizagens andam de mãos dadas, constroem-se mutuamente e a aprendizagem é recíproca, uma *experiência reversível* (Cabanas, 1993: 96). Reconhecê-lo perante os alunos, não só contribui para uma boa relação professor-aluno, como demonstra que ambos, professor e alunos, necessitam dessa disponibilidade para a experimentação da arte, assunto sério, e que exige responsabilidade como também engrandece a mente do aluno.

### **3.4. O prazer e `j`g` `u` `fat`r lúdico` na aprendizagem**

Os alunos devem estar sensibilizados e predispostos para o prazer da experiência, aquela que os seres humanos sentem quando ensaiam e exploram situações imaginárias. “A brincadeira dum criança tem que ver com esse prazer; e o mesmo se passa com grande parte da arte e também das ciências. No fundo, a própria ciência pura é, neste sentido, uma forma de jogo” (Bronowski, 1983: 25).

Esta noção de arte como jogo da imaginação, apresentada por Bronowski (1983), é também referida por Trombino (1991), e incide na fruição da arte vivida como jogo. Neste sentido, quanto melhor se dominam as regras, maior será o prazer obtido na sua fruição. Trombino compara a dimensão libertadora da arte ao jogo e o prazer obtido pelo conhecimento de algo e das suas regras ao *conhecimento estético* (1991: 187). Este conhecimento, segundo o autor, permite o prazer estético também.

Para Lopéz Quintás “a obra de arte é um ‘campo de jogo’, onde a tarefa dos contemplados, como do intérprete musical e literário, é *entrar em jogo*, criar com a obra uma experiência reversível” (1996: 96). Faz sentido, ver a arte como jogo, pois todos somos

participantes mais ou menos ativos, todos jogamos o jogo da arte consoante o conhecimento de cada um. Para o jogador é importante o prazer de jogar, mas também o domínio das regras e o seu conhecimento implícito do exercício que faz dessa atividade um prazer em si mesmo.

### **3.5. A dimensã` teórica e prática da experiência estética**

No âmbito da relação pedagógica, a vivência e a qualidade da fruição estética tem em conta o grupo a que se dirige e os objetivos que as atividades pretendam atingir, sejam estes mais direcionados à teoria, pensamento e reflexão, ou visando a aplicação e concretização prática. Esta constatação obriga o professor a enquadrar, de forma adequada, as estratégias mais eficazes, tendo em conta o ponto de vista sensitivo. Assim, a experimentação e fruição estimulam os alunos, motivando-os e responsabilizando-os no seu próprio percurso escolar.

Desta forma os instrumentos pedagógicos devem ser pensados, relacionados e construídos pelo professor, pois este tem oportunidade de conhecer os gostos e tendências do aluno e acompanha as necessidades pedagógicas da turma. A performance dos alunos melhora se os assuntos lhes forem explicados com determinadas estratégias educativas, tais como o recurso às metáforas e comparações. Por exemplo, na infância vemos o objeto livro como um caderno com letras, a cujo conteúdo não temos acesso autónomo porque desconhecemos o código da escrita, ou não estamos ainda munidos dessa ferramenta. A nossa relação com a arte é uma espécie de constante alfabetização, pois é um processo de construção de linguagens capazes de interpretar a arte, os sistemas simbólicos (Pouivet, 1989: 37), como é também uma questão de desenvolvimento da sensibilidade perante a obra de arte.

A pedagogia estética pressupõe que o ser humano seja sensível à beleza e que o estímulo estético possa ser determinante no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. Também neste aspecto consideramos existir uma feliz adequação entre a natureza da experiência estética e o ensino-aprendizagem de uma matéria — a arte visual — que é ela própria um híbrido de matéria e ideia, corpo e alma, empírico e abstrato, teoria e *poiesis*. Sendo a nossa turma mais receptiva às atividades do foro prático<sup>1</sup>, também devemos ter em conta que a relação, ou relações, entre o indivíduo e a obra de arte varia de pessoa para pessoa. Ou seja, se para uns a relação afetiva é motivadora na aprendizagem, para outros, poderá ser a racionalidade o fator preponderante na sua motivação.

Best defende — como já referimos — a noção de que a “experiência artística é totalmente *cognitiva e racional*” (1996: 7), e, como tal, envolve “aprendizagem e

---

<sup>1</sup> Informação constante no Plano Curricular de Turma, obtida por inquérito sociobiográfico aplicado pela Diretora de Turma.

compreensão como qualquer matéria do currículo” (1996: 7). O racionalismo interpretativo que o autor atribui às artes propõe não um desígnio de conhecimento da realidade, mas a oportunidade de se obter diversos conhecimentos/verdades sobre a mesma realidade. Para Quintana Cabanas a “educação estética ajuda o indivíduo a formar ideias, sentimentos, capacidades e hábitos estéticos que impregnem as suas atitudes perante a vida e suas relações, tanto com o mundo, como com a arte, sabendo compreender, julgar, contemplar e talvez criar” (1993: 265).

Racionalizar sobre uma imagem contribui para o desenvolvimento cognitivo, segundo Best. Os *sentimentos artísticos* ultrapassam o domínio da subjetividade e apresentam uma noção de sensibilidade racionalmente cognitiva: “não há duas coisas, mas uma só, sensibilidade racionalmente cognitiva. Isto mostra que a arte pode ser tão completamente educacional, porque envolve tão completamente a compreensão e a racionalidade como qualquer outra área curricular” (1996: 16).

Outra orientação que se deduz desta articulação entre teoria e prática, abstrato e concreto, diz respeito à construção pedagógica. A planificação das atividades letivas é revista constantemente, apesar das diretrizes gerais e teóricas serem previamente definidas. Deve, no entanto, admitir-se diferentes desenvolvimentos e processos de adaptação durante o processo pedagógico. Segundo o pensamento de Dufrenne (1981), o importante é levantar questões concretas. Ao transmitir à turma a noção de que “o belo já não é o fim em si da arte” (44), foi possível uma maior receptividade da obra de arte como também a consideração dos objetos, como refere Pita, *para* sentir: “objeto estético não pode constituir um pretexto para imaginar porque é um objecto *para* sentir. A importância da representação, que permite o entendimento, é a de constituir uma instância mediadora entre o plano da presença e o plano do sentimento” (1999: 119). O objeto estético provoca o espectador, por isso pode ser convertido em arte: um olhar, um movimento ou atitude. Ao admitir a possibilidade de que tudo é arte, surgem questões complexas do foro teórico e com elas a dúvida: *o que é a arte?* Goodman reformula esta questão e pergunta antes: *quando é arte?* (Goodman, 1995: 113). Segundo o autor, “dizer o que a arte faz não é dizer o que a arte é; mas eu sugiro que o primeiro é o assunto primordial e especial preocupação” (1995: 117). Este sentido orienta consistentemente a prática pedagógica alicerçada na experiência estética.

Dufrenne define a relação entre teoria e prática, no ensino da arte, como uma relação *ambígua* (1981: 42). Para o autor, a “teoria visa a prática para refleti-la” (1981: 42) e a arte alimenta-se da prática mas também do discurso teórico (1981: 46). Este ponto de vista sobre a ambiguidade da relação entre a prática e a teoria da arte foi, em grande parte, fator de reflexão

e proporcionador da nossa ação pedagógica. O autor defende que “ensinar a teoria é mostrar como a teorização explícita um implícito” (1981: 49), sendo através da prática da arte que exercemos a teoria, “não podemos exercitar a mão sem exercitar o espírito. Porque o espírito não se manifesta sem ser através da mão, porque a mão é já o espírito” (1981: 49). Desta forma, no processo pedagógico, prática e teoria da arte são assim indissociáveis. No que respeita à pedagogia, a vivência da experiência estética releva de uma dinâmica de criação objetual que obriga a considerar o ensino em arte como capaz de proporcionar experiência e hábitos aos alunos. Com efeito, é fundamental uma atitude pró-ativa em arte, seja através da fruição, criação ou contemplação, seja proporcionando as melhores condições para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos e capazes de entender a realidade construindo, moderando, refazendo. Segundo Pombo (1993), a fenomenologia da experiência estética é uma “manifestação de experiência concreta, vivida, de um ser humano situado no mundo” (1993: 203). A autora acredita que nos afastamos “do saber que exige que o homem abandone as suas paixões, os seus desejos e que permaneça escrupulosamente fiel ao dado objetivo” (203). Ao professor de artes cabe assim acrescentar profundidade ao conhecimento do aluno, incrementar a paciência e o exercício, como reforça Pouivet (1989: 31) quando Kant distingue os papéis do génio e do professor.

Do mesmo modo que na medicina o termo *consciência* refere o estado do sistema nervoso que permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior, na ação educativa pela experiência estética, o trabalho do professor é procurar proporcionar, exemplificar e partilhar a sua experiência da arte de forma a elucidar e despertar consciência dos alunos. Pela atribuição de significados, o sujeito constrói outras realidades. Esta partilha sugere imagens mentais, auxilia os alunos a compreender o papel que a arte pode ter em nós próprios e serve como exemplo neste processo. Neste sentido, a partilha estabelece-se entre o professor e a obra de arte ou a sua experiência estética. Já relativamente ao aluno, é importante que este procure desenvolver a sua capacidade na criação de imagens mentais, pois “não existe quadro ou pintura se não entrarmos nele e o não preenchermos” (Bronowski, 1983: 28).

Todas estas aproximações reforçam que jamais descuremos, na pedagogia, as componentes teóricas ou conceptuais e as componentes práticas e vivenciais que a própria experiência estética exemplifica fulgurantemente.

## Capítulo IV – A Prática Pedagógica

O âmbito desta intervenção é o ensino das artes ao nível da escolaridade básica. Recordemos que um dos objectivos essenciais deste trabalho partiu do princípio que a formação estética e artística é importante para a formação integral dos indivíduos. Desta forma pretende-se anular o preconceito de que a formação artística interessa apenas a quem pretende prosseguir os estudos na área da artes. Reconhecendo a sua importância pretende-se atingir todo o grupo de alunos, os que gostam e não gostam das matérias da arte. Para tal, procurámos proporcionar a todos a *experiência estética* e o prazer estético como fatores gratificantes e catalisadores de hábitos culturais.

Reverendo o carácter subjetivo atribuído pelo ensino tradicional da arte, o percurso de mudança parece requerer uma reformulação na própria filosofia do ensino da arte. Best, ao referir a importância da obra de arte com *significado em si mesma*, salienta o carácter educativo da arte, mas também levanta uma dúvida: como sabemos que as obras de arte contêm significado em si mesmas? Esta questão levanta claramente uma ponderação dos conteúdos adotados no ensino da arte.

Não procuramos com este trabalho pôr em causa os conteúdos programáticos definidos para o terceiro ciclo do ensino básico, mas sim a metodologia ou a forma como estes podem ser abordados. Neste seguimento apresentamos as estratégias fundamentais para a consolidação da experiência estética na prática pedagógica que, partindo das matérias que fomos investigando, permitiu-nos a construção de um projeto aplicado na turma C do oitavo ano da Escola Secundária D. Maria II, em Braga. As aulas de Educação Visual aconteceram durante doze blocos de noventa minutos. O grupo-turma que observámos — jovens adolescentes em fase de crescimento e formação da sua personalidade — adoptou frequentemente a postura de questionar o mundo envolvente, numa procura de conhecimento da realidade, visando elaborar a sua própria forma de estar no mundo. Esta postura permitiu-nos testar, como será explorado nas secções seguintes, os conceitos teóricos que temos vindo a sustentar no presente trabalho.

### 4.1. Contextualização da turma

A turma C, do oitavo ano do ensino básico de escolaridade consistia num grupo de 28 alunos: 12 jovens do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 os 15 anos. O grupo formou-se de raiz no ano lectivo de 2011/12, precisamente no ano

em que decorreu o nosso estágio pedagógico. Todos os alunos e alunas provinham de outras escolas, acontecendo neste ano o primeiro contacto com a realidade escolar na Secundária D. Maria II, em Braga. A turma foi considerada pelo Conselho de Turma como uma de comportamento distraído e conversador, factor que, acreditava-se, prejudicaria o normal e proveitoso funcionamento das aulas. Esta rápida avaliação de comportamento surgiu logo na segunda semana de aulas, quando tinham já sido registadas situações de mau-comportamento por parte deste grupo. No sentido de melhorar esta realidade, o Conselho de Turma decidiu tomar medidas específicas. Assim, no final do 1º Período, apelou-se a um maior envolvimento por parte dos Encarregados de Educação, medida esta que não obteve sucesso. Na verdade, a grande maioria dos encarregados revelou desinteresse em relação a este apelo, não comparecendo às reuniões ou encontros com a diretora de turma. Outra das medidas tomadas constou da presença do Presidente da Direção da escola numa das aulas da turma, coincidentemente na aula de Educação Visual. O representante máximo da escola chamou a atenção dos alunos, avisando-os de possíveis consequências disciplinares caso não houvesse uma alteração de comportamento, apelando por isso a uma maior sensibilidade por parte dos alunos, de forma a salvaguardar o seu desenvolvimento durante o percurso escolar assim como as suas relações sociais.

A maioria dos elementos da turma são de naturalidade portuguesa, à exceção de duas alunas de nacionalidade moldava, um luso-descendente nascido em França, e dois alunos de descendência cabo-verdiana. Face à diversidade do grupo, tornou-se fundamental ter em linha de conta a multiculturalidade. Neste contexto, considerou-se que o papel do professor serviria como uma ponte entre a turma heterogénea, a comunidade escolar e a sociedade de acolhimento. Estar sensibilizado para a diferença é uma ferramenta valiosa, mas não basta, é necessário conhecer e tentar compreender as diferentes culturas.

Por outro lado, a sala disponibilizada à turma para a disciplina de Educação Visual tinha a capacidade para 24 lugares, um número insuficiente para os 28 alunos da turma. Este fator interferiu negativamente no decorrer das atividades letivas. Tendo a escola sofrido recentemente trabalhos de requalificação no âmbito do projeto Parque Escolar, a sala dispunha de boas condições logísticas, com um projetor multimédia, um quadro branco, um anexo com água corrente e um armário de arrumação. Porém, o espaço não prevê medidas de segurança dos materiais e trabalhos dos alunos, tendo-se verificado, ao longo do ano letivo o desaparecimento e a danificação de alguns destes objetos.

Quanto ao nível de expectativas dos alunos relativamente às habilitações académicas<sup>2</sup>, nove discentes pretendem seguir para o ensino superior, sete pretendem a obtenção de uma pós-graduação superior, outros sete alunos visam um curso profissional e secundário e por último, cinco apontam terminar os estudos completando o ensino secundário.

O número de retenções no ano letivo anterior foi de três alunos - uma quantidade não significativa mas os casos em concreto foram apontados, pelo Conselho de Turma, como alunos de comportamento perturbador e conflituoso dentro e fora dos tempos letivos.

## 4.2. Metodologia adotada

Durante o primeiro período do estágio, antes da nossa intervenção pedagógica, o trabalho de campo realizado foi, sobretudo, de *observação naturalista* e a recolha de dados por *entrevista ou conversação informal* que permitiram não só conhecer melhor a turma como também auxiliar na reflexão sobre a melhor metodologia a adoptar face às características da turma e natureza do problema detetado e exposto no Primeiro Capítulo.

Na observação naturalista “o objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhes fazer confidências” (Bogdan e Biklen, 1994: 113). Para isso, o investigador deve dar provas de confiança criando uma relação com os sujeitos deixando claro que, o que descobrir durante a intervenção, nunca será utilizado de forma a prejudicar os sujeitos.

A entrevista ou conversação informal segundo, Mata, Diéguez e Botía, (2004):

consiste em perguntas espontâneas que surgem numa interação. As suas características de máxima flexibilidade permitem ao investigador, explorar a informação em qualquer sentido e direção dependendo se esta informação emerge da observação de um contexto ou das conversações com um ou mais sujeitos (...) A perspectiva qualitativa elegeu a técnica de conversação informal, pela sua sensibilidade perante o contexto ou situação de entrevista até à interação entrevistador-entrevistado e sua flexibilidade para tratar temas educativos” (Salvador Mata *et al*, 2004: 620).

Para Bogdan e Biklen (1994) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (49).

---

<sup>2</sup> Informação constante no Plano Curricular da Turma e obtida por inquérito sociobiográfico aplicado pela Diretora da Turma.

A investigação qualitativa permite uma análise e estudo da subjetividade inerente aos comportamentos e atividades das pessoas. Esta centra-se na percepção de problemas pela análise dos comportamentos, atitudes e valores individuais e/ou do grupo. Dada a natureza desta investigação, é inquestionável considerar as suas perspetivas.

Podemos também acrescentar que ao longo de todo este processo, submetemos sempre as nossas avaliações à metodologia qualitativa. Segundo Demo, na perspetiva qualitativa, a avaliação “é participação” (1991: 23), “de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico” (1991: 24). Tendo em conta que defendemos a experiência estética no ensino das artes visuais como catalisadora da motivação dos alunos para a experiência da arte e disciplina da educação visual, consideramos a conquista da participação como verdadeiro critério do seu sucesso, apesar das dificuldades:

Apesar das dificuldades óbvias de tratamento desse tema [da avaliação], parece cabível concluir que o centro da questão qualitativa é o fenómeno participativo. Com efeito, participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte do homem em sua história, porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos político do homem está a participação, que sedimenta metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência (Demo, 1991: 23).

Thiollent (1984, *apud* Demo, 1991: 67) acrescenta o seguinte, quanto à articulação entre a avaliação quantitativa e qualitativa:

não faz mal nenhum a qualquer avaliação qualitativa vir fecundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. Reconhecer densidade própria à esfera da qualidade não significa recair no obscurantismo que nega qualquer importância a análises quantitativas ou que se esconde de modo diletante e incompetente por trás de uma linguagem confusa e dispersa pretensamente qualitativamente (Thiollent, 1984 *apud* Demo, 1983: 67).

Definimos assim a nossa metodologia, objetivando a participação dos alunos como critério prioritário. A avaliação foi realizada segundo os critérios definidos para a disciplina<sup>3</sup>. Ao longo deste processo da intervenção pedagógica recorreremos à aplicação de um inquérito, objetivando conhecer individualmente e mais aprofundadamente os alunos (documento 2)<sup>4</sup>. Servimo-nos de grelhas de observação em cada aula, aplicámos o inquérito por questionário

---

<sup>3</sup> Vide anexo 1, página 63. Critérios de avaliação da disciplina: 20% para a avaliação da frequência e 80 % para avaliação sumativa.

<sup>4</sup> Vide anexo 2, página 64.

durante a visita ao Museu Nogueira da Silva, como também redigimos relatórios no final de cada aula (documento 3)<sup>5</sup>. Todos estes instrumentos foram fundamentais no decurso pedagógico.

### **4.3. Sensibilizaçã` d` s alun` s para a experiênciã estéticã**

O tema desta intervenção requereu uma preparação prévia, de modo a sensibilizar os alunos para a noção e a vivência da experiência estética e a prepará-los, de forma mais contextualizada, para as atividades que iriam ser desenvolvidas. Nesta linha, seleccionámos aqueles conteúdos que nos pareceram fundamentais e os mais adequados para o seu nível etário e cultural: conceitos, pontos-chave, principais orientações e características.

Em primeiro lugar, apresentámos à turma a fenomenologia da experiência estética de Mikel Dufrenne. Para isso, elaboramos uma apresentação de slides (documento 4)<sup>6</sup> partindo das questões: o que é a arte e a sua percepção?; o que acontece entre a obra de arte e o espectador? e qual o papel da arte na nossa vida? Foram explicadas as fases da percepção da obra de arte, de forma a que os alunos compreendessem a importância deste processo na construção do conhecimento artístico e do gosto estético.

Em segundo lugar, salientámos as principais potencialidades da experiência estética através do seguinte elenco:

#### **a) P` tencialidade em` ci` nal e afetiva.**

A experiência da arte “revaloriza a emotividade, o sentimento” (Quintás, 1996: 100). Trata-se da capacidade de experienciar, pela arte, sentimentos que vão do “agrado que produz o contacto sensível com os materiais até ao gozo profundo que se sente ao submergir num mundo de grande relevância” (100).

#### **b) P` tencialidade c` gnitiva e raci` nal**

A arte é fonte de conhecimento, “a verdadeira arte não só representa figuras; revela acontecimentos e realidades” (99). Neste sentido, “é uma *fonte de conhecimento* e representa uma forma peculiar de *racionalidade*” (99). A experiência estética desperta o intelecto para construir linhas de pensamento inovadoras.

#### **c) P` tencialidade c` rp` ral e bi` lógicã**

Clarifica a ideia básica de saúde fisiológica e como a podemos cultivar (sol, ar, água, alimentos), saúde corpórea vinculada à “saúde do espírito” (151), pela criação em arte

---

<sup>5</sup> Vide anexo 3, página 68.

<sup>6</sup> Vide anexo 4, página 70.

clarificamos o pensamento. As bases fisiológicas e neurológicas das sensações ativam a capacidade do indivíduo e dão-lhe uma outra noção de corpo próprio, corpo atuante.

#### **d) P` tencialidade lúdica**

A experiência é sinónimo de jogo, festa, descontração, tonificação da mente e do corpo. A relação entre o aluno e a arte entendida de forma lúdica, cria melhores condições para uma vivência e entendimento dela. O recurso ao humor e à boa disposição no trabalho em sala de aula revela-se verdadeiramente eficaz. A análise de uma imagem leva a uma discussão e troca de pontos de vista diferentes entre os alunos. Por vezes estes tendem a considerar e a julgar as opiniões partilhadas. A mediação por parte do professor pode tornar-se dificultada quando surge o conflito. Desta forma, o recurso ao humor entra como auxiliar dessa mediação, desconstruindo as premissas, sem recusar hipóteses levantadas pelos alunos, mas procurando conduzir o pensamento para o objetivo atribuído à tarefa. Dufrenne define o humor como ferramenta humana, ao defender que o seu uso, em sala de aula, proporciona “o entendimento cordial [que] substitui a relação autoritária” (1980: 46). O aluno deve ser chamado à atenção sempre de forma fundamentada, de modo a abrir-se para outros pontos de vista.

#### **e) P` tencialidade espiritual e transcendental**

Através da experiência estética o ser humano abre-se para as grandes experiências da natureza humana — a experiência do amor, da relação/abertura amorosa, da compaixão, solidariedade — pois a nossa vida é pessoal e comunitária (Quintás, 1996: 148). A experiência estética afina a sensibilidade do aluno para escutar o sentido da vida (sentido) e fortalecer a sua vontade e valores para dar resposta a adequada, desenvolvendo a responsabilidade (153).

#### **f) p` tencialidade crítica**

A análise crítica é altamente formativa, contempla vários níveis — das atitudes, da liberdade, da criação e da reflexão das experiências vividas. Pela arte, conjuga-se o sensível e o inteligível, é a percepção estética. Por exemplo, “não saber distinguir o que significa *tristeza* (sentimento) e *egoísmo* (atitude) demonstra desconhecimento da linguagem própria da vida criativa” (19).

#### **g) P` tencialidade criativa**

A experiência estética proporciona ao aluno relacionar-se com outras realidades ou *âmbitos*, já que a obra de arte “não é mero produto fabril ou artesanato; é fruto do encontro entre o artista com determinada vertente da realidade e da sua capacidade de trabalhar os

materiais” (95). Assim a valência da criatividade é enriquecida uma vez que possibilita relações entre diferentes realidades.

#### 4.4. A experiência estética na prática letiva

Decerto o que se pretende não é, longe disso, fazer obras de arte. Os visitantes que apreciam as composições literárias dos alunos de Jacotot frequentemente torcem o nariz diante de seus desenhos e pinturas. Não se trata de formar grandes pintores, mas homens emancipados, capazes de dizer *eu também sou pintor* — fórmula em que não entra qualquer orgulho mas, bem ao contrário, o justo sentimento do poder de todo ser razoável. "Não há orgulho em dizer, em voz alta: Eu também sou pintor! O orgulho consiste em dizer baixinho, sobre os outros: Vocês também não são pintores". E *eu também sou pintor* significa: eu também tenho uma alma, sentimentos a comunicar a meus semelhantes (Rancière, 2002: 76).

No início do estágio, tal como todos os colegas, analisámos o programa da disciplina, bem como os manuais de educação visual disponibilizados por diversas editoras, no sentido de conhecer de que forma são tratados e explicados os conteúdos a lecionar. Uma vez que o grupo disciplinar não adotou nenhum manual, estas consultas foram importantes para a planificação das aulas, mas não determinantes. Analisadas as diferentes abordagens de cada autor procuramos construir os nossos próprios dispositivos, estratégias e materiais didáticos para a disciplina.

Durante doze blocos letivos, trabalhámos os conteúdos programáticos sobre a *Comunicação* e a *Forma*, preparámos apresentações digitais (*power point*), exercícios práticos, fichas de trabalho e uma visita de estudo. Em todas as atividades criadas, tivemos em conta a articulação dos conteúdos da disciplina juntamente com a investigação teórica realizada, com especial preocupação didática na seleção dos exemplos e referências utilizadas para que estes pudessem proporcionar, aos alunos, as melhores e mais completas formas de interiorização, fruição e conhecimento.

O sentido do belo, na estética moderna, não é o fim em si da arte. Segundo Dufrenne (1981), a “estética moderna vai além de Kant mostrando que a beleza pode ser convulsiva, que forma estética não é uma boa forma, e criar beleza é a menor das preocupações do artista” (1981: 44). Partindo desta noção, reforçamos a importância da seleção dos exemplos e recursos didáticos a apresentar no contexto de sala de aula (heteroeducação), para que desperte no aluno a fruição da arte e, conseqüentemente, a sua capacidade de autoeducação,

ou seja, a pesquisa de exemplos capazes de despertar curiosidade, surpresa e até a capacidade de deslumbramento nos alunos.

Este elemento foi fundamental para a planificação das aulas e, sempre que surgia algo de interesse relacionado com os conteúdos programáticos da disciplina ou com o trabalho do aluno, era tido em conta como referência.

O ponto de partida da nossa intervenção pedagógica visou a desmistificação da frase frequentemente ouvida — “eu não sei desenhar” — factor muitas vezes impeditivo da motivação, criatividade e progresso do aluno. Desta forma ambientámos os alunos para o que iriam experienciar no âmbito do nosso estágio.

Promovemos o ensino da educação visual pela dinâmica da experiência estética, suas competências específicas de fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação, com diferentes objetivos e potencialidades em cada um dos exercícios.

No primeiro grupo de atividades — **experiências de desenho, corpo e pensamento** — apresentamos três exercícios (*aeróbica do desenho, aprender pelo desenho e diários de desenho*). No segundo grupo de atividades — **experiências de comunicação e forma** — dinamizámos cinco propostas de trabalho (*mensagem visual, retórica visual, desenho cego, forma em movimento* e o projeto conciliador das unidades comunicação e forma — *my t-shirt, my pleasure*). Por último, o terceiro grupo consistiu na **experiência da visita de estudo** (*a experiência estética na visita ao museu*).

De seguida apresentamos estas atividades que, cada uma à sua maneira, revelaram interessantes resultados no que concerne à articulação com as potencialidades da experiência estética. Criámos materiais didáticos tendo sempre em conta o que investigámos nos capítulos anteriores. E seguimos Munari: “no caso do ensino dinâmico, os professores estudam um programa de base, o mais avançado possível e assim modificável segundo os interesses que surgem do próprio ensino. Só no fim do curso se saberá que forma teve e como se desenvolveu” (1997: 15). Este foi o percurso que nos levou à dinamização das atividades que são descritas nos pontos seguintes.

#### **4.4.1. Atividades de desenho, corpo e pensamento**

##### ***Aeróbica do desenho***

A primeira atividade, a que chamamos de *aeróbica do desenho*<sup>7</sup>, visou essencialmente quebrar o estigma do “eu não sei desenhar”, orientando os alunos para a libertação da mão, traço e corpo, sem expectativas de maior face aos resultados — uma espécie de aquecimento. Este exercício consistiu no desenho de linhas horizontais, verticais e diagonais, faseadamente de modo a que estas ocupassem o máximo da área da folha e intercalando com pausas para observação mútua. O tempo dado para cada passo foi de aproximadamente dois minutos. Durante este exercício, surgiram algumas questões, tais como, a possibilidade de mudança de cor associada à mudança de orientação da linha. Alguns alunos aperceberam-se que uns preenchiam a folha mais rápido do que outros.

A experiência estética, neste exercício, relacionou-se com a competência específica da produção-criação, porque, como referido anteriormente, “não podemos exercitar a mão sem exercitar o espírito. Porque o espírito não se manifesta sem ser através da mão, porque a mão é já o espírito” (Dufrenne, 1981: 49).

Nesta atividade, a motivação e participação dos alunos foi notória. Os comentários foram reveladores: “professora, podemos variar as cores?”; “podemos desenhar formas?”; “posso desenhar com o lápis de cera deitado?”; “posso continuar a desenhar na parede?”. Fomos respondendo que neste tipo de exercício não existiam “certos” nem “errados”, pois o que interessava era que participassem, e a única forma de não superar a tarefa seria se não a realizassem. No final do exercício, foi pedido aos alunos que observassem os resultados. Questionados sobre o que viam, um aluno respondeu: “são todos diferentes”. Observando os alunos aperceberam-se que todos os resultados eram diferentes, apesar das instruções idênticas. Depois, reforçámos esta noção, pela comparação da caligrafia individual. Com efeito, todos possuímos uma, mais ou menos “bonita”, mas todas igualmente válidas. Desta forma, os alunos interpretaram o resultado de cada um, sem conotações ou expectativas relativamente aos desenhos dos colegas.

Nesta dinâmica, de ação pelo desenho, salientamos a potencialidade lúdica, no sentido em que se deu um diferente uso do espaço, ao desenhar na parede, ou de diversão e surpresa, ao entrar no jogo e seguir as regras. Estes fatores foram determinantes para incentivar a participação e a atenção dos alunos durante todo o exercício. É também de salientar a potencialidade crítica desta atividade, ao proporcionar uma oportunidade de pensar o desenho como ferramenta de comunicação acessível a todos, capacidade esta que fez com que os discentes chegassem a esta conclusão depois da ação.

---

<sup>7</sup> Vide anexo 5, página 72.

Destacamos, por outro lado, as potencialidades corporal e afetiva da experiência, pois permitiu a exercitação do corpo pelo riscar — corpo que segue o lápis ou lápis que segue o corpo? — e pela familiarização com materiais mas também pelo próprio momento físico de riscar descomprometidamente durante um determinado espaço de tempo.

### ***Aprender pelo desenho***

Para a segunda atividade, *aprender pelo desenho*<sup>8</sup>, inspirámo-nos no projeto da professora Eileen Adams<sup>9</sup>. Na primeira fase do exercício convidámos os alunos a desenhar a sua própria mão durante um minuto. No final, os alunos ergueram as folhas para que pudessem observar os resultados e foi-lhes explicado que este foi um exercício de desenho de *observação*. Na segunda fase, pedimos aos alunos que representassem graficamente, e de memória, o percurso pedonal da sala de Oficina de Artes até à entrada da escola. No final observámos os resultados obtidos e refletimos sobre a diversidade das linguagens de representação a que cada aluno recorreu, como por exemplo, o recurso à sinalética, ao desenho de mapa pedonal ou de representação pictográfica.

Foi-lhes indicado que este segundo exercício se baseou no desenho de *percepção* pela faculdade da memória. Para a última fase, foram disponibilizadas embalagens de tinta de carimbo e pedido aos alunos que sujasse os seus polegares com tinta e carimbasse uma folha aleatoriamente. A partir da disposição das impressões digitais pedimos aos alunos que desenhasse na mesma folha e interpretasse livremente as suas marcas realizadas. Uns optaram pela representação figurativa desenhando formas que associavam as marcas a formas figurativas, outros, interpretaram as marcas sem uma relação definida entre elas e o que desenharam. No fim, foram discutidos coletivamente os resultados, uns mais figurativos outros mais abstratos, e clarificada a noção de desenho e *imaginação*.

Pretendeu-se, com esta atividade, envolver o aluno nestas dinâmicas de interação, procurando que entendessem o desenho como meio de aprendizagem, a partir de três conceitos básicos: percepção, comunicação e imaginação.

Nesta atividade, salientamos a potencialidade cognitiva e racional, na representação do percurso pedonal e como o desenho pode ser um veículo para a comunicação de uma mensagem, assim como destacamos a potencialidade criativa, na associação livre da forma desenhada às marcas das impressões digitais realizadas pelo próprio aluno.

---

<sup>8</sup> Vide anexo 6, página 73.

<sup>9</sup> Projeto *Learning through drawing*, workshop orientado pela Prof.<sup>a</sup> Eileen Adams em 07 de Janeiro de 2011, realizado na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa – Braga e enquadrado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

### ***Amadurecer o pensamento pela obra de Francis Bacon***

De modo a sublinhar a relação entre a arte e o espectador, partilhámos com os alunos um exemplo da nossa experiência pessoal relativamente à obra do artista contemporâneo Francis Bacon, por ser um autor de obras de carácter austero e grotesco mas também muito valorizado por tratar com extraordinária complacência temas que continuam a chocar a nossa vida em sociedade, tais como a violência, a pedofilia, a homofobia ou a transgressão relacionada com o sexo e a igreja. Os alunos observaram a pintura do artista como proposta de diálogo. As impressões iniciais dos alunos foram de estranheza e impressão “que pinturas esquisitas”; “o que é aquilo, professora? Parece uma pessoa toda amassada”; “que impressão, este artista só gosta de pintar coisas feias”. Escolhemos este exemplo pela qualidade e intensidade estética da obra que apresenta uma noção de experiência que ultrapassa a questão da beleza. Depois contextualizamos brevemente a vida do artista, os comentários e expressões faciais demonstraram uma mudança, “ele pintava a cara dele quando estava pisado!” ou “sentia dor e tristeza e tentava representar isso nos quadros”. Se primeiramente poderia existir uma rejeição e incompreensão da obra do artista irlandês, esta aversão, num primeiro contacto, é ultrapassada devido a uma metamorfose resultante da atribuição de significados, iniciando-se assim uma progressiva e enriquecedora relação com a sua pintura.

Esta atividade demonstrou como a relação do aluno com a obra de arte pode amadurecer quando se descobrem os respetivos significados. Perante a potencialidade racional e cognitiva desta atividade de reflexão da pintura de Bacon, o aluno pôde compreender mais facilmente a dimensão extasiante da experiência da arte, quando esta vai mais além do simples agrado ou da empatia. Neste sentido, a preparação teórica ambienta o aluno para a prática e conseqüente abertura para a experiência da arte em si mesma.

### ***Diários de desenho***

A terceira atividade deste grupo, *diários de desenho*, consistiu na distribuição de blocos de formato A5, oferecidos aos alunos para que os utilizassem como diários de desenho, para apontar ideias, registos de desenho e, se quisessem, trabalhos de casa. O objetivo destes diários de desenho foi estimular, nos alunos, hábitos de desenho no seu quotidiano.

Durante todo o período desta nossa intervenção pedagógica, fomos observando o uso dos diários e percebemos que alguns alunos o preencheram rapidamente, demonstrando que criaram o hábito de registar livremente temas do seu interesse. Neles, observamos a cópia de

marcas e logótipos de suas preferências, desabafos pessoais e amorosos através da escrita, como também vimos símbolos de grupos musicais das suas bandas de preferência.

As potencialidades crítica e afetiva da experiência estética são as principais características que destacamos nesta atividade. Elas revelam-se tanto através do carácter pessoal assumido no uso do bloco, como um diário, como na análise das mensagens que revelam uma postura crítica quanto a determinado assunto político ou social registado.

#### **4.4.2. Atividades n` âmbito` da *comunicação* e da *forma***

##### ***Mensagem visual***

Para a atividade da *mensagem visual*, seleccionámos a referência à arte urbana, mais especificamente, o movimento da *Street Art* ou *Arte Urbana* para introduzir a unidade da Comunicação e os seus elementos constituintes no processo comunicacional. Referimo-nos a este movimento, não no sentido institucional de arte pública, mas referente à volição artística de intervenção no espaço público, urbano e não só. Estas são obras realizadas por pessoas anónimas, à partida, e acessíveis a quem passa e repara.

Dada a sua presença no espaço público ter vindo a crescer, na cidade de Braga, tornou-se importante aprofundar esta realidade com a turma. Na verdade, o movimento de intervenção artística de rua encontra-se também em expansão na esfera digital, com um crescente número de *sites* e *blogs*, que possibilitam a visualização de novas obras atualizadas a um ritmo diário. O recurso aos dispositivos tecnológicos digitais possibilita não só o acesso visual, mas ainda o registo e o contacto direto entre os objetos estéticos em cenários quotidianos.

Em termos pedagógicos esta é uma direção da arte que toca a grande parte do público-turma<sup>10</sup>. Ela é fonte de volição artística forte e é também demonstrativa da relação entre criador, obra, mensagem e espectador. Por outras palavras, reúne os elementos básicos do processo comunicacional do conteúdo a lecionar: emissor, canal ou meio e receptor. A ‘comunicação’ surge assim como uma temática de fundo a abordar na disciplina através da sua relação com os movimentos da arte contemporânea.

---

<sup>10</sup> Aplicamos o inquérito sociobiográfico (vide anexo 2, página 64) com a finalidade de aprofundar o nosso conhecimento quanto aos interesses individuais dos alunos. O resultado demonstrou que grande parte da turma afirmava estar sensível a este movimento artístico.

Desta forma, o tema da Comunicação Visual foi trabalhado (anexo 7)<sup>11</sup> visualizando e refletindo sobre imagens selecionadas mediante determinados critérios, quer pelo recurso de materiais diferentes (pintura, escultura, instalação), quer pela mensagem política, social ou criativa representada por estas obras. Depois da observação destas imagens, apresentámos à turma, uma ficha de trabalho (anexo 8)<sup>12</sup> que pedia a representação, em quinze minutos, de uma mensagem visual inspirada pelo que viram. Os alunos mostraram, no exercício, a capacidade de comunicar uma mensagem visualmente. Os resultados não visaram as capacidades técnicas, apesar de reconhecermos neste um bom exercício diagnóstico, mas sim o que despertou nas suas mentes.

Analisámos os resultados e observámos o potencial crítico, afetivo, criativo e racional desta proposta, pela oportunidade da liberdade de expressão, de criação e riqueza de reflexão que esta atividade proporcionou. Destacámos opções dos alunos que representaram temas do foro económico, político ou social — igualdade racial (figura 1), proteção sexual (figura 2), diferença social (figura 3) —, manifestando a sua postura quanto estes assuntos, como também observámos transmissões do foro afetivo, quando vemos mensagens sobre o amor não correspondido (figura 4) ou manifestação de estados emocionais — amor, tristeza ou solidariedade. O potencial criativo desta atividade é também o de destacar, sobretudo quando observámos um desenho que representa a sensação de sede (figura 5), o seu estado no momento da atividade, ou o potencial cognitivo quando constatámos um trabalho em que o aluno, pelo recurso à representação de uma escada junto à água e ao seu reflexo, numa tentativa de mostrar um outro lado do real (figura 6).

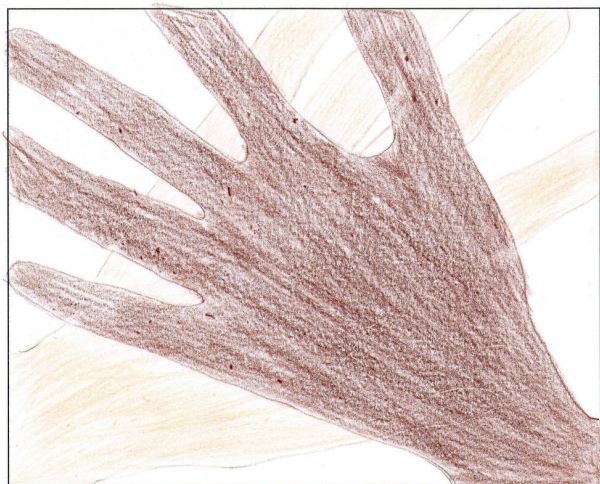


Figura 1 - Desenho da aluna A.

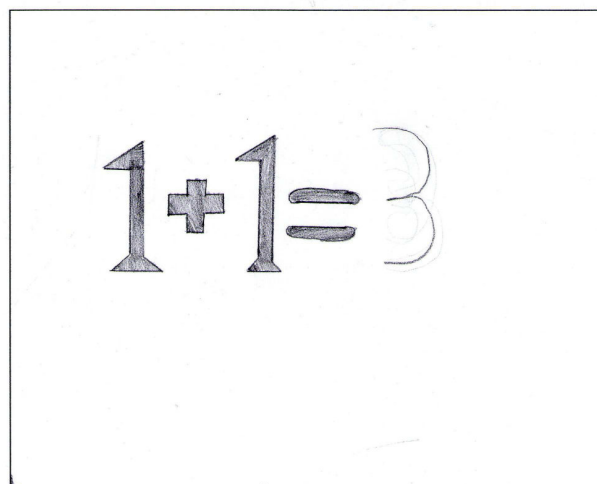


Figura 2 – Desenho do aluno B.

<sup>11</sup> Vide, anexo 7, página 74.

<sup>12</sup> Vide, anexo 8 página 76.

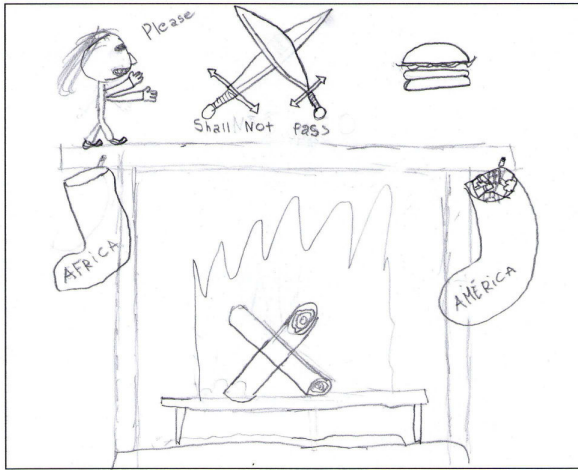


Figura 3 - Desenho da aluna A.

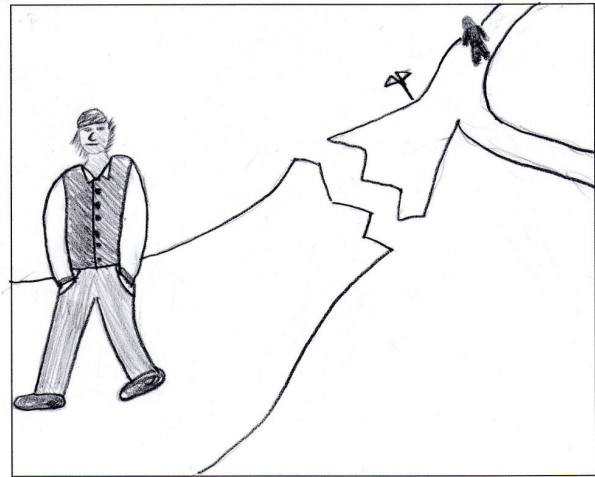


Figura 4 – Desenho da aluna T.

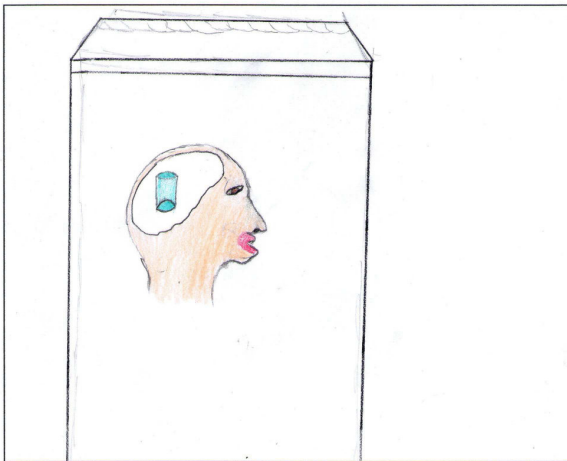


Figura 5 - Desenho do aluno M.

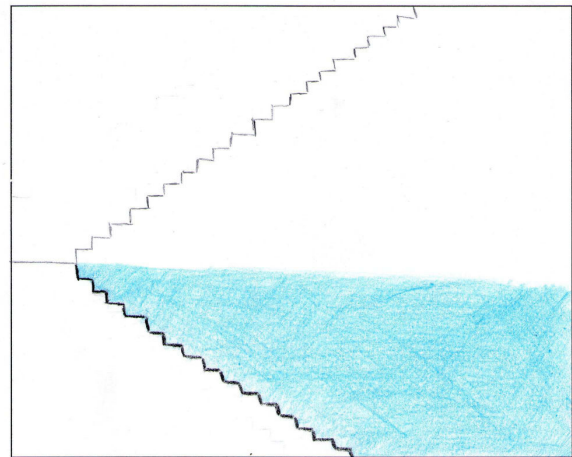


Figura 6 – Desenho do aluno L.

### ***Retórica visual***

Na continuação do conteúdo programático da Comunicação, o processo comunicacional e o papel da imagem na comunicação, apresentámos outra atividade, retórica visual, através da visualização do site *ARTchipel*<sup>13</sup>. Nesta podemos visualizar diversas imagens criadas por diferentes artistas plásticos, que utilizam a colagem como meio de expressão artística. A colagem permite uma construção de narrativas através da seleção, recorte e montagem de imagens para criar outras novas. Consideramos este um meio simples

<sup>13</sup> Hoeckel B. *Moonrise* [Colagem]. Recuperado a 13 Junho de 2012 em [http://www.artchipel.com/tagged/collage\\*](http://www.artchipel.com/tagged/collage*).

e acessível, que trabalha a motricidade do aluno e permite ainda o desenvolvimento da criatividade. Optámos pela colagem como meio de expressão plástica, e acessível a todos os alunos e pelo seu potencial racional, afetivo, lúdico e criativo.

O que observámos nos resultados obtidos, foram construções imaginárias de assuntos de interesse dos alunos — desporto (figura 7), política (figura 8), moda, música — assim como processos criativos, quando recorrem às imagens de diferentes escalas, construindo desta forma outras narrativas.



Figura 7 - Colagem do aluno L.



Figura 8 – Colagem do aluno J.

### ***Desenho cego***

Dinamizámos duas atividades para a unidade da forma: a primeira, *desenho cego*, introduz o sentido auditivo em articulação com o visual, a experiência do desenhar ao som da música.

Para o exercício, numa primeira fase, foram apresentados aos alunos quatro exemplos de processos de criação visual associada à audição com o objectivo de facilitar a realização do exercício prático. Os exemplos dos videoclipes apresentados foram seleccionados especificamente, pelos diferentes tipos de linguagem artística e formal (imagens, vídeos, músicas), procurando proporcionar impressões no aluno tais como surpresa, encanto, estranheza ou outra. Tendo em conta os sentidos na percepção, como sugerido na teoria

gnosiológica da *Gestalt*<sup>14</sup>, sabemos que o movimento, o ritmo, a cor ou a conjugação e associação de imagens produzem leituras individuais ou experiências construídas pelo pensamento, ou seja, um exemplo não surte o mesmo efeito em todos os alunos.

O primeiro teledisco *Portrait of a ghost drummer*<sup>15</sup>, do músico Odaibe, consiste num projeto multidisciplinar que explora graficamente, a preto e branco, o som obtido por um *drum kit*. Podemos fazer esta analogia, como um mapa visual do movimento das baquetas que surgem como extensões dos braços do baterista e riscam o espaço. O segundo teledisco, realizado por Jul & Mat, e premiado em diversos festivais em 2010, consiste numa montagem vídeo, onde se veem pinceladas de tinta colorida numa superfície em movimento ao som da música ritmada *On the motorway*<sup>16</sup>, do grupo *Metronomy*. O último exemplo apresentado, *Look Up*<sup>17</sup> do grupo *Le Peuple de l'Herbe*, foi também de animação e música e recorre em simultâneo ao registo plástico criado através de desenho, colagem, pintura e escultura. A forma, o fundo e a composição, são os elementos da linguagem plástica que mais se destacam. Uma vez que o que principalmente se propõe é a vivência de uma aula estimulante para o aluno, as reações de entusiasmo mostraram que a seleção dos exemplos foi do agrado geral.

O exercício prático (anexo 10)<sup>18</sup> consistiu no desenho e escuta ativa de músicas. A seleção privilegiou o registo musical que apelasse a imaginários do cinema, combinando, por exemplo, três variações diferentes da mesma música da banda sonora do filme *Amarcord*, de Federico Fellini; a escuta da voz de Meredith Monk em *The Tale*; a mensagem de Caetano Veloso em *Canto do povo de um lugar*; *Green Hornet*, da banda sonora do filme *Pulp Fiction*, em que a sonoridade remete para o zumbido de uma abelha; e, por fim, a música *Woo Hoo*, que remete para o estilo Rockabilly dos anos 50. Todos constituem outros exemplos de matéria sonora e musical utilizada.

Esta experiência suscitou nos alunos o ato de riscar, em algumas fases de forma mais refletida, noutras mais impulsiva, consoante a música ouvida. Esta experiência estética que articula o desenho com a música, concretizou-se em momentos de emoção pelo riso, concentração no ouvir, experimentação dos materiais e de diferentes tipos de risco. As potencialidades lúdica e corporal são, inquestionavelmente, as características estéticas a destacar nesta atividade.

---

<sup>14</sup> A teoria da *Gestalt* ou teoria da forma é um dos conteúdos a lecionar na unidade da forma.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://vimeo.com/34682556> [acedido em Maio de 2013].

<sup>16</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=FqQi2EEEx9QI&feature=youtu.be> [acedido em Abril de 2013].

<sup>17</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=IBIX\\_69XHtU&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=IBIX_69XHtU&feature=youtu.be) [acedido em Abril de 2013].

<sup>18</sup> Vide, anexo 10, página

### ***A forma em movimento***

A segunda proposta de trabalho sobre o tema da forma, que designamos de *a forma em movimento*, baseia-se numa experiência sobre a percepção da forma do designer e professor Bruno Munari (1997). Distribuímos pelas mesas recipientes transparentes com água e neles deitámos pingos de tinta. De seguida, pedimos aos alunos que observassem e registassem no espaços indicados na ficha de trabalho (anexo 11)<sup>19</sup>, as formas orgânicas abstratas obtidas pelo comportamento de um líquido de cor (tinta da china e guache) noutra líquido neutro (água). Esta tarefa realizou-se em pouco tempo dada a rapidez da alteração das formas pela mistura das tintas e água. Seguiu-se a transferência do contorno de uma das formas desenhadas para papel vegetal e a realização de uma composição criativa recorrendo a um dos processos de transformação ou de deformação. Os resultados do exercício eram livres, apenas requeria que os alunos aplicassem um dos processos ao seu gosto pessoal (anexo 12)<sup>20</sup>.

Este exercício revelou-se muito enriquecedor por vários motivos: os alunos tiveram oportunidade de vivenciar momentos lúdicos, pela contemplação dos líquidos em transformação que se iam formando como que pequenos cenários em miniatura, fenómeno simples mas de beleza muito apelativa. A fase da captura da forma em movimento foi um bom exemplo da potencialidade corporal e biológica da experiência estética, pois alguns alunos reagiam, por vezes, demonstrando alguma frustração à tentativa de representação do contorno de uma forma em movimento, enquanto outros estavam exaltados precisamente pelo mesmo motivo.

A última fase do exercício manifestou a potencialidade criativa da experiência estética, onde os alunos selecionaram uma forma capturada e desenhada e, através da sua alteração, pela transformação ou deformação, construíram uma composição.

No sentido de valorizar esta aprendizagem, refletimos com a turma os resultados e questionámos os alunos se achavam que obteriam os mesmos resultados se, à partida, lhes fosse apenas pedido o mesmo exercício sem a primeira fase, a dos líquidos. Com isto, os alunos pronunciaram-se com as suas opiniões, “professora, eu nunca me lembraria de fazer isto”; “por mim ficava sempre a olhar para as cores a misturarem-se na água”, ou então, “agora já percebo porque é que os artistas, às vezes, fazem coisas esquisitas”.

### ***My t-shirt, my pleasure***

---

<sup>19</sup> Vide, anexo 11, página 79.

<sup>20</sup> Vide, anexo 12, página 82.

Proporcionar a experiência estética através da produção-criação de um objeto estético e com isto desenvolver nos alunos uma relação entre a afetividade e a cognição foi o objetivo principal no desenvolvimento desta atividade. Assim, apresentámos o projeto conciliador das duas unidades, Comunicação e Forma, projeto que nomeamos como *My t-shirt, my pleasure*. Na verdade também nós estávamos motivadas para a introdução de uma técnica nunca antes desenvolvida pela turma. Com efeito, os alunos não conheciam o *stencil*<sup>21</sup>. Neste sentido, definimos a *t-shirt* como o suporte de aplicação desta técnica. A escolha deste suporte têxtil foi também uma opção que teve em conta o gosto dos alunos pois, para além da universalidade desta peça de roupa, a idade jovem da turma, sugeria que esta seria uma escolha acertada. E confirmou-se. Ao mencionar o projeto, todos se mostraram interessados. Apesar de lhe ter sido dada a liberdade de desenvolver o seu projeto numa outra peça de vestuário, todos optaram pela camisola. Procurámos também ir de encontro às necessidades dos alunos, pela liberdade de escolha do tema.

A forma e mensagem que iriam criar na sua própria *t-shirt*, seria totalmente da responsabilidade deles. Assim, durante quatro blocos de aula, iniciámos a proposta de trabalho (anexo 13)<sup>22</sup>, que foi lida em conjunto, e visualizámos exemplos de criações de autor. A título de exemplo, o vídeo da música *Dance*<sup>23</sup>, da dupla francesa *Justice*, familiar à maioria dos alunos. Este consiste numa produção de vídeo e animação gráfica figurativa estampada em *t-shirts*, interpretando a letra da música conjugada com imagem real. Distribuímos uma folha por aluno, com a forma de três *t-shirts*, para que iniciassem os esboços (figura 9). No final da primeira aula deste projeto, os alunos saíram da sala e comentavam entusiasmado, exemplos de conhecidos ou confessavam vontades que lhes passavam na mente. As aulas seguintes foram dedicadas à pesquisa e visualização de vídeos sobre a técnica a aplicar e desenvolvimento do processo criativo, acompanhando a realização dos estudos e esclarecidas dúvidas quanto à possibilidade de concretização de determinada opção. A terceira aula consistiu na demonstração prática da técnica do *stencil*, aplicando-o em tecido. Explicámos os materiais necessários e alertámos para a questão dos perigos relacionados com o recorte das formas (anexo 14)<sup>24</sup>. Alguns alunos foram realizando o seu trabalho e na última aula do projeto propuseram aulas extra para continuar e desenvolver mais trabalhos. Alguns chegaram mesmo a trazer mais camisolas de casa realizando mais do que um trabalho.

---

<sup>21</sup> *Stencil* é uma técnica de impressão usada em diversos suportes, tecidos, vidro, plástico, cartão ou papel.

<sup>22</sup> Vide anexo 13, página 84.

<sup>23</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=syl1dYFGkPUE&feature=youtu.be>. (acedido em Maio de 2013).

<sup>24</sup> Vide, anexo 14, página 85.

Com esta atividade enfatizamos as potencialidades emocional e afetiva desta experiência, assim como a potencialidade criativa observada nos resultados (anexo 15)<sup>25</sup>.



Figura 9 - Esboços do aluno M.

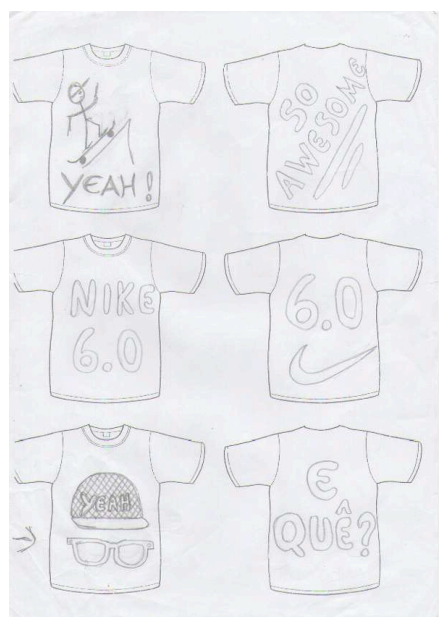


Figura 10 – Esboços do aluno L.

#### 4.4.3. A fen`men`l`gia da experiência estética numa visita de estud`

Terminamos a nossa intervenção pedagógica com uma visita de estudo ao Museu Nogueira da Silva, onde tivemos oportunidade de pôr em prática as fases da experiência estética segundo a fenomenologia de Mikel Dufrenne, referidas anteriormente e apresentadas aos alunos.

A visita ao Museu Nogueira da Silva (anexo 16)<sup>26</sup> foi dinamizada de forma a proporcionar um contacto mais completo entre os alunos e a arte. Procurámos analisar, por questionário, se os alunos aprofundaram ou não a sua visão acerca da obra de Jorge Barradas, presente no museu, depois de participarem nesta experiência pedagógica.

Em parceria com um colega, estagiário no referido museu e aluno finalista da licenciatura de Estudos Artísticos e Culturais da Universidade Católica, esta atividade foi pensada no sentido de fomentar a fruição da arte e contribuir para a interiorização da arte contemporânea, de forma a que o espírito crítico dos alunos saísse reforçado. A experiência

<sup>25</sup> Vide anexo 15, página 86.

<sup>26</sup> Vide anexo 16, página 89.

baseou-se ainda numa série de questões-base: *será a arte ensinada como objeto de fruição? Como se percebe uma obra de arte?*

A obra “A Experiência Estética como Experiência do Mundo” (Pita: 1999), ajudou-nos na construção desta experiência pedagógica. Já conscientes e sensibilizados, anteriormente, para as fases desta experiência, definimos um percurso que pretendeu mostrar a obra do pintor, escultor e ceramista português Jorge Barradas.

Seguindo a estrutura da experiência estética proposta pelos autores referidos, organizámos em três as partes constituintes desta visita. Na primeira parte, na fase da *presença*, os alunos percorreram a sala Jorge Barradas onde se encontravam presentes quatro esculturas do autor, em cerâmica, e fizeram-no de forma silenciosa e livre. Alguns aproximavam-se delas sentindo-as pelo toque. Segundo Dufrenne (1981) é a imaginação que opera nesta primeira fase da presença (462). De seguida foi distribuído um questionário (anexo 17)<sup>27</sup>, onde lhes era pedido que respondessem apenas à primeira parte, que consistia em dois pontos: *a) É a primeira vez que tens contacto com a obra deste artista? e b) Descreve o que sentes, neste momento, quanto às suas esculturas.*

O segundo momento da visita — fase da *representação* — fase em que a função do entendimento quer corrigir a imaginação pois esta é suspeita de se desregrar, assim a complementaridade do perceptível e do imaginário deve ser desafiada (463). Por esta razão, a segunda fase desta visita consistiu numa exposição teórica sobre a vida e obra de Jorge Barradas, com recurso à distribuição de uma brochura (anexo 18)<sup>28</sup> realizada especificamente para esta visita, com uma apresentação da obra de Jorge Barradas. Assim, ao fornecer os alunos com dados sobre o artista, possibilitamos a aferição da primeira impressão sentida na fase da *presença*. Se antes, pela imaginação, se construiu determinada aparência da obra (462), com o complemento dos dados concretos, desafia-se o imaginário e o perceptível, na relação entre o espectador e a obra, recuperando da aparência novos significados. Ainda nesta segunda fase da visita, os alunos colocaram questões, demonstraram interesse nas temáticas abordadas e preencheram a segunda parte do questionário onde constavam três questões: *c) Qual o tema das suas esculturas cerâmicas?, d) Que tipo de sentimentos elas exprimem? e e) Que elementos da composição justificam esses sentimentos?.*

Para o terceiro e último momento da atividade — fase do *sentimento* — deslocámo-nos até ao jardim do museu, onde encontrámos outras obras do autor e onde se proporcionou espontaneamente um espaço de debate, que permitiu confrontar as ideias dos alunos antes e

---

<sup>27</sup> Vide anexo 17, página 90.

<sup>28</sup> Vide anexo 18, página 91.

depois das explicações dadas pelo colega colaborador. Nesta terceira fase da fenomenologia da experiência estética acontece o ato de abertura e envolvimento do sujeito na sua reflexão e apreciação face à obra. É neste momento de comunhão entre o objeto e o espectador que se constitui uma via de acesso ao *sentimento* resultando assim em percepção estética. Nesta altura foi pedido aos alunos que preenchessem a última parte do questionário e reforçada a importância das respostas de carácter pessoal. As questões desta parte do questionário eram as seguintes: *f) Depois das informações recebidas, a tua opinião sobre as suas obras mudou? e g) Agora que conheces melhor a obra de Jorge Barradas, descreve os sentimentos mais profundos que consegues captar.*

Na análise do questionário proposto aos alunos, foi tida em conta o fator da subjetividade. Não se pretendia avaliar rigorosamente o conhecimento dos alunos relativamente à vida e obra de Jorge Barradas; procurou-se também perceber se a opinião/relação dos alunos acerca das obras de arte apresentadas, mudou e/ou enriqueceu de alguma forma depois desta experiência. As respostas foram variadas e mostraram que a maioria dos alunos respondeu à última questão, demonstrando maior conhecimento sobre o que viram e, principalmente, uma maior valorização da importância das artes na relação com a vida. Com base nos questionários respondidos pelos alunos, analisou-se comparativamente as respostas de três alunos como exemplo dos resultados obtidos nesta experiência:

a) O aluno X dá inicialmente uma resposta de carácter imediato demonstrando uma relação de estranheza para com a obra e o autor:

“Eu achei estas obras interessantes e esquisitas, o artista tem uma vista estranha do mundo”.

Já no terceiro momento, depois da fase da *representação* na qual lhe foi fornecida informação sobre o contexto do autor e da sua obra, a resposta dada pelo aluno demonstra uma maior proximidade e até mesmo um certo conforto para com a obra,

“A obra do painel de azulejos transmite-me sentimentos de simplicidade e felicidade.”

b) O aluno Y, no momento da *presença* revela simpatia e a obra transmite-lhe sensações amistosas,

“Sinto frescura e sinto que estamos no verão.”

Denota-se neste primeiro momento uma certa receptividade à obra de arte por parte deste aluno ao revelar sensibilidade para com a obra. No último momento da experiência, acrescenta uma certa apreensão pelo facto da obra não ser mais conhecida e reconhecida

“Vejo as obras de Jorge Barradas como obras que merecem ser mais reconhecidas, pois a maior parte da minha turma também não as conhecia. Gostei bastante e penso que foi importante esta visita.”

c) O aluno Z, no primeiro momento demonstra uma observação direcionada para uma análise formal das obras apresentadas,

“Os cabelos são representados com maior expressividade.”

No momento do *sentimento* o aluno acrescenta uma compreensão ao nível da composição estética avaliando positivamente o autor e considerando-o:

“Imaginativo e criativo de gosto suave.”

O balanço desta atividade foi muito positivo, pela experiência proporcionada ao nível da fruição da arte e também do aprofundamento cognitivo e afetivo, pela oportunidade de aplicação deste recurso didático inspirado na visão teórica de Dufrenne.

A avaliação desta atividade revelou-se bastante positiva tendo sido atingidos os seus objetivos: operacionalizámos as fases da fenomenologia da experiência estética, colocámos os alunos em contacto com a arte, ideia que temos vindo a defender sobre a importância de que o aluno experiencie matérias em arte, reconheça o valor da informação inerente a ela e suas correntes estéticas, estimule a educação artística e apure o seu sentido estético.

A visita de estudo ao Museu Nogueira da Silva, ao espólio de obras de Jorge Barradas proporcionou um momento de vivência da arte, para todos os envolvidos, constatando-se uma alteração dos comportamentos e atitudes dos discentes face à obra de arte e à “instituição museu”.

#### **4.5. Reflexões c` mplementares às atividades realizadas**

Consideramos essencialmente algumas respostas dadas pelos alunos nas fichas de autoavaliação de final de segundo período, onde pedíamos que referissem o que gostaram

mais ou gostaram menos relativamente ao trabalho desenvolvido. Assim, nas fichas de autoavaliação de final do segundo período, as respostas obtidas quanto ao que menos gostaram foram: “nada”, resposta da maioria dos alunos, ou então das “aulas teóricas”; “de fazer os esboços”; “usar fita-cola no acetato, para colar na t-shirt”, ou, “não houve nada que me chateasse mais a realizar”; “nada, foi tudo fixe” ou então, “eu gostei de tudo, mas do que gostei menos foram das aulas teóricas”.

No campo onde a ficha pedia ao aluno que indicasse aquilo que mais gostou, as respostas são variadas. A maioria responde “*t-shirt*”, ou, a título de exemplo, “adorei fazer a *t-shirt* e de fazer a execução”, “a camisola que fizemos” e “foi muito divertido fazer e aplicar técnicas na t-shirt” ou então, “gostei de tudo”; “as visitas de estudo e a t-shirt”; “as ideias que nos foram propostas”; “trabalhar no bloco”; a “colocação da tinta da china no copo de água e riscar as folhas colocadas na parede”; “o que mais gostei foi dos trabalhos práticos, principalmente o da t-shirt e da visita de estudo ao Museu Nogueira da Silva”.

Como já ficou bem vincado, o conjunto das atividades didáticas realizadas na turma demonstraram bem as virtualidades pedagógicas da arte e da experiência estética. Porém, consideramos que o seu potencial de reflexão pode ainda ser mais explicitado. É isso que nos propomos abordar, apresentando três partes reflexivas estritamente ligadas às vivências dos alunos noutras fontes experienciais por nós propostas. As primeiras são relativas às atividades do desenho na sua relação com o corpo e o pensamento, depois as que focam a dimensão reflexiva da leitura e contemplação de imagens, e por último, as atividades que relacionam o carácter libertador da arte pela sua criação e ação artística.

**a) Reflexão de uma experiência cognitiva da arte: compreender os significados podem levar o aluno a descobrir outros sentidos do belo.**

Durante o acompanhamento dos *diários de desenho*, ao longo da nossa prática pedagógica, observamos o registo do aluno L. (figura 11) realizado por iniciativa própria;



Figura 11 – Esboço retirado do diário de desenho do aluno L.

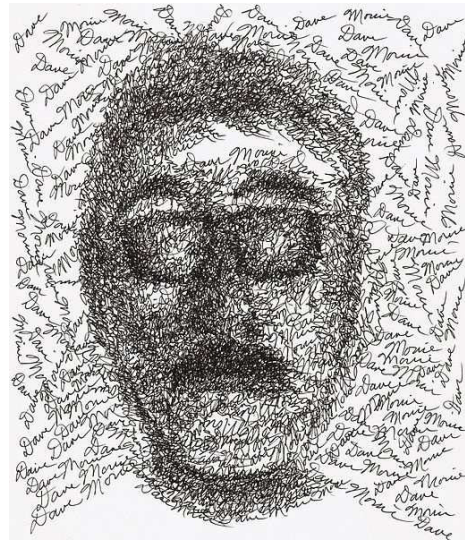


Figura 12 – Dave Morice, “Signature Self Portrait”

Pretendemos assim mostrar que o belo não está desligado do processo de significação. Tal como acontece com os *caligramas de Apollinaire*, referidos por Pouivet (1989: 38) para justificar que o sensível deve ser lido a nível conceptual. Neste caso, estes não podem funcionar esteticamente sem que se estabeleça uma relação sintática e semântica.

Da mesma forma que nós, enquanto adultos, nos deixamos encantar por uma peça de teatro, um filme ou pela música que nos agrada, aos alunos deve ser explicado que as nossas capacidades de contemplação e apreciação vão-se desenvolvendo ao longo da nossa vida.

O segundo exemplo provém do ato de analisar uma imagem em grupo que permite a partilha de ideias e pontos de vista diferentes. Assim, cria-se um espaço de aprendizagem mútua entre professor e aluno, que é incentivado a formular a sua própria ideia, acrescentando algo à experiência. A aula da atividade da *mensagem visual* permitiu tempo de visualização, reflexão, interpretação e comunicação de ideias. Foi incentivada a partilha de diferentes interpretações, comunicando-as em grupo. O ambiente que se proporcionou durante a visualização das imagens foi calmo e ordenado. Educar para a comunicação, fomenta as relações sociais. E criar relações desinteressadas é uma arte que deve ser cultivada, porque passa pelo saber comunicar (linguagem); esta é o veículo da criatividade; das experiências reversíveis referidas anteriormente.

A construção de leituras individuais e de partilha de ideias, permitiu pôr em prática uma atitude crítica que acrescentou algo mais à experiência. Uma das imagens apresentadas durante a exposição (figura 13) requereu mais algum tempo de análise. A imagem representa

o rosto de grande dimensão de uma mulher, uma impressão a preto e branco colada numa parede onde existe um tubo que vai dar ao rio. O autor apropria-se do objeto existente, um tubo pintado de rosa, e enquadra o rosto, como se estivesse a beber com uma palheta a água do rio. A ideia consensual consistiu na brincadeira da fotografia a jogar com o real. Houve um pormenor que nos escapou, e que evidenciámos como muito bem observado por uma aluna que formulou o seguinte: “professora, a mim faz-me lembrar cancro... vejo isso porque a minha tia esteve doente uma vez... e isso fez-me lembrar”.



Figura 13 – Exemplo de intervenção no espaço público.

A imagem da mulher apresenta a cabeça coberta com um lenço, dando a ideia de esconder o cabelo ou a ausência dele. A aluna associou ao conjunto representado o problema da poluição como se, metaforicamente, aquela água fosse a razão do estado de saúde daquela mulher. A aluna, explicando o seu ponto de vista, partilhou com a turma o caso de uma sua familiar doente. Foi uma observação bastante enriquecedora que permitiu um momento de partilha, e a julgar pelo silêncio e respeito demonstrado por todos, durante a intervenção da aluna, mostrou-nos de certa forma, que o momento tocou a todos profundamente. Enquanto docente, apreciámos positivamente a aluna acrescentando que foi uma ideia que não tinha ocorrido antes, agradecendo a participação e partilha pessoal, dando assim maior intensidade à atividade em si.

Outra evidência que nos comprovou a crescente motivação dos alunos aconteceu quando, no final da nossa prática pedagógica, um dos alunos, por ter sido requisitado para torneios dinamizados pela disciplina de Educação Física, não pôde comparecer nas últimas aulas, não tendo por isso oportunidade de terminar o seu trabalho de projeto *my t-shirt, my*

*pleasure*, feito em suporte têxtil. Apesar deste aluno se ter mostrado sempre pouco comunicativo e participativo, revelando uma grande timidez e distanciamento quando interpelado, fez questão de expressar e confessar o seu lamento: “professora, tenho pena de não ter tido tempo para acabar a t-shirt... gostava de muito de ter uma feita por mim”. Mostrou vontade de continuar o projeto em casa e foram dadas as instruções para o fazer.

#### **b) Reflexão de uma experiência afetiva da arte.**

Salientamos agora duas das atividades já referidas: o *desenho cego* e a *forma em movimento*. A primeira, da música, à partida, já imaginávamos que iria ser do agrado dos alunos pois envolve música, que é de interesse geral nestas idades, e este facto confirmou-se. Surpreendentemente, pela sua beleza e simplicidade mas não só, a *forma em movimento*, revelou-se de grande valor, tanto no sentido frutivo da experiência, como na sua potencialidade cognitiva, pois a aplicação prática dos conceitos de *deformação* e *transformação* da forma, assim como a sua eficácia no desenvolvimento da criatividade do aluno ao proporcionar a criação de composições a partir de uma forma abstrata.

Acrescentamos também, neste ponto, o potencial catártico, no seu sentido libertador, da criação em arte. O exemplo surgiu durante a segunda aula, aula da atividade da *mensagem visual*, em que era pedido aos alunos que em quinze minutos comunicassem, pelo desenho, uma mensagem livre.

Marcada por uma fase de alguma tensão, salientamos por isso o seguinte momento: até à data desta proposta, um dos alunos da turma demonstrava frequentemente um comportamento irrequieto, falador, por vezes inconveniente. Por outro lado, era participativo, até de uma forma construtiva, partilhando conhecimentos e contando episódios da sua vida. Associámos este comportamento a uma possível procura de atenção e necessidade de afirmação perante o grupo. Esta atitude requereu uma maior atenção da nossa parte, sobretudo depois de observarmos que o aluno sofria diariamente atos de coação por parte de alguns colegas que punham em causa a veracidade dos seus testemunhos. A determinada altura da aula, este aluno foi confrontado e pressionado por uma troca de questões e comentários mais hostis por parte do professor da turma e orientador cooperante, no sentido de se detetar uma possível mentira, ou simplesmente um processo imaginativo destinado a vencer a realidade de factos. Perante esta situação, procurámos desviar a atenção continuando a aula. Este mesmo aluno, no final e antes de sair abruptamente ao som da campainha, entregou o exercício proposto (figura 14), exercício este que pelo seu resultado poderá revelar os seus sentimentos e emoções consequentes do episódio que precedeu o exercício.

Com esta descrição queremos sublinhar que a experiência estética pode ser um “rpto de plenitude vital libertadora” (Plazaola, 1973: 313).



Figura 14 – Mensagem visual realizada pelo aluno J.

### c) Reflexão de uma experiência criativa da arte.

Apresentamos, como exemplo, duas situações ocorridas em sala de aula. Numa atividade pedíamos aos alunos que representassem a *mensagem visual* livre, mensagem esta de interpretação objetiva ou subjetiva, deixando o critério à escolha do aluno. Uma das alunas sentiu-se pouco inspirada — “professora, não tenho ideias” — foi precisamente por nós desafiada a colocar exatamente isso na proposta. A aluna resolveu o exercício (figura 15) com a realização de um desenho de uma lâmpada partida! Consideramos este um resultado criativo resultante de uma reflexão por associação de ideias.



Figura 15 - Resultado apresentado pela aluna L.

Já a figura 16, mostra um exemplo que proporcionou a introdução da teoria da arte a partir da observação do trabalho prático realizado pelo aluno J. Durante a análise dos trabalhos, um dos alunos comentou: “professora, o sinal parece que se está a mexer!”. Na verdade, o resultado da correção feita pelo aluno no seu próprio desenho, deixou marcas de linhas apagadas, sugerindo a ideia de movimento. Esta observação criou o momento apropriado para introduzir a noção de movimento representado na pintura e na escultura, usando o exemplo da obra de Duchamp, *Nu descendo a escada* (anexo 19)<sup>29</sup> e de Boccioni (anexo 20)<sup>30</sup>. Estes exemplos demonstra a abordagem à teoria da arte a partir do trabalho prático realizado pelo aluno.



Figura 16 - Resultado apresentado pelo aluno J.

Por outro lado, a atitude dos alunos ao questionar o que é arte, estimulou a análise crítica. Sem que lhes fosse pedido diretamente, os alunos empenharam-se num discurso criativo, contudo frágil. Aberta assim esta via, fomos apreciando uma mudança de atitude, por parte dos alunos, relativamente às matérias da arte, e perguntando-se se tudo em redor poderia ser considerado arte, os alunos rapidamente procuraram justificação para esse estatuto apercebendo-se da profundidade do tema.

Como referido anteriormente, estas são questões demasiado complexas para ser discorridas de modo intuitivo e coerente ao mesmo tempo.

<sup>29</sup> Vide anexo 19, página 93.

<sup>30</sup> Vide anexo 20, página 93.

O propósito disponibilização das duas possibilidades, figurativa e abstrata, visou abranger todos os alunos e evitar que estes não concretizassem o exercício por se sentirem incapazes de representar uma ideia. De facto, a nossa experiência diz-nos que perante a liberdade total de criação, o aluno pode, por vezes, inibir-se. Tal propósito permitiu aos alunos com maior dificuldades no desenho de representação, optar pela imagem abstrata, como apresentado na figura 17.

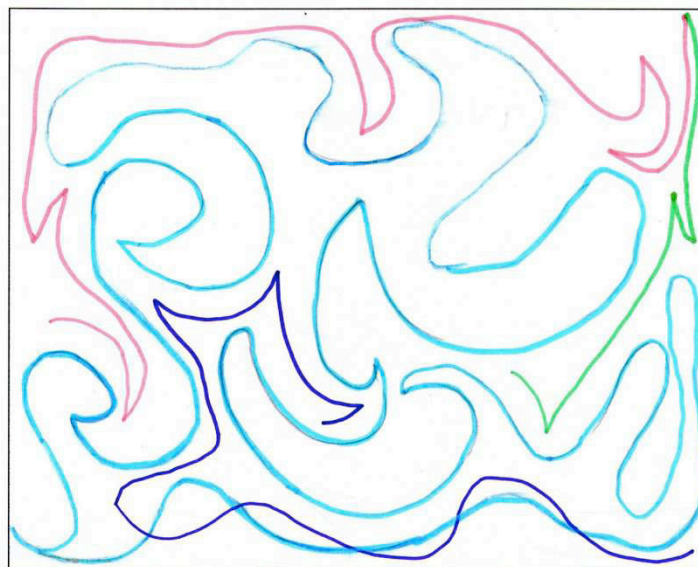


Figura 17 - Resultado apresentado pela aluna F.

#### **d) Reflexão de uma experiência crítica da arte.**

No desenvolvimento da atividade individual, *My t-shirt, my pleasure* (descrita no ponto 4.4.2., página 41.) a aluna L. queria representar, na sua camisola, uma mensagem algo ofensiva — *fuck the school* — pois nela constava um insulto. Para contornar o assunto, apesar da liberdade de escolha do tema, era necessário apelar à responsabilidade e ao contexto. Em conversa com a aluna, discutiu-se o assunto e procurou-se alertar para a banalização de um tipo de linguagem que descentra a força comunicativa da mensagem em favor de fatores pessoais. Sem pretender fugir à ideia inicial, sugerimos que a aluna representasse a mensagem de outra forma. Na sequência da reflexão da aluna surgiu a alteração: *flirt the school*. A aluna acabou por construir uma “máscara” (figura 18).



Figura 18 – *T-shirt* realizada pela aluna L.

Este caso serve de lição ao educador. A sua intervenção deve suscitar uma atitude construtiva no aluno, contrariando qualquer tendência para a revolta pessoal e consequente desmotivação para a disciplina devido ao ego ferido. Evitar isto requer atenção e sensibilidade do professor/educador.

Plazaola, na enumeração dos conteúdos integrantes do capítulo “a vivência estética” enuncia um conjunto de títulos que chamam a nossa atenção:

“(…) Um acordo entre os sentidos e o espírito, através de um itinerário que conduz do assombro à contemplação (...). Um prazer desinteressado (...). Um raptó de plenitude libertadora (...). Uma vivência precária mas intensa (...). Uma fusão de intuição e de sentimento (...). Uma experiência paradoxal e complexa” (1973: VIII).

## **Conclusões e questões em aberto**

Iniciámos este percurso discutindo o problema da relação dos alunos com a arte. A desmotivação para a disciplina e o desconhecimento dos alunos acerca das potencialidades de fruição da arte levou-nos a explorar as possibilidades de operar uma mudança deste estado. O caminho da “salvação” passou pela implementação da experiência estética no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais.

As artes, domínio do sensível e também do racional, por um lado, e as teorias da afetividade, por outro, apresentam a relação da experiência estética com a faculdade de juízo reflexivo e não se fundem na mera sensorialidade: o prazer desinteressado que distingue o belo do agradável, que trabalha a imaginação pelos sentidos, não trabalha apenas a racionalização, mas sim o prazer da reflexão. O belo é a harmonia da imaginação e do intelecto (Plazaola: 1973, 303). Por outro lado, numa perspectiva mais cognitiva da arte, dizemos que esta é conhecimento em ação: a ação da arte como atividade conceptual. A perspectiva da racionalidade considera as artes sistemas simbólicos e não separa, portanto, o estético e o conceptual. Segundo esta visão a fruição da arte é simultaneamente racional e afetiva.

Depois de descortinada esta dupla dimensão da experiência estética, investigámos de que forma era vista a experiência estética na sua relação com a pedagogia da arte. Analisámos qual o lugar das artes na escola – aí consideradas muitas vezes como mero espaço da subjetividade e mesmo do subjetivismo – e das consequentes dificuldades e justificações que levam à constatação da necessidade de outra forma de ensino, mais holístico e natural, a forma, enfim, de orientar a docência pela valorização da experiência estética. Passámos pela transmissão dos valores estéticos inerentes à arte, por uma pedagogia estética, pelas potencialidades da experiência estética, através do belo, do sublime, do lúdico e criativo, passamos pela racionalidade e pelo afetivo — a contemplação e a reflexão em prol de uma incrementação de atitude crítica e estética do aluno. Passámos por tudo isto e apontámos estratégias, testámos experiências, construímos instrumentos pedagógicos e didáticos, dinamizamos atividades de enriquecimento das nossas aulas, procurando abranger a diversidade nas opções. Cremos que desta forma conseguimos despertar o interesse dos alunos, mais do que imaginávamos à partida.

Acreditámos que os fatores que diferenciam a eficácia da aprendizagem variam em cada um dos alunos: a atenção, a concentração, o estado de cada um no momento da aula é, por vezes, flutuante. Estar atento e sensível a esta situação é parte integrante do papel do

professor que se envolve na pedagogia estética. Por isto desenvolvemos estratégias para diluir determinadas resistências à experiência da arte, fomentando modos diversos de fruir a arte e as suas potencialidades. Reconhecemos distinções e semelhanças entre os alunos: se há alunos que demonstraram maior aptidão e interesse pelas atividades do pensamento e da reflexão, outros relacionaram-se de forma mais emotiva, vivendo as atividades com maior envolvimento afetiva. O prazer da arte, a capacidade que ela tem de nos assombrar, de nos pôr a pensar através de outros olhares diferentes ou a capacidade de nos tocar constitui uma matéria-prima com profundas repercussões educativas e formativas.

Entendemos a dimensão afetiva, o sentimento e as emoções, no ensino básico, como um campo de possibilidades de ensino catalisador da prática e da criação em arte. Por exemplo, na realização do projeto *My t-shirt, my pleasure*, deparámo-nos com situações de destreza técnica ao nível do recorte, de grande dificuldade de concretização. Sem que nunca impuséssemos nada aos alunos, estes, porque estavam motivados para criar a sua própria camisola, aplicaram-se com muita dedicação na sua concretização, chegando a maiores níveis de performatividade na realização da tarefa, já de si complexa. Acreditámos que se o tivessem de fazer de outra forma, resolveriam o problema sem o brio demonstrado. Era também provável que desistissem.

Relativamente à dimensão mais cognitiva – suporte fundamental da aprendizagem – fomos descobrindo em conjunto que a experiência da arte apela ao raciocínio, à reflexão meditativa, promovendo o espírito crítico, dimensão fulcral no desenvolvimento do aluno, como cidadão, como indivíduo e ser humano. A obra de arte é um manifesto de expressividade, desde logo do artista, mas também de toda uma sociedade e de uma cultura com os seus valores. No que concerne ao espectador, uma atitude receptiva passa por essa “escuta” da obra ou por uma procura de descodificação e interpretação do seu universo simbólico infindável. Trata-se de aprender a sentir conscientemente ou, como diria Pessoa, “o que em mim sente, está pensando”. Pensar emocionalmente também será finalidade da arte.

O projeto ideal de uma prática pedagógica que incida na criação e formação de hábitos culturais e fomentação da relação com a arte requer um acompanhamento que implica um tempo e espaço que ultrapassem a duração desta intervenção. Temos consciência disso e é importante referi-lo. Mas também estamos seguros que estes meses de envolvimento e trabalho mútuo deixaram uma marca. O que realizámos na prática letiva concretizou-se, assim, e não de outra forma, porque vemos o ensino como um trabalho para o grupo em constante progresso. As turmas, como grupo, são efetivamente sempre diferentes, e o que resulta numa, pode não ter o mesmo efeito noutra. Também o sentido de *presença* em sala de

aula, a disponibilidade e participação dos alunos são requisitos fundamentais para a fluência da experiência estética. Quanto maior envolvimento, maior o impacto da vivência na ação.

A avaliação global desta *praxis* pedagógica, fundamentada no conhecimento empírico e orientada pelas teorias referidas no segundo e no terceiro capítulos, constata-se pelo seu sucesso, verificado não só pela melhoria dos resultados escolares (anexo21)<sup>31</sup>, mas principalmente pelo envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A maioria deles apresentava-se voluntariamente na sala de aula (antes do toque de entrada) e, sempre que havia disponibilidade, tanto da nossa parte como da parte dos alunos, mantinham-se na sala, a trabalhar, depois do toque da entrada. A melhoria da motivação dos discentes era, para nós, um dado evidente patente no entusiasmo da entrada na sala de aula, ou quando nos cruzávamos na escola e me perguntavam “professora, o que vamos fazer hoje?”; ou mesmo quando me questionavam se podiam repetir determinada atividade realizada. Frequentemente, os alunos apresentavam pesquisas, realizadas voluntariamente, sobre temas abordados na aula, demonstrando desta forma interesse, autonomia e responsabilidade no seu próprio desenvolvimento e conhecimento – precisamente a maturidade estética que procurávamos inculcar nos alunos.

Terminamos, por ora, estas reflexões. A faixa etária dos alunos com quem trabalhamos, em fase de desenvolvimento adolescente, como sabemos, é a altura em que as referências simbólicas — marcas, ícones, ídolos — exercem uma função muito presente e atualizadora, que serve como veículo social de comunicação. Este fator evidencia-se pelas opções temáticas individuais, resultado da liberdade de expressão e da responsabilidade de cada um. O que proporcionámos com a experiência estética no ensino pretendeu levar os alunos a pensar que, como diria Dufrenne, “o belo é a harmonia da imaginação e do intelecto”. Estimular os sentidos para pensar melhor é o mais importante.

O professor educa o aluno para o sentido da arte e a opção pela experiência estética mostrou-se ser um caminho adequado. Procurámos demonstrá-lo ao longo do nosso trabalho. Ensinar a sentir e a pensar não é uma tarefa totalmente programável; mas através da experiência estética e da reflexão que a completa, torna-se possível “agarrar” o ser humano que está dentro do aluno e ajudá-lo a caminhar para atingir a plenitude do seu ser.

---

<sup>31</sup> Vide anexo 21, página 94.

## Bibliografia

- Adams, E., Baynes, K. (2005). *Power drawing lines of enquiry*. 1st Ed. Glasgow, Drawing Power, The Campaign for Drawing.
- Allen, F. (2011). *Your Sketchbook Your Self*. London, Tate Publishing.
- Andrade, P. S. (2002). *ComunicArte - 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Plátano Editora.
- Barros, M<sup>a</sup> O. G., (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra, Almedina.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento – O Papel das Artes na Educação*. Porto, Edições Asa.
- Bodgan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Borrelli, L., (2003). *Fashion illustration next*. Londres, Thames & Hudson.
- Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70
- Cabanas, J. M. Q. (1993). *Pedagogia Estética*. Madrid, Dikinson Editora.
- Captivo, H. e Areal, Z., (2003). *EVT 5/6*. 1ª ed. Porto, Areal.
- Contreras, J. M. (2002), Arte y paideia: el arte como experiencia humanizadora. In *Letras de Deusto*, 32(95), 31-43.
- Deleuze, G. (201). *Francis Bacon - Lógica da Sensação*. Lisboa, Orfeu Negro.
- Demo, P. (1991). *Avaliação qualitativa*. São Paulo, Cortez : Autores Associados.
- Dias, C. e Sousa, S. (2006). *Artes & Manhas, Educação Visual*. Carnaxide, Edições Educativas da Santillana-Constancia.
- Fau, S. (Produtor). (2009). Música por Le peuple de l’Herbe, Look Up, de *Tilt* (CD). Discograph - Un label independent. Recuperado em Abril de 2013 em [http://www.youtube.com/watch?v=IBIX\\_69XHtU&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=IBIX_69XHtU&feature=youtu.be).
- Dufrenne, M. (1981). *Esthétique et Philosophie*. (tome III). Paris, Éditions Klincksieck
- Dufrenne, M. (1992) *Phénoménologie de l’expérience esthétique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ernst, B. (2007) *O espelho mágico de M. C. Escher*. Taschen.
- Garcia, M. (Coord.), Prieto, X. e Paz, M. (2005). *Dicionário Galego de Filosofia*. Corunha, tresCtres editores.
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro. Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade*. Porto Alegre, Artes Medicas Sul Editora.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto, Edições Asa.

- Hoeckel B. *Moonrise* [Colagem]. Recuperado a 13 Junho de 2012 em [http://www.artchipel.com/tagged/collage\\*](http://www.artchipel.com/tagged/collage*).
- Joliet, B. (1992). N' oubliez pas le plaisir. In *Esprit*, 10, 18-20.
- Jonas & François, So Me (Produtores do video). (2007). Música por Justice, *D.A.N.C.E.*, do album *Access do All Arenas*. Ed Banger Records / Because Music. Paris. Recuperado em Abril de 2013 em <http://www.youtube.com/watch?v=sy1dYFGkPUE&feature=youtu.be>.
- Jul & Mat, (Produtores do video). (2009). Música por Metronomy, *On the motorway*, de *Nights Out* (CD). (2008). Label Because Music. Recuperado em Abril de 2013 em <http://www.youtube.com/watch?v=FqQi2EEEx9QI&feature=youtu.be>.
- Kant, I. (1998). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Klanten, R., Ehmann, S., Geiger, T., e Lovell, S. (2004). *This gun is for hire – from personal to corporate design projects*. Londres, Die Gestalten Verlag.
- Lambert, F. (1993). Aproximações a uma definição da educação estética e da formação de gosto. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, 171-194
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*. 1ª ed. Barcelona, Laertes.
- Meireles, F. (1997). *Educação Visual 9º Ano*. Porto, Porto Editora.
- Munari, B. (1993). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa, Edições 70.
- Munari, B. (1997). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa, Edições 70.
- Odaibe, (2012). *Portrait of a ghost drummer*. Newcastle, Culture Lab. Recuperado a 13 Junho de 2012 em <http://vimeo.com/odaibe/ghostdrummer>.
- Pagni, P. A. (2011). “Do inumano na arte à sua expressividade na atividade docente”. In Vilela, E. (Coord.). *Sismografias. Estética(s) e Artes II*. Porto, Edições Afrontamento.
- Pita, A. (1999). *A Experiência estética como experiência de mundo*. Porto, Campo das Letras.
- Plazaola (1973). *Introducción a la estética. Historia, teoría e textos*. Madrid, La Editorial Católica, 301-327.
- Pombo, F. (1993). O prazer estético e a ação educativa. In *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, 195-204.
- Pombo, F. (1995). *Fenomenologia e Educação. A sedução da experiência estética*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 170-240.
- Pouivet, R. (1988). Art et connaissance chez Kant et Goodman. In *L' Enseignement philosophique*. Paris, 25-43.
- Quintás, A. L. (1996). *Cómo lograr una formación integral - el modo óptimo de realizar la función tutorial*. Madrid, San Pablo.

- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Read, H. (1968). *O significado da arte*. Lisboa, Ulisseia.
- Riemschneider, B., e Grosenick, U. (2001). *Arte Actual*. Bona, Editora Taschen.
- Robinson, K. e Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto, Porto Editora.
- Mata, F., Diéguez, J., e Botía, A. (2004.): *Diccionario Enciclopédico de didáctica*, vol. I. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Sardinha, I. (2006). *Arte e pedagogia – no contemporâneo e actual*. Sintra, Celta.
- Trombino, M., (1991). L'estetica: storia e problemi. In *Pensare il bello. Lineamenti di estetica*. Presentazione di A. Cavadi. Palermo, Edizioni Augustinus, 23-138.
- Walters, H. (2004). *200% Cotton, New T-shirt Graphics*. London, Laurence King Publishion.

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Critérios de Avaliação da disciplina .....	63
Anexo 2 – Inquérito sociobiográfico .....	64
Anexo 3 – Exemplo de relatório de aula .....	68
Anexo 4 – Diapositivos sobre a fenomenologia da experiência estética .....	70
Anexo 5 – Registo fotográfico da atividade <i>aeróbica do desenho</i> .....	72
Anexo 6 – Atividade <i>aprender pelo desenho</i> .....	73
Anexo 7 – <i>Street Art</i> , alguns exemplos apresentados .....	74
Anexo 8 – Enunciado <i>mensagem visual</i> .....	76
Anexo 9 – <i>Artchipel</i> , alguns exemplos apresentados .....	77
Anexo 10 – Registo fotográfico da atividade <i>desenho cego</i> .....	78
Anexo 11 – Enunciado <i>teoria da forma</i> .....	79
Anexo 12 – Trabalhos dos alunos, sobre a <i>teoria da forma</i> .....	82
Anexo 13 – Enunciado <i>my t-shirt, my pleasure</i> .....	84
Anexo 14 – Registo fotográfico da aula demonstrativa da técnica do <i>stencil</i> .....	85
Anexo 15 – Trabalhos dos alunos, atividade <i>my t-shirt, my pleasure</i> .....	86
Anexo 16 – Registo fotográfico da visita de estudo .....	89
Anexo 17 – Inquérito por questionário .....	90
Anexo 18 – Brochura sobre Jorge Barradas .....	91
Anexo 19 – Duchamp, <i>Nu descendo a escada</i> .....	93
Anexo 20 – Boccioni, <i>Formas única de continuidade do espaço</i> .....	93
Anexo 21 – Pautas de avaliação de primeiro e segundo períodos .....	94
Anexo 22 - Registo fotográfico da atividade <i>a forma em movimento</i> .....	95
Anexo 23 - Exemplo da plano de aula .....	97

# Anexo 1 - Critérios de Avaliação da disciplina



Direcção Regional de Educação do Norte  
Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado



Escola Secundária c/ 3.º Ciclo D. Maria II  
Código 401341

## DEPARTAMENTO CURRICULAR DE ARTES TECNOLOGIAS E DESPORTO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 2011/2012

7.º, 8.º E 9.º ANO - EDUCAÇÃO VISUAL

**A Classificação Final da disciplina será a Média aritmética das avaliações 1(AF) e 2 (AS)**

$$\text{CFF} = \frac{(\text{AF}) \text{ avaliação de frequência} + (\text{AS}) \text{ avaliação sumativa}}{10} \text{ valores}$$

### **1 - (AF) AVALIAÇÃO DE FREQUÊNCIA**

**CC + PI + RN pontos em 50 (Total 20%)**

#### **1.1 - (CC) CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CONTEXTO DE AULA**

**(peso relativo 2,5 / 50)**

00-02 Não adquire os conhecimentos necessários para a compreensão dos conteúdos propostos.

02-04 Adquire e compreende mas aplica com muitas dificuldades os conhecimentos propostos.

04-06 Adquire, compreende e aplica minimamente os conhecimentos propostos. Resolve novos problemas com alguma dificuldade.

06-08 Adquire, compreende, aplica e relaciona na quase totalidade os conhecimentos propostos. Descobre com alguma facilidade métodos de resolução de novos problemas.

08-10 Adquire, compreende, aplica e relaciona os conhecimentos propostos. Sugere novos ou alternativos métodos de resolução de problemas. Tem o completo entendimento dos problemas que lhe são colocados sugerindo soluções inovadoras e diferenciadoras.

#### **1.2 - (PI) PARTICIPAÇÃO / INTERESSE PELO TRABALHO / ASSIDUIDADE**

**(peso relativo 2,5 / 50)**

00-04 Intervém de forma inadequada e quando solicitado fá-lo negativamente. É desinteressado e não realiza as tarefas propostas para as aulas e para casa. É muito pouco assíduo e pontual. Não realiza as tarefas propostas para casa.

04-08 Participa irregularmente e nem sempre de forma positiva. É irregularmente interessado e realiza as tarefas do mesmo modo. É pouco assíduo e pontual. Realiza poucas vezes as tarefas propostas para casa.

08-12 Participa quando solicitado e de forma positiva. É normalmente interessado e realiza as tarefas propostas. Tem algumas faltas de assiduidade ou pontualidade. Realiza algumas vezes as tarefas propostas para casa.

12-16 Participa voluntariamente e de forma positiva. É bastante interessado e realiza as tarefas do mesmo modo. Tem muito poucas faltas de assiduidade ou pontualidade. Realiza por norma as tarefas propostas para casa.

16-20 É muito participativo e observador. É muito interessado, curioso, realiza todas as tarefas e demonstra espírito de investigação. Nunca faltou e revela níveis exemplares de assiduidade. Realiza sempre as tarefas propostas para casa.

#### **1.3 - (RN) RIGOR / UTILIZAÇÃO DE NORMAS E CÓDIGOS DE DESENHO E DE REPRESENTAÇÃO / MATERIAL**

**(peso relativo 5 / 50)**

00-01 Não possui qualquer sentido de rigor nem das normas. Não conhece as normas nem códigos de desenho nem de representação. Regista consecutivas faltas do material obrigatório. Não cumpre as regras de utilização dos materiais.

01-02 Tem o mínimo de sentido de rigor. Conhece as normas e códigos de desenho e representação mas aplica-as arbitrariamente. Regista muitas faltas do material obrigatório. Cumpre raramente as regras de utilização dos materiais.

02-03 Possui algum sentido de rigor. Conhece e aplica normalmente as normas e códigos de desenho e de representação. Regista algumas faltas do material obrigatório. Cumpre algumas as regras de utilização dos materiais.

03-04 Tem sentido de rigor. Utiliza sempre as normas e códigos do desenho e de representação. Traz sempre o material obrigatório. Cumpre as regras de utilização dos materiais.

04-05 Possui sentido estético e de rigor. Utiliza correctamente as normas e códigos de desenho e de representação. Traz sempre o material obrigatório. Cumpre as regras de utilização dos materiais. Apresenta um comportamento de partilha e de intervenção crítica na aula.

### **2 - (AS) AVALIAÇÃO SUMATIVA**

**MT pontos em 50 (Total 80%)**

**MT - MÉDIA ARITMÉTICA DE TODAS AS PROPOSTAS DE TRABALHO REALIZADAS AO LONGO DO ANO LECTIVO. (peso relativo 40 / 50)**

Critérios de Avaliação - Ano Lectivo de 2011/2012

## Anexo 2 – Inquérito sociobiográfico



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

### Inquérito Educação Visual

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

1. Tens computador em casa?  sim  não

Internet?  sim  não

2. Tens boas condições para estudar em casa?  Sim  Não

3. Indica o teu local onde costumavas estudar: \_\_\_\_\_

4. Fazes pesquisas na Internet?  sim  não

5. O que mais procuras na internet?

Imagens	Vídeos	Jogos
Música	Moda	Desporto
Meteorologia	Filmes	Séries

Outros: \_\_\_\_\_

6. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?

Enumera de 1 a 6 (o que mais gostas)

- |  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ler               | <input type="checkbox"/> Ouvir música   | <input type="checkbox"/> Estudar                   | <input type="checkbox"/> Ver televisão           |
| <input type="checkbox"/> Cinema            | <input type="checkbox"/> Ajudar os pais | <input type="checkbox"/> Jogar jogos de Computador | <input type="checkbox"/> Conversar com os amigos |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto | <input type="checkbox"/> Passear        | <input type="checkbox"/> Tocar ou ouvir música     | <input type="checkbox"/> Desenhar e pintar       |
| <input type="checkbox"/> Outra atividade   |   |  |  |

Qual? \_\_\_\_\_

7. Qual a profissão ou área que gostarias de ter/trabalhar?

8. Qual a tua disciplina(s) preferida(s):

9. Disciplinas com maior dificuldade:

10. Programa(s) de televisão favorito(s):

11. Lê(s) revista(s) ou jornais? Se sim, qual(ais)?

12. Tipo(s) de música(s) favorito(s):

13. Filme(s) preferido(s):

14. Passatempos (hobbies):

15. Viagens:

16. Já visitaste alguma galeria de Arte?  sim  não

Qual? \_\_\_\_\_

17. Gostaste de algo que viste? \_\_\_\_\_

18. Tens contacto com algum músico ou artista?  sim  não

Familiar  Amigo  Conhecido

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

19. Gostas de apreciar a Natureza (um local ou objeto da natureza)?  sim  não

20. Praticas alguma atividade ao ar livre?  sim  não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

21. Desporto favorito: \_\_\_\_\_

22. Já assististe a algum concerto de música?  sim  não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

23. Tens algum Pintor(s) favorito(s):  sim  não

Qual? \_\_\_\_\_

24. Assinala todos os elementos seguintes pela seguinte escala:

0	1	2	3	4
(não conheço)	(conheço pouco e não gosto)	(conheço pouco e gosto)	(conheço bem e gosto)	(conheço bem e não gosto)

Literatura     Cinema     Teatro     Arquitetura     Escultura  
 Arte Urbana     Vídeo Arte     DJ/ VJ     Arte Digital     Desenho  
 Música     Fotografia     Dança     Pintura     Moda  
 Graffiti     Pintura     Instalação     Design     Artesanato

Outro(s): \_\_\_\_\_

**25. Conheces algum destes movimentos artísticos?**  sim  não

**Se sim, assinala com um X.**

Art Déco	Arte Abstrata	Graffiti
Arte Conceitual	Cubismo	Street Art
Dadaísmo	Expressionismo	Impressionismo
Pintura Naif	Pop Art	Surrealismo

Outro(s): \_\_\_\_\_

**26. Assinala com um X os artistas que conheces.**

Picasso	Van Gogh	Salvador Dalí	Kandinsky	Mondrian
Matisse	Monet	Seurat	Gauguin	Miró
Andy Warhol	M. C. Escher	Marcel Duchamp	Leonardo da Vinci	Matisse
Joana Vasconcelos	Pedro Cabrita Reis	Paula Rego	Vieira da Silva	José de Guimarães

Outro(s): \_\_\_\_\_

**27. Quais os materiais/técnicas que gostas mais de trabalhar?**

Pastel seco	Lápis de Cor	Guaches	Aquarela
Óleo	Pastel de óleo	Acrílico	Colagem
Técnica Mista	Pasta moldável	Gesso	Tecidos
Canetas de Feltro	Papel/Cartão	Sabão	Materiais reutilizáveis

Outro(s): \_\_\_\_\_

**28. Como é que te deslocas para a escola?**

Transporte público     Carro     Motociclo     Bicicleta     a pé

**29. Costumas participar em atividades extracurriculares?**

Sim     Não     Por vezes

**30. Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?**

Sim     Não     Por vezes

**31. Quais as características que mais aprecias num Professor?**

- Exigência       Compreensão       Escute os alunos       Sentido de Humor  
 Sentido de Justiça       Pontualidade       Participação       Outra

Qual? \_\_\_\_\_

**32. Gostas da disciplina de Educação Visual?**  Sim  Não

**33. Esta disciplina é teórico-prática, qual é a tua aula de preferência?**

- Aula teórica       Aula prática       Aula teórico-prática

**34. O que mais gostas de fazer na aulas de Educação Visual?**

\_\_\_\_\_

**35. Qual a tua avaliação a Educação Visual no ano anterior? (Assinala com um X)**

- 1       2       3       4       5

**36. Tens dificuldades à disciplina?**  Sim  Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

**37. Que estratégias preferes que os teus professores usem para leccionar?**

- Exposição oral  
 Recursos audiovisuais (imagens, filmes, vídeos, Power Point, música, sites, etc.)  
 Atividades práticas com os alunos (resolução de exercícios, trabalhos de pesquisa, atividades laboratoriais, etc.)  
 Recurso a textos (manual escolar, artigos, jornais, sites, etc.)  
 Simulações

**38. Achas que o professor deva usar recursos de comunicação da internet (*chats, forums, email, facebook, etc.*) para partilhar informação sobre as matérias dadas?**

- Sim  Não

**39. O que achas do uso de recursos educativos multimédia (Power Point ;Filmes, Música, Internet, etc.) no processo ensino-aprendizagem:**

- Aumenta a tua motivação  
 Aumenta a tua autonomia  
 Facilita o processo ensino-aprendizagem

**40. Neste espaço coloca sugestões para enriquecer e aproveitares mais a disciplina de E.V.:**

Muito obrigada pelas tuas respostas!

## Anexo 3 – Exemplo de relatório de aula



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341

Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

### RELATÓRIO BLOCO 1 (aula 1/2)

Disciplina/ Área Curricular	Hora	Sala	Ano	Turma	Data
Educação Visual	15:15	OA	8º	C	04/01/2012

#### Balanço da Aula

##### 1. Assiduidade dos alunos

A assiduidade da turma é boa uma vez que todos os alunos estiveram presentes nesta aula.

Quanto à pontualidade, toda a turma foi pontual à exceção do aluno Tiago Alberto, nº 21 que se apresentou na sala de aula 15 minutos depois da entrada dos professores e sem qualquer explicação para o seu atraso.

##### 2. Estratégias

A estratégia adotada para este início de aulas foi baseada no seminário da professora Eileen Adams, durante o ano letivo de 2010/2011, inserido no Mestrado de Ensino de Artes Visuais na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica. A estratégia aplicada foi claramente procurar que os alunos entendessem que todos somos capazes de comunicar pelo desenho (área dominante da disciplina). Esta estratégia foi reforçada pela comparação da caligrafia individual (todos possuímos uma, mais ou menos “bonita” mas todas são dadas como válidas). Desta forma os alunos interpretaram o contributo de cada um de igual forma, sem conotações ou expectativas relativamente aos desenhos de cada um.

Depois de realizados os exercícios práticos previstos no plano, foram introduzidos, brevemente, os conteúdos iniciais da unidade, os elementos constituintes do processo da comunicação — emissor, receptor e mensagem. Outra estratégia adoptada, e que demonstrou alguns resultados foi a realização de exercícios de desenho na parede. Constatei este resultado através da motivação dos alunos e mais concretamente, no caso de um aluno, Tiago Rosas, nº 20, aluno de nível 1 no 1º Período, que se mostrou muito interessado e participativo na realização dos exercícios na parede. Poderemos considerar então a realização de propostas fora do estirador, caso os alunos mantenham o interesse nesta modalidade.

Em relação à avaliação foi explicada aos alunos a existência de uma grelha de observação e de comportamento, a referência à avaliação contínua foi novamente lembrada aos alunos e que desta forma, eles teriam sempre a noção da sua avaliação (autoavaliação) em todas as aulas. Assim é claro para os alunos a exigência de uma maior responsabilidade, no sentido de evoluir em termos de atitudes, valores e aquisição de competências.

Após a realização dos exercícios da 1ª série, “aquecimento” das mãos e corpo, aos alunos foi pedido que refletissem sobre os resultados e questionados quanto ao seu objectivo, à qual responderam acertadamente com a ideia de que apesar das ordens de execução serem as mesmas para todos, os resultados demonstraram-se todos diferentes.

A segunda fase de exercícios, o desenho como ferramenta da comunicação e do pensamento, foi demonstrado pela docente uma breve explicação dos materiais dispostos na sala de aula e da metodologia adotada para o seu desenvolvimento. Os exercícios foram desenvolvidos dentro dos tempos estipulados e com reflexões em grupo-turma no intervalo de cada um.

A intenção de estes exercícios, foi privilegiar a exteriorização de sentimentos, de ideias, sensações e pensamentos, ou seja, potenciar a criatividade. Pretende-se envolver o aluno em dinâmica, interação e que responda a questão do desenho como meio de aprendizagem, a partir de três conceitos básicos: percepção, comunicação e imaginação.

No final de cada fase da aula foi pedido à vice-delegada da turma, Luana Barbosa, nº11, que recolhesse os trabalhos dos colegas enquanto o resto da turma recolhia o papel cenário colocado nas paredes.

##### 3. Feedbacks

A motivação e participação dos alunos foi notória, inclusive dos alunos normalmente menos aplicados e trabalhadores, como foi referido o exemplo anteriormente. Aquando dos exercícios da parede (1ª fase), os comentários foram deste tipo: “Professora, podemos variar as cores?”; “Podemos desenhar formas?”; “Posso desenhar com o lápis de cera deitado?”; “Posso continuar a desenhar na parede?”.

O fator surpresa, uma vez que este tipo de aula não tinha ainda sido abordado, foi determinante uma vez que foi possível captar o interesse e manter a atenção dos alunos durante toda a aula. Sempre que algum aluno me questionava sobre o seu resultado a minha resposta foi sempre que neste tipo de exercício não existiam certos nem errados, pois o que interessava era que executassem, e a única forma de não superar a tarefa seria se não a realizassem.

#### **4. Instrução (Compreensão e Interpretação das tarefas)**

Os conteúdos da unidade foram introduzidos de forma breve, a pormenorização dos mesmos, foi passo a passo, alternado por momentos de reflexão entre as ações executadas.

#### **5. Comportamento e empenhamento dos alunos**

Todos os alunos foram interessados, participativos e trabalhadores, cumprindo as tarefas que foram propostas. Constatou-se uma vontade dos alunos em querer continuar a desenhar na parede; para o uso de diferentes meios, cores e maior liberdade de expressão pelo desenho.

Em relação ao comportamento, não houve nenhum registo grave a apontar.

#### **6. Gestão do tempo de aula**

A aula decorreu segundo a planificação determinada com a exceção da última fase pois depois da arrumação dos materiais e da sala de aula, não restou tempo para a visualização e análise de intervenções artísticas no espaço público, passando assim este tópico para o início da próxima aula.

#### **7. Objectivo específico**

O objectivo principal foi atingido.

#### **8. Dificuldades dos alunos**

Na 1ª fase dos exercícios, no “aquecimento”, os alunos com ritmos mais lentos não conseguiram preencher a folha na sua totalidade, dificuldade esta que foi colmatada com a explicação de que não era um objetivo do exercício o preenchimento total da folha, mas sim, esse seria mais um elemento de diferenciação entre os alunos.

Pouco temos a salientar neste campo, poderemos apenas referir algum entusiasmo ruidoso na execução das tarefas, que interferiu na apresentação dos exercícios e ordens dadas, sendo necessário repetir duas ou três vezes as ordens para cada tarefa.

Os alunos não revelaram grandes dificuldades na compreensão dos objectivos, conteúdos e tarefas propostas.

#### **9. Dificuldades do Professor**

A dificuldade maior que poderemos apontar é do nível da comunicação, o facto da colocação de voz não ser das melhores, faz com que o nível auditivo da exposição oral seja relativamente baixo prejudicando a transmissão dos conteúdos. É uma turma de 28 alunos numa sala pequena, bastam alguns falarem em tom baixo que seja, para que interfira rapidamente ao nível de ruído.

#### **10. Concordância do plano de aula/adaptabilidade à aula**

Tendo em consideração os resultados da avaliação do 1º Período, a aula foi iniciada pelo professor orientador, João Vieira, com uma conversa informal com os alunos acerca do esforço acrescido que estes deverão realizar no sentido de uma superação das dificuldades e melhoria dos resultados para o restante ano letivo.

Foram referidos os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno e que perante este facto cada um deverá fazer um esforço para acompanhar o desenvolvimento das tarefas propostas por forma a evitar atrasos e trabalhos incompletos. Assim foi salientada a importância de uma postura atenta e interessada por parte de todos os alunos e também quanto às faltas de material que impossibilitam o desenvolvimento das tarefas.

Seguidamente, o professor orientador, apresentou o contexto de desenvolvimento para este período, apresentando a condução da disciplina pela professora estagiária, Lisete Dias.

Para esta conversa foi despendido algum tempo (15 a 20 minutos) e deu-se início ao plano da aula previsto mas impossibilitando a realização total deste faltando a última fase da aula, visualização e análise de intervenções artísticas no espaço público, ficando este ponto adiado para o início da próxima aula.

#### **11. Situações imprevistas**

Nada a apontar.

#### **Outros/Sugestões:**

Como estratégia de prevenção de comportamentos desadequados, e conhecendo em parte o comportamento dos alunos, a mudança de lugares na sala de aula poderá vir a ser uma estratégia para evitar conversas durante a aula.

No sentido de uma maior motivação e incentivo da turma poderemos referir, na próxima aula, o seu bom desempenho e referir quais os pontos a melhorar: o ruído, por exemplo.

Apresentar à turma a grelha dos comportamentos, com pontos vermelhos, amarelos e verdes, poderá também ser um recurso útil para que os alunos entendam da melhor forma o seu desempenho.

## Anexo 4 – Diapositivos sobre a fenomenologia da experiência estética

### Arte Contemporânea



- ☞ O que é?
- ☞ Será a arte dos nossos dias apreciada?
- ☞ O que acontece entre a Obra de Arte e o Espectador?

### Experiência Estética na Arte Contemporânea



- ☞ Experiência estética é como um encontro entre nós (indivíduo) e a Natureza ou a obra de arte;
- ☞ Ela muda a nossa maneira de ver o mundo e a vida;
- ☞ É diferente de gostar ou não gostar. Não é a beleza da Natureza ou da arte que entra em nós; nós é que entramos nesse mundo.

### Experiência Estética – Fenomenologia segundo Mikel Dufrenne



Três momentos ou fases:

- ☞ 1º momento – *Presença*;
- ☞ 2º momento – *Representação*;
- ☞ 3º momento – *Sentimento*.

## Experiência Estética – Fenomenologia segundo Mikel Dufrenne



### 1º momento – *Presença*

- ☞ É o momento em que nos deparamos com o objecto estético, seja uma criação artística ou fenómeno da Natureza.
- ☞ Temos uma “sensação” perante a obra de arte.

## Experiência Estética – Fenomenologia segundo Mikel Dufrenne



### 3º momento – *Sentimento*

- ☞ É o momento em que se cria uma relação entre nós e a obra, mas agora com maior conhecimento sobre ela e até um sentimento de maior ou menor agrado.

## Experiência Estética – Fenomenologia segundo Mikel Dufrenne



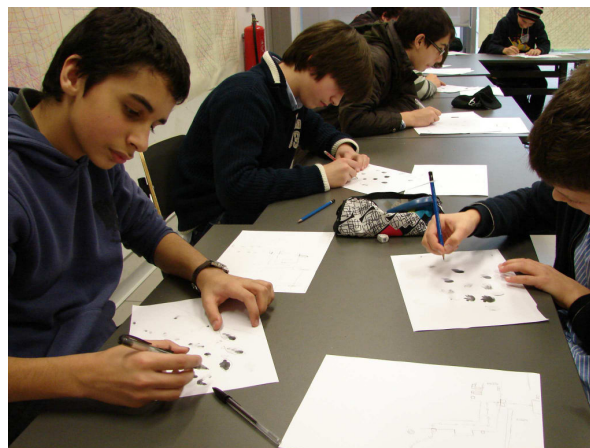
### 2º momento – *Representação*

- ☞ É o momento em que questionamos a obra que está perante nós;
- ☞ Procuramos saber o que está por trás da obra de arte, da vida do seu criador, o que o levou a criar.

**Anexo 5 – Registo fotográfico da atividade *aeróbica do desenho***



**Anexo 6 – Registo fotográfico da atividade *aprender pelo desenho***



Anexo 7 – *Street Art*, alguns exemplos apresentados.





## Anexo 8 – Enunciado *mensagem visual*



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

### FICHA DE TRABALHO

Disciplina/ Unidade	Hora	Sala	Ano	Turma
Educação Visual <i>Comunicação</i>	15:15	OA	8º	C

Nome do(a) aluno(a):

Data: 11-01-2012

A professora/estagiária: \_\_\_\_\_

*Que o papel fale e que a língua se cale.*

Cervantes (1547-1616), escritor.

Desenhar é um meio de comunicar uma ideia ou uma imagem, através do corpo.

No teu papel de **emissor** comunica através do desenho. Constrói uma **mensagem visual**, podendo esta ser de interpretação objetiva (direta) ou subjetiva (indireta).

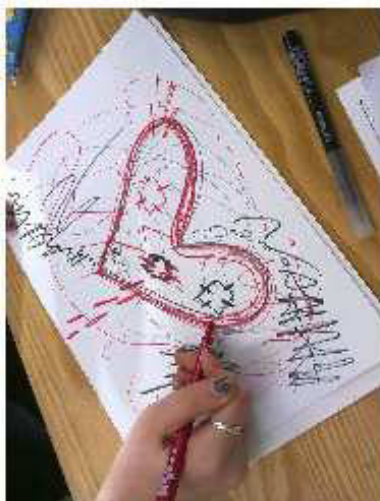
Recorda os elementos estruturais da linguagem plástica: **o ponto, a linha, a cor, a forma, a textura, e a composição.**

Seleciona um suporte de papel (podes usar esta folha ou outra) e utiliza os materiais riscadores disponíveis.

Anexo 9 – *Artchipel*, alguns exemplos apresentados



Anexo 10 – Registo fotográfico da atividade *desenho cego*



## Anexo 11 – Enunciado *teoria da forma*



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

### FICHA DE TRABALHO

Disciplina/ Unidade	Hora	Sala	Ano	Turma
Educação Visual <i>Forma</i>	15:15	OA	8º	C

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 08-02-2012

A professora/estagiária: \_\_\_\_\_



figura 1



figura 2

### TEORIA DE GESTALT OU TEORIA DA FORMA

A forma é a propriedade da imagem ou de um objecto que define o seu aspecto. A forma encontra-se presente sempre que observamos um desenho, uma pintura, uma escultura ou qualquer outro objeto artístico.

Quando nos referimos à **forma**, pensamos, quase de imediato, no contorno exterior do que observamos, quer se trate de um objeto de pequenas dimensões quer de imagens planas, às quais reconhecemos determinadas propriedades e características. (figura 1)

Através da nossa percepção visual, podemos analisar as relações que determinada forma estabelece com o espaço envolvente, isto é, o **fundo**, à semelhança de um cenário num espetáculo.

Esta relação **forma/fundo** é complementar, isto é, não é dissociada da outra. O **fundo** é tão importante como a **forma**.

Assim, lemos como **forma** ou **figura** aquilo em que projetamos a nossa atenção — é o espaço encerrado dentro do contorno. Lemos como **fundo** os espaços que rodeiam a figura — é o espaço fora do contorno.

A **Transformação** e a **Deformação** das formas são processos que o artista utiliza na representação plástica — desenho, pintura ou escultura — como forma de construção da sua própria interpretação da realidade.

**TRANSFORMAÇÃO:** neste processo de representação, pode ajudar o artista a exprimir melhor, ou mais claramente, as formas e os sentimentos que quer registar. Existem 3 tipos de técnicas de transformação que podemos utilizar na representação visual das formas:

- **Repetição** da forma;
- **Crescimento** ou expansão da forma;
- **Decomposição** da forma.

**DEFORMAÇÃO:** é um processo que altera a configuração inicial da forma. Podemos dizer que é igualmente uma transformação, mas que nos permite identificar a forma original. Existem 3 tipos de deformações:

- **Deformações formais (fig. 3);**
- **Deformações texturais (fig. 4);**
- **Deformações estruturais (fig. 6).**



figura 3  
*Aurore Hiante,*  
de Candido Costa Pinto (1942)



figura 4  
*Violino e Cantaro,*  
George Braque (1910)



figura 2  
*Jovem com Bandolim,*  
Pablo Picasso (1910)

### EXERCÍCIO 1

Na folha seguinte, elabora pelo desenho, três formas abstractas, resultantes na visualização de uma gota de tinta na água, em diluição.

### EXERCÍCIO 2

Depois das formas representadas, seleciona uma delas e, pela transferência com papel vegetal, constrói numa folha A3, uma composição gráfica recorrendo a 1 dos processos da teoria de *Gestalt*: deformação ou transformação.

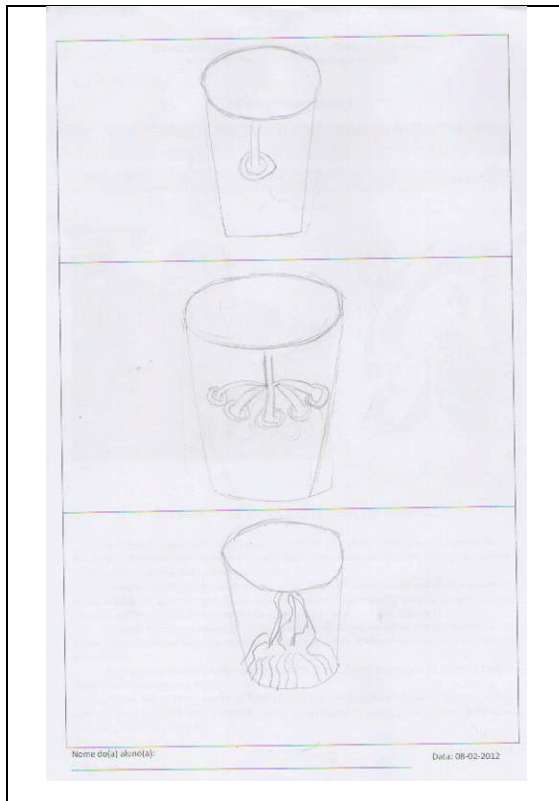
Utiliza os materiais riscadores disponíveis.


Nome do(a) aluno(a):

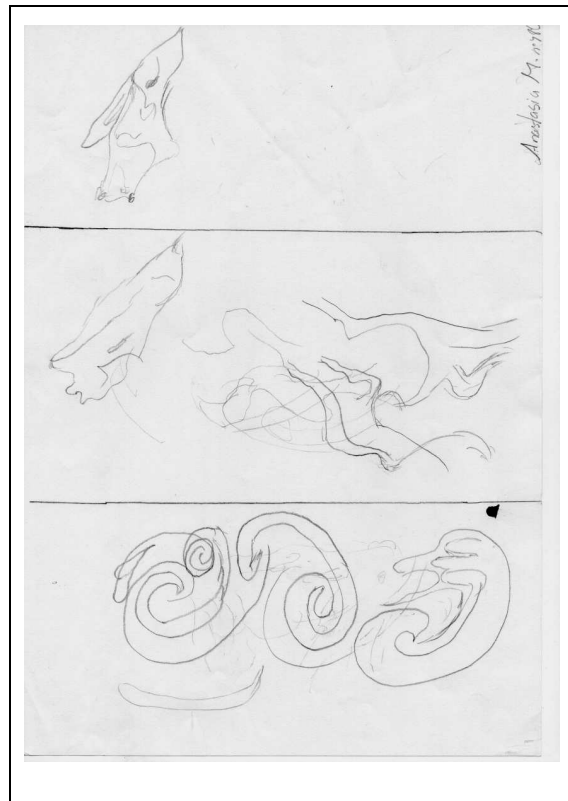
\_\_\_\_\_

Data: 08-02-2012

## Anexo 12 – Trabalhos dos alunos sobre a teoria da forma



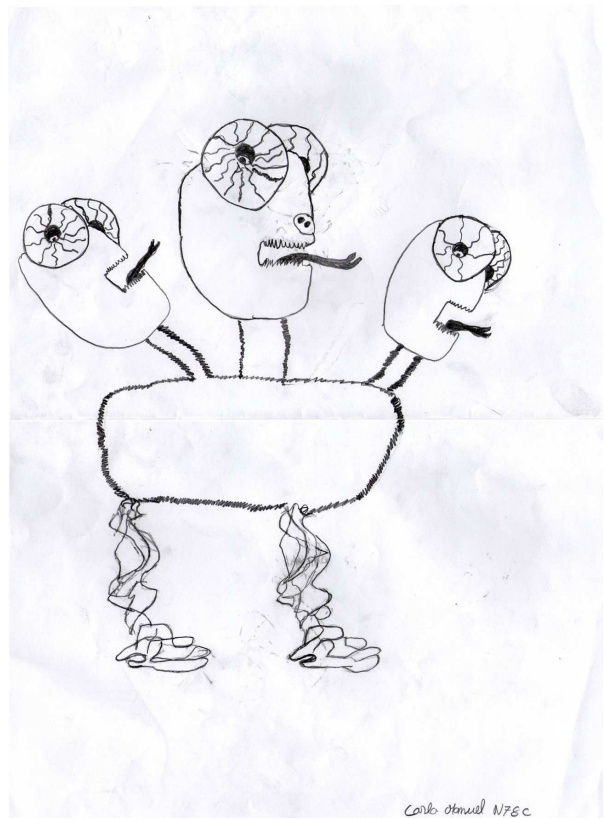
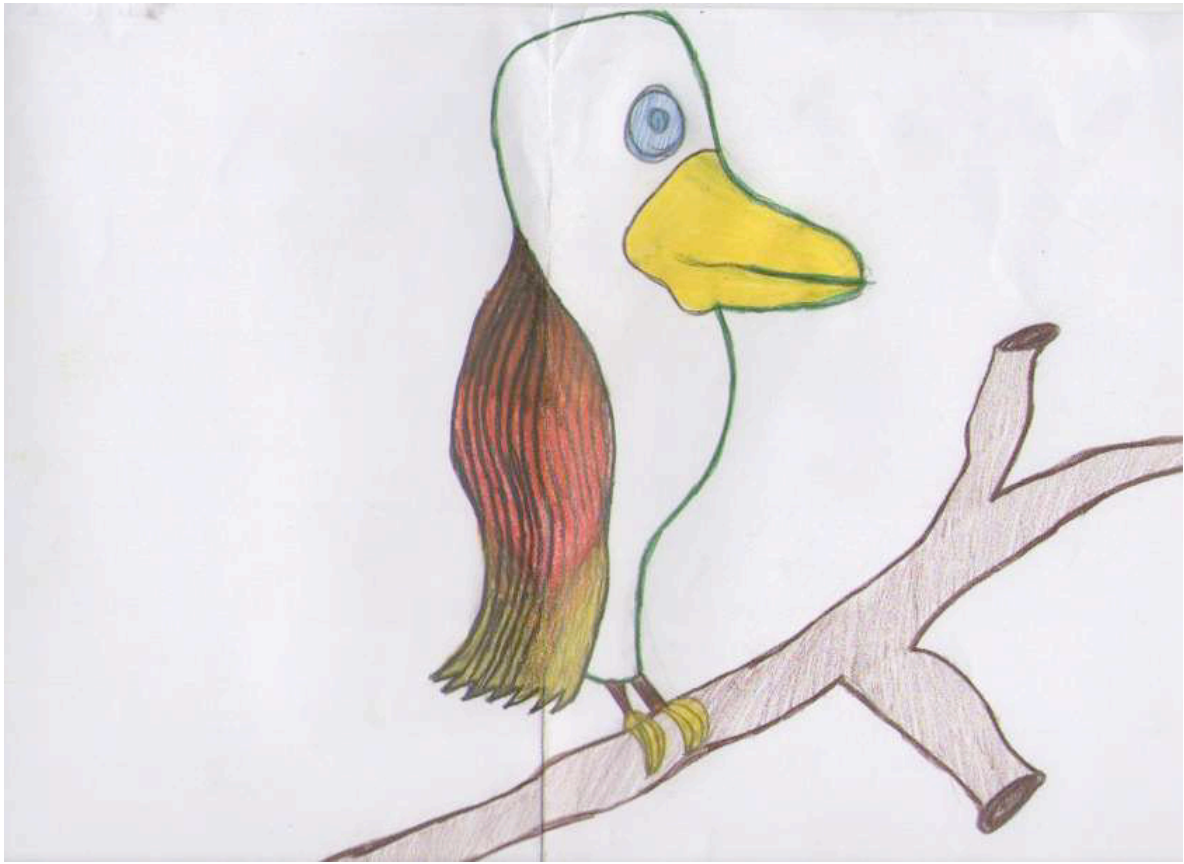
Captura da forma líquida do aluno J.



Captura da forma líquida da aluna A. (em cima).

Composição final da mesma aluna aplicando a repetição da forma (em baixo).





## Anexo 13 – Enunciado *my t-shirt, my pleasure*



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

Disciplina/ Unidade	Hora	Sala	Ano	Turma
Educação Visual <i>Comunicação e Forma</i>	15:15	OA	8º	C

### *My t-shirt, my pleasure*

Proposta de trabalho

O trabalho que se pretende é que realizes uma ilustração em T-shirt.

A ideia principal é que trabalhes sobre um tema ao teu gosto (música, desporto, moda, arte, hobbies, etc.) e com as técnicas que mais gostes de trabalhar (lápis de cor, aguarelas, guaches, colagens, tinta-da-china, reutilização de materiais, etc.).

O objetivo principal deste projeto é que faças um trabalho que te dê prazer, seja pelo tema que escolhes, pelo resultado final da T-shirt ou pelo seu processo de construção.

O projeto deve ser realizado na aula mas podes desenvolver partes do trabalho em casa, principalmente se quiseres trabalhar com materiais reutilizados ou técnicas que conheças.

Pensar na função que poderás atribuir à tua t-shirt é muito importante. Pode ser uma peça que passe uma mensagem (cultural/política/social/económica/poética, etc.), que diga algo sobre a tua pessoa, ou mesmo alterar a função da t-shirt transformando-a (candeeiro, cartaz/poster, escultura, etc.).

**Tema individual do projeto:** livre.

**Suporte final:** peça de vestuário (T-shirt).

**Técnicas:** stencil e outras.

**Materiais:** latas de spray e tintas de tecido.

Relembra as atividades que já desenvolveste na disciplina de Educação Visual, assim como outras que já tenhas experimentado.

Das experiências que já realizaste nesta disciplina, pensa na qual gostaste mais. Podes pensar na atividade em si (o fazer/produzir/criar) ou no resultado final obtido.

**Atividades desenvolvidas na disciplina:**

- Desenho como ferramenta de expressão e comunicação;
- Mensagem Visual;
- Elementos da gramática visual: ponto, linha, textura, cor, forma, figura, fundo, espaço;
- Retórica Visual (colagens);
- Desenho cego (música).
- A forma obtida através de meios líquidos.

**Fases de desenvolvimento do projeto:**

**1ª fase:** esboço de ideias - 1 aula (29/02)

**2ª fase:** desenho da ideia escolhida - 1 aula (07/03)

**3ª fase:** concretização do protótipo - 2 aulas (14/03 e 21/03)

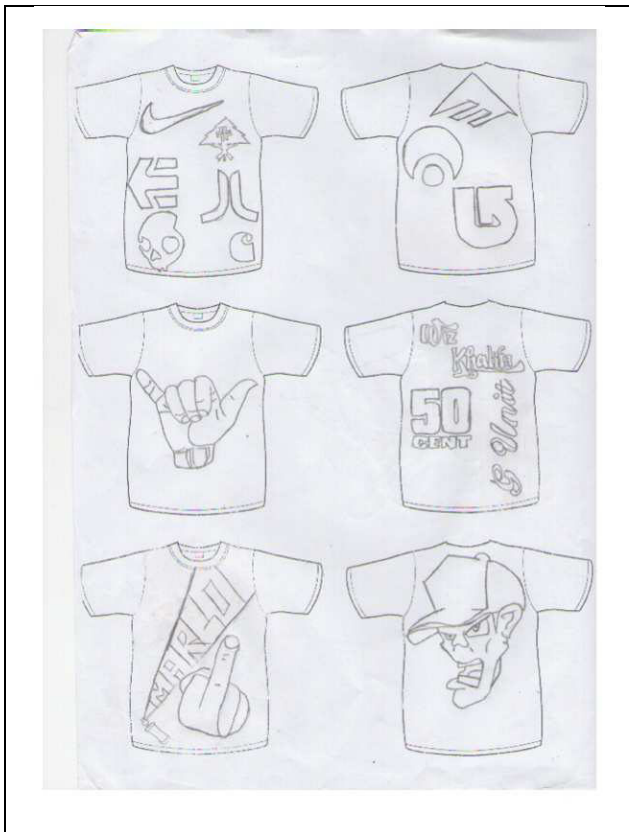
A pesquisa é fundamental em qualquer trabalho que se desenvolve.

Braga, 29 de Fevereiro de 2012

Anexo 14 – Registo fotográfico da aula demonstrativa da técnica do *stencil*



Anexo 15 – Trabalhos dos alunos, atividade *my t-shirt, my pleasure*



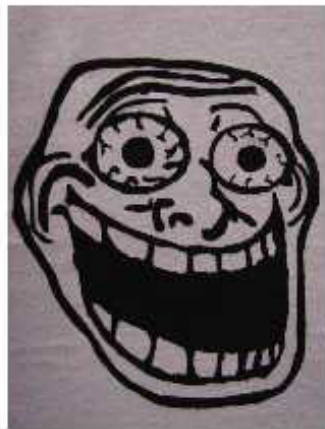
Estudo para t-shirt do aluno M.



Estudo para a t-shirt do aluno C.

Desenvolvimento do projeto *my t-shirt, my pleasure*.







## Anexo 16 – Registo fotográfico da visita de estudo ao museu



## Anexo 17 – Inquérito por questionário



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto



Disciplina	Local	Data
Educação Visual	Museu Nogueira da Silva (Braga)	16 de Maio de 2012

### QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA DE JORGE BARRADAS

Responde a cada parte do questionário apenas quando te for dada autorização para o fazer.

#### PARTE 1

Observaste as obras em exposição, neste momento responde apenas às questões a) e b).

a) É a primeira vez que tens contacto com a obra deste artista? SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

b) Descreve o que sentes, neste momento, quanto às esculturas do artista Jorge Barradas.

---

---

(Fim da 1ª parte do questionário.)

.....  
Depois da visita guiada, responde às questões c), d) e e).

#### PARTE 2

c) Qual o tema das suas esculturas cerâmicas?

---

d) Que tipo de sentimentos elas exprimem?

---

e) Que elementos da composição justificam esses sentimentos?

---

(Fim da 2ª parte do questionário.)

#### PARTE 3

f) Depois das informações recebidas, a tua opinião sobre as suas obras mudou?

SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

g) Agora que conheces melhor a obra de Jorge Barradas, descreve os sentimentos mais profundos que consegues captar.

---

---

---

FIM

## Anexo 18 – Brochura sobre Jorge Barradas

### Jorge Barradas

1894- 1971

Escultor, Ceramista, Pintor e Decorador.

Jorge Barradas cedo demonstrou interesse para as artes, tendo estudado na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, sem contudo ter terminado o Bacharelato. Imaginativo, foi protagonista do movimento modernista português, inicialmente com ilustrações em jornais e revistas, tendo posteriormente participado na construção de cenários para teatro.

Contemporâneo de Almada Negreiros, assumiu uma originalidade figurativa, um estilo próprio que lhe permitiu ganhar notoriedade no meio artístico, tendo sido premiado diversas vezes a nível nacional.

Imaginativo e criativo, de gosto suave, entre um estilo quase 'naif', o modernismo e o 'kitch', embora bastante frágil, as suas peças escultóricas e os seus painéis em azulejo têm força, mantendo uma graciosidade e um poder decorativo fora do comum. As suas obras são fluidas, discretas, sem nunca perderem o contacto com a realidade.

As obras que poderão ver aqui, no Museu Nogueira da Silva, são já da sua última fase, em que se dedicou totalmente à cerâmica.

Está também representado no Museu Nacional de Arte Contemporânea, Museu Nacional Soares dos Reis e na Fundação Calouste Gulbenkian.



Produção/Edição  
Museu Nogueira da Silva  
Fotografia  
Evandro Saraiva

Design  
Evandro Saraiva

MNS  
Av. Central 61  
4710-228 Braga  
[www.mns.uminho.pt](http://www.mns.uminho.pt)

Contactos  
[sec@mns.uminho.pt](mailto:sec@mns.uminho.pt)  
253 601 275

## Jorge Barradas

1894-1971



Pedro Hispano, S. Geraldo e Conde D. Henrique - Terreiro Jorge Barradas.



Pormenor Painel de Azulejos - Terreiro Jorge Barradas

Percorrendo os vários espaços do Museu Nogueira da Silva, podemos fruir as peças de Jorge Barradas, algumas das quais feitas por encomenda do Sr. Nogueira da Silva.

Como exemplo, temos os painéis de azulejo visíveis no Terreiro, assim como duas peças escultóricas no mesmo Terreiro, estando disponíveis 6 esculturas no interior da casa.

Modernista, o seu estilo caracteriza-se por formas esguias e suaves, com uso de verdes, castanhos e azuis, também eles suavizados.

Há em todas as obras de Barradas, uma forte presença da Cor e da Forma, um corte com o realismo, tendendo constantemente para uma expressão própria, uma redefinição

do corpo humano, onde a correcção geométrica e as proporções correctas não são de todo importantes.

Não pretende agradar, no entanto agrada a todos os que visualizem as suas obras. A presença de técnicas de 'Art Nouveau' (Arte Nova) na sua obra é facilmente detectável, na forma como estrutura as esculturas, e como decora as peças, principalmente na forma como constrói o cabelo das suas esculturas femininas.

Tendo vivido a época do 'futurismo' português, distancia-se, mas sem romper, de Almada Negreiros, António Soares ou Sousa Cardoso, vindo também ele a figurar como um dos mais importantes autores da História da Arte Portuguesa.



Sala Jorge Barradas



Átrio

**Anexo 19 – Duchamp, *Nú descendo a escada* (1912).**



**Anexo 20 – Boccioni, *Formas únicas de continuidade do espaço*, (1913).**



## Anexo 21 – Pautas de avaliação de primeiro e segundo períodos

		ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II											
		Educação Visual		Ano: 8º	Turma: C	2011/2012		1º Período					
		(AF) AVALIAÇÃO DE FREQUÊNCIA				(AS) AVALIAÇÃO SUMATIVA							
ITENS		(CC) CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CONTEXTO DE AULA	(PI) PARTICIPAÇÃO / INTERESSE PELO TRABALHO / ASSIDUIDADE	(RN) RIGOR / UTILIZAÇÃO DE NORMAS E CÓDIGOS DE DESENHO E DE REPRESENTAÇÃO / MATERIAL	Total	MÉDIA ARITMÉTICA DE TODAS AS PROPOSTAS DE TRABALHO		Total	Média	Final			
Peso relativo		5%	5%	10%	20%	80%		80%	100%	100%			
Nº	Nome												
1	Adriana Pinheiro	3,5	4,5	3,5	0,77	3,5	4,0	3,0	3,77	4			
2	Ana Isabel Martins	3	4	3,8	0,72	3,0	4,0	2,8	3,52	4			
3	Anastasia Lomakina	2,5	2,2	2,3	0,47	3,2	3,4	2,6	3,11	3			
4	Anastasia Medvedeva	3,5	3	3,5	0,67	3,8	4,0	3,1	3,79	4			
5	André Gomes	3	3,5	3,3	0,65	2,1	3,0	2,0	2,69	3			
6	Bruno Duarte	3	4	3,4	0,69	3,2	2,3	2,2	2,89	3			
7	Carlos Alves	2,5	3	3	0,57	1,5	2,0	1,4	1,97	2			
9	Isabel Freitas	3	4	3,3	0,69	3,3	3,4	2,7	3,37	3			
10	Louis Callé	3	4	3,5	0,70	3,5	4,3	3,1	3,82	4			
11	Luana Barbosa	4	3,5	4,3	0,79	3,4	3,8	2,9	3,67	4			
12	Luís Fernandes	4,5	5	4,5	0,93	3,5	4,2	3,1	4,01	4			
13	Mariana Póvoa	3,2	4	3,8	0,73	2,5	3,3	2,3	3,05	3			
14	João Miranda	2,5	3,2	3,4	0,61	2,1	2,5	1,8	2,45	2			
15	João Pedro Silva	2	2	3,2	0,48	2,2	2,8	2,0	2,48	2			
16	José Guimarães	2	2	2,5	0,43	1,5	2,5	1,6	2,03	2			
17	João Tomás Guerreiro	2,5	3	3	0,57	2,2	2,5	1,9	2,45	2			
18	Pedro Barbosa	3	3,5	3	0,63	2,8	3,1	2,4	2,99	3			
19	Rodolfo Cerqueira	3,2	3,6	2,8	0,64	2,9	3,0	2,4	3,00	3			
20	Tiago Rosas	1	1	1	0,20	1,0	1,2	0,9	1,08	1			
21	Tiago Alberto	3	3,4	3	0,63	1,5	2,0	1,4	2,03	2			
22	Mário Silva	3	4	3,4	0,69	2,5	3,0	2,2	2,89	3			
23	Jorge Soares	2,5	3,5	3	0,60	2,1	3,2	2,1	2,72	3			
24	Ana Filipa Leite	2	2,5	3	0,50	1,2	1,0	0,9	1,38	1			
25	Marco Ribeiro	2,5	3	3	0,57	1,0	1,1	0,8	1,41	1			
26	Carole Durães	2,5	2	2	0,43	1,8	1,4	1,3	1,71	2			
27	Tatiana Coelho	4	4,5	4,2	0,85	2,1	3,0	2,0	2,89	3			
28	Nuna Mendes	3,5	4,4	3	0,73	3,3	3,8	2,8	3,57	4			
29	Francisca Campos	3	1	2	0,40	2,1	2,2	1,7	2,12	2			

		ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II														
		Educação Visual		Ano: 8º	Turma: C	2º Período										
		(AF) AVALIAÇÃO DE FREQUÊNCIA				(AS) AVALIAÇÃO SUMATIVA										
ITENS		(CC) CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CONTEXTO	(PI) PARTICIPAÇÃO / INTERESSE PELO TRABALHO	(RN) RIGOR / UTILIZAÇÃO DE NORMAS E CÓDIGOS DE DESENHO E DE REPRESENTAÇÃO	Total	Bloco A5	Aeróbica de Desenho / Eillen Adams	Mensagem Visual	Ponto e Linha (T.P.C.)	Retórica Visual (T.P.C. Colagem)	Desenho Cego (Música)	Forma (gotas)	Forma (composição)	Total	Média Final	Final
Peso relativo		5%	5%	10%	20%	10%	10%	5%	15%	15%	5%	10%	80%	100%		
Nº	Nome															
1	Adriana Pinheiro	4	4	3,5	0,75	2	5	3	2	2	3	2,5	2	2,2	2,9	3
2	Ana Isabel Martins	3,5	4	4	0,78	4	5	4	3	4	3	5	4	3,2	3,9	4
3	Anastasia Lomakina	3,5	3	3	0,63	4	5	3,5	3,5	0	4	5	0	2,3	2,9	3
4	Anastasia Medvedeva	5	4	4,5	0,90	5	5	4	5	3	3	5	5	3,3	4,2	5
5	André Gomes	3	3	2,5	0,55	3	5	2	3	0	4	5	0	2,0	2,6	3
6	Bruno Duarte	3	4	3	0,65	4	5	3	3	3	3	2,5	3	2,7	3,3	3
7	Carlos Alves	3,5	4	3,5	0,73	4	5	3	4	3	4	2,5	4	3,0	3,7	3
9	Isabel Freitas	4	4	3	0,70	3,5	5	3,5	3	3	3	5	3	2,8	3,5	4
10	Louis Callé	4,5	4,5	4	0,85	3	5	3,5	3	3	4	5	2	2,8	3,7	4
11	Luana Barbosa	4,5	4,5	3,5	0,80	2	5	3	3	3	3	2,5	5	2,7	3,5	4
12	Luís Fernandes	5	5	4,5	0,95	4	5	3	2	4	4	5	5	3,3	4,2	5
13	Mariana Póvoa	3,5	4	3,5	0,73	2	5	3	0	3	4	5	2	2,5	3,2	3
14	João Miranda	3,5	3,5	3	0,65	2	5	3,5	3	3	4	2,5	0	2,4	3,0	3
15	João Pedro Silva	2,5	3	3	0,58	2	5	3	2	0	2	2,5	0	1,5	2,1	2
16	José Guimarães	2	1	2	0,35	1	5	2	2	0	2	0	0	1,2	1,6	2
17	João Tomás Guerreiro	3	3,5	2,5	0,58	3	5	3,5	3	0	3	5	5	2,5	3,1	3
18	Pedro Barbosa	4	3	3,5	0,70	2	5	3,5	2	2	3	2,5	0	2,0	2,7	3
19	Rodolfo Cerqueira	4,5	3	3,5	0,93	4	5	4,5	5	4	4,5	2,5	4	3,4	4,2	5
20	Tiago Rosas	3,5	3,5	2,5	0,60	1	5	3,5	2	0	4	2,5	0	1,8	2,4	3
21	Tiago Alberto	3	3,5	3,5	0,68	2	5	3	0	3	2	5	3	2,3	3,0	3
22	Mário Silva	3,5	4,5	4	0,80	4	5	3	3	3	4	5	4	3,1	3,9	4
23	Jorge Soares	4	4	3,5	0,75	3	5	4	3	4	3	3,5	4	3,0	3,7	4
24	Ana Filipa Leite	3,5	3	3	0,63	2	5	3	0	0	3	5	4	2,1	2,7	3
25	Marco Ribeiro	3	4	3	0,65	3	5	3	2	4	3	5	4	2,9	3,6	3
26	Carole Durães	3	3	3	0,60	3	5	3	3	3	4	5	3	2,9	3,5	3
27	Tatiana Coelho	4	3,5	3,5	0,73	2	5	4	2	0	2	2,5	2	1,8	2,6	3
28	Nuna Mendes	4	3,5	3,5	0,73	3,5	5	3	3	0	3	2,5	2	2,1	2,8	3
29	Francisca Campos	2,5	3	3	0,58	2	5	2	0	3	3	2,5	2	2,1	2,7	3

Anexo 22 – Registo fotográfico da atividade *a forma em movimento*.





## Anexo 23 – Exemplo de plano de aula.



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341  
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

### PLANO DE AULA Educação Visual \_ Bloco 1 (aulas 1/2)

Disciplina/ Área Curricular	Hora	Sala	Ano	Turma	Data
Educação Visual	15:15	OA	8º	C	04.01.2012

#### 1. Contextualização

Unidade Didática: “Comunicação”

Objectivo principal da aula: Apresentar o desenho como ferramenta essencial para a transmissão e comunicação de ideias e pensamento.

#### 2. Sumário

Introdução à unidade da Comunicação com exercícios práticos de desenho.

#### 3. Conteúdos programáticos

- O desenho como ferramenta de comunicação. O que é comunicação? Códigos de comunicação visual: a mensagem, o emissor e o receptor. A Comunicação Visual. Comunicar visualmente. Meios e linguagens de comunicação visual.

#### 4. Competência(s)

- Reconhecer o desenho como atitude expressiva que comunica modos de ver, sentir e ser;
- Explorar diferentes meios expressivos de representação;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Reconhecer e dar valor às diferentes formas de representação artística e interpretações consequentes.

#### 5. Desenvolvimento da aula (estratégias e recursos utilizados nos diferentes momentos da aula)

- Esta aula define-se por um carácter essencialmente prático alternado por momentos de reflexão entre as ações executadas. As atividades selecionadas visam a construção de uma postura descontraída e desinteressada (no sentido da desconstrução de expectativas criadas) face ao desenho e ao seu uso como ferramenta de percepção, interpretação e transmissão de ideias e pensamentos. A partir da experimentação de exercícios simples, os alunos terão acesso a uma introdução dos conteúdos da unidade – os elementos constituintes do processo da comunicação.
- A docente iniciará o primeiro tempo letivo com a explicação dos materiais dispostos na sala de aula e da metodologia adotada para o seu desenvolvimento (estes materiais consistem em suportes de papel fixados na parede, folhas de rascunho e materiais riscadores variados).
- A aula será iniciada com uma 1ª série de exercícios de desenho orientados para a libertação da mão/traço e construção de um domínio individual e sem expectativas face aos resultados. Os alunos serão convidados a riscar linhas horizontais, verticais, diagonais e livres sobre papel cenário colocado verticalmente na parede. Aquando da realização deste exercício, os alunos encontram-se de pé, junto às paredes da sala.
- Seguidamente os alunos serão convidados a voltar aos seus lugares sentados para avançar para a segunda série de exercícios. Antes desse avanço, será referida a intenção dos exercícios anteriores: uma espécie de “aquecimento” das mãos e corpo.
- Esta 2ª série consiste em três partes:
  - a) numa folha A3 os alunos serão convidados a desenhar a sua própria mão o mais pormenorizadamente possível em 1 minuto; seguidamente serão observados coletivamente os resultados (diferenças e semelhanças no desenho e observação);
  - b) numa 2ª folha, será pedido aos alunos que, igualmente em 1 minuto, representem graficamente um percurso pedonal (por ex. o trajeto da sala de Oficina de Artes até à entrada da escola); no final serão igualmente observados e refletidos verbalmente os resultados (desenho e percepção);
  - c) para a realização do 3º exercício serão disponibilizadas aos alunos embalagens de tinta de carimbo.

Será pedido que “sujem” os seus polegares com tinta e a docente ordena os alunos que simultaneamente carimbem uma 3ª folha A3. As disposição das marcas é livre na sua composição e repetição. Seguidamente a docente pedirá aos alunos que desenhem livremente sobre as marcas obtidas durante 2 minutos. No final do tempo será novamente realizada a reflexão coletiva dos trabalhos e observada a sua diversidade (desenho e imaginário).

- O carácter experimental das atividades poderá levantar dúvidas ou problemas (de espaço por ex.) que deverão ser resolvidos pela docente da forma mais rápida e simples possível. Durante a execução da 1ª série, o “aquecimento”, a docente executará, juntamente com os alunos, os exercícios propostos por forma a exemplificar (método demonstrativo) e elucidar os alunos.
- O resultados da reflexão sobre esta atividade deverão ser conduzidos pela docente para uma introdução aos conteúdos programáticos da unidade: emissor, mensagem e receptor. Depois será pedido aos alunos que identifiquem os seus registos, arrumem os materiais e a sala para uma apresentação visual.

#### **6. Recursos:**

Papel cenário; blocos A5; folhas de Cavalinho A3 ou A4; lápis de cera; lápis de cor; marcadores; guaches; pincéis; revistas; tesoura; cola; computador; retroprojeto; Internet; quadro branco e respectivos marcadores.

#### **7. Avaliação formal/informal das aprendizagens**

Grelha de observação:

- Observação direta das atitudes e predisposição dos alunos face ao que é pedido;
- Participação ativa e ordenada.
- Superação das dificuldades e resolução dos problemas surgidos, por iniciativa própria.