

SARA CRISTINA ARQUELINO PEIXOTO COSTA

**ENSINAR ARTES VISUAIS: UMA ABORDAGEM INTER-
ARTÍSTICA ENTRE O DESENHO E A DANÇA NO
ENSINO SECUNDÁRIO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Teresa Palma Rodrigues

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2023

SARA CRISTINA ARQUELINO PEIXOTO COSTA

**ENSINAR ARTES VISUAIS: UMA ABORDAGEM INTER-
ARTÍSTICA ENTRE DESENHO E A DANÇA NO ENSINO
SECUNDÁRIO**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
defendido em provas públicas para a obtenção do
Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino
das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário, conferido pela Universidade
Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, no dia 24
de fevereiro de 2023, perante o júri, nomeado pelo
Despacho de Nomeação de Júri nº 145/2023 de 2
de fevereiro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Constança
Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof.^a Doutora Rita Isabel Fontes da
Costa Carvalho

Orientadora: Prof.^a Doutora Teresa Palma
Rodrigues

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2023

À minha mãe e à minha avó,
Cristina e Gracinda, dois
exemplos de integridade,
humanidade e astúcia no
confronto de adversidades.

Ao meu pai, **Carlos**, que
sempre me transmitiu a
importância de conhecer e
aprender.

Os três representam o
melhor privilégio que a vida
me concedeu.

“Art’s job is to orchestrate life into something powerful, effecting, and meaningful something greater than the individual parts. Art challenges, harmonizes, or dramatizes. It can be cathartic, it can be infuriating, but it’s always, always composed. One song. One story. One dance. One meal. One figure. Gesture is the chef’s secret sauce. Gesture is the design of life!” (Huston, 2016, p. 64)

Agradecimentos

Ao realizar esta dissertação de mestrado tive o privilégio de contar com o apoio e contribuição de diversas pessoas, às quais desejo exprimir os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, dirijo os meu profundo agradecimento à Professora Doutora Teresa Palma Rodrigues, cujo trabalho admiro e levo para o futuro como um exemplo do que significa ser professora. A sua ação só pode ser descrita por mim, como extraordinária, e resulta da reunião de um conjunto de práticas: o antecipar das dificuldades dos alunos e das ferramentas necessárias à sua aprendizagem; o cuidadoso incentivo à autonomia dos alunos; a constante disponibilidade e generosidade em partilhar os seus conhecimentos; o estímulo à curiosidade, à investigação e à exploração do conhecimento teórico e prático; o modo entusiasta de comunicar o conhecimento; e, sobretudo, as qualidades humanas e inqualificáveis que foram determinantes para a realização deste trabalho. O que guardo desta ligação constitui a razão pela qual o meu agradecimento não cabe neste agradecimento.

À Professora Ana Leite e Conceição pela partilha de experiências, visões e ensinamentos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, que de certo, serão fundamentais para a minha prática profissional.

À professora Inês Andrade Marques, pelos ensinamentos que me transmitiu e pela amabilidade em ter-me levado ao encontro da professora Teresa Palma Rodrigues. À professora Constança Vasconcelos cujo entusiasmo e partilha sobre o Ensino da Artes Visuais contagia turmas inteiras. Ambas contribuem para a aprendizagem e mudança de perspetivas sobre o ensino e sobre as artes, cujo alcance ultrapassa os limites de uma turma, de uma universidade, ou de várias escolas.

Aos meus pais e à minha avó, que num trio brilhante, superaram a tarefa mais complexa da vida, educar. Transmitem-me, diariamente, direta ou indiretamente, valores fundamentais como: o respeito pelo outro, a empatia, a generosidade, a humildade, a dedicação ao trabalho, a persistência, a honestidade e a justiça. À minha irmã que me conhece melhor que ninguém e cuja inteligência, conselhos e dom da palavra são para mim imprescindíveis. Ao meu irmão pelo seu apoio e carinho. Todos contribuíram para o que hoje conheço.

Ao Luís, cujos conselhos, carinho, disponibilidade e confiança transmitidos significam muito. À Cecília pelo apoio e carinho demonstrado. Os dois, embora representado os membros mais recentes da família, são muito importantes para mim.

À Patrícia, à Catarina, à Daniela e ao João e à Rita que por serem tão especiais, contribuíram para as minhas escolhas, aprendizagens, alegria, motivação e recordação de momentos, que guardo com estima e agradecimento.

E por último, ao Francisco, que no acaso perfeito, surgiu como um exemplo incrível de inteligência, de racionalidade, de compreensão, de profissionalismo, do respeito por todos, de dedicação à família e, sobretudo, de bondade, que o acompanham naturalmente. Sem ti este trabalho não seria possível. A ti, e a nós, “enquanto houver estrada para andar a gente vai continuar”.

Resumo

Esta investigação resulta do estudo empírico realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da disciplina de Desenho A, e pretende responder às seguintes questões: Poderá uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança favorecer o processo de ensino e aprendizagem do desenho? Se sim, quais são os benefícios da aplicação desta abordagem? E o que significa desenhar a dança? A Unidade Didática *A Figura Humana em Movimento* aplicada numa turma de 10º ano pressupõe uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança, introdutória ao desenho da figura humana. Constatou-se através da investigação que o processo de ensino e aprendizagem do desenho é favorecido pela abordagem escolhida, esta contribui para a melhoria da eficácia técnica no desenho, para a otimização do processo criativo, para a produção de conhecimento e superação das inseguranças associadas à prática do desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Dança; Ensino; Inter-artística, Interdisciplinaridade

Abstract

This investigation is the result of an empirical study carried out in the context of Supervised Teaching Practice, within the scope of Drawing subject, and intends to answer the following questions: Can an inter-artistic approach that integrates drawing and dance favor the teaching and learning process of drawing? If the answer is yes, what are the benefits of applying this approach? And what does it mean to draw the dance? The Didactic Unit *The Human Figure in Movement* applied to a 10th grade class, presupposes an interdisciplinary approach between drawing and dance, introducing the drawing of the human figure. It was found through the investigation that the teaching and learning process of drawing is favored by the chosen approach, this contributes to the improvement of technical efficiency in drawing, to the optimization of the creative process, to the production of knowledge and overcome insecurities associated with the drawing practice.

KEYWORDS: Drawing; Dance; Art Education; Integrated Arts; Multi-arts; Related arts

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

PES - Prática de Ensino Supervisionada

MEC - Ministério da Educação e da Ciência

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ICA – Institute of Contemporary Art Boston

MET – The Metropolitan Museum of Art

MNAC - Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado

MoMA – Museum of Modern Art

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
I.I. O Ensino das Artes Visuais	15
I.I.1. A Importância do Ensino das Artes Visuais	15
I.I.2. O Ensino das Artes Visuais na Contemporaneidade	19
I.I.3. O Ensino do Desenho	23
I.I.3.1. Introdução ao Desenho da Figura Humana	26
I.II. As Artes Visuais e a Dança.....	35
I.II.1. A Dança: A Linguagem Artística do Corpo em Movimento.....	35
I.II.3. O Diálogo Inter-artístico entre as Artes Visuais e a Dança.....	38
I.II.4. O Que Significa Desenhar a Dança?	50
I.III. O Ensino das Artes Visuais e a Dança	53
I.III.1. A Interdisciplinaridade entre Linguagens Artísticas	53
I.III.2. O Desenho do Corpo que Dança no Ensino das Artes Visuais	55
II. ESTUDO EMPÍRICO	60
II.I. Problemática, Questão de Partida, Objetivos do Estudo	60
II.II. Metodologia de Investigação – Investigação-Ação.....	62
III. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	65
III.I. Contexto da Investigação	65
III.I.1. Caracterização da Escola	66
III.I.2. Caracterização da Turma.....	69
III.II. A Unidade Didática: “A Figura Humana em Movimento”	70
III.II.1. Orientações Curriculares.....	70
III.II.2. A Unidade Didática e Exercícios / Atividades Propostas.....	71
III.II.3. A Visita de Estudo	79
III.II.4. A Exposição de trabalhos.....	80
III.III. Avaliação das Aprendizagens	83
IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
CONCLUSÃO.....	87
BIBLIOGRAFIA.....	93
APÊNDICES.....	98
APÊNDICE I	98
APÊNDICE II	99

APÊNDICE III	100
APÊNDICE IV	101
APÊNDICE V	102
APÊNDICE VI	103
APÊNDICE VII	115
APÊNDICE VIII	116
APÊNDICE IX	119
APÊNDICE X	122
APÊNDICE XI	123
ANEXOS.....	134

Índice de Figuras

Figura 1: <i>A integração do conhecimento através das artes.</i> Fonte: Efland (2002).....	17
Figura 2: <i>Modelo criado a partir de opiniões sobre os desafios ao ensino artístico recolhidas em entrevistas.</i> Fonte: Esteireiro (2014)	21
Figura 3: <i>Cinco competências perceptivas do desenho.</i> Fonte: Edwards (1999)	23
Figura 4: <i>As três formas básicas.</i> Fonte: Huston (2016).....	26
Figura 5: <i>Geometrização das formas do corpo humano.</i> Fonte: Roig (2004)	26
Figura 6: <i>Assimetria e repetição da linha.</i> Fonte: Hampton (2009)	27
Figura 7: <i>As proporções da cabeça.</i> Fonte: Roig (2004)	28
Figura 8: <i>Proporções básicas do corpo humano.</i> Fonte: Roig (2004).....	28
Figura 9: <i>Altura e proporções: comparação entre género feminino e masculino.</i> Fonte: Christopher Hart (2014)	28
Figura 10: <i>Os efeitos da idade no corpo - Idoso.</i> Fonte: Hart (2014)	29
Figura 11: <i>Os efeitos da idade no corpo – criança.</i> Fonte: Hart (2014)	29
Figura 12: <i>Três variações de perspectiva a considerar.</i> Fonte: Huston (2016).....	30
Figura 13: <i>Detalhe do contorno da forma, vista em escorço.</i> Fonte: Okabayashi (2009)	30
Figura 14: <i>A, mostra o contorno da forma em escorço do braço representado em B.</i> Fonte: Goldstein (1973)	30
Figura 15: <i>Exemplificação da localização aproximada do centro de gravidade de corpos em equilíbrio. Fotografias da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança – Dance Spot (Aula de Dança Contemporânea).</i>	31
Figura 16: <i>Exemplificação de um corpo em desequilíbrio. Bailarinos: Robert Kretz & Lauren Pschirrer, peça ‘Falling up’ de Amy Seiwert’s - Smuin Contemporary American Ballet.</i>	32
Figura 17: <i>Comportamento dos tecidos sobre as superfícies.</i> Fonte: Hampton (2009)	33
Figura 18: <i>Comparação das dobras dos tecidos de acordo com as características do material (resistência, suavidade, etc.).</i> Fonte: Okabayashi (2009)	33
Figura 19: <i>Cena de Dança representada em pinturas rupestres localizadas em Bajo Aragón e em Maestrazgo.</i> Fonte: Rosa, Macías & Díaz-Andreu (2021)	39
Figura 20: <i>Estatueta em terracota de uma dança de roda (XI a. C.), 9,5 cm.</i> Fonte: <i>The Metropolitan Museum of Art [MET]</i> (2022)	39
Figura 21: <i>Fragmento (um de três) de pintura tumular policromada, (XIV a. C.), 88 x 99,50 cm.</i> Fonte: <i>The British Museum</i> (2022).....	39
Figura 22: <i>Albrecht Dürer, Casal camponês a dançar (1514), gravura, 11,8 x 7,5 cm.</i> Fonte: <i>The MET</i> (2022) ...	40
Figura 23: <i>Leonel Marques Pereira, Festa na Aldeia (1870-75), óleo sobre madeira, 22 x 37,4 cm.</i> Fonte: <i>Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado [MNAC]</i> (2022).....	40
Figura 24: <i>Edgar Degas, Bailarina com um bouquet no palco, saudando o público (1878), pastel sobre papel fixado em tela, 72 x 77,5 cm.</i> Fonte: <i>Musée d’Orsay</i> (2022).....	41
Figura 25: <i>Henri Matisse, Dance (1909), óleo sobre tela, 259,7 x 390,1 cm.</i> Fonte: <i>Museum of Modern Art [MoMA]</i> (2022)	42
Figura 26: <i>Gino Severini, Dynamic Hieroglyphic of the Bal Tabarin (1912), óleo sobre tela e lantejoulas, 161.6 x 156.2 cm.</i> Fonte: <i>MoMA</i> (2022)	42
Figura 27: <i>José Pacheco, s/título (1914), sanguínea sobre cartão.</i> Fonte: <i>Fundação Calouste Gulbenkian</i> (2022)	43
Figura 28: <i>Charlotte Rudolph, Estudo da bailarina Gret Palucca (1925), fotografia.</i> Fonte: Dai (2016).....	43
Figura 29: <i>Wassily Kandinsky, Curvas da Dança (1925).</i> Fonte: Dai (2016)	43
Figura 30: <i>André Delfau, Design de figurinos para o espetáculo de dança: Mephistophela (1963), guache sobre papel preto, 49.5 x 32 cm.</i> Fonte: Meglin et al. (2018).....	44
Figura 31: <i>André Delfau, Design de figurinos para o espetáculo de dança: Mephistophela (1963), guache sobre papel preto, 49.5 x 32 cm.</i> Fonte: Meglin et al. (2018).....	44
Figura 32: <i>Carybé, Sem Título (1971)</i> Fonte: Nureyev (1972).....	45
Figura 33: <i>Alex Katz, Música - Companhia de Dança Laura Dean. (1977), óleo sobre tela, 243.8 x 365.8 cm.</i> Fonte: <i>Colby Museum of Art</i> (2021)	45
Figura 34: <i>Keith Haring, Sobre o muro (1983), mural (detalhe).</i> Fonte: <i>Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art</i> (2005)	46
Figura 35: <i>Ruth Asawa, Untitled (1995), Sculpture.</i> Fonte: <i>Hammer Museum</i> (2022)	46
Figura 36: <i>Barbara Neri, Campo infinito (1995), Fotografia – Desenho e Performance de Dança.</i> Fonte: Neri (2008)	47

Figura 37: Trisha Brown, <i>É um desenho</i> (2003), Fotografia – Performance de dança. Fonte: Dai (2016)	47
Figura 38: Rochelle Haley, <i>Construções de um corpo em movimento – após a observação de Acumulação</i> (2016), de Trisha Brown, 40 x 30 cm. ; 30 x 21 cm. ; 30 x 21 cm., aquarela sobre papel yupo. Fonte: Haley (2018)	48
Figura 39: Sarah J. Niklas, <i>A árvore da vida humana/ dança</i> (2020), óleo e acrílico sobre tela, 160 x 120 cm. Fonte: Niklas Art (2022)	49
Figura 40: Zoe Payne, Julia Reindell e Isobel Dunhill. <i>Desenhos de participantes do workshop</i> (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007)	56
Figura 41: Isobel Dunhill. <i>Desenho de uma participante do workshop – exercício: operação da placa de esferovite</i> (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007).....	56
Figura 42: Dan Liu. <i>Desenho de participante do workshop – exercício: manipulação de canas de bambu</i> (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007).....	57
Figura 43: Bethan Hopkins. <i>Desenhos de uma participante do workshop – exercício: encontro no centro da sala</i> (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007).....	57
Figura 44: Rodrigo Plentz, Glória Brufatto, Ricardo John. <i>Homúnculos produzidos por alunos na aula de desenho de figura humana</i> (2008/2009). Fonte: Beck (2010). Pastel seco sobre papel, guache sobre papel kraft.	59
Figura 45: <i>Fotografias da Fachada do edifício e do interior do Pátio de Entrada da Escola Secundária Rainha Dona Leonor</i> . Fonte: ArchDaily (2022)	66
Figura 46: <i>Exercício de desenho cronometrado de uma aluna, elaborado através da observação de imagens projetadas</i> . Fonte: Própria.	71
Figura 47: <i>Esboços de bailarinas em movimento realizados por uma aluna na visita de estudo ao Dance Spot</i> . Fonte: Própria.	72
Figura 48: <i>Composições dos alunos (desenho da figura humana e simbioses)</i> . Fonte: Própria	73
Figura 49: <i>Fotografias da experiência de observação de uma aula de dança contemporânea em visita de estudo ao Dance Spot</i> . Fonte: Própria.....	80
Figura 50: <i>Cartaz da Exposição de Trabalhos: “A Figura Humana em Movimento”</i> . Fonte: Própria.....	81
Figura 51: <i>Fotografias da Exposição de Trabalhos: A Figura Humana em Movimento</i> . Fonte: Própria.....	82

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Visão do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor</i> . Fonte: <i>Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2022)</i>	67
Tabela 2: <i>Missão do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor</i> . Fonte: <i>Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2022)</i>	68
Tabela 3: Planificação da Unidade Didática “Figura Humana em Movimento”. Fonte: Sara Arquelino Costa (2022)	78

INTRODUÇÃO

Esta dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade Lusófona de Lisboa. A investigação-ação foi a metodologia escolhida, pressupondo, um processo de investigação teórico-prático (enquadramento teórico e parte empírica), e posterior reflexão crítica dos resultados obtidos em ambos os domínios. A dimensão prática da investigação surge no contexto da prática pedagógica em Prática de Ensino Supervisionada, realizada numa turma de 10º ano de Escolaridade da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, no âmbito da disciplina de Desenho A.

Os fatores motivacionais deste estudo firmaram-se no decorrer da observação das aulas da turma e no processo de preparação e planificação da Prática de Ensino Supervisionada. Constatou-se, no início das atividades letivas, que grande parte dos alunos que constituíam a turma revelavam pouco envolvimento e participação ativa nas atividades, dificuldades na interiorização de hábitos e métodos de trabalho individual, na gestão do tempo na realização de exercícios, alguma falta de motivação para iniciar o processo de trabalho e a existência de inseguranças no processo do desenho. Embora não apresentassem problemas de indisciplina.

Estes factos poderão ser em parte explicados pelo distanciamento entre a escola e os alunos, provocado pelos dois anos letivos anteriores, caracterizados pelos sucessivos confinamentos devido às condições pandémicas.

Verificou-se através do diálogo com os alunos em sala de aula e do contacto com os respetivos diários gráficos, um interesse generalizado pela representação do corpo humano através do desenho.

O foco no corpo em movimento, mais concretamente, no corpo que dança, surgiu pela constatação da popularidade da rede social *Tik Tok*, entre os alunos da turma, na qual se viralizam pequenas frases coreográficas em formato de vídeo. Numa perspetiva de praticante e apreciadora de dança, em concreto da dança contemporânea, e do desenho, interessa-me a investigação sobre a temática. A experiência, enquanto bailarina, ensinou-me a olhar para o corpo, não como um executor de movimentos tecnicamente complexos, mas como, um transmissor, muitas vezes através de pequenos gestos, de significados não visíveis e de sentimentos. Através da linguagem corporal, o bailarino utiliza o seu corpo como meio artístico. Este aspeto, levou-me intuitivamente a questionar a existência de uma relação proveitosa entre as artes visuais e a dança.

A representação do corpo em contextos expressivos, em poses pouco comuns, ou contrariamente, a contemplação da beleza nas poses mais simples observadas quotidianamente, sempre me causaram curiosidade, ao longo do meu percurso.

Surgiu também na escolha da temática, a recordação de um trabalho de pesquisa na Unidade Curricular de História da Arte e Cultura Visual II, lecionada pela professora Teresa Palma Rodrigues, acerca de Edgar Degas, conhecido por pintar e esculpir bailarinas. Foi então que se colocou em hipótese as potencialidades que o universo da dança poderia transportar para o ensino do desenho da figura humana.

Foi por isso programada a Unidade Didática “A Figura Humana em Movimento” com base nas orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, o documento *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Desenho A do 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário*, em articulação com o documento *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Foi concebida uma abordagem teórico-prática do desenho da Figura Humana que

culminou numa visita de Estudo a uma aula de Dança Contemporânea no Conservatório de Dança – Dance Spot.

Os principais objetivos definidos, como orientadores da planificação e aplicação da referida abordagem pedagógica interdisciplinar entre a dança e o desenho, foram os seguintes:

- A criação de atividades explorativas das competências técnicas e expressivas dos alunos, através da análise e registo gráfico de “diferentes contextos da experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais” (Ministério da Educação e da Ciência, 2018, p.4), promovendo ainda a “compreensão da diversidade cultural e artística” (MEC, 2018, p.6) e a expansão da sua literacia visual.
- A promoção de uma visita de estudo ou atividade cultural, que constitui também um dos objetivos constantes no Plano de Ação do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, salientando que, nos últimos dois anos letivos, os alunos não tiveram a oportunidade de usufruir destas experiências, devido ao contexto pandémico.
- E a preparação de aulas promotoras do entusiasmo pela aprendizagem, convidativas do envolvimento e motivação dos alunos e caracterizadas pela relação de proximidade com os interesses dos alunos. Este último aspeto é referido por Vasconcelos & Marques (2020) como um aspeto a considerar no âmbito da utilização da metodologia investigação-ação.

Decorrendo destes pressupostos, a questão de partida deste estudo foi a seguinte:

Poderá uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança favorecer o processo de ensino e aprendizagem do desenho?

Que é o mesmo que perguntar, se a aplicação desta metodologia apresenta benefícios.

Ao colocar a pergunta expressa, formam-se mais duas perguntas, às quais também importa responder:

O que significa desenhar a dança?

Se a resposta à pergunta de partida for afirmativa:

Quais são os benefícios resultantes da aplicação desta abordagem?

Ao analisar a pergunta de partida, verifica-se a existência de uma relação de triangulação entre os seguintes conceitos: o desenho, a dança e o ensino. Seguindo esta ordem de ideias é estruturado o enquadramento teórico.

O primeiro capítulo é dedicado ao Ensino das Artes Visuais, no qual se explora a sua importância; é situado o ensino artístico nas circunstâncias atuais; é descrito o processo de ensino/aprendizagem do desenho; e, por último, são expostos os conteúdos fundamentais do desenho da figura humana.

No segundo capítulo, investiga-se a relação entre as Artes Visuais e a Dança, no qual, primeiramente, é efetuada uma contextualização da linguagem artística do corpo em movimento, a dança; é analisada a relação de diálogo entre as duas formas de arte ao longo dos tempos; e, por último, é encontrada uma resposta para uma das perguntas secundárias da presente investigação: *O que significa desenhar a dança?*

O terceiro capítulo é dedicado ao Ensino das Artes Visuais associado à dança. É efetuada uma análise do conceito, interdisciplinaridade, em específico, numa abordagem inter-artística; e são analisados dois casos de estudo, exemplos que aplicaram uma abordagem interdisciplinar entre o desenho e a dança.

Para efeitos da elaboração da presente dissertação foi utilizado como referência o *Manual de Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento* da Universidade Lusófona, aplicável às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de mestrado.

Opto por não traduzir algumas expressões ou citações em língua estrangeira que considero que perderiam o significado original em consequência da sua tradução.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.I. O Ensino das Artes Visuais

I.I.1. A Importância do Ensino das Artes Visuais

Atualmente, as disciplinas artísticas ainda são, reiteradamente, consideradas componentes desnecessárias da educação, como referem Hetland, Winner, Veenema & Sheridan (2007). Segundo Eisner (2002), as artes são equivocadamente associadas a uma categoria de tarefas manuais, pouco exigentes intelectualmente e exclusivamente relacionadas com o domínio das emoções, em detrimento da racionalidade.

A existência destes preconceitos depreciativos constituem, com frequência, um obstáculo ao envolvimento dos alunos nas artes. Posto isto, é fundamental que o professor do ensino artístico esteja consciente da importância da arte na educação e no desenvolvimento de seres humanos capacitados, de modo a esclarecer a comunidade educativa:

“Because they are inherently personal, the arts provide a strong means for schools to activate and inspire students, to encourage self-motivation and discipline, and to help them discover the originality of their beings, the wonders and possibilities of life, the joys of learning, the satisfaction of achievement, and the revelations that literacy, broadly defined, provides. (...) The challenge is to carry a message to every superintendent, principal, school-board member, and parent to the effect that the arts should be an essential educational resource for every child in every school system.” (Fowler, 1996, p.66)

De modo a compreender melhor a importância das disciplinas artísticas, é crucial responder às seguintes perguntas que se interpõem: O que ensinam as artes visuais? Porque são as artes necessárias nas nossas vidas? Poderão as artes favorecer o processo educativo?

Relativamente à primeira questão, o ponto de vista de Hetland et al. (2007) é semelhante ao dos outros autores citados no presente texto. Isto é, parece existir um número considerável de aprendizagens, que ocorrem através do ensino das artes visuais, que não pertencem às esferas de conhecimento expectáveis - técnica e artística:

“We also observed a ‘hidden curriculum’ in visual arts classes, and we argue that this is their real curriculum. We came to the conclusion that, in addition to two basic arenas of learning—teaching the craft of the visual arts (e.g., techniques, tool use), and teaching about the art world beyond the classroom (e.g., art history, visual culture, the world of galleries, curators, critics), at least six other important kinds of general cognitive and attitudinal dispositions are developed in serious visual arts classes.” (Hetland et al., 2007, p.5)

Hetland et al. (2007), consideram que através das artes os alunos têm a possibilidade de desenvolver as seguintes competências: a persistência e o foco na realização de tarefas, a organização e planeamento de projetos (pensado e trabalhando por etapas), a criação de trabalhos com intencionalidade expressiva/comunicativa (que expressam um sentido ou uma ideia), a capacidade de observação e de reflexão e a aprendizagem através do erro.

Fowler (1996) e Eisner (2002), referem que as artes desenvolvem a sensibilidade do aluno para criar composições satisfatórias e expressivas (sejam estas gráficas, de dança, teatrais, cinematográficas, musicais, gastronómicas, etc.). Este processo é caracterizado pela organização e construção dos elementos que constituem o todo, criando relações interessantes e harmoniosas entre estes, tendo como foco os detalhes estruturantes, sem esquecer o conjunto. Fowler intitula esta capacidade aprendida através do ensino das artes de “pensar esteticamente”. Eisner (2002) refere

ainda o desenvolvimento de competências sensitivas necessárias à criação de algo expressivo ou estético, que envolve e amplifica a nossa componente sensorial, que nos toca e emociona: “*We may ask what it is about the work that causes us to be touched or moved in its presence.*” (Eisner, 2002, p.81)

“*The arts help students learn to pay attention to qualities and their expressive content*” (Eisner, 2002, p.85). As artes promovem a percepção do mundo de uma perspectiva diferente, a perspectiva estética, que contraria o modo prático de o ser humano perceber o quotidiano, levando-o a ver beleza em coisas simples, a desafiar crenças, normas ou valores, a questionar a realidade, a não se limitar a observar as características de algo, mas a descobrir o que comove e abandonar a superficialidade.

O autor menciona também, o desenvolvimento da flexibilidade racional ou capacidade de improviso como outro benefício do ensino artístico. Isto é, a perícia para mudar a direção de um determinado projeto ou redefinir os objetivos do mesmo quando melhores opções surgem no decorrer do processo, dado que, por vezes, surgem elementos que não sendo previsíveis, poderão revelar-se muito interessantes ou promissores para a problemática em questão – “*The work, so to speak, also speaks, and at times it is the artist who listens.*” (Eisner, 2002, p.78)

O ensino das artes promove a “flexibilidade cognitiva”. De acordo com Efland (2002), trata-se da capacidade que a mente humana tem de usar os conhecimentos adquiridos, numa determinada situação de forma relevante, ou fora do contexto em que eles foram aprendidos. É a capacidade de representar o conhecimento de diversas formas.

De acordo com Fowler (1996), Eisner (2002) e Hetland et al. (2007), as artes ensinam os indivíduos a comunicar. Não só através da criação de trabalho artístico: “*Learning to create works that convey an idea, a feeling, or a personal meaning*” (Hetland et al., 2007, p.6); mas também através da análise de uma obra de arte ou a explanação do processo de criação da mesma: “*A student might speak about the technique or materials used to make the work. Someone might discuss the theme that the work displays*” (Eisner, 2002, p.86).

Fowler (1996) defende que as artes ensinam a “pensar com recurso à criatividade”, uma competência intelectual cada vez mais procurada pelas empresas que necessitam de mentes criativas que façam face à inerente sistematização e mecanização destas. O desenvolvimento desta competência relaciona-se com raciocínio abstrato, que sendo estimulado, capacita os alunos de imaginar, definir objetivos, determinar modos de fazer uma tarefa e executá-la; no fundo, resolver problemas, um processo que necessita de disciplina para funcionar.

Expondo o argumento do desenvolvimento da racionalidade imaginativa através do ensino das Artes, Efland caracteriza-o como “o ato ou poder de formar imagens mentais do que não está realmente presente aos sentidos ou do que não foi realmente experienciado” (Efland, 2002, p.133). Também é o ato de poder criar novas ideias ou imagens através da combinação ou reorganização de experiências prévias. O autor afirma que esta é uma das mais importantes ferramentas de que o ser humano dispõe para compreender elementos importantes da sua experiência que não podem ser totalmente compreendidos, nomeadamente, as suas emoções, as experiências estéticas, as práticas morais, ou a consciência espiritual. Só as artes podem contribuir para o desenvolvimento desta competência e o ensino revelar-se-ia incompleto sem este contributo.

Efland (2002) considera fundamental que através do ensino artístico, as experiências estéticas se tornem acessíveis a todos os alunos. Estas experiências proporcionam aos alunos, o contacto com um universo distante da política e do mundo comercial que na ausência do ensino artístico não seria revelado aos alunos. É caracterizada como uma experiência obtida através da

percepção de um trabalho artístico que envolve e cativa os sentidos. De acordo com o autor, tem valor educativo: *“The purpose of education in the arts should certainly involve having aesthetic experiences, but it should include learning from them as well”* (Efland, 2002, p.170).

Efland (2002) menciona outro benefício do ensino das artes: “a integração do conhecimento”, foca-se no facto da interpretação e estudo do trabalho artístico levar inevitavelmente à extração de conhecimentos de outros domínios do saber (não artísticos) – *“Wisely used, the arts can play a pivotal role in establishing links with other domains of knowledge”* (Efland, 2002, p.164).

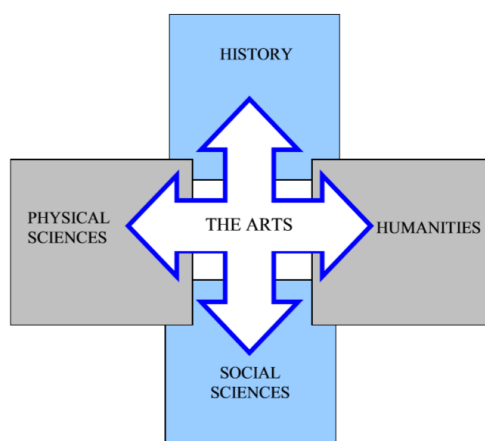


Figura 1: A integração do conhecimento através das artes. Fonte: Efland (2002)

As artes ensinam a “pensar culturalmente”: *“The other area that is unique to the arts is what they teach us about ourselves and other people. The arts can establish a basic relationship between the individual and the cultural heritage of the human family”* (Fowler, 1996, p. 13). Por outras palavras, as artes ensinam o aluno a olhar para si e para o outro (semelhanças e diferenças), a compreender e respeitar a sua e outras culturas, levando-o à reflexão e à tomada de decisões mais informadas e conscientes.

Porque são as artes necessárias nas nossas vidas? Fowler (1996) e Hickman (2005) respondem à pergunta com perspetivas idênticas, referindo que as artes são necessárias para educar os indivíduos na globalidade do seu potencial: *“This is why every young person, without exception, should be given access to the study of the arts, not to become artists, but to be better educated”* (Fowler, 1996, p.43); *“It does not matter whether the individual ends up becoming a professional artist: the important thing is that the direct experience of art makes the individual.”* (Hickman, 2005, p.10). Todas as aprendizagens e competências referidas nos parágrafos anteriores, que resultam do contacto com as artes (através do ensino) correspondem a ferramentas úteis e relevantes que os alunos levarão para enfrentar os desafios e adversidades inerentes às suas vidas pessoais e profissionais ao longo da vida.

Assim como Fowler (1996) e Hickman (2005), Eisner (2002) também considera que as artes poderão ter um papel benéfico para a educação, facto este, que responde à terceira pergunta.

Para Fowler (1996) as artes ensinam os alunos a pensar recetivamente, com uma maior disponibilidade e abertura para a aprendizagem e para a experimentação, estimulando a curiosidade: *“Perhaps the thing that the arts do best, at their best, is open the doors to learning”* (Fowler, 1996, p.9). O autor refere que as disciplinas artísticas criam uma relação mais próxima e motivadora entre o

jovem e a escola, um ambiente envolvente e “*user friendly*” (Ibidem, p.12), inibindo o abandono escolar. Explica também o papel das artes para a educação inclusiva, abrangendo alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem ou com problemas disciplinares. Fowler (1996) é também defensor do potencial interdisciplinar das artes: “*When the arts are viewed as interdisciplinary studies and used as helpful tools in all learning, they assume an additional function that can reinforce learning in general*” (Fowler, 1996, p. 70).

Efland defende que a educação tem diversos ensinamentos a retirar das artes e que tal pode promover o alcance de um dos seus mais importantes objetivos: “*Promoting a love affair between the student and his or her work*” (2002, p.196).

Até ao momento, a presente análise focou-se na importância das artes para o desenvolvimento do indivíduo, no entanto, é de salientar a diversidade de campos de conhecimento e atividades profissionais de que emanam os conteúdos das diferentes disciplinas da área das Artes Visuais.

De acordo com Vasconcelos (2021), no campo das artes visuais são exemplo do referido: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a cerâmica, a tipografia, a ilustração, o design (gráfico, de produto, de interiores, de moda, de têxteis, etc.), a arquitetura, o urbanismo, a engenharia, a fotografia, o cinema, o artesanato, as artes populares/tradicionais, o património artístico e os meios de comunicação e novas tecnologias audiovisuais. Nas disciplinas científicas que estudam imagens e objetos, a autora refere os domínios da estética, história de arte, semiótica, sociologia e antropologia da arte e imagens. Nas ciências e tecnologias implicadas nos fenómenos da luz e da cor e na construção e reprodução, transmissão e conservação de imagens, são exemplos: a óptica, a geometria, as tecnologias de materiais e da informação.

Desta forma, conclui-se que o contacto dos alunos com as disciplinas mencionadas é fundamental, para o possível prosseguimento de estudos e integração profissional nas áreas referidas.

1.1.2. O Ensino das Artes Visuais na Contemporaneidade

De acordo com o documento *Road Map for Arts Education*, que resultou da Conferência Internacional do Ensino Artístico realizada no ano de 2006 em Lisboa, o contacto com a cultura e com as artes são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Deste modo, é essencial que todos as crianças e jovens usufruam de igual acesso a uma educação artística de qualidade:

“Universal education, of good quality, is essential. This education, however, can only be good quality if, through Arts Education, it promotes the insights and perspectives, the creativity and initiative, and the critical reflection and occupational capacities which are so necessary for life in the new century.” (UNESCO, 2006, P.14)

O desempenho da docência é fundamental para a qualidade do ensino artístico. São os docentes que operacionalizam os programas das diferentes disciplinas, planificam Unidades Curriculares, criam materiais didáticos, avaliam e orientam o desempenho dos alunos, etc. É-lhes incumbida a difícil tarefa de construir todo um fascinante universo em volta do currículo em vigor, com o objetivo de convencer os jovens a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem.

Em Portugal, são dois os documentos curriculares que servem de base para a planificação, realização e avaliação do ensino-aprendizagem. O primeiro, as *Aprendizagens Essenciais* das diversas disciplinas do Ensino Básico (homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e do Ensino Secundário (homologado pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto). O segundo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) que funciona em articulação com o primeiro documento.

O documento, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, foi desenhado por meio de um debate público entre especialistas e o próprio atua como: “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DGE, 2017, p.8). Pressupõe um sistema educativo, não uniformizador, estabelecendo o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade. Organiza-se em torno de três componentes essenciais que dão significado a todo o modelo: os princípios, os valores e as áreas de competência (encontram-se desenvolvidos detalhadamente no documento mencionado).

As orientações curriculares traduzem o que considerar no processo de planificação de aulas, mas não o que fazer e como fazer: “*The content standards provide a view of the destination for students, but there are many paths by which they can reach that destination*” (Larrick & Gemma, 2008, p.31). O desenvolvimento curricular obedece às escolhas do professor quanto às abordagens específicas a adotar. Estas abordagens firmam-se na percepção ou visão do professor relativamente ao que realmente é o ensino das artes visuais.

Elliot Eisner (2002) identificou algumas das principais visões, paradigmas ou modelos de ensino orientadores da prática do ensino das artes, estas foram analisadas pelos autores Larrick e Gemma (2008). Eisner refere que não existe uma visão única e certa sobre o assunto, mas sim várias, que combinadas poderão enriquecer o trabalho do professor de Artes Visuais. Os principais paradigmas do ensino das artes serão descritos abaixo.

Os defensores do paradigma *Discipline-Based Art Education* consideram que os conteúdos curriculares deverão compartimentar-se em quatro disciplinas diversas: “work in the studio, in art history, in art criticism, and in aesthetics.” (Larrick & Gemma, 2008, p.33)

O paradigma *Visual Culture* pressupõe um currículo centrado numa visão mais alargada das artes visuais, focada na compreensão do contexto cultural da arte. De acordo com Larrick & Gemma

(2008), este paradigma transporta para a sala de aula uma exploração da universalidade de imagens que fazem parte do quotidiano da atualidade, mais concretamente, o estudo contextual e a análise de obras de arte contemporânea, devido à sua relevância cultural.

O modelo *Creative Self-Expression* define o ensino artístico como meio de desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Larrick e Gemma (2008) referem que os agentes deste paradigma defendem a proteção e elevação da singularidade e identidade do jovem, considerando que os impulsos criativos são inconscientes, e o professor não deve interferir no processo.

O paradigma «*Integrated Arts/Interdisciplinary Arts*» pressupõe a integração de conteúdos artísticos no currículo de outras disciplinas artísticas, ou não artísticas, com o objetivo de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem:

"In this vision of arts education, the content and processes of one or more of arts disciplines can be integrated into other non-arts curricula. In the best examples, the arts and non-arts discipline(s) enhance each other and extend student learning and engagement. (...) an approach to teaching in which students construct and demonstrate understanding through an art form. Students engage in creative process which connects an art form and another subject area and meets evolving objectives in both." (Larrick & Gemma, 2008, p. 39)

De acordo com Larrick & Gemma (2008) o referido modelo apresenta quatro abordagens diferenciadas.

Na primeira, a arte surge como contributo à compreensão de um determinado período histórico ou de contextos culturais específicos.

Relativamente à segunda abordagem, e mais importante para o presente estudo, sugere-se a interdisciplinaridade entre diferentes linguagens artísticas, como por exemplo, as artes visuais e a dança. Os autores referem a abordagem como promotora do contacto com várias formas de arte aliado à exploração de elementos comuns ou opostos entre as mesmas: *"Integration among the arts can trace the similarities and differences in the use and expressive application of like concepts such as rhythm, theme and variation, harmony and improvisation."* (Larrick & Gemma, 2008, p.39)

A terceira abordagem, sugere uma integração de campos de conhecimento não artísticos na arte de um modo temático. Larrick e Gemma (2008) também mencionam a possibilidade inclusiva de temáticas provenientes de todos os campos do conhecimento, referindo que estas conexões ajudam os alunos a criar associações entre várias categorias de significados, artísticos e não artísticos.

Por fim, a quarta abordagem, coloca em evidência o potencial do ensino das artes para a resolução criativa de problemas efetivos das várias disciplinas. Os mesmos autores, descrevem, de forma geral, que a operacionalização desta abordagem envolve o confronto, por parte do aluno, com um problema ou questão, que requer uma resolução colaborativa entre diversas disciplinas.

Larrick e Gemma (2008) colocam esta última abordagem na categoria de paradigma, o qual associam a outro paradigma que dizem ser semelhante, o *Project-Based Learning*. De acordo com estes autores ambos os modelos colocam os alunos a pensar como *designers*, desafiando-os a encontrar soluções para problemas específicos de forma prática, eficiente e esteticamente aprazível: *"Along the way, students are using higher-level and critical-thinking skills, such as analysis, synthesis and the evaluation of information."* (Larrick & Gemma, 2008, p.41)

No entender de Larrick e Gemma (2008), uma visão distinta do ensino artístico, intitulada *Preparation for the World of Work*, coloca as competências adquiridas com as artes, como as necessárias para uma carreira bem sucedida no universo laboral do século XXI, nomeadamente: a

inovação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a capacidade de comunicação e colaboração e a criatividade.

A visão defendida pelo próprio Eisner (2002) e por Larrick & Gemma (2008) é que, independentemente do paradigma adotado, o ensino artístico de qualidade deve focar-se, essencialmente, na criação de experiências promotoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo o autor, tal objetivo está dependente dos conteúdos do currículo adotado e das estratégias de ensino de cada escola:

“(...) Each of the other approaches can provide the experiences that enhance the development of mind, if the actual curriculum content and instructional strategies are of high quality. The arts have to be well taught, regardless of orientation, or all the aims of whatever point of view are moot.” (Larrick and Gemma, 2008, p.44)

Esteireiro (2014) afirma que a qualidade do ensino artístico está também dependente da compreensão e definição dos seus problemas centrais e desafios para o futuro. Deste modo, alocar-se-iam os recursos necessários para a melhoria do ensino das artes:

“Só sabendo quais são as áreas em mudança e os principais problemas da atualidade é possível definir de forma esclarecida e eficaz as principais áreas em que se deve colocar recursos e despende energias, quer ao nível dos estudos académicos, quer ao nível político, quer ao nível das práticas educativas nas escolas.” (Esteireiro, 2014, p.96)

O autor elaborou um ponto da situação da educação artística em Portugal ouvindo 25 especialistas deste domínio, entre docentes, investigadores, decisores políticos, artistas, quadros superiores na área das artes e empresários do sector. Esteireiro (2014) investigou os desafios que se colocam nas próximas décadas aos intervenientes da educação artística. E após uma análise qualitativa das reflexões dos especialistas, e tendo como referência outros documentos relevantes para a temática, o autor compartimentou esses desafios em sete categorias.

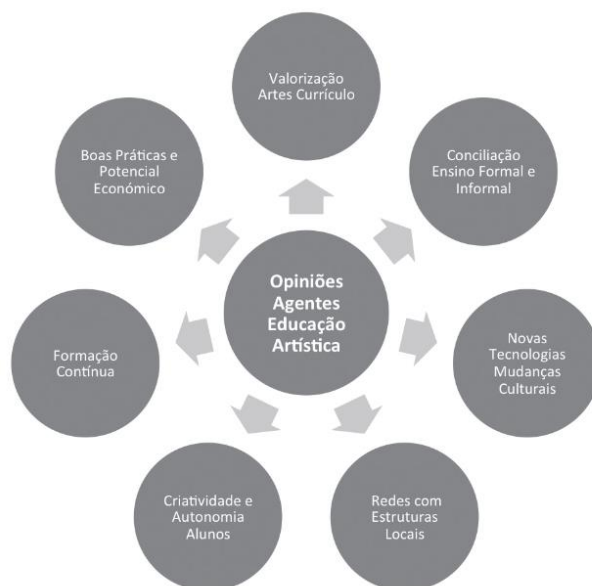


Figura 2: Modelo criado a partir de opiniões sobre os desafios ao ensino artístico recolhidas em entrevistas.
Fonte: Esteireiro (2014)

O primeiro desafio identificado: “Valorização das Artes no Currículo” (Esteireiro, 2014, p.101), foi também discutido no capítulo anterior do presente estudo e refere-se à ausência de uma consciência coletiva, por parte da comunidade, relativa à importância do ensino das artes.

Expõe-se a “Conciliação do Ensino Formal e Informal” (Esteireiro, 2014, p.101) como um desafio colocado aos intervenientes do ensino artístico; isto é, a consciencialização de que a escola não é o único local onde os alunos poderão conhecer e exercer a atividade artística, procurando efetuar um esforço de aproximação dos dois universos.

O tema do terceiro desafio abordado - “Novas Tecnologias e Mudanças Culturais” (Esteireiro, 2014, p.101) - relaciona-se com a dificuldade do universo educativo em acompanhar as rápidas mudanças culturais e progressos tecnológicos da atualidade.

A criação de “Redes com Estruturas Locais” (Esteireiro, 2014, p.101) corresponde ao quarto desafio identificado, o de articular a escola com e instituições culturais da comunidade envolvente, o que importa também ao presente estudo:

“Os professores das diferentes formas de expressão artística terão que procurar formas motivadoras que possam contribuir para o desenvolvimento artístico dos alunos. Não só levar para dentro da escola a vertente cultural [...] como também procurar outros parceiros empresariais, outras organizações artísticas extracurriculares.” (Camacho, 2014, citado em Esteireiro, 2014)

O quinto desafio assinalado - “Criatividade e Autonomia dos Alunos” (Esteireiro, 2014, p.102) - passa pela necessidade de atribuir mais autonomia aos alunos no próprio processo de aprendizagem criando espaço para a experimentação e criação das suas práticas artísticas.

O sexto desafio apontado - “Formação Contínua” (Esteireiro, 2014, p.102) - concerne à constante atualização de conhecimentos necessária por parte dos intervenientes desta área. A propósito da relevância deste desafio, sublinha-se a seguinte advertência: *“If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.”* (Dewey, 1916, p. 167)

O último desafio referido - “Boas Práticas e Potencial Económico” - divide-se em duas partes; a primeira, está relacionada com o facto de o processo decisivo dos responsáveis governamentais da educação não ter em conta boas práticas e projetos de valor do ensino artístico, segundo o autor, por desconhecimento. A segunda parte, importa a dificuldade de reconhecimento da relevância económica das artes, como refere Mário Vieira de Carvalho:

“Precisamente porque as artes são parte essencial da nossa vida colectiva, e não há sociedade onde elas não floresçam em maior ou menor grau, é preciso ver também a educação artística simultaneamente numa outra dimensão: como oportunidade de desenvolvimento de faculdades e destrezas que podem conduzir a uma profissionalização futura da criança ou do jovem nesse sector de atividade, que tem vindo a ganhar cada vez maior relevância na economia.” (Carvalho, 2014, citado em Esteireiro, 2014)

I.1.3. O Ensino do Desenho

O desenho não é uma habilidade exclusiva dos talentosos. Betty Edwards descarta essa possibilidade e esclarece que quase todos os indivíduos podem aprender a desenhar:

“You will soon discover that drawing is a skill that can be learned by every normal person with average eyesight and average eyehand coordination - with sufficient ability, for example, to thread a needle or catch a baseball. Contrary to popular opinion, manual skill is not a primary factor in drawing. If your handwriting is readable, or if you can print legibly, you have ample dexterity to draw well.” (Edwards, 1999, p.3)

As concepções de Edwards sobre o processo de ensino/aprendizagem do desenho representam um contributo fundamental para a compreensão do desenho como uma competência visual e perceptiva e não apenas, manual. A autora suporta as suas teorias e métodos de ensino de desenho em estudos do neurocientista Roger Wolcott Sperry.

De acordo com Edwards (1999) as cinco competências perceptivas essenciais para desenhar qualquer objeto, pessoa ou paisagem, são: a percepção dos seus contornos ou limites, a percepção dos espaços negativos, a percepção das relações (perspetiva e proporção), a percepção da luz/sombra e a percepção do todo (Gestalt).

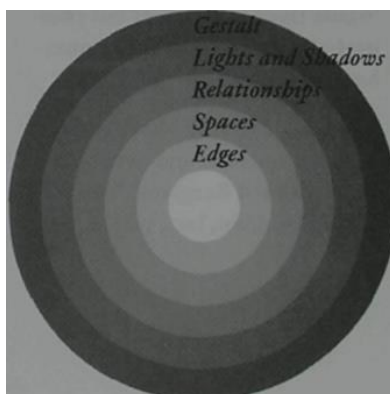


Figura 3: Cinco competências perceptivas do desenho. Fonte: Edwards (1999)

Edwards sublinha que a quinta competência não é ensinada, apenas surge como consequência da aquisição das quatro anteriores competências. Diz a autora: *“I’m happy to say that the fifth skill, the perception of the whole, or gestalt, is neither taught nor learned but instead seems to emerge as a result of acquiring the other four skills.”* (Edwards, 1999, p.XIX)

A propósito do alcance de progressos no processo de aprendizagem do desenho, Edwards (1999) e Gheno (2015) partilham da mesma perspetiva; isto é, para eles, o desenvolvimento desta competência requer horas de prática e experimentação: *“The secret is out: Drawing skill is a result of hard work, practice and acquirable eye-hand coordination.”* (Gheno, 2015, p.55)

A aprendizagem da técnica do desenho, é fundamental para a representação visual de um conceito, ideia, emoção ou sentimento; no entanto, Acaso & Megías (2017) alegam a necessidade de uma mudança paradigmática nas disciplinas que integram a esfera das Artes Visuais. As autoras destacam que as metodologias de ensino atuais concedem, ainda, uma centralidade excessiva à aprendizagem das técnicas de representação visuais e à utilização da arte como meio de expressão das emoções e sentimentos do artista. Suprimindo, assim, uma expansão do ensino artístico à produção e estudo intelectual, reflexivo e conceptual da arte:

“Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es el elemento central que hay que abordar. Ambos son igual de importantes; de la misma manera que el conocimiento no puede representarse sin una técnica concreta que lo visualice, esta no debería materializarse sin un concepto que la estructure y dé forma.(...) No podemos diseñar e implementar actividades que se limiten a traer periódicos de casa, recortarlos, pegarlos en una cartulina en forma de collage y hacer una exposición final sin ningún tipo de proceso reflexivo o intelectual.” (Acaso & Megías, 2017, p.82)

Sobre a expressão no ensino artístico, Acaso e Megías (2017) referem que é necessário rever a ideia de que as artes desempenham a função exclusiva de exprimir os sentimentos do artista. As emoções, do ponto de vista da neurociência, são uma das bases do domínio artístico, no entanto, o domínio do conhecimento é igualmente fundamental.

Como se demonstra, nenhuma das três dimensões referidas pelas autoras (a estética formal aliada ao desenvolvimento das técnicas, a expressão emocional através da arte e a interpretação de significados e novas perspetivas através da arte) deverá ser apagada pelo ensino artístico, mas sim desenvolvidas em complementariedade, como refere Luís Rodrigues:

“A arte-de-hoje, no âmbito da prática da aprendizagem, não se direcciona, como vimos reiterando, para o formalismo ou expressionismo, o que, segundo F. Hernández (2000) e segundo A. Eland (1996), não se compaginam com a educação artística de hoje. Em contrapartida, nós vemos na arte pré-moderna, na arte moderna e na arte-de-hoje uma complementariedade. A última não deve menosprezar as duas anteriores, pelo que é indispensável não nos centrarmos exclusivamente, em nenhuma delas em especial, e introduzirmos, reestruturadamente, a visão de uma arte pós-moderna (que nós designamos arte-de-hoje). Isto é, ajustar a habilidade manual, a estética formal, a expressão, e a interpretação-experiência-produção de significados.” (Rodrigues, 2011, p. 53)

Esta conceção encontra-se também exposta no programa da Disciplina de Desenho, no documento *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Desenho A do 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário*, quando vem referido o seguinte tópico: “Combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.” (DGE, 2017, p.11)

Vasconcelos & Elias (2006) sublinham que o desenho representa um espaço de experimentação e de estímulo à criatividade. Esteireiro (2014), citado no capítulo anterior, aponta para o desenvolvimento da criatividade dos alunos como uma preocupação fundamental para o ensino artístico.

Tanto Vasconcelos & Elias (2006), como Dodson (2007), defendem que as competências criativas podem ser treinadas, ou seja: “Apesar da existência de factores individuais (personalidade, experiência, interesse, conhecimento) e contextuais, que influenciam a criatividade, muitos investigadores concordam que o pensamento criativo pode ser desenvolvido, treinado, incentivado.” (Vasconcelos & Elias, 2006, p.2)

Dodson (2007) descreve a criatividade como um ato que se inicia com ideias simples; que tal como o desenho, é uma competência que evolui com a prática, experimentação e exploração; desenvolve-se em ambientes desprovidos de juízos e críticas e é amplificada salvo indicações, orientações específicas ou restrições.

Para além do desenvolvimento da criatividade, Esteireiro (2014) aponta o acompanhamento dos rápidos progressos tecnológicos da atualidade como outra preocupação essencial para o ensino artístico. A propósito desta questão, Vasconcelos & Elias (2012) refletem sobre a atualidade das abordagens pedagógicas do desenho, questionando se continuará a fazer sentido a utilização de meios não digitais.

As autoras esclarecem que existem vantagens e desvantagens associadas à utilização do desenho digital e do desenho analógico e que ambas as áreas poderão beneficiar com um processo de coadjuvância. Embora destaquem que o desenho analógico prevalecerá, defendem a utilização de meios digitais auxiliares da atividade do desenho:

“Se não há dúvida de que a tecnologia digital transforma a linguagem do desenho, parece também ser inquestionável que o desenho manual persistirá pois é uma actividade fundamental do homem, o meio mais imediato, fácil e barato de exprimir ideias através do registo gráfico.” (Vasconcelos & Elias, 2012, p.314)

Vasconcelos & Elias (2012) identificam ainda as principais vantagens da utilização de meios digitais auxiliares do desenho, como sendo as seguintes: a facilitação de algumas tarefas, nomeadamente, a pesquisa e documentação; a velocidade de processamento de dados complexos e simbólicos; e o seu potencial de criação e experimentação. Concluem, reiterando que o fundamental no processo criativo é a ideia ou conceptualização e não a escolha dos meios para a representar:

“Quaisquer que sejam os meios, as razões para desenhar serão sempre as mesmas: um modo de compreender melhor o mundo e o eu, uma ferramenta do pensamento e de resolução de problemas, de desenvolvimento da inteligência visual e da criatividade, de expressão e comunicação de ideias, sentimentos, emoções.” (Vasconcelos & Elias, 2012, p.314)

Desde a pré-história, por meio da pintura/gravura rupestre, representando, em alguns casos, a dança, que o ser humano se expressa graficamente. Considerar-se-ão alguns exemplos nesta temática, no capítulo I.II.3.

I.1.3.1. Introdução ao Desenho da Figura Humana

A figura humana constitui um dos temas constantes da arte ao longo da história. A representação concreta da figura humana, pode ou não ter as suas finalidades no campo artístico. De acordo com Gonçalves (2018) é ampla a presença do desenho da figura humana pelos diversos campos do conhecimento, sendo possível destacar inúmeras áreas profissionais que utilizam o desenho com meio de produção, expressão, comunicação ou auxílio da respetiva atividade:

“(…) a Medicina (desenho anatómico); a Geografia (mapas, cartografia); as Ciências Naturais (desenho científico); a Engenharia e a Arquitetura, civis e militares (desenho construtivo e projetivo); as Artes Plásticas, as Artes do Espectáculo, o Design, os Audiovisuais, os conteúdos multimédia e muitas outras áreas que poderão estar indiretamente relacionadas com o desenho.” (Gonçalves, 2018, p.15)

Ao longo deste capítulo serão apresentados conteúdos transversais à bibliografia analisada, que constituem elementos fundamentais no que respeita à aprendizagem do desenho da figura humana, nomeadamente: a estrutura, o gesto, a proporção, a perspetiva, a luz/sombra, o equilíbrio da figura e o vestuário.

Os autores Goldstein (1973), Jones (2016) e Huston (2016) destacam os dois principais elementos que constituem o desenho da figura humana: a estrutura (também designada por volume, massa, estrutura tridimensional ou esqueleto da figura) e o gesto: “*Structure and gesture are fancy ways of saying the parts and the relationship between the parts.*” (Huston, 2016, p.43)

A estrutura, segundo Huston (2016), é o conjunto de partes que constituem a totalidade da figura. Isto é, a sintetização das formas da figura elaborada numa fase inicial do desenho. Os autores Roig (2004), Huston (2016) e Mattesi (2017) defendem uma simplificação da estrutura da figura humana através da utilização de três formas básicas tridimensionais: a esfera, o cilindro e o cubo. A geometrização do corpo permite a transformação de uma figura complexa numa figura mais simples, a criação célere de formas corretas e possibilita um melhor entendimento das proporções, luzes e sombras.

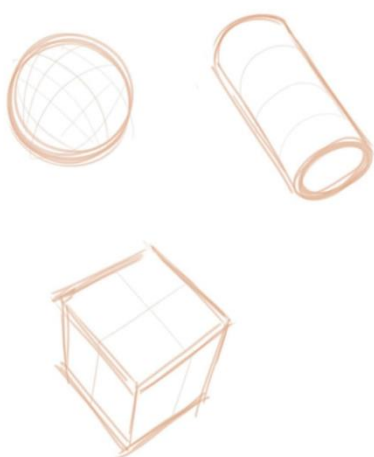


Figura 4: As três formas básicas. Fonte: Huston (2016)

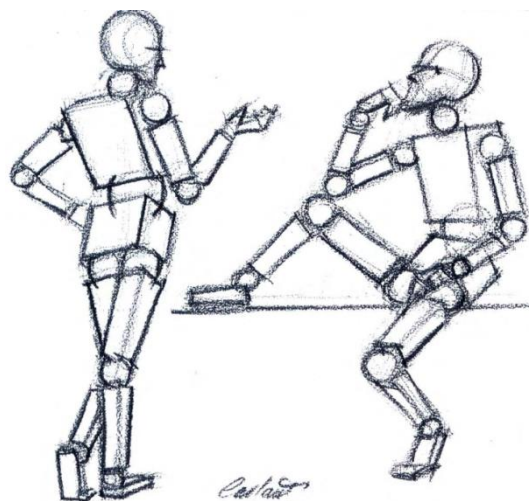


Figura 5: Geometrização das formas do corpo humano. Fonte: Roig (2004)

O gesto ou expressão gestual, segundo Nathan Goldstein, consiste no movimento, pose, expressão ou sensação observados na figura:

"(...) gestural expression comes from the physical and emotive qualities of a subject's action, and, as such, results from the totality of the subject. Drawing the gestural expression of a single figure and its immediate environment (...) is fully responsive if this alone is the subject." (Goldstein, 1973, p.2)

A percepção da expressão gestual da figura é fundamental para a sua representação, de acordo com Huston (2016), esta confere uma qualidade natural ou orgânica ao desenho impedindo que a figura pareça rígida ou mecânica, sugerindo também, uma união entre as formas que a compõem. Huston (2016) e Hampton (2009) sublinham a importância da produção de linhas caracterizadas pela curvatura, fluidez, assimetria e um ritmo de repetitivo, com o objetivo de atribuir uma sensação de equilíbrio e movimento ao gesto.

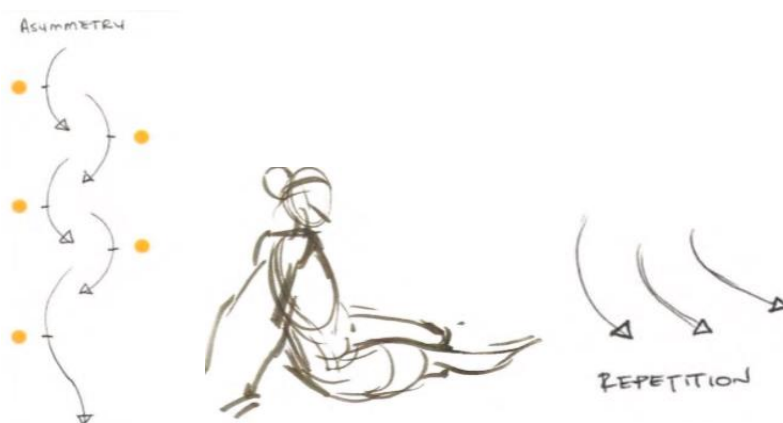


Figura 6: Assimetria e repetição da linha. Fonte: Hampton (2009)

Gheno (2015) define o desenho gestual como um esboço rápido e não detalhado, que capta as principais características no que respeita à ação ou expressão da figura, através de um número reduzido de elementos (linhas, manchas, etc.). Esta técnica é utilizada, geralmente, como um exercício perceptivo:

"Gesture Drawings usually take about one to three minutes or slightly more to create. Drawing quickly can often serve an artistic purpose resulting in expressive finished works of art, or it can simply be used as warm-up preparation for a long day of painting or drawing. The way it's used most often in schools and figure drawing groups is as a high 1 2 volume, practice exercise to acquire a better understanding of the figure's basic rhythms and proportions." (Gheno, 2015, p.70)

Grabach (1957) e Goldstein (1973) sublinham a importância de representar a figura como um conjunto, e não como uma colagem fragmentada de detalhes. Grabach (1957), metaforicamente, adverte que o indivíduo não deve preocupar-se demasiado "em contar as folhas de uma árvore", correndo o risco de não conseguir ver a forma geral da mesma. Ambos os autores referem que o exagero na representação dos detalhes da figura é um erro comum entre os principiantes no desenho, recomendado que estes comecem sempre pela representação da forma geral da figura e, numa fase, mais posterior prossigam para a reprodução dos detalhes.

A familiarização com as proporções anatómicas do corpo humano é outro elemento fundamental para a representação do mesmo, este aspeto é destacado pelos diversos autores analisados, como demonstra Grabach (1957):

"(...) is well for the artist to study anatomy, as the increased knowledge of the muscular structure of the body will assist in correct modeling. To model or shade each part so that it stands out or recedes in correct proportion to each other part of the whole is an essential part of drawing. The projection of each form must be expressed in correct relationship to all other projecting parts." (Grabach, 1957, p.10)

De acordo com Maia & Porfírio (2021) o estudo da antropometria (medidas e dimensões das partes do corpo humano) teve a sua origem nos cânones da Grécia Antiga e do Renascimento, remontando a Policleto e a Leonardo da Vinci.

A maioria dos autores opta por desenvolver o estudo das proporções do corpo humano compartimentando a análise das diversas partes do corpo individualmente. Okabayashi (2009) e Jones (2016) sublinham a importância do estudo da estrutura óssea e muscular para a correta representação do corpo humano, este último afirma: *“Like any structure figure drawing needs a solid foundation to keep it from falling apart. Understanding what’s underneath the skin (the anatomy) is more important than studying the surface.”* (Jones, 2016, p.17)

Gabriel Martín i Roig (2004) define a altura média total do corpo humano recorrendo aos cânones anatómicos clássicos. Esta equivale à soma da altura de sete cabeças e meia, embora, com o objetivo de simplificar, o autor admita a utilização da medida de oito cabeças como alternativa. O autor refere ainda, que de uma forma generalizada, a altura da cabeça corresponde a 3 vezes e meia a altura da testa; a largura da cabeça corresponde a 5 vezes a largura dos olhos; a distância entre os dois olhos é igual à largura de um olho e a largura da cabeça de perfil corresponde ao tamanho da sua altura.

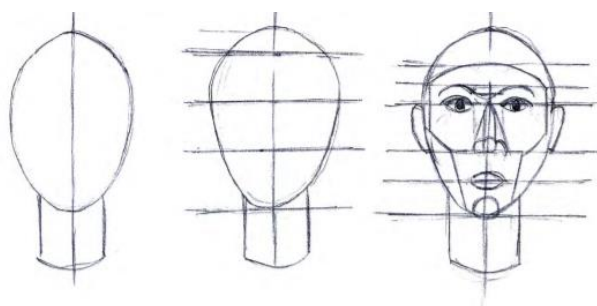


Figura 7: As proporções da cabeça. Fonte: Roig (2004)

Roig (2004), Hart (2014), Jones (2016) e Huston (2016) apontam para a existência de algumas diferenças anatómicas de acordo com o género e a idade do corpo humano: *“(...) point out the differences between male and female structures (...) The proportions and constructed forms of each simply vary a bit due to differing fat deposits and muscle masses.”* (Huston, 2016, p.122)

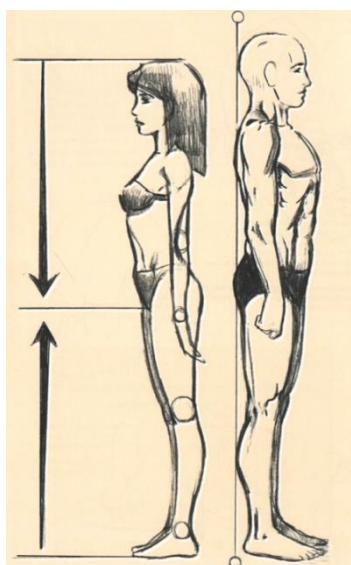


Figura 9: Altura e proporções: comparação entre género feminino e masculino. Fonte: Christopher Hart (2014)

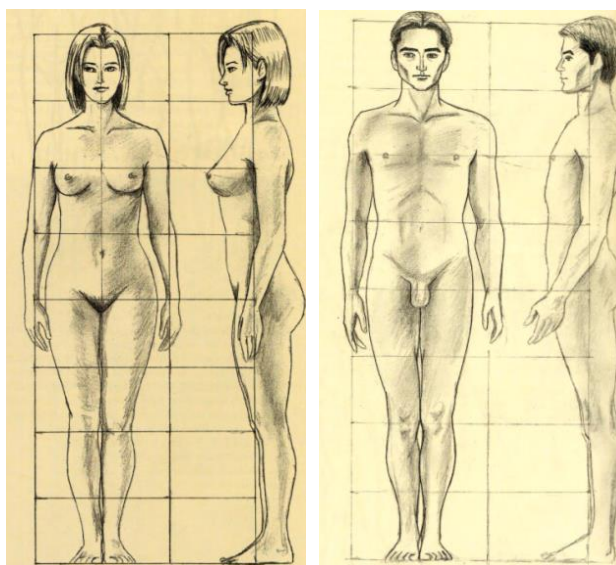


Figura 8: Proporções básicas do corpo humano. Fonte: Roig (2004)

De acordo com os autores supracitados, as principais características anatómicas identificadas no corpo feminino, em comparação com o corpo masculino, são: os ombros mais estreitos, as ancas mais largas, a localização do peito a baixo; a cintura mais estreita e localiza-se mais perto do peito; de perfil, o arco das costas mais pronunciado e consequentemente as nádegas mais salientes; e a presença de uma camada de gordura subcutânea, responsável pelas formas mais arredondadas e curvilíneas.

Relativamente às proporções do corpo masculino, os mesmos autores identificaram as seguintes características: a cabeça mais angular e a estrutura óssea mais visível que a da mulher; o pescoço mais robusto; e a maior altura.

Roig (2004) e Hart (2014) expõem as características anatómicas do corpo de uma criança em comparação com as do adulto: a cabeça tem uma maior dimensão quando comparada ao resto do corpo; o pescoço é mais estreito do que a linha do maxilar; os ombros são mais estreitos; o peito é ligeiramente mais estreito do que a cintura; os dedos são mais curtos; a cintura tem a mesma largura que os ombros e os joelhos estão ligeiramente orientados para dentro. Ainda sobre as proporções da cabeça da criança em comparação com a de um adulto, os autores descrevem a localização da linha onde se inicia o cabelo a baixo; os olhos ligeiramente maiores; o nariz mais curto e pequeno; os lábios mais curtos com uma ligeira curvatura do lábio superior; a testa mais larga; o queixo e o maxilar mais pequenos; as orelhas localizam-se a baixo; o ângulo do maxilar mais suave; e a linha dos olhos localiza-se a baixo do centro da cabeça.

Gabriel Martín i Roig, alerta para o facto de as regras anatómicas não se revelarem tão confiáveis em crianças: *“During childhood the body is constantly evolving, and anatomical proportions change a great deal in a short period of time.”* (Roig, 2004, p.20)

Finalmente, Roig (2004) e Hart (2014) expõem as características anatómicas do corpo de um idoso em comparação com o corpo adulto: os ombros são mais estreitos e a estrutura óssea dos mesmos, mais saliente; o peito localiza-se mais a baixo; a cintura é mais larga do que o peito; as ancas são mais estreitas; e as pernas são mais finas e ligeiramente mais arqueadas. Ainda sobre as proporções da cabeça, os autores destacam a testa mais pequena; a localização das linhas dos olhos acima do centro da cabeça; os olhos mais pequenos; as sobrancelhas com mais pêlos; a localização da linha onde inicia o cabelo acima; o nariz mais largo; as orelhas mais compridas; os lábios mais finos; o queixo mais alongado; a linha do maxilar mais pronunciada e a estrutura óssea mais visível.

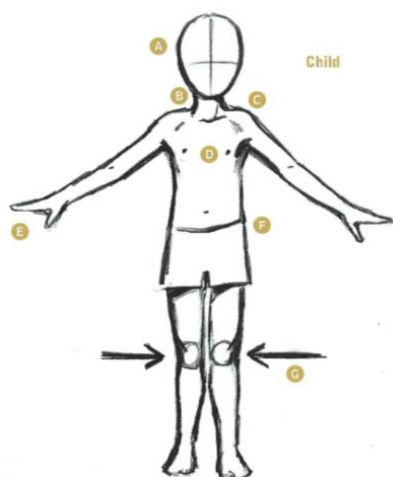


Figura 11: Os efeitos da idade no corpo – criança. Fonte: Hart (2014)

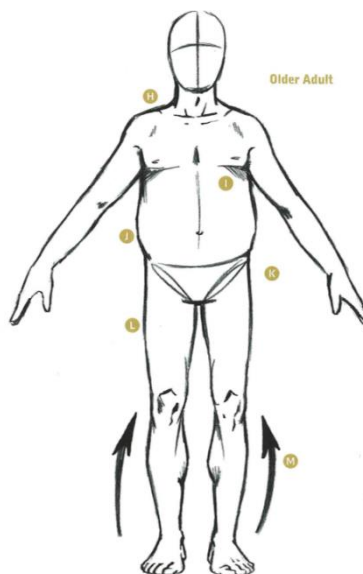


Figura 10: Os efeitos da idade no corpo - Idoso. Fonte: Hart (2014)

Huston (2016) define a perspetiva como a posição de um objeto, pessoa ou animal, no universo tridimensional: *“Let’s define our terms. Perspective is just a complicated way of saying ‘position.’ In a threedimensional world.”* (Huston, 2016, p.77) O desafio está em representar num espaço bidimensional, a referida posição tridimensional. O autor intitula esse espaço bidimensional de, *picture plane*, isto é, a folha onde é desenhada a figura.

Huston (2016) referiu em primeiro lugar a posição da forma, no entanto, existe ainda um segundo aspeto a considerar sobre a perspetiva, que compete à posição do observador em relação à forma. Este segundo aspeto é fundamental para a colocação do sujeito (figura humana) num ambiente convincente e realista. Posto isto, é necessário perceber onde está o observador e onde se localiza o sujeito em relação ao nível dos olhos do observador: a cima, ao mesmo nível, ou a baixo.

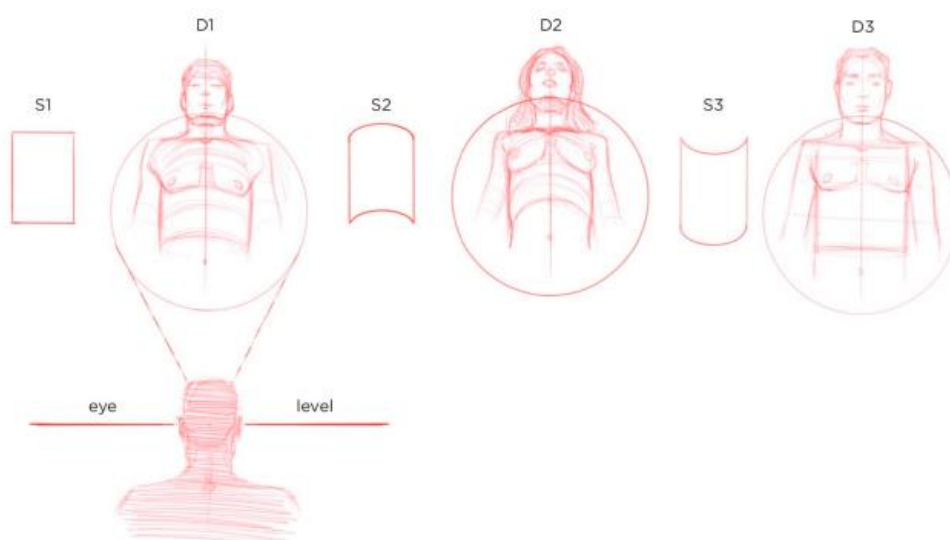


Figura 12: Três variações de perspetiva a considerar. Fonte: Huston (2016)

Em associação com o conceito de perspetiva, Goldstein (1973), Okabayashi (2009) e Roig (2004) destacam uma dificuldade comum aos principiantes no desenho, a de representar formas cuja ação surge na direção do observador. Esta forma de representação é designada pelos autores de “escorço” (*foreshortening*): *“One of the greatest problems in drawing seated and reclining figures is foreshortening – representing the human figure or one of its parts in perspective.”* (Roig, 2004, p.80)

É uma técnica cuja aquisição resulta do entendimento do volume da figura e, em simultâneo, do comportamento do volume numa determinada posição. Os autores, destacam o erro comum de desenhar as formas excessivamente longas. O foco nos contornos das figuras pode auxiliar o artista a compreender melhor o volume da figura, colmatando esse desacerto.

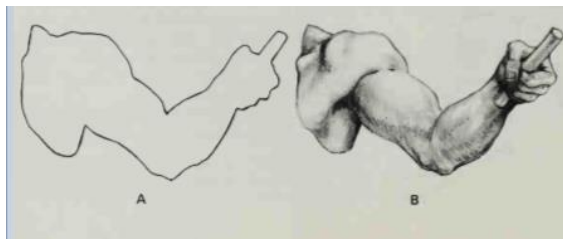


Figura 14: A, mostra o contorno da forma em escorço do braço representado em B. Fonte: Goldstein (1973)

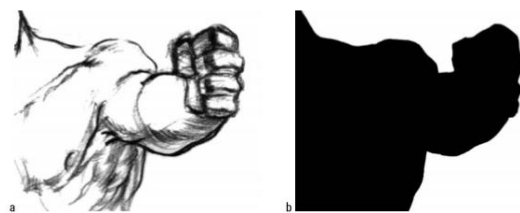


Figura 13: Detalhe do contorno da forma, vista em escorço. Fonte: Okabayashi (2009)

Como demonstrado, a figura humana é caracterizada por uma complexa combinação de formas tridimensionais. A descrição das formas ocorre através da incidência de luz e o aparecimento das resultantes sombras. Huston (2016) refere a importância da identificação da origem da(s) fonte(s) de luz para a representação realista da figura humana.

O artista deve observar as partes mais claras, intermédias e mais escuras da figura, representando-as desta forma no desenho. Este processo, refere-se à observação dos valores tonais, como afirma o casal Willenbrink:

“Values are the degrees of light and darkness in a drawing. They give additional form and depth to a basic structure. Observing the wide range of values that make up your subject will give you a better understanding of how light creates highlights and shadows on the form.”
(Willenbrink & Willenbrink, 2006, p. 48)

Mark & Mary Willenbrink (2006) e Steve Huston (2016) sublinham a utilização do contraste tonal como meio de destaque das formas e de criação de diferentes intencionalidades expressivas no desenho.

A perceção do equilíbrio da figura humana é apontada pelos autores Roig (2004), Hampton (2009), Okabayashi (2009) Gheno (2015), Jones (2016) e Huston (2016) como um elemento fundamental para a representação da mesma. Quer a figura se encontre estática ou em movimento, o artista deve perceber como esta se sustém em pé e em que posições a figura pode cair.

O centro de gravidade, refere Gabriel Martín i Roig (2004), localiza-se na zona do abdómen, este encontra-se assinalado na figura abaixo por pontos vermelhos. A posição das partes do corpo que se encontrem em contacto com o chão (poderão ser os dois pés, só um, um pé e uma mão, entre outras variações) é importante para a distribuição do peso da figura e é designada de ponto de suporte (pontos azuis na figura abaixo). O centro de suporte do corpo localiza-se no espaço compreendido entre os pontos de suporte e está mais próximo do lado que sustenta uma maior quantidade de peso (este elemento encontra-se representado pelo ponto verde da figura abaixo).

Em suma, o equilíbrio da figura é determinado pelo alinhamento entre o ponto de gravidade e o ponto de suporte. Isto é, se o alinhamento referido não se verificar, a figura encontrar-se-á em desequilíbrio. A movimentação do corpo humano é caracterizada pela oposição constante entre o equilíbrio e o desequilíbrio.



Figura 15: Exemplificação da localização aproximada do centro de gravidade de corpos em equilíbrio. Fotografias da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança – Dance Spot (Aula de Dança Contemporânea).

Como demonstrado na figura 15, o corpo das bailarinas encontra-se em equilíbrio, pois o centro de gravidade encontra-se alinhado com o centro de suporte.



Figura 16: Exemplificação de um corpo em desequilíbrio. Bailarinos: Robert Kretz & Lauren Pschirrer, peça 'Falling up' de Amy Seiwert's - Smuin Contemporary American Ballet.

Na figura 16, é possível observar que o corpo da bailarina se encontra em desequilíbrio, pois o centro de gravidade está desalinhado em relação ao centro de suporte. Neste caso, segundo Roig (2004), Hampton (2009), Okabayashi (2009) Gheno (2015), Jones (2016) e Huston (2016) a bailarina não cai, devido à existência de um fenómeno designado por *Contrapposto*:

"Contrapposto is a term coined during the Italian Renaissance, meaning counterpoise, or counter-balanced. It's important to study of contrapposto if you want to make your drawings look more dynamic, or relaxed, without looking stiff. Above is a simple breakdown of how the body balances itself in order to remain upright." (Jones, 2016, p.41)

Considerando que a bailarina tem o corpo a cair para o lado direito (em relação ao observador), o que a impede de cair é a força que o bailarino exerce para o lado oposto. Este fenómeno é observado frequentemente no corpo humano.

Outro exemplo do mesmo fenómeno, é a posição que a bailarina que se encontra no espaço central da figura 15 adquire. Esta tem o peso do corpo colocado em proximidade com o pé que se encontra à sua frente, embora, para não cair, necessite que a outra perna exerça uma força oposta, justificando a sua localização traseira. Os braços da bailarina, também executam o mesmo trabalho de compensação do peso. Gheno (2015) destaca importância da compreensão do fenómeno para a gestualidade no desenho da figura humana. Este é visível com frequência no tronco:

"We see this all the time in the torso: If the chest tilts backward, as it usually does in a standing pose, the pelvis shifts forward. When a person is seated, the pelvis tends to shift backward, while the rib cage of a more posture-challenged person tends to slump forward. When you stand with most of your weight on one leg, the hip on the supporting leg angles up, while the shoulder above angles down in opposition." (Ghen0, 2015, p. 58)

As anteriores exemplificações, recorrendo a imagens de bailarinos é justificada pelo modo como o corpo é usado no contexto da dança. Este modo revela um "apurado sentido de equilíbrio" (Laginha, 2021, p.58), sendo que é frequentemente observada a troca e a transferência de peso, assim como a execução de poses com elevada amplitude de movimento que tornam mais facilmente visível o fenómeno do *Contrapposto*.

A representação dos tecidos que constituem o vestuário é evidenciado por Grabach (1957), Okabayashi (2009), Hampton (2009), Gheno (2016) e Jones (2016) como um conteúdo relevante para a aprendizagem do desenho da figura humana.

Hampton (2009) considera dois fatores fundamentais para representação do vestuário: a forma que suporta o tecido (a anatomia) e a gravidade. O primeiro fator, determinará a compressão ou extensão do tecido ao longo do corpo. E o segundo fator, é responsável pela atribuição de uma direção linear e descendente aos tecidos, conforme apresentado na Figura 17.

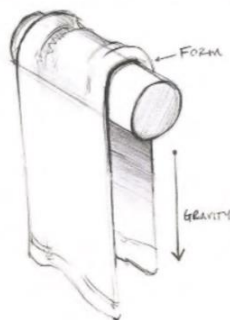
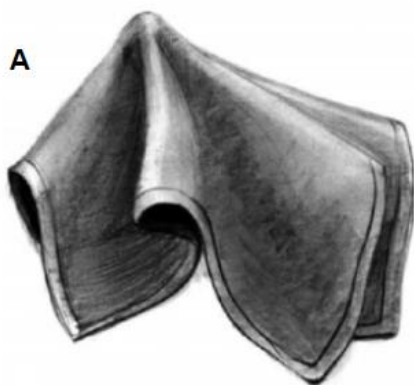


Figura 17: Comportamento dos tecidos sobre as superfícies. Fonte: Hampton (2009)

Okabayashi (2009) refere que existem outros factores a considerar na representação do vestuário: os padrões e texturas dos próprios tecidos, os tipo de tecidos (material) e o gesto ou movimento do corpo. Hampton aponta adicionalmente um fator: as condições externas (ex.:vento, ou precipitação).

Okabayashi (2009) descreve o comportamento dos tecidos sobre o corpo de acordo com o seu material: tecidos macios e largos criam dobras maiores e mais arredondadas (como demonstrado no exemplo A da figura 18); e materiais mais resistentes e mais apertados produzem dobras mais nítidas. (como demonstrado no exemplo B da Figura 18).



Ex.: Kimonos, T-shirts, Pijamas, Sweatshirts.



Ex.: Fatos, T-shirts justas, e casacos de couro.

Figura 18: Comparação das dobras dos tecidos de acordo com as características do material (resistência, suavidade, etc.). Fonte: Okabayashi (2009)

O autor adverte que o artista não deve desenhar todos os detalhes que observa no vestuário da figura, correndo o risco de produzir um desenho confuso: *"In fact, one of the common mistakes many beginning artists make, especially when working from a photograph reference, is copying too much detail into the drawing. When you do that, the drawing looks too busy and contrived."*

(Okabayashi, 2009, p. 265) Em vez disso, deverá optar por desenhar os detalhes que evidenciam a forma da pose ou que sugeriram a ação e o movimento do corpo.

Segundo Huston (2016) a figura humana representa um dos temas mais desafiantes do desenho. A generalidade dos autores analisados ao longo do capítulo sublinham a importância de ultrapassar o medo de representar algo tão complexo através da prática consistente:

“My advice is to draw every day and practice your foundation skills, over and over, until drawing is your second language. With your sketchbook by your side you will earn that freedom. It is also a great social gift so if you are alone in a city you will soon find friends. People talk to artists, because deep down most people enjoy art. Just give someone a portrait as a present, or draw a cartoon for a kid, and witness how deeply people appreciate art.” (Jones, 2016, p.60)

I.II. As Artes Visuais e a Dança

I.II.1. A Dança: A Linguagem Artística do Corpo em Movimento

Mortari (2013) reflete sobre a dificuldade em estabelecer uma definição para a palavra dança, referindo o risco de torná-la pouco abrangente relativamente à diversidade de significados e perspectivas que compreendem este universo. Conclui, citando a definição de que considera mais abrangente: “(...) os diferentes conceitos elaborados sobre a Dança apresentam em comum a ênfase em caracterizar este fenómeno como forma de expressão artística onde a natureza reside na estética, a sua elaboração nas artes e sua presentificação no Corpo.” (Monteiro, 2004, como citado em Mortari, 2013, p.70)

António Laginha apresenta uma definição que poderá complementar a visão anterior:

“A dança pode ser definida em termos genéricos como um conjunto de sequências de movimento organizado e, normalmente, acompanhado por algum tipo de sonoridade. Consiste muitas vezes num arranjo pré-definido de elementos de movimento no espaço com fronteiras mais ou menos explícitas e uma forma de comunicação, mas acima de tudo um meio de exprimir sensações e de extravasar estados de espírito através de movimentos corporais.” (Laginha, 2021, p.16)

O mesmo autor salienta a vertente artística e comunicativa da dança, referindo que esta agregação sequencial de movimentos organizada revela, por norma, uma “ideia unificadora” (Laginha, 2021, p.16). A existência desta ideia, acrescenta e suscita a possibilidade de interpretação da peça.

A dança, como aponta Mortari (2013), poderá apresentar vários propósitos, nomeadamente, o comunicativo e artístico (anteriormente referidos), o expressivo, o terapêutico, ou pode surgir como forma de entretenimento ou ritual.

Butterworth (2012) destaca que a comunicação utilizada pelo corpo na dança é, predominantemente, não verbal, codificada na presença de gestos, contacto corporal, nível de proximidade com o outro, orientação relativa, aparência, expressões faciais, postura, gestos da cabeça (ex.: gesto de afirmação ou negação, etc.), movimentação dos olhos ou contacto visual e aspetos não verbais do discurso (ex.: tom de voz, velocidade, sotaque, etc.)

Tanto Butterworth (2012) como Mortari (2013) referem que cada indivíduo possui o seu estilo único de movimento: “*Everyone has a personal and expressive way of moving the body (...)*.” (Butterworth, 2012, p.1)

McFee (1992) e Laginha (2021) expõem a separação da arte e da atividade desportiva, posicionando, com clareza, a dança, no universo artístico: “*(...) if dance is an art form (as it obviously is) we have a reason to insist on distinguish dance from any other physical activities (...)*.” (McFee, 1992, p.50)

Uma performance de dança é muito mais do que um ato de exibição da técnica, sublinham os autores Helga & Tony Noice (2006) embora não excluam a importância deste segundo elemento, uma vez que afirmam: “*(...) a great dancer must be both an artist and a technician (...)*” (Noice & Noice, 2006, p.497)

Segundo Mortari (2013), a técnica faz parte de qualquer ação do homem, englobando assim, a dança. A autora define a técnica como o “modo como o corpo é idealizado e utilizado no contexto da Dança.” (Mortari, 2013, p.83)

Os primeiros anos da formação de um bailarino, de acordo com Noice, H., & Noice, T. (2006), focam o treino da componente técnica, mais concretamente, da preparação física: *“(...) that provides balance, posture, control, elevation and the hability to initiate and terminate movements to match musical phrasing.”* (De Mille, 1962, como citado em Noice & Noice, 2006, p.498)

A dança incorpora no seu domínio “diversos estilos e géneros” (Mortari, 2013, p.64) Os principais estilos existentes e sintetizados por Laginha (2021) são: o Hip-Hop, o Tango, Samba, a Salsa, a Valsa, o Rock n’Roll, o Jazz, o Sapateado, o Ballet Clássico, a Dança Moderna e a Dança Contemporânea.

O presente estudo incide sobre a Dança Contemporânea, um estilo muito abrangente e, como diz António Laginha, “com contornos muito pouco precisos” (2021, p.66).

De acordo com Butterworth (2012) a Dança Contemporânea deve a sua origem à Dança Moderna. Posto isto, é necessário definir primeiro o conceito de Dança Moderna.

Segundo António Laginha (2021), este estilo de dança surgiu nos Estados Unidos da América, nos anos vinte do século XX, derivando do Ballet Clássico. A Dança Moderna rompeu com as regras e com a rigidez do Ballet, enquadrando na sua estética, gestos e movimentos considerados comuns originários do quotidiano do ser humano, assim como movimentos inspirados na vida animal: *“(...) rejected the restrictions of ballet and opted for an approach where there are no rules other than providing an aesthetically satisfying experience through movement, especially spontaneous movement.”* (Noice & Noice, 2006, p.498)

Os principais impulsionadores deste estilo de dança, designadamente, Merce Cunningham, Martha Graham, Doris Humphrey, Isadora Duncan e José Limon, criaram e nomearam os seus próprios códigos e técnicas.

De acordo com Butterworth (2012) a Dança Contemporânea surgiu também no século XX nos Estados Unidos da América derivando da Dança Moderna:

“‘Contemporary’ is the name given to a group of 20th century concert dance forms. It is a collection of systems and methods developed from Modern and Post-modern dance, thus contemporary dance is not a specific dance technique. Contemporary dance principles include: centering, alignment, gravity, breath, contraction, release, fall and recovery, suspension, balance and off- balance, tension and relaxation, opposition and emotion.” (Butterworth, 2012, p.21)

A Dança Contemporânea, em oposição ao Ballet Clássico ou à Dança Moderna, não conta unicamente com uma determinada técnica, mas sim com uma grande variedade de técnicas herdadas da Dança Moderna, utilizadas em simultâneo, com o objetivo de promover a força, a flexibilidade e a versatilidade dos bailarinos:

“Technique in Contemporary Dance is seen more as a tool for the dancer and a means by which to strengthen the body, increase flexibility, and through a deliberate exposure of the contemporary dancer to a wide range of techniques, to ensure versatility. Contemporary dance as a field is more concerned with examining the choreographic and performing process.” (Butterworth, 2012, p.20)

Laginha (2021) refere que as peças de Dança Contemporânea contêm em si inspirações em questões ético-filosóficas do quotidiano da atualidade, deixando para o observador a liberdade de decodificar os significados das mesmas: “quantas vezes sacrificando-se o movimento à própria mensagem que se quer fazer passar”. (Laginha, 2021, p.57)

Butterworth (2012) menciona as diferentes perspetivas a considerar na análise do universo desta arte: a perspetiva de quem dança (bailarino), a de quem cria (coreógrafo) ou a de quem aprecia

(espectador). A compreensão da apreciação da dança, mais especificamente a Dança Contemporânea, é a perspetiva que mais importa para o presente estudo.

Numa performance de dança, observa-se a existência de uma grande quantidade de acontecimentos a ocorrerem em simultâneo. Esta é preparada por coreógrafos, por vezes, em colaboração com os bailarinos e outros artistas, designadamente, compositores e cenógrafos.

O estudo e a compreensão conceptual da Dança Contemporânea analisa o contexto histórico, sociocultural e estético da peça coreográfica e integra a sobreposição e interação de conceitos provenientes da antropologia, etnografia, semiótica, política, entre outros campos do conhecimento: *“(...) neither should we study contemporary dance works without developing an awareness of a range of different theoretical perspectives which can help us to illuminate meaning-making.”* (Butterworth, 2012, p.130)

Glass (2005) estuda as reações dos indivíduos à Dança Contemporânea, identificando dois tipos de reação: “reações cognitivas, como a interpretação, e reações afetivas” (Glass, 2005, p.110)

De acordo com Glass (2005), as reações de natureza cognitiva referem-se à a leitura interpretativa de uma peça, envolvendo o reconhecimento, a designação e a compreensão das características, significados e qualidades da mesma. Esta leitura é variável e subjetiva. O espectador pode identificar uma narrativa e um ou múltiplos temas na peça.

Ao apontar a resposta afetiva dos indivíduos à Dança Contemporânea, Glass (2005), assinala a relação estabelecida entre as artes e as emoções: *“It has been well established within the literature, and it is our common experience, that there is a strong relationship between emotion and the arts.”* (Cupchick, 1994, como citado em Glass, 2005, p.110)

Segundo este mesmo autor, entre os estímulos sensoriais que possam suscitar uma reação afetiva do espectador estão os movimentos corporais dos bailarinos, os elementos musicais e efeitos sonoros, a fisicalidade dos bailarinos, os elementos visuais, as imagens, elementos dinâmicos e espaciais e, em alguns casos, a interpretação da peça.

Glass (2005) menciona, suportando-se em diversos estudos sobre as respostas afetivas à dança, ser possível que o observador, através da perceção do movimento, possa experienciar a sensação das ações do bailarino, imaginando-se a executar os movimentos do mesmo, levando a uma resposta afetiva empática. A autora intitula este fenómeno de *“sympathetic kinaesthesia”* (Stevens et al., 2000, como citado em Glass, 2005, p.111)

I.II.3. O Diálogo Inter-artístico entre as Artes Visuais e a Dança

Ao longo da história, as artes visuais e a dança conhecem-se como duas formas de arte distintas. Dai (2016), refere que a união das duas linguagens reflete uma realidade invulgarmente analisada e considerada.

O desenho como parte fundamental do universo das artes visuais é, segundo Dai (2016), produtor, pela mão do artista, de figuras e formas bidimensionais, estáticas e permanentes, configurado em formato de um produto final. Em contrapartida, a dança é descrita, pela autora, como uma arte que envolve a execução de movimentos efetuados pelo corpo inteiro do bailarino, caracterizando-a como um processo prolongado no tempo, dinâmico e efémero.

A relação transfronteiriça entre o desenho e a dança, apesar de pouco analisada, é vasta, apresentando uma diversidade configurativa de elevado interesse de estudo. No passado, de acordo com o *Institute of Contemporary Art - Boston* [ICA] (2022), esta relação encontrava-se, fundamentalmente circunscrita à produção dos cenários dos espetáculos de Dança. Atualmente, vários artistas integram a dança nos seus projetos, assim como diversos bailarinos ou coreógrafos também incorporam contributos provenientes das artes visuais nas suas peças.

Em determinadas obras, as duas formas de arte encontram-se de tal forma envolvidas, que a tarefa de distinguir o domínio artístico à qual estas pertencem, torna-se complexa.

Lu Shirley Dai (2016) descreve a representação da dança nas artes visuais até ao início do século XX, como exclusivamente figurativa e realista; porém, a partir desse período, assistiu-se a um afastamento por parte dos artistas desta conceção: *“In the twentieth century when the desire to abstraction became more urgent, visual artists looked for new vocabularies in their practices.”* (Dai, 2016, p.3)

Na mesma época, como referido no capítulo anterior, a dança moderna desviou-se dos códigos rigorosos provenientes do ballet clássico, adotando movimentos comuns que não exigissem a preparação física e técnica do bailarino, ao passo que o desenho derrubou as barreiras da perfeição técnica:

“In both dance and drawing the line, as an independent means of expression, was liberated from the historical ideal of perfect form, and instead appears as a mobile, open-ended element capable of exploring a wide range of ideas dealing with history and memory, as well as the expressive potential of the body.” (ICA, 2011)

A partir dos anos 60 do século XX, menciona Dai (2016), verifica-se uma divergente idealização da produção artística, conduzindo os artistas, de forma generalizada, a um cenário conceptual. Esta reviravolta paradigmática levou a que o desenho se expandisse a novas formas, introduzindo técnicas experimentais, algumas delas ligadas ao universo da dança. Em simultâneo, a democratização do desenho levou a que esta prática se difundisse a artistas que não pertenciam, originalmente, ao domínio artes visuais, nomeadamente, coreógrafos, designers, entre outros.

Santos (2020) refere que as manifestações artísticas contemporâneas compreendem, na sua essência, o cruzamento de fronteiras que dividem as diferentes linguagens artísticas, apresentando “esse modo exploratório que abraça a multiplicidade nas ações e expressões na arte, e assim, não temos mais uma metodologia fixa sobre os fazeres, mas uma gama de metodologias, que se entrecruzam (...) junto a áreas distintas do conhecimento.” (Santos, 2020, p.48)

Lu Shirley Dai (2016) chama “artistas interdisciplinares” aos artistas criadores de diálogos inter-artes. As criações resultantes dos diálogos que anexam as artes visuais à dança, remontam, curiosamente, ao período que antecede a invenção da escrita, a pré-história.

Ao longo da história, os modos de produção e temas retratados nestas obras foram sofrendo transformações, de acordo com os movimentos estéticos dos diferentes contextos.



Figura 19: *Cena de Dança representada em pinturas rupestres localizadas em Bajo Aragón e em Maestrazgo.*
Fonte: Rosa, Macías & Díaz-Andreu (2021)

As pinturas rupestres, localizadas nas regiões espanholas de Bajo Aragón e Maestrazgo, estudadas por Rosa, Macías & Díaz-Andreu (2021) são descritas pelos autores como danças de carácter religioso, representando rituais de fertilidade e de culto divino.



Figura 20: *Estatueta em terracota de uma dança de roda (XI a. C.), 9,5 cm.* Fonte: The Metropolitan Museum of Art [MET] (2022)



Figura 21: *Fragmento (um de três) de pintura tumular policromada, (XIV a. C.), 88 x 99,50 cm.* Fonte: The British Museum (2022)

A estatueta em terracota datada do século XI a. C. (Figura 19) exposta no *The Metropolitan Museum of Art [MET]* (2022), representa uma composição de figuras a dançar em círculo à volta de um flautista ou de uma árvore sagrada.

O fragmento da pintura do século XIV a. C. (Figura 20) pertence a um túmulo egípcio e faz parte da coleção do *The British Museum*. Retrata, de acordo com as informações disponíveis no *website* do museu, um banquete, no qual, os bailarinos e músicos proporcionam entretenimento aos convidados.



Figura 22: Albrecht Dürer, *Casal camponês a dançar* (1514), gravura, 11,8 x 7,5 cm. Fonte: *The MET* (2022)

A gravura do século XVI pertence, de acordo com o *The MET* (2022), a um grande mestre da técnica da gravura, Albrecht Dürer. A gravura (Figura 21) retrata um casal a dançar.



Figura 23: Leonel Marques Pereira, *Festa na Aldeia* (1870-75), óleo sobre madeira, 22 x 37,4 cm. Fonte: *Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado [MNAC]* (2022)

A obra do século XIX do pintor romântico, Leonel Marques Pereira, *Festa na Aldeia* (Figura 22), documenta, de acordo com os registos do Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado [MNAC], os costumes populares portugueses, marcados pelas romarias e procissões religiosas, caracterizado por “um elevado rigor de desenhador que a sua profissão exigia.” (MNAC, 2022). O movimento romântico nas artes visuais, distinguiu-se fundamentalmente, de acordo com o *The MET*

(2022), pela ênfase representativa das emoções e subjetividade do sujeito, em oposição aos valores racionalistas anteriormente valorizados.



Figura 24: Edgar Degas, *Bailarina com um bouquet no palco, saudando o público* (1878), pastel sobre papel fixado em tela, 72 x 77,5 cm. Fonte: Musée d'Orsay (2022)

A pintura do século XIX (Figura 23) de Edgar Degas, retrata uma bailarina a saudar o público num espetáculo de ballet clássico. A obra remonta à génese do modernismo nas artes visuais. O pensamento modernista caracterizou-se, de acordo com o *Tate Museum* (2022), pela rejeição dos valores conservadores da arte, nomeadamente, a representação realista das temáticas ou conteúdos e pela inovação e experimentação nas técnicas, explorando em divergência com o passado, a forma, a cor e as linhas, com tendência para a abstração. impressionista e conhecido por retratar bailarinas nas suas obras, representa, de acordo com o título da obra, um bailado, no qual uma das bailarinas saúda o público.

Degas é descrito, nos registos do *Tate Museum* (2022), como um dos principais impulsionadores da corrente impressionista e foi especialista na perceção e manipulação das qualidades da luz e das cores, introduzindo a sua própria interpretação destes elementos nas suas obras através da utilização de pinceladas rápidas e interrompidas. As suas escolhas temáticas demonstravam o quotidiano da época moderna, em concreto, na esfera do ballet clássico:

"His interest in ballet dancers intensified in the 1870s, and eventually he produced approximately 1,500 works on the subject. These are not traditional portraits, but studies that address the movement of the human body, exploring the physicality and discipline of the dancers through the use of contorted postures and unexpected vantage points." (MET, 2022)



Figura 25: Henri Matisse, *Dance* (1909), óleo sobre tela , 259,7 x 390,1 cm. Fonte: Museum of Modern Art [MoMA] (2022)

A obra do início do século XX de Henri Matisse, *Dance* (Figura 24), apresenta, de acordo com o Museum of Modern Arts [MoMA] (2022), uma representação das sensações resultantes da observação da dança, da fluidez e do dinamismo do movimento, com recurso ao mínimo de detalhes possível. O pintor modernista explora, redutivamente, o potencial expressivo dos elementos plásticos: linha, cor e forma.



Figura 26: Gino Severini, *Dynamic Hieroglyphic of the Bal Tabarin* (1912), óleo sobre tela e lantejoulas, 161.6 x 156.2 cm. Fonte: MoMA (2022)

Gino Severini pinta *Dynamic Hieroglyphic of the Bal Tabarin* (Figura 26), no início do século XX. De acordo com os registos do Museum of Modern Arts [MoMA] (2022), a obra representa as

sensações resultantes da observação da dança, fluidez e dinamismo do movimento, com recurso ao mínimo de detalhes possível. O pintor modernista, influenciado pela corrente futurista, explora, redutivamente, o potencial expressivo destes elementos plásticos: linha, cor e forma. Severini tinha um fascínio pela representação da dança nas suas obras, caracterizando-a como uma experiência multisensorial.



Figura 27: José Pacheco, s/título (1914), sanguínea sobre cartão. Fonte: *Fundação Calouste Gulbenkian* (2022)

O artista português José Pacheco, desenhou Isadora Duncan (Figura 26), bailarina e coreógrafa americana, em Paris. Isadora Duncan foi pioneira no movimento modernista da dança, também referida no capítulo anterior. De acordo com os registos da *Fundação Calouste Gulbenkian* (2022), o autor procurou evidenciar a ideia de movimento ao prolongar os membros da bailarina, bem como, ao pluralizar a presença das pernas e dos braços, como é possível observar nos membros do lado direito da figura.



Figura 28: Charlotte Rudolph, *Estudo da bailarina Gret Palucca* (1925), fotografia. Fonte: Dai (2016)

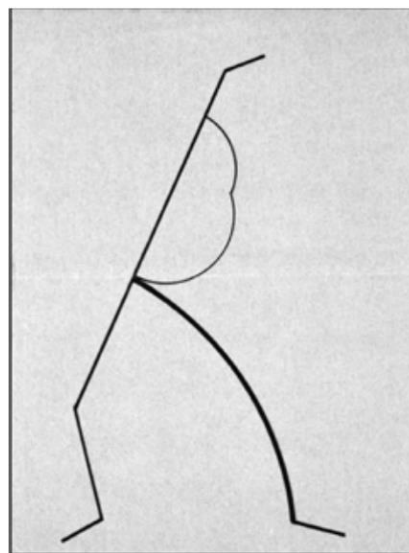


Figura 29: Wassily Kandinsky, *Curvas da Dança* (1925). Fonte: Dai (2016)

A obra *Dance Curves* (Figura 28), do modernista Wassily Kandinsky, foi produzida na primeira metade do século XX. Resulta, segundo Dai (2016), do estudo dos movimentos da bailarina moderna Gret Palucca, com recurso às fotografias de Charlotte Rudolph.

Os desenhos não correspondem à representação exata e realista da bailarina, mas sim, à construção de elementos lineares que revelam uma forma abstrata, criando o contraste equilibrado entre a equilíbrio e a tensão. Dai (2016), sugere que o pintor destaca a forma, direção e trajetória do movimento da bailarina através da linha, assim como a dinâmica do movimento. Kandinsky lecionou na Bauhaus, cujos objetivos artísticos acolhiam e promoviam o diálogo entre artistas de diferentes formas de arte.



Figura 31: André Delfau, *Design de figurinos para o espetáculo de dança: Mephistophela* (1963), guache sobre papel preto, 49.5 x 32 cm. Fonte: Meglin et al. (2018)



Figura 30: André Delfau, *Design de figurinos para o espetáculo de dança: Mephistophela* (1963), guache sobre papel preto, 49.5 x 32 cm. Fonte: Meglin et al. (2018)

Em *Kinetic, Kinesthetic, and Modern: Dance and the Visual Arts*, de Meglin et. al (2018) vem referido o aparecimento de uma nova tendência que integra o diálogo inter-artístico entre a dança e o desenho. Nos anos sessenta do século XX, a criação de figurinos personalizados de acordo com os movimentos dos bailarinos, com as características das personagens e com a intencionalidade expressiva da peça coreográfica: “(...) draw on their own kinesthetic imaginations to make designs that embody, extend, abstract, or disguise movement.” (Meglin et. al, 2018, p.114)

Segundo os autores, Martha Graham, coreógrafa modernista, criadora de uma corrente de movimento específico, referida no capítulo anterior, desenhou, reiteradamente, os figurinos usados pelos seus bailarinos, revelando-se uma “artista interdisciplinar”. Os desenhos das figuras 28 e 29, foram produzidos pelo pintor André Delfau em colaboração com a coreógrafa Ruth Page, para o seu ballet, intitulado de *Mephistophela*.

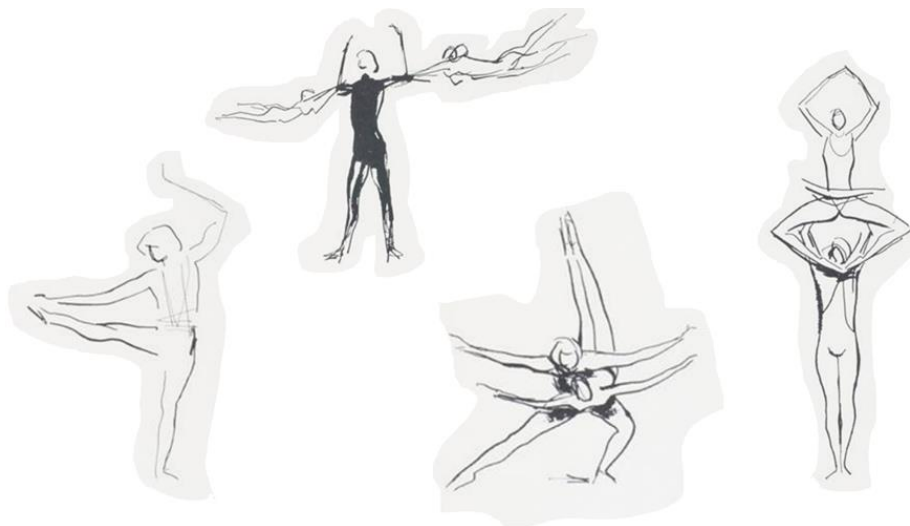


Figura 32: Carybé, *Sem Título* (1971) Fonte: Nureyev (1972)

O artista Carybé, inspirado pelo bailarino Nureyev, exprime, de acordo com Dai (2016), através dos seus desenhos caracterizados pela economia de motivos e elementos plásticos, em contraste com um plano de fundo branco, a esfera de sensações geradas pela experiência de observação de um espetáculo de dança. O artista pretendia captar a fluidez e harmonia dos movimentos de dança, que a autora classifica como arte produtora de afectos e perceptos, deste modo, o artista: “não privilegia o plano representacional e narrativo dos movimentos (...) procura dar expressão a um corpo intensivo que dança.” (Dai, 2016, p.105).



Figura 33: Alex Katz, *Música - Companhia de Dança Laura Dean*. (1977), óleo sobre tela, 243.8 × 365.8 cm. Fonte: Colby Museum of Art (2021)

O artista Alex Katz, produz obras representativas a dança, assim como, figurinos para espetáculos teatrais e de dança desde os anos cinquenta do século XX, de acordo com o Colby Museum of Art (2021). As suas obras são, essencialmente, figurativas, caracterizadas pela presença de cores intensas.



Figura 34: Keith Haring, *Sobre o muro* (1983), mural (detalhe). Fonte: *Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art* (2005)

Keith Haring pintou o mural do *Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art*, nos anos 80 do século XX. De acordo com o *Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art* (2005), o tema do mural é a dança. O artista inspirou-se em experiências observatórias de bailarinos de break-dance: “(...) *multi-ethnic break dancers spinning on their heads and twisting their vibrating bodies to Hip Hop music and Electric Boogie dancing, wich involved transferring electric pulsations from the bodies of one dancer to another through fluid body movements.*” (Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art & Marquette University, 2005, p.12)



Figura 35: Ruth Asawa, *Untitled* (1995), *Sculpture*. Fonte: *Hammer Museum* (2022)

A escultora Ruth Asawa desenvolveu uma técnica inovadora de crochet utilizando, como matéria-prima, o fio de metal. A sua escultura suspensa, produzida no final do século XX (Figura 30), de acordo com o *Hammer Museum* (2022), distingue-se pelas formas esféricas e orgânicas. É

inspirada na fluidez dos movimentos de uma peça de dança (em formato de vídeo) do bailarino e coreógrafo Merce Cunningham, criador da sua própria corrente de movimento na dança moderna (referido no capítulo anterior).

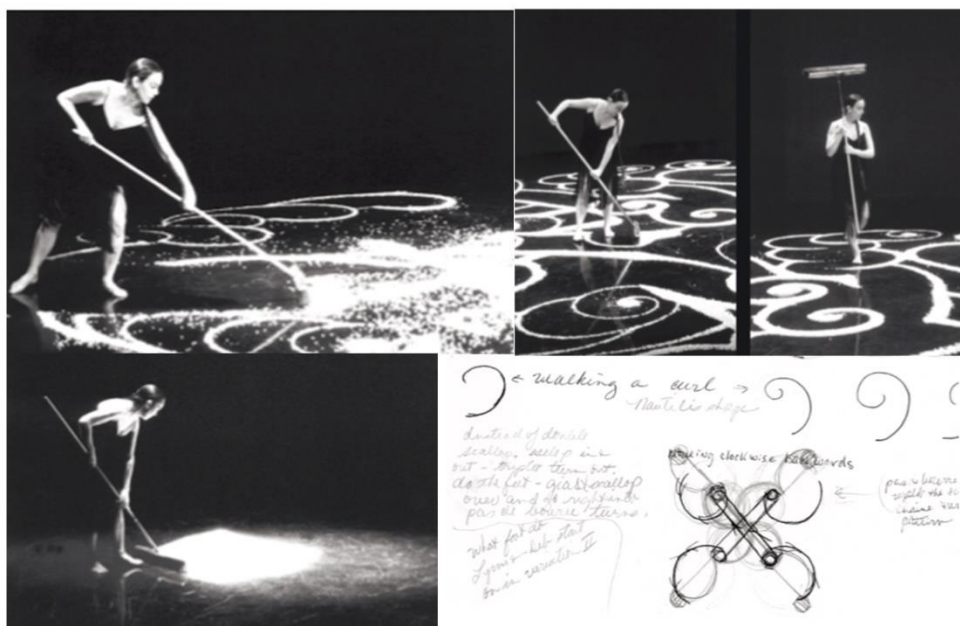


Figura 36: Barbara Neri, *Campo infinito* (1995), Fotografia – Desenho e Performance de Dança. Fonte: Neri (2008)

A bailarina e coreógrafa, Barbara Neri, criou, no anos noventa do século XX, um solo de dança (Figura 34), no qual colocou a dança e o desenho em diálogo. Neri (2008), inspirou-se num campo de milho, onde costumava passear, perto do seu estúdio de dança. A artista desenvolveu uma performance na qual desenhava, em tempo real e em palco, padrões curvilíneos e espiralados, com grãos de milho e uma vassoura: “*It was as if the kernels were ink and the broom a giant flat brush, but I could erase it all at will.*” (Neri, 2008, p.108)

A performance é totalmente improvisada, permitindo que os desenhos fossem únicos e nunca mais repetidos. No final da performance, a artista desfaz o desenho e volta a colocar o milho, em monte, no meio do palco, levando-o para a sua posição inicial.



Figura 37: Trisha Brown, *É um desenho* (2003), Fotografia – Performance de dança. Fonte: Dai (2016)

Shirley Dai (2016) refere que, desde os anos setenta do século XX, a bailarina e coreógrafa Trisha Brown, explora e estuda o movimento através do desenho. A artista utiliza o desenho como meio criativo de produção coreográfica e de documentação das suas criações. As fotografias da Figura 36, registam a performance da artista, na qual se posiciona numa grande folha de papel no chão e utiliza todo o corpo para desenhar a carvão e pastel de óleo:

“(...) treating the frame of the paper as a stage (...) Brown pivots, lies down, rolls over, extends her arms and legs and jumps, executing a series of movements and leaving their dynamic traces on the drawing paper(...)The two-dimensional markings on paper juxtaposed with the threedimensional movements in space. In this way, the drawing became an extension of Brown’s body and her dance.” (Dai, 2016, p.50)

Os movimentos da artista são, predominantemente, resultantes de um processo de improviso.

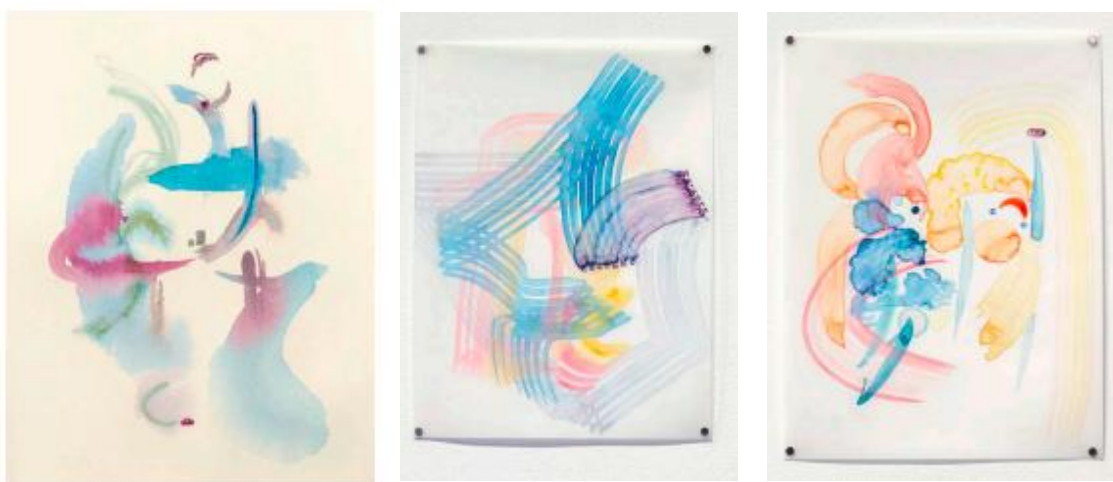


Figura 38: Rochelle Haley, *Construções de um corpo em movimento – após a observação de Acumulação* (2016), de Trisha Brown, 40 x 30 cm. ; 30 x 21 cm. ; 30 x 21 cm., aquarela sobre papel yupo. Fonte: Haley (2018)

A artista Rochelle Haley (2018), partindo da teoria intitulada de, empatia cinestésica, referida no capítulo anterior, criou a série de pinturas acima observadas (figura 37), através da observação da peça de dança *Accumulation*, criada e interpretada por Trisha Brown. A pintora mimetizou os movimentos de Brown, reproduzindo-os através da pintura numa folha pendurada sobre uma parede. Segundo ela: *“The drawings are an assemblage of information garnered through active and empathic perception of Brown’s dance.”* (Haley, 2018, p.11)

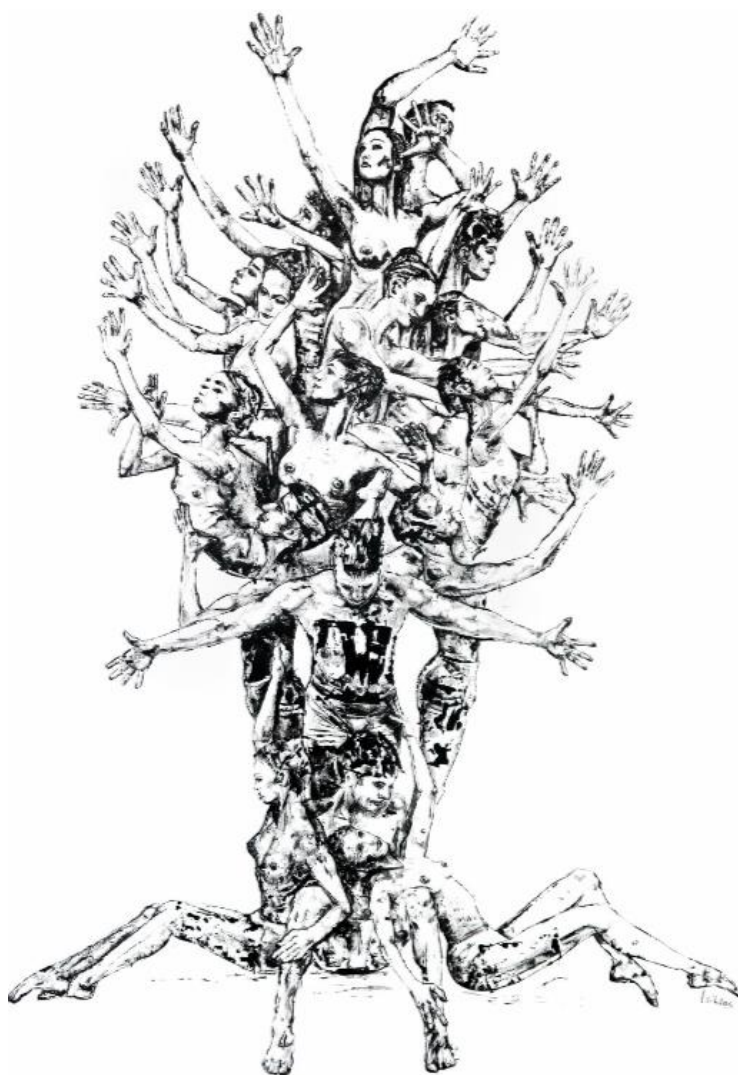


Figura 39: Sarah J. Niklas, *A árvore da vida humana/ dança* (2020), óleo e acrílico sobre tela, 160 x 120 cm.
Fonte: Niklas Art (2022)

A artista alemã Sarah J. Niklas, de acordo com o seu *website*, combina no seu trabalho as suas duas paixões, a dança e o desenho. A artista é fascinada pelo toque, movimento e comunicação, procurando capturar momentos transitórios.

I.II.4. O Que Significa Desenhar a Dança?

Partindo da perspetiva genérica da representação da dança nas Artes Visuais, importa mergulhar no universo específico do desenho. Coloca-se então, a pergunta que dá origem ao nome do capítulo: O que significa desenhar a dança?

De modo a dar resposta a esta questão, é fundamental focar nas conceções estabelecidas no que concerne ao desenho e, também, à dança.

Segundo Haley (2018) citando Berger (2007), o desenho é um registo autobiográfico representativo da experiência de um indivíduo relativamente a um determinado acontecimento. Similarmente, Martins (2010) menciona um diálogo entre o ensaísta Paul Valéry e o artista Edgar Degas, no qual ambos definem que: "O desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma" (Valéry, 2003, como citado em Martins, 2010, p. 112) Ambas as definições transcrevem a importância da interpretação individual do artista na representação da imagem desenhada.

Betty Edwards (1999) afirma que são as pequenas diferenças percetivas, colocadas por cada artista no seu trabalho, que representam a qualidade expressiva de um desenho. Essas diferenças são determinadas pelas reações internas aos estímulos percebidos, bem como pelas características individuais psicomotoras dos indivíduos.

A partir destes pressupostos, poderá estabelecer-se que nenhum desenho representativo da dança, executado por artistas diferentes, poderá ser igual a outro desenho, ainda que sejam sobre a mesma peça coreográfica. Entende-se, por isso, que a representação da dança no desenho depende da interpretação do artista relativamente à sua experiência.

Relembra-se a descrição efetuada no capítulo sobre a dança enquanto linguagem artística, da técnica de dança, caracterizada pelo treino do equilíbrio, postura, controlo, elevação e a habilidade de utilizar o corpo em sintonia com o ritmo da música. Santos (2020) e Beck (2010) salientam as características únicas do corpo que dança, evidenciando as suas possibilidades de contorção e dinâmicas de fluidez invulgares e inconcebíveis a um corpo não treinado. Posto isto, constata-se que o desenho da dança poderá traduzir a reprodução das formas do corpo, poses e movimentos singulares exclusivos ao universo da dança. Ao analisar as obras do capítulo anterior, verifica-se que algumas das representações são figurativas, embora não sigam todas este modelo.

A conceção de que o desenho da dança compreende a forma do corpo em poses específicas exprime uma análise incipiente e pouco profunda da referida operação. Esta não compreende expressões abstratas, assim como, a dimensão do desenho da dança como uma representação da experiência total do artista. Isto é, a fruição da dança, não passa apenas pelo domínio visual, por isso, o desenho da dança representa mais do que apenas as sensações visuais da experiência. Esta, integra o domínio sonoro, que em conjunto com a intencionalidade expressiva dos movimentos dos bailarinos e outras dinâmicas do espetáculo, como a organização espacial dos bailarinos ou a iluminação cénica, que transformam a experiência da dança num fenómeno distinto.

Recordando Glass (2005), a experiência de observação da dança, fruto de diversos estímulos sensoriais, poderá suscitar dois tipos de resposta no observador, cognitiva (possibilidade interpretativa da peça, narrativa ou temática) e afetiva.

No que concerne à resposta afetiva, e retroagindo novamente a Glass (2005), entende-se a existência de uma empatia corporal sentida pelo observador em relação ao bailarino, gerando a sensação de que este se encontra sintonizado com os movimentos do bailarino ao observá-lo, proporcionando a sensação de que se encontra também a executá-los. Tal fenómeno, referido

anteriormente, é a chamada empatia cinestésica. Haley (2018) citando Foster (2011), Bolens (2012) e Reynolds (2012) compatibiliza esta teoria como o seu trabalho enquanto artista visual, como se encontra demonstrado no capítulo anterior do presente estudo.

Tanto as respostas cognitivas, como as respostas afetivas à dança, determinarão «a forma como o artista vê a forma», criando desenhos da dança contempladores de uma diversidade perceptiva e multidimensional da experiência.

Martins (2010) explica que todo o artista, independentemente da forma de arte pela qual se expressa, é “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele (...).” (Deleuze & Guattari, 1992, como citado em Martins, 2010, p. 107)

Com efeito, na presente análise, o bailarino é o emissor de afetos, perceptos e visões, não obstante, o artista visual também o é, através da reinterpretação destes e respetiva manifestação no seu trabalho, originando uma transação de ideias dinâmica e estimulante entre as artes.

Os artistas referidos no capítulo anterior, constituem um exemplo desta simbiose de ideias e perceptos incorporando a experiência total da observação da dança nas suas obras. O artista Gino Severini apresentava um fascínio pela experiência multisensorial proporcionada pela dança, expressando-a através da cor e formas que sugestivas do movimento; Carylbe procurava exprimir a esfera de sensações geradas pela experiência de observação de um espetáculo de dança através da representação figurativa e minimalista do movimento; e Matisse representou as sensações por ele experienciadas realçando a fluidez e o dinamismo dos movimentos da dança através da utilização de linhas curvilíneas e cores vibrantes.

É possível aferir, por meio da análise dos exemplos mencionados, que a representação da experiência do observador poderá ser sugerida de modo não figurativo, através da utilização de elementos plásticos como a cor, a linha, a mancha, entre outros.

Adicionalmente, constata-se que o processo do desenho é, por si, convidativo da experiência imersiva do artista na observação do acontecimento. Eiras (2019) e Martins (2010) descrevem o inevitável envolvimento do artista com a imagem desenhada: “Desenhar implica deixar-se afetar para sentir o que nos rodeia para o comunicar numa expressão que é universal e, ao mesmo tempo, tão pessoal, tornando-a repleta de subjetividades.” (Eiras, 2019, p.14)

Martins (2010) destaca que o corpo do artista que opera o desenho ou a pintura é “emprestado ao mundo”, como se o artista se colocasse na «na pele» do objeto que se encontra a retratar. Da mesma forma, Santos (2020), descreve a inquietação do artista ao desenhar a dança, incapaz de permanecer estático ao observar e desenhar o corpo em movimento. Sugere-se uma relação com o objeto desenhado que poderá ir para além do visível.

Reason (2010) menciona a dificuldade em descrever linguisticamente uma experiência não linguística, como a de contemplar a dança. O autor defende a utilização do desenho como meio de expressão do pensamento subjetivo do espectador, em relação à sua experiência, ultrapassando as barreiras da linguagem, e de reflexão da mesma: “(...) *they are perceived as active interpreters of the world and of their own experiences.*” (Reason, 2010, p. 396)

O desenho como expressão gráfica concebe a possibilidade de comunicar e refletir sobre a experiência da dança, de um modo que a linguagem verbal não permite.

Concluindo e inferindo uma resposta para a pergunta inicial, desenhar a dança significa representar graficamente (figurativamente ou não) a percepção individual do artista enquanto observador da experiência contemplativa da dança. Esta experiência, assinala-se como transmissora de afetos, visões e percetos. O desenho existe nesta operação, como uma possibilidade de expressar graficamente uma experiência inexprimível no plano verbal.

I.III. O Ensino das Artes Visuais e a Dança

I.III.1. A Interdisciplinaridade entre Linguagens Artísticas

A interdisciplinaridade é definida por Bautista et al. (2015), como uma abordagem pedagógica que, através do trabalho colaborativo entre docentes, visa o ensino de conteúdos e competências de duas ou mais disciplinas. O objetivo desta abordagem é conduzir o aluno a relacionar os saberes que ultrapassam os limites disciplinares.

Bautista et al. (2015) refletem sobre diversos estudos, defensores da interdisciplinaridade. Estes apontam a referida abordagem, como geradora de aprendizagens mais significativas e menos fragmentadas; promotora do desenvolvimento do raciocínio lógico; facilitadora da transferência de conhecimentos; transformadora da visão dos alunos a respeito da aprendizagem (positivamente); sustenta a compreensão de que o conhecimento não vive compartimentado, fazendo parte de um sistema interdependente de saberes; contempla um sistema mais próximo dos interesses dos alunos e motivações intrínsecas, promovendo o seu envolvimento, iniciativa e autonomia; evita repetições de conteúdo entre as disciplinas; e promove a colaboração entre docentes, favorecendo, a partilha de conhecimentos, a motivação e o envolvimento.

Bautista et al. (2015), Caldas et al. (2017) e Augsburg (2017) reportam a existência de uma quantidade considerável de investigação acerca da interdisciplinaridade entre as artes e as disciplinas não artísticas, incluindo as vantagens da sua aplicação. Porém, referem que a interdisciplinaridade entre diferentes duas, ou mais formas de arte diferentes, é uma temática que permanece pouco explorada nas ciências da educação. Esta abordagem, usualmente, surge sob a forma de diversas denominações: “(...) *integrated arts, related arts, multi-arts, or inter-disciplinary arts*.” (Kindler, 1987, p.53)

Augsburg (2017) expõe uma definição possível para a interdisciplinaridade entre diferentes formas de arte:

“‘Interdisciplinary arts’ ... came to be defined as original, creative works that synthesized theory and practice (ideas and applications), and that also integrated two or more elements of expression (choosing from sound, images, movement, text, and spatial/temporal modes of expression)” (Davis, 2009, como citado em Augsburg, 2017, p.132)

A autora refere que os alunos de artes visuais podem beneficiar de um processo de aprendizagem que os exponha a outras linguagens artísticas. Menciona ainda que vários artistas defendem a mobilização de outras experiências artísticas, para o contexto das artes visuais, como um elemento promotor de inspiração para as suas práticas.

Bautista et al. (2015) descreve a interdisciplinaridade inter-artística como uma abordagem ao ensino artístico concretizável numa perspetiva pós-moderna da arte. O autor, citando Marshall (2005), descreve as práticas artísticas do século XXI como insensíveis às fronteiras vigentes entre as diferentes formas de arte, sendo comum, a combinação de diferentes materiais, ferramentas, técnicas de trabalho e ideias.

Anderson & Lawrence (1982) e Heyward (1990) defendem também a existência de inúmeros benefícios que derivam da operacionalização desta abordagem, alguns deles ambivalentes aos já referidos acima. Entre os benefícios encontram-se: a agilização da compreensão das particularidades específicas de cada uma das formas de arte, com maior clareza, que numa fase anterior à abordagem não seria possível perceber; a perspectiva de mudança das conceções pré-existentes e imprecisas, por parte dos agentes educativos, acerca das disciplinas artísticas, elevando-

as a um nível de equidade de valor em relação às outras disciplinas do currículo; a participação dos alunos e contribuição num projeto diferenciado, que lembrarão para o resto das suas vidas, ocasionando orgulho, e conseqüentemente, segundo Heyward (1990), o desenvolvimento da auto-estima, parte vital da adolescência; por fim, a possibilidade de construção de novas ideias, no futuro, a partir da reflexão da experiência.

Heyward (1990), citando Michael (1983), afirma que a demonstração de relações estéticas e a comparação das diferenças e semelhanças entre as diferentes formas de arte, promove a construção do conhecimento necessário para otimizar os processo de produção artística.

Anderson & Lawrence (1982), Kindler (1987) e Marshall (2010), evidenciam a existência de uma característica comum às práticas interdisciplinares – a existência de uma ideia unificadora dos conhecimentos das diferentes disciplinas: *“The notion of similarity across the arts also has been argued in terms of all the arts sharing some fundamental concepts.”* (Kindler, 1987, p.56)

Os autores, Anderson & Lawrence (1982) e Kindler (1987), exemplificam com alguns conceitos transversais e mencionados frequentemente em todos os domínios artísticos, são estes, o movimento, o espaço, o ritmo, o equilíbrio, a repetição, o contraste e a unidade da obra.

Curiosamente, Kindler (1987) aponta um princípio que transcende todas as formas de arte, a expressividade, descrita pela autora como a linguagem única dos sentimentos e emoções: *“A work of art is an expressive form created through perception through sense of imagination and what it expresses is humans feelings.”* (Rader, 1979, como citado em Kindler, 1987, p.56) A autora menciona, que apesar da expressividade ser um elemento comum a todas as artes, esta existe sob diferentes formas em cada domínio artístico. Nas artes visuais, os meios expressivos poderão ser as linhas, formas ou cores; na música os tons, volume, entre outros.

Kindler (1987) refere que este processo de comunicação de sentimentos ocorre em cada forma de arte por meio de diferentes sentidos. Smith (2019) salienta a importância de comunicar através das artes, lembrando que a leitura e a escrita não são os únicos sistemas de comunicação existentes. A propósito da necessidade de desenvolver mais investigação nas artes e para as artes. A autora inspira o desafio de superar, através da investigação em artes, um fenómeno que intitula de: *“supremacy of the written word”* (Prior, 2018, como citado em Smith, 2019, p.511)

A operacionalização de qualquer abordagem interdisciplinar é, segundo Bautista et al. (2005), um trabalho extremamente desafiante para os docentes, devido à existência de alguns constrangimentos à prática. Estes poderão estar relacionados com as características do currículo das disciplinas, como cumprimentos das exigências relativas a provas ou testes ou ainda, a insuficiência de horas para explorar e desenvolver as temáticas com a profundidade exigível. Embora, descrita por Bautista et al. (2015) e Donatella (2007) como uma experiência exceccionalmente enriquecedora para os docentes.

I.III.2. O Desenho do Corpo que Dança no Ensino das Artes Visuais

Embora a representação da figura humana no contexto da dança constitua um objeto de interesse comum a diversos artistas, como foi demonstrado anteriormente, verifica-se que a prática é pouco convencional no enquadramento do ensino das artes visuais.

Em particular, no ensino desenho da figura humana, de acordo com Beck (2010), a abordagem habitualmente aplicada, envolve o estudo do corpo através de exercícios que recorrem à utilização de um modelo para a prática de exercícios cronometrados de desenho de diferentes poses estáticas do modelo. Não objetivando o descartar das abordagens convencionais, é pretendida uma análise de abordagens realizadas e documentadas no que respeita ao ensino do desenho da figura humana posicionado no universo da dança. O propósito é a identificação, se possível, de elementos que possam ter favorecido o processo de ensino-aprendizagem do desenho, decorrentes da aplicação desta abordagem em dois casos específicos.

A análise consistirá na sintetização da aplicação de abordagens didáticas em dois casos específicos que usaram como palco a sala de aula e, como protagonistas de um diálogo, o desenho e a dança. Incidirá ainda, sobre a análise reflexiva dos resultados, efetuada pelas autoras e docentes impulsionadoras destes projetos.

O primeiro projeto, intitulado *Moving/Drawing Workshop*, ocorreu na *London College of Fashion – University of Arts London*, nos mês de Março, do ano de 2007. Participaram no *workshop*, alunos de diversas universidades londrinas provenientes de cursos relacionados com o *design* de performance. Este decorreu ao longo de três dias, nos quais os alunos foram conduzidos pela autora e dinamizadora do projeto, a professora de *Costume Design for Performance*, Donatella Barbieri; pela professora de desenho, Charlotte Hodes; e pela professora de *Physical Theatre*, Lilo Baur.

Segundo Barbieri (2007), a criação do *workshop* interdisciplinar partiu de três pressupostos: o primeiro, de desafiar as práticas de ensino pré-estabelecidas no desenho da figura humana; o segundo, de contrariar a relação dos alunos de desenho, descrita como complexa e tumultuosa, com a temática da figura humana, otimizando a compreensão do corpo através do movimento; e o terceiro, de explorar o potencial criativo resultante do envolvimento dos alunos com o movimento.

As práticas físicas do *workshop* foram lideradas pela professora Lilo Baur e consistiram, essencialmente, em exercícios nos quais os participantes/alunos de desenho, sem qualquer experiência de dança ou do movimento performativo, seguiram orientações específicas com foco na utilização conscienciosa do corpo. No decorrer das atividades, a turma foi dividida em dois grupos, o primeiro executava os movimentos e, em simultâneo, o segundo desenhava os colegas: “(...) *being divided into two halves, with each half able to draw the other half having understood the movement from having executed.*” (Barbieri, 2007, p.14)

De acordo com a autora, o primeiro dia de *workshop* incidiu, especialmente, sobre exercícios físicos e jogos de aquecimento do corpo, que proporcionaram um elevado grau de interação entre os participantes. Os jogos envolveram a aprendizagem dos nomes dos participantes, o toque, movimentos com ou sem os olhos vendados, a execução de padrões rítmicos e sonoros (palavras ou canto) e a utilização de objetos para passar, esconder ou encontrar. Os exercícios ocuparam, transversalmente, todo o espaço da sala, ou apenas o meio, numa disposição circular dos alunos.

Donatella Barbieri (2007), menciona que o objetivo dos exercícios de aquecimento seriam: o de prevenir lesões, de desenvolver o auto-conhecimento dos participantes em relação ao próprio corpo e o estabelecimento de um ambiente de trabalho sério, embora lúdico. A autora destaca que os jogos, não estando diretamente associados ao desenho, criaram uma dinâmica de grupo positiva e

patenteada pela confiança, essencial para aprendizagem através da descoberta, excluindo o medo de correr riscos:

“The sense of working together in a safe environment facilitated the openness required to make personal discoveries through taking risks in a way that individual students had not experienced before. (...) this process of discovery, of challenge to one’s own comfort zone as ‘the necessary physical experience of loss of balance that enables one to discover new ways of working.’” (Barbieri, 2007, p. 12)

Focando num dos grandes desafios do *workshop*, o de desenhar um corpo em movimento contínuo, constituído por formas de elevada complexidade, Donatella Barbieri (2007) afirma que os alunos encontraram, ao longo do processo, diferentes formas de expressar a energia do movimento, as suas direções e trajetórias, como se demonstra na figura 39.



Figura 40: Zoe Payne, Julia Reindell e Isobel Dunhill. *Desenhos de participantes do workshop* (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007)

Os exercícios de desenho, correlacionados com os exercícios de movimento, foram apresentados pela autora sob diversas variações (apresentam-se os mais destacados por Barbieri). O primeiro exercício, envolveu a organização dos participantes em pares com os olhos vendados, o objetivo seria colocar o par numa pose expressiva e, posteriormente, desenhá-la. No segundo exercício, metade dos participantes desenharam a outra metade a elevar-se do chão. Num terceiro exercício, os participantes moveram-se com placas de esferovite nas mãos, sustentada a diversos níveis de altura, desde o chão, até uma posição superior ao corpo do participante, permitindo a representação de poses corporais exageradas e o acréscimo de uma dimensão espacial ao desenho (figura 40).



Figura 41: Isobel Dunhill. *Desenho de uma participante do workshop – exercício: operação da placa de esferovite* (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007)

O quarto exercício, envolveu canas de bambu; neste, metade dos participantes dispostos em círculo, realizaram movimentos de cruzamento das mesmas, apresentando uma segunda variação, em que os participantes executaram poses estáticas e de tensão muscular ao segurar as canas (figura 41).



Figura 42: Dan Liu. *Desenho de participante do workshop – exercício: manipulação de canas de bambu* (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007)

O quinto exercício (Figura 42) correspondeu a um jogo, no qual dois participantes, partindo de cantos opostos da sala, deslocavam-se em direção centro da sala, entreolhando-se, e sentando-se em duas cadeiras que lá os esperavam, voltadas uma para a outra, enquanto que os restantes desenhavam a ação. No final, os executantes da ação regressavam à posição inicial. Este exercício suscitou possibilidades interpretativas e imaginativas de uma narrativa.



Figura 43: Bethan Hopkins. *Desenhos de uma participante do workshop – exercício: encontro no centro da sala* (2007), pastel sobre papel. Fonte: Barbieri (2007)

Após a exploração das possibilidades do movimento articuladas com o desenho, desenvolvidas ao longo de dois dias e meio, na última tarde do *workshop*, os alunos, divididos em grupos de cinco, imaginaram e comunicaram narrativas. Desta forma, produziram *storyboard's* e, posteriormente, interpretaram as narrativas criadas, utilizando o movimento.

Ao longo do *workshop*, registaram-se diversos momentos, através da fotografia ou de vídeo, e em simultâneo, foram projetados nas paredes da sala.

Segundo a autora, a apreciação dos alunos, registada após a experiência via correio eletrónico, revelou-se unanimemente positiva. Destacaram-se as menções a uma melhor compreensão do corpo e do espaço que o envolve, originando progressos no desenho; a aquisição de confiança no processo de desenho e a compreensão da vertente comunicativa e expressiva do movimento.

Expondo o parecer das professoras que lideraram o *workshop*, Donatella Barbieri (2007) refere que a grande conquista foi a extrapolação das barreiras relacionadas com a ansiedade dos alunos em relação ao processo do desenho. Os alunos beneficiaram, de acordo com a autora, de uma abordagem que os levou a redifinir o seu processo criativo e a própria relação com o seu trabalho. O conhecimento do mundo através do toque, do gesto e do movimento, e a sua expressão por meio do desenho, permitiu alcançar respostas criativas imediatas e claras. Para além disso, a concretização deste *workshop* colaborativo e interdisciplinar, teve consequências muito positivas para a prática de ensino dos professores envolvidos, atuando como um estímulo criativo.

Concluindo o primeiro exemplo, transita-se para o próximo caso específico. Este segundo caso reflete uma experiência pedagógica realizada por Ana Lúcia Beck (2010) na sua prática docente, no domínio do desenho da figura humana, numa universidade brasileira. Esta experiência resultou no desenvolvimento de uma metodologia de ensino construída gradualmente, progredindo à medida que a autora refletiu sobre as suas aulas.

A metodologia desenvolvida por Beck partiu do seu encontro com os esboços e estudos de bailarinos, do pintor Edgar Degas: “(...) não pareciam ser um estudo da composição a ser realizada na pintura, mas sim, uma tentativa de compreender e entender – fixando no papel – o corpo em movimento.” (Beck, 2010, p.1)

Os desenhos de Degas captaram a atenção da autora, devido ao seu sistema de representação da dinâmica do corpo em detrimento do rigor anatómico. Ana Lúcia Beck, descobriu um interesse dirigido para as posições e movimentos, não observadas habitualmente no quotidiano, existentes na dança.

A autora classifica o estudo do desenho da figura humana que exclui a vertente do movimento, como incompleto, explicando que o corpo humano se encontra projetado para se movimentar, observado com pouca frequência totalmente inerte: “É somente através do movimento que percebemos que a matéria do corpo humano não é estática, mas viva. Somente através do movimento percebemos qual a real função da musculatura: tornar-nos dinâmicos.” (Beck, 2010, p.3) Outra razão justificativa da abordagem apontada pela autora, refere-se à dificuldade verificada nos alunos de desenho em “soltar a mão”, ou seja, abdicar do controlo total do desenho, impedindo o alcance de uma fluidez, necessária para a progressão no desenho.

Os exercícios concebidos por Ana Lúcia Beck (2010), envolveram numa fase inicial, o desenho de modelo bailarino, em poses estáticas pouco convencionais, associadas à dança. Posteriormente, solicitou que os alunos desenhassem o bailarino a praticar o aquecimento. Numa fase mais avançada, os alunos desenharam-no a dançar, tendo a possibilidade de experimentar a dança, seguindo os movimentos do bailarino. A autora verificou uma resistência, por parte dos alunos, ao desenho do corpo a dançar, devido à dificuldade de acompanhar, com a mão, o que os olhos observavam. Como solução, Beck sugeriu que desenhassem os movimentos do bailarino ao ritmo da música e da execução dos passos de dança, de modo a compreender melhor os aspetos expressivos do corpo.

As atividades solicitadas pela professora conduziram os alunos à criação de “homúnculos”, descritos pela autora como registos rápidos em desenho que refletem uma ideia geral da pose, estes mostram, essencialmente, as dinâmicas do movimento do corpo: “As torções, os alongamentos, as zonas de tensão, os pontos de apoio, muitas vezes até mesmo a velocidade do movimento, bem como sugerem sua sequência” (Beck, 2010, p.14)

A autora sublinha que o objetivo da criação destes “homúnculos” não encontra a sua importância na execução de um produto final, o foco é o estudo do modelo numa dimensão de consciência corporal.



Figura 44: Rodrigo Plentz, Glória Brufatto, Ricardo John. *Homúnculos produzidos por alunos na aula de desenho de figura humana* (2008/2009). Fonte: Beck (2010). Pastel seco sobre papel, guache sobre papel kraft.

Ana Lucia Beck (2010), refletindo sobre os benefícios da aplicação da metodologia aplicada nas aulas de desenho da figura humana, constata que o desenho de poses pouco vulgares se manifestou muito conveniente. Estas, apesar de aparentarem ter um maior grau de dificuldade, no que concerne à transposição para o desenho, revelam-se mais simples. A observação das poses referidas, e posterior representação em desenho, emancipa o aluno de ideias pré-existentes relativamente à figura humana, que geralmente não correspondem à realidade.

Beck (2010) explica que a metodologia aplicada concede ao aluno uma progressão mais rápida e um maior grau de interação com a figura desenhada, possibilitando o estudo das características da figura e fatores visualmente imperceptíveis, como os elementos expressivos do movimento:

“Este método produz num primeiro momento figuras que não são tão ‘corretas’, mas parece dotar o observador de maior segurança e também de um conhecimento mais profundo de seu objeto de estudo o que culmina num rápido desenvolvimento de seu desenho.” (Beck, 2010, p.15)

De acordo com a autora, o exercício em que encoraja os alunos a movimentar a mão de acordo com os movimentos e com o ritmo musical, contribui para a libertação do controlo excessivo que exercem na mão, conduzindo-os a ultrapassar esta dificuldade específica, comum aos principiantes no desenho. Os exercícios desenvolvem também as capacidades perceptivas do aluno, contribuindo para um processo auto-avaliador e corretivo do seu próprio trabalho: “(...) em termos de formas anatómicas [sic] ou correção do contorno.” (Beck, 2010, p.14)

A autora sublinha que a metodologia parece favorecer o modo como os alunos representam as proporções da figura, também referido como uma dificuldade patente no processo da aprendizagem dos alunos.

Beck (2010), conclui fomentando a continuidade da investigação da temática, destacando a importância da inclusão e percepção do corpo como elemento gerador de conhecimentos, anunciando que a: “Dança, desenho e ensino, ainda têm muito a conversar.” (Beck, 2010, p.19)

II. ESTUDO EMPÍRICO

II.I. Problemática, Questão de Partida, Objetivos do Estudo

O estudo empírico da investigação que aqui se apresenta, surge no contexto da prática pedagógica em Prática de Ensino Supervisionada, realizada numa turma de 10º ano de Escolaridade da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, no âmbito da disciplina de Desenho A.

Os fatores motivacionais deste estudo firmaram-se no decorrer da observação das aulas da turma e no processo de preparação e planificação da Prática de Ensino Supervisionada. Constatou-se, no início das atividades letivas, que grande parte dos alunos que constituíam a turma revelavam pouco envolvimento e participação ativa nas atividades, dificuldades na interiorização de hábitos e métodos de trabalho individual, na gestão do tempo na realização de exercícios, alguma falta de motivação para iniciar o processo de trabalho e a existência de inseguranças no processo do desenho. Embora não apresentassem problemas de indisciplina.

Verificou-se através do diálogo com os alunos em sala de aula e do contacto com os respetivos diários gráficos, um interesse generalizado pela representação do corpo humano através do desenho.

O foco no corpo em movimento, mais concretamente, no corpo que dança, surgiu pela constatação da popularidade da rede social *Tik Tok*, entre os alunos da turma, na qual se viralizam pequenas frases coreográficas em formato de vídeo. Numa perspetiva, de praticante e apreciadora de dança, em concreto da dança contemporânea, e do desenho, interessa-me a investigação sobre a temática. Surgiu também na escolha da temática, como referido anteriormente, a recordação de um trabalho de pesquisa na Unidade Curricular de História da Arte e Cultura Visual II, lecionada pela professora Teresa Palma Rodrigues, acerca de Edgar Degas, conhecido por pintar e esculpir bailarinas. Foi então que coloquei em hipótese, a possibilidade de que o universo da dança pudesse ser transportado para o ensino do desenho da figura humana e de que isto pudesse ser proveitoso.

A questão de partida essencial e orientadora deste estudo, recorde, é a seguinte:

Poderá uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança favorecer o processo de ensino e aprendizagem do desenho?

Com a pergunta em consideração, foi programada a Unidade Didática “A Figura Humana em Movimento” com base nas orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, o documento *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Desenho A do 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário*, em articulação com o documento *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A Unidade Didática pressupõe uma abordagem teórico-prática do desenho da Figura Humana que culminou numa visita de estudo a uma aula de Dança Contemporânea no Conservatório de Dança – Dance Spot.

Os principais objetivos definidos, como orientadores da prática de ensino do desenho utilizando a abordagem pedagógica interdisciplinar entre a dança e o desenho, foram os seguintes:

- A criação de atividades explorativas das competências técnicas e expressivas dos alunos, através da análise e registo gráfico de “diferentes contextos da experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais (...)” (Ministério da Educação e da

Ciência, 2018, p.4), promovendo ainda a “(...) compreensão da diversidade cultural e artística” (MEC, 2018, p.6) e a expansão da sua literacia visual.

- A promoção de uma visita de estudo ou atividade cultural, que constitui também um dos objetivos constantes no Plano de Ação do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, salientando que nos últimos dois anos letivos, os alunos não tiveram a oportunidade de usufruir destas experiências, devido ao contexto pandémico.
- E a preparação de aulas promotoras do entusiasmo pela aprendizagem, convidativas do envolvimento e motivação dos alunos e caracterizadas pela relação de proximidade com os interesses dos alunos. Este último aspeto é referido por Vasconcelos & Marques (2020), como um aspeto a considerar no âmbito da utilização da metodologia investigação-ação.

A Unidade didática, *A Figura Humana em Movimento*, foi aplicada na prática, para que futura reflexão acerca da metodologia utilizada, procurando se esta é, ou não, favorecedora do processo de ensino e aprendizagem do desenho.

II.II. Metodologia de Investigação – Investigação-Ação

A investigação-ação foi a metodologia definida e aplicada no presente estudo.

Latorre (2005) e Cardoso (2014) refletem sobre a relevância da aplicação da metodologia investigação-ação no âmbito da investigação em educação. Apontam a metodologia referida, como uma resposta adequada a um dos maiores desafios que a educação enfrenta na contemporaneidade, a adaptação das práticas educativas às aceleradas mudanças de contextos externos às instituições educativas.

Vasconcelos & Marques (2020) alertam para a mesma problemática, à escala do ensino artístico, esta, impõe a constante necessidade de revisão dos conhecimentos e procedimentos pré-estabelecidos.

“Se por um lado existem grandes mudanças no domínio social, tecnológico, cultural, com reflexo nas produções artísticas, por outro, a imensa diversidade de objetivos, conteúdos e visões para o ensino das artes, provocam um desconcerto em professores e alunos, quando o ensino é desajustado das reais necessidades.” (Barrágan, 2005, como citado em Vasconcelos & Marques, 2020, p.153)

As autoras, mencionam também a necessidade de desenvolver novos métodos e estratégias de ensino das artes que repliquem e incluam as práticas artísticas contemporâneas.

Latorre (2005) define investigação-ação como uma metodologia que promove a melhoria da prática docente, através da experimentação e análise reflexiva, suportada na interpretação de evidências resultantes da experiência: “(...) *una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.*” (Latorre, 2005, p.5)

A resposta a problemas do contexto real de sala de aula, a inovação pedagógica, a produção de conhecimento resultante da coletiva discussão e partilha de resultados específicos e a formação dos participantes, constituem os principais objetivos da aplicação desta metodologia, de acordo com Vasconcelos & Marques (2020) e Pires (2018).

Latorre (2005) e Cardoso (2014) sublinham que a operacionalização da metodologia deverá focar-se, preferencialmente, na formulação de novas questões, dificuldades e problemáticas da prática quotidiana docente, procurando soluções através deste processo. Segundo Latorre (2005), a aplicação da investigação-ação deverá conceber, também, um regime colaborativo entre o docente e a comunidade educativa.

Vasconcelos & Marques (2020) referem que a investigação e a experimentação de novas abordagens pedagógicas poderá fomentar a validação de práticas interdisciplinares. As autoras encorajam a integração, na investigação, de aspetos relacionados com as características da “escola/meio”, assim como dos interesses dos alunos.

Cardoso (2014) descreve o desenvolvimento desta metodologia, como um processo em espiral contínua, encontrando-se dividido em quatro momentos: a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Figura 44).

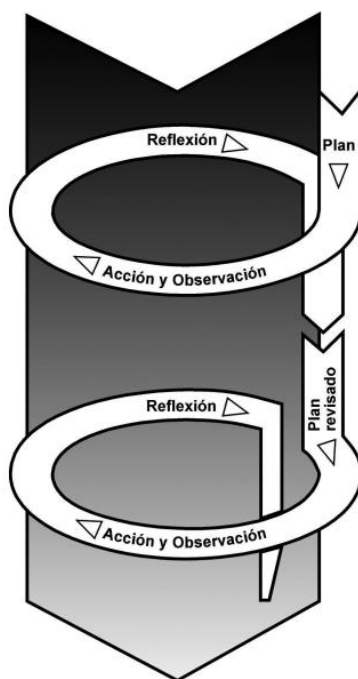


Figura 44: A espiral da investigação-ação. Fonte: Cardoso (2014), adaptado de Kemmis e McTaggart (1992).

De acordo com Cardoso (2014), a fase da planificação envolve análise e recolha de informação sobre uma ideia relacionada com aspetos que se pretende melhorar ou alterar. Se esta análise se revelar positiva, surge o delineamento do plano de ação. “(...) O plano é a ação organizada que, por definição, deve antecipá-la, ser prospetivo. Deve ser bastante flexível para se adaptar a efeitos imprevistos e às limitações, antes indiscerníveis.” (Cardoso, 2014, p.31)

A ação, segundo Cardoso (2014), concerne à aplicação de uma metodologia prática devidamente planeada e investigada.

O processo de observação ocorre, em simultâneo, à fase em que se sucede a ação, e corresponde à documentação dos resultados consequentes da operacionalização da ação.

Finalmente, na última fase descrita pelo autor, a reflexão, o investigador procura encontrar significado nos procedimentos e metodologias adotadas, nos problemas que surgiram ao longo da implementação da ação, procurando responder a uma questão, produzindo conhecimento acerca da temática. Latorre (2005) afirma que na fase da reflexão são utilizadas, como meio de suporte, as evidências recolhidas no processo de observação.

Ao longo do presente estudo, utilizaram-se os seguintes procedimentos de recolha de informação (direta e indireta): registos no diário de bordo resultantes da observação direta do ambiente e funcionamentos das aulas e outras atividades letivas e não letivas (visitas de estudo, exposição e respetiva preparação, reuniões do Conselho de Turma, entre outras); os dados obtidos através da análise dos diários gráficos, portfólios e respostas ao questionário de avaliação das unidades didáticas aplicadas, da avaliação e auto-avaliação dos alunos; e outros os registos documentais, fotográficos ou em formato de vídeo, dos trabalhos dos alunos e atividades realizadas.

Embora a reflexão traduza a última fase do ciclo, não significa um final para a investigação da temática. Esta poderá dispor de uma continuidade, através do desenvolvimento de uma próxima investigação produzida, ou não, pelo mesmo investigador, encontrando o ponto de partida nos pressupostos e reflexões obtidos na anterior investigação. Por isso, Cardoso (2014) retrata o processo como uma espiral de acontecimentos.

Latorre (2005) e Vasconcelos & Marques (2020) destacam a dimensão unificadora da teoria e da prática, como um dos elementos essenciais, inerentes à investigação-ação. A teoria e a prática não existem separadamente, estes elementos exibem uma relação de interdependência: “(...) *pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.*” (Latorre, 2005, p. 13)

De acordo com Esteves (2008) e Vasconcelos & Marques (2020), a presente perspetiva de investigação empodera o docente, capacita-o para refletir sobre questões pertinentes para o seu trabalho (promotor de diferentes modos de ensinar) e, sobretudo, torna-o não apenas um cumpridor técnico do currículo. É por isso, promotora de uma atitude interventiva, crítica e reflexiva.

Retroage-se à questão anteriormente referida: a importância da formação contínua. Latorre (2005) coloca a profissão docente como motivadora de constantes aprendizagens, concebendo o professor como um aprendiz.

“As a teacher and parent, I've had a very personal interest in seeking new ways of teaching. Like most other teachers and parents, I've been well aware painfully so, at times that the whole teaching/learning process is extraordinarily imprecise, most of the time a hit-and-miss operation. Students may not learn what we think we are teaching them and what they learn may not be what we intended to teach them at all.”(Edwards, 1999, p.267)

III. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

III.I. Contexto da Investigação

A presente investigação decorreu em contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Disciplina de Desenho A, na 10^a Turma do 10^o Ano de Escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, orientada pela professora cooperante Ana Leite e Conceição e pela professora orientadora do processo de investigação, Teresa Palma Rodrigues.

No início do estudo, ao longo do primeiro período, decorreu o processo de planificação, no qual, através da observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, conheceram-se, progressivamente, as características da turma e dinâmicas das respetivas aulas de Desenho A, registadas no diário de bordo. Delineou-se, em função destas características, uma questão de partida e definiram-se objetivos, originando o plano de ação do projeto *A Figura Humana em Movimento*, apresentando uma abordagem interdisciplinar e envolvendo a dança no ensino do desenho da figura humana.

Foram aplicadas três unidades didáticas, associadas ao projeto, ao longo do segundo período, embora a análise do presente estudo incida apenas na primeira, a unidade associada diretamente à temática do desenho da Figura Humana, que envolveu uma visita de estudo ao Conservatório de Dança - *Dance Spot*. As restantes duas unidades tiveram como principais objetivos a criação de objetos de comunicação gráfica e divulgação de exposição dos trabalhos da unidade em análise, a preparação da exposição, no qual se implementou um projeto de angariação de fundos, para uma instituição de solidariedade.

No final das atividades foi aplicado um questionário de auto-avaliação e avaliação das Unidades Didáticas, objeto de reflexão das aprendizagens consolidadas pelos alunos, assim como a sua motivação e empenho no processo de realização das atividades.

O projeto conclui-se com a realização da Inauguração da Exposição de Trabalhos, que contou com a presença dos Encarregados de Educação dos alunos.

III.I.1. Caracterização da Escola

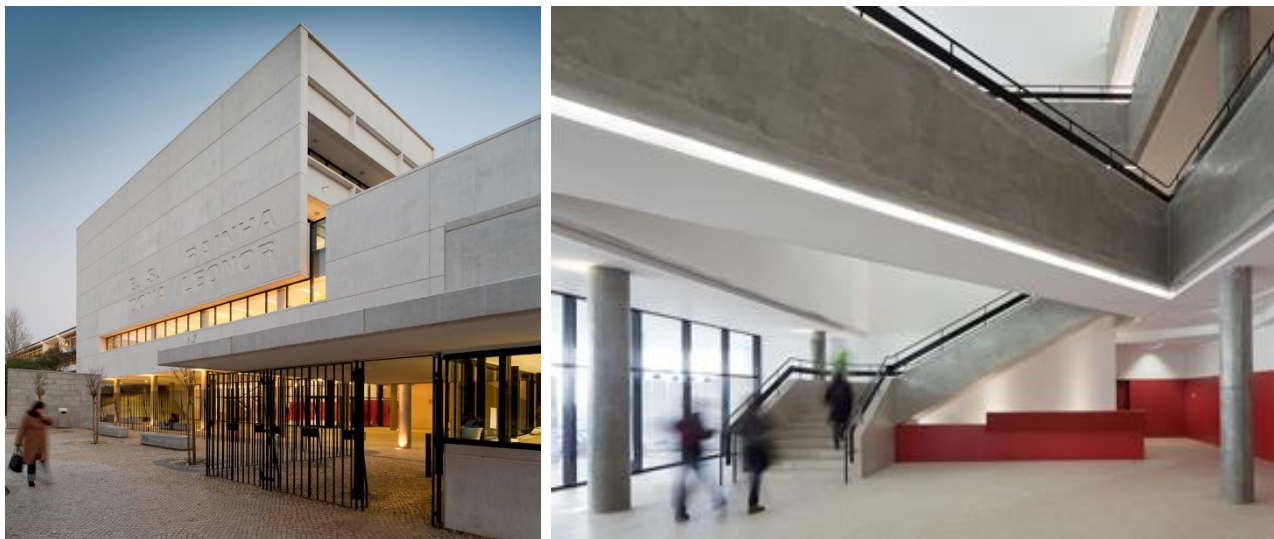


Figura 45: Fotografias da Fachada do edifício e do interior do Pátio de Entrada da Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Fonte: ArchDaily (2022)

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL) situa-se na Rua Maria Amália Vaz de Carvalho, freguesia de Alvalade, município de Lisboa. A atual dimensão da freguesia resultou da união das antigas freguesias de S. João de Brito, Campo Grande e Alvalade, aquando da reorganização administrativa de 2012, representando 6% do território da Cidade.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2019-2022), que se encontra disponível no site do Agrupamento, a freguesia caracteriza-se por apresentar uma diversidade de grupos socioeconómicos. Existe um grande défice de estacionamento, compensado por uma boa oferta de transportes públicos. Verifica-se a existência de uma percentagem significativa de alunos que não residem na freguesia, nem em zonas próximas da escola, filhos desta população não residente, que trabalha na zona envolvente à escola. Nos últimos anos, começa a assistir-se à fixação de população jovem.

A Escola é sede do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, do qual fazem parte quatro escolas de 1º Ciclo: a Escola Básica Bairro de S. Miguel, a Escola Básica dos Coruchéus, a Escola Básica de Santo António e a Escola Básica Rainha Dona Estefânia/Hospital; e uma escola com 2º e 3º Ciclo, a Escola Básica Eugénio dos Santos. A escola sede integra alunos do 3º ciclo e Secundário.

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor, foi fundada em Setembro de 1947 sob o nome de Liceu Rainha Dona Leonor, localizada na Rua da Junqueira, 66-68, com frequência exclusivamente feminina. Em 1961, alterou-se a sua localização para o Bairro de Alvalade, mantendo uma frequência exclusivamente feminina. Após o 25 de Abril de 1974, a escola passou a ser frequentada por alunos do género masculino, passando a um regime misto, e alcançando a sua denominação atual. Em

2009, beneficiou de uma intervenção do Programa de Modernização da Parque Escolar, tendo o edifício escolar sido recuperado e modernizado.

Os principais Órgãos de funcionamento do Agrupamento são o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Administrativo, o Conselho Pedagógico e as Coordenações de cada uma das Escolas.

A Escola tem também à disposição diversos serviços: a Secretaria, a Loja Escolar, o Bar, o Refeitório, o SASE (Serviço de Ação Social Escolar), o CREM (Centro de Recursos Educativos e Multimédia), o SPO (Serviço de Orientação e Psicologia), o GAP (Gabinete de Apoio Pedagógico) e Salas de Estudo direcionadas aos alunos do Ensino Secundário com horário específico para cada turma. Dispõe ainda de um horário de atendimento para os Encarregados de Educação, prestado pelo Diretor de Turma.

O Patrono que dá origem ao nome da Escola é Rainha D. Leonor de Lencastre. A Escola foi assim nomeada pelo Ministério da Educação, como homenagem a esta personalidade de carácter caridoso e altruísta, sobretudo, para como os seus contemporâneos mais desfavorecidos. Fundou o Hospital das Caldas da Rainha, a primeira Misericórdia e mandou também edificar em Lisboa o Mosteiro de Madre Deus. Protegeu, ao longo da sua vida, a imprensa e as artes, sendo a favor da cultura.

Toda a ação do Agrupamento está desenhada para criar oportunidades de sucesso educativo, apurar e superar as dificuldades de aprendizagem, promover a motivação e empenho dos alunos e diminuir a ocorrência de situações de indisciplina. Verificou-se que, ao longo do triénio de 2016/19, os resultados escolares dos alunos se mantiveram em níveis que traduzem sucesso. A taxa de abandono escolar do agrupamento é inferior a 1%. Quanto às retenções por excesso de faltas, ocorrem essencialmente nos 2º e 3º Ciclos, com uma taxa de 2%.

O Projeto Educativo caracteriza-se como um instrumento essencial para a construção e afirmação da identidade das escolas do Agrupamento. Este documento define a Visão e Missão que pautam a ação interventiva do AERDL.

Nesse sentido, a sua VISÃO assenta no direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para a qualidade e o sucesso educativo, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade.

Tabela 1: Visão do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Fonte: Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2022)

Assim, o AERDL assume como MISSÃO construir e consolidar um agrupamento de escolas dinâmico e centrado no aluno, que crie oportunidades educativas e promova uma educação rigorosa e de qualidade, tendo em vista o sucesso académico e educativo.

Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável, num mundo cada vez mais globalizante e em rápida mudança, em que urge formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis, criativos e ativos, capazes de atuar.

Tabela 2: *Missão do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.* Fonte: *Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2022)*

A definição dos objetivos estratégicos e metas do AERDL foi elaborado com base na Matriz SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities e Threats*). Trata-se de análise que permite identificar e fortalecer os pontos fortes, explorar as oportunidades e adotar medidas que permitam corrigir os pontos fracos detetados. A Matriz SWOT foi concebida partir do Relatório de Avaliação Externa realizado pela IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) e da avaliação efetuada ao Projeto Educativo precedente.

O Plano de Ação (Anexo I) foi elaborado em cumprimento da Missão e Visão do AERDL e com vista a atingir os objetivos e metas definidos. O referido documento orientou a planificação das aulas da Prática de Ensino Supervisionada.

A definição dos objetivos e metas, com base na Missão e Visão, é fundamental para o desenvolvimento da qualidade de ensino do Agrupamento.

III.1.2. Caracterização da Turma

A Prática de Ensino Supervisionada incidu sobre a 10ª Turma do 10º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, que iniciou o Ano Letivo de 2021/2022 com trinta e três alunos.

Ao longo do Ano Letivo a Turma sofreu algumas alterações na sua composição, uma aluna mudou de Turma/Curso, cinco alunos foram transferidos para outras escolas, um aluno anulou a sua matrícula, duas alunas integraram a turma no início do 2º Período, e um aluno integrou a turma no mês de Fevereiro. A partir do mês de Fevereiro e até ao final do ano, a turma permaneceu com o total de vinte e seis alunos, dezanove do género feminino e sete do género masculino. A média de idades dos alunos é de 14,8.

O decreto de lei nº54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os alunos no sistema educativo português. Integraram a turma, uma quantidade considerável de alunos que usufruíram de *Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão*, ou acompanhamento, por parte do *Serviço de Psicologia e Orientação*. Uma aluna diagnosticada com dislexia, défice de atenção, e que beneficia de acompanhamento psicológico; uma aluna com disortografia, défice de atenção e dificuldades na compreensão e na leitura; um aluno que apresenta um quadro de ansiedade, dislexia e disortografia; uma aluna com depressão; uma aluna que beneficia de acompanhamento psicológico; e, por fim, dois alunos diagnosticados com síndrome de Asperger. Foram quatro os alunos que ao longo do Ano Letivo usufruíram de *Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão*.

A turma dispunha de cinco alunos que se encontraram a repetir o 10º ano de escolaridade, quatro destes, por motivo de mudança de curso.

A maioria dos alunos da Turma residiam na Freguesia de Alvalade. O comportamento da turma foi considerado pelo Conselho de Turma, Bom. Os alunos de uma forma geral são corretos e cumprem as normas da sala de aula. O aproveitamento global dos alunos da turma foi considerado Bom. No 3º Período registam-se dezoito alunos sem qualquer classificação inferior a 10 nas várias disciplinas.

Ao longo do ano existiram alguns problemas de assiduidade por parte de alguns alunos. A Diretora de Turma sinalizou três casos de absentismo continuado, junto da *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens*.

III.II. A Unidade Didática: *A Figura Humana em Movimento*

III.II.1. Orientações Curriculares

Foram utilizados dois documentos curriculares de referência para a preparação das aulas da Prática de Ensino Supervisionada, as *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Desenho A do 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário* (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), que funciona em articulação com o primeiro documento mencionado.

III.II.2. A Unidade Didática e Exercícios / Atividades Propostas

A primeira, de três Unidades Didáticas interligadas, e sob a qual o presente estudo incide, concerne ao estudo do desenho da figura humana. Apesar de o tema referido apresentar uma posição central nas aulas lecionadas, foram abordados e trabalhados diversos conteúdos/competências em simultâneo, de modo a tornar o processo o mais estruturante e enriquecedor possível. O objetivo foi criar, também, uma base de conhecimento teórico-prático, a que os alunos pudessem recorrer aquando da resolução dos exercícios e atividades propostas. Por esse motivo, o *Power Point* (apêndice I) e alguns livros, que constam na bibliografia, utilizados como recursos didáticos, foram disponibilizados aos alunos após a exposição dos conteúdos.

A Unidade foi planificada e estruturada em cinco fases diferentes. Na primeira, a abordagem foi, sobretudo, mais teórica e expositiva, confluindo sobre os elementos estruturais da linguagem plástica e o desenho da figura humana.

Na segunda parte da Unidade, foram propostos exercícios exploratórios da percepção e de representação da figura humana. Os exercícios, cronometrados, contaram com as imagens previamente selecionadas que constam no *Power Point* de apoio às aulas, assim como os respetivos enunciados. Numa fase mais avançada, os alunos puderam desenhar a partir da observação de modelo, localizado no centro da sala (cortesia da colega de núcleo de estágio, Sara Mendes, que aceitou o convite para pousar).



Figura 46: Exercício de desenho cronometrado de uma aluna, elaborado através da observação de imagens projetadas. Fonte: Própria.

Na terceira parte, foi apresentado o trabalho do pintor e escultor, Edgar Degas, contextualizando-o numa perspetiva histórico-cultural. Em contexto também expositivo, abordaram-se as seguintes temáticas: a representação do corpo em movimento, a composição artística, a perceção, a cor e o material, o pastel de óleo.

Na quarta parte, foi realizada a visita de estudo ao Conservatório de Dança – *Dance Spot*. No Conservatório, os alunos assistiram a uma aula de dança contemporânea, realizando estudos dos bailarinos no seu diário gráfico (apêndice XIX), de acordo com as indicações do guião previamente elaborado (apêndice III).



Figura 47: Esboços de bailarinas em movimento realizados por uma aluna na visita de estudo ao *Dance Spot*.
Fonte: Própria.

Por fim, numa parte mais exploratória e prática, os alunos criaram composições com inspiração na visita de estudo, recorrendo a fotografias e aos seus registos no diário gráfico. Na sua primeira experiência criaram uma composição, com a figura humana em destaque, contrastando com o fundo. No segundo exercício exploratório, com o mesmo objetivo, utilizaram desta vez recortes de revistas e jornais e materiais reciclados. O último exercício, concebeu a criação de uma simbiose entre figura humana e um animal / elemento natural, com inspiração nos movimentos com semelhanças às ações locomotórias de alguns animais ou lembrando a fluidez da água a correr, por exemplo.

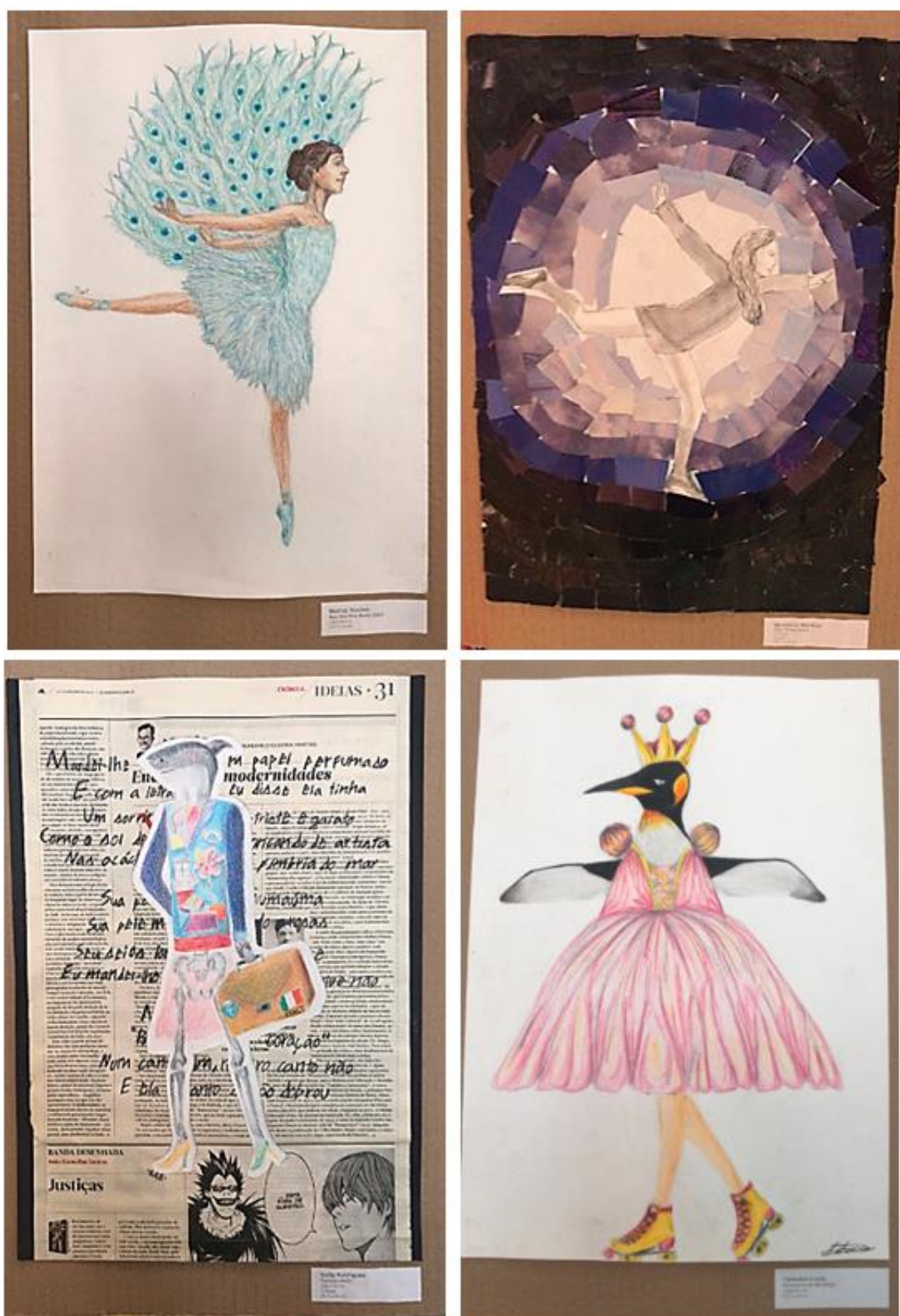


Figura 48: Composições dos alunos (desenho da figura humana e simbioses). Fonte: Própria

Os exercícios e conteúdos encontram-se aprofundados no quadro abaixo, *Planificação da Unidade Didática: A Figura Humana em Movimento*, e no Power Point de apoio à Unidade Didática.

Planificação da Unidade Didática: “A Figura Humana em Movimento”				
Disciplina de Desenho A - 10ª Turma do 10º ano de escolaridade				
Calendari- zação	Designação da Atividade Conteúdos	Objetivos Domínios Aprendizagens Essenciais	Metodologias	Recursos Didáticos
1 Aula	<u>- Os Elementos Estruturais da Linguagem Plástica e Introdução ao desenho da Figura Humana</u> (porquê e para quê, compreensão dos processos que envolvem o desenho, a importância da linha, forma e estrutura no desenho da figura humana; as 8 partes do corpo; o equilíbrio e o centro de gravidade do corpo; proporções do corpo masculino, feminino, infantil e idoso; a cabeça e a face; tecidos; a luz e sombra e uma abordagem ao desenho da figura humana ao longo da história).	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros; - Reconhecer os diferentes contextos que experienciamos, como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; - Reconhecer o desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas; - Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas. <u>Interpretação e Comunicação:</u> - Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, entre outros) na análise de imagens de diversa natureza e na elaboração de desenhos a partir de contextos reais observados, de imagens sugeridas e/ou de pontos de partida imaginados;	- Contextualização teórica da temática, começando por conteúdos elementares/ estruturantes, avançando gradualmente para conteúdos específicos; - Sempre que possível, complementar os conteúdos abordados com a exemplificação de artistas e de obras de arte relevantes para a temática contribuindo para a construção de uma cultura visual individual; - Associar os conteúdos programáticos a contextos reais/profissionais. - Exposição dos conteúdos de forma clara, sucinta, organizada e apelativa. - Disponibilização de alguns livros sobre o desenho da figura humana para consulta em aula, ao longo de toda a unidade.	-Power Point (apêndice I)
	<u>-Exercícios e estudos de representação da figura humana</u> (poses estáticas), desenho de contorno cego, desenho de contorno (linha contínua), desenho de simplificação de formas (geométrico), desenho gestual, desenho de limite e reconhecimento (principais linhas de milite e contorno), desenho de memória, desenho invertido e desenho à vista.	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Conhecer diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário - explorando-as de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/ abstrato, esboço e esboço, entre outros; - Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros; <u>Interpretação e Comunicação:</u> - Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, entre outros) na análise de imagens de diversa natureza e na elaboração de desenhos a partir de contextos reais observados, de imagens sugeridas e/ou de	- Criação de enunciados claros e objetivos, concedendo as ferramentas necessárias à promoção da autonomia dos alunos na elaboração de trabalhos práticos; - Prestação de apoio individualizado e reforço positivo ao longo da execução das atividades propostas; - Preparação prévia de exercícios extraordinários, de modo a dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. - Sempre que possível escolher imagens dentro	-Power Point (apêndice I); -Modelos (projeção de fotografias e desenho à vista); Cronómetro

4 Aulas		pontos de partida imaginados. <u>Experimentação e Criação:</u> -Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, pastéis de óleo e aguadas, entre outros modos de experimentação). Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aguarela e outros meios aquosos). - Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação e de os trabalhar de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, esquisso e esboço objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, entre outros; - Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); - Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais; - Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, nivelamento ou acentuação, repetição, entre outros), explorando intencionalmente o potencial expressivo dos materiais e da gestualidade.	da temática, que se aproximem dos interesses específicos dos alunos (Ex.: imagens do Bob Dilan, Harry Potter e Homem Aranha). -Aumentar o grau de dificuldade dos exercícios gradualmente; -Introdução do desenho da figura humana com a representação de poses estáticas. À medida que os alunos vão progredindo, reduzir o tempo estipulado para execução de cada exercício. Numa fase posterior, passar à representação da figura humana em movimento. - O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho	.
1 Aula	- <u>Preparação da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança</u> – Dance Spot: localização, calendarização, objetivos e materiais necessários. <u>Entrega do Guião da Visita de Estudo;</u> -<u>Edgar Degas: a representação da figura humana pela ótica da dança.</u> <u>Contextualização histórica e sócio-cultural da vida e obra do artista.</u> <u>Caracterização do movimento/manifestação artística emergente na época: o Impressionismo;</u> -A representação do	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Reconhecer os diferentes contextos que experienciamos como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; -Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas; <u>Interpretação e Comunicação:</u> - Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; -Interpretar a informação visual e de construir novas imagens a partir do que vê; -Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experienciamos (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros).	- Sempre que possível, complementar os conteúdos abordados com a exemplificação de artistas e de obras de arte relevantes para a temática; -Informar e esclarecer os alunos a respeito dos objetivos da Visita de Estudo;	-Power Point (apêndice I).

	movimento, gestualidade e expressão corporal dos bailarinos.			
Visita de Estudo	-Visualização de uma aula de Dança Contemporânea. Representação em desenho dos bailarinos, (aproveitando passos e movimentos coreográficos mais lentos e prolongados) <u>Registo escrito: descritivo da interpretação artística/emotiva/ expressiva das composições coreográficas ou das músicas que os alunos observaram/ ouviram ao longo da aula; de animais ou de elementos da natureza associados aos movimentos dos bailarinos.</u>	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Reconhecer os diferentes contextos que experiencia como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; <u>Experimentação e Criação:</u> -Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, pastéis de óleo e aguadas, entre outros modos de experimentação); -Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aguarela e outros meios aquosos); -Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação e de os trabalhar de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, esquisso e esboço objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, entre outros. -Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros). - Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.	- Registo da observação de objetos e espaços, bem como de ideias, reflexões, vivências e experiências, de uma forma sistemática (diário gráfico), que poderão ser utilizadas no seu trabalho individual e/ou coletivo; - Promoção da compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença (Dança vs. Artes Visuais). - A intencional calendarização desta atividade de complemento curricular, de modo a anteceder e estimular o trabalho criativo e inventivo que se segue na Unidade. -incentivo à troca de ideias e perspetivas com os alunos do Conservatório de Dança.	-Guião da Visita de Estudo (apêndice III).
1 Aula	- Reflexão e confronto de ideias à cerca da Visita de Estudo. -Visualização das Fotografias da atividade. -A composição artística: <u>estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página e enquadramento.</u> - <u>Articulação entre a percepção e a representação do mundo visível. Relação</u>	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Reconhecer os diferentes contextos que experiencia como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem - Conhecer diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário - explorando-as de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/ abstrato, esquisso e esboço, entre outros. - Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros. - Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.	- Promoção do diálogo e partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender diferentes pontos de vista; -Facultar conteúdos e ferramentas teóricas úteis para aplicar na realização das atividades práticas que se seguem; -Criação de enunciados claros e objetivos, concedendo as ferramentas necessárias à promoção da autonomia dos alunos na elaboração de trabalhos práticos;	-Power

	<u>perceptiva Figura-Fundo.</u> <u>-A cor: o círculo cromático, a Teoria da Cor, as qualidades da cor, a sensação térmica da cor, o significado simbólico das cores.</u> <u>- O Pastel de Óleo: conhecimento da natureza específica do material, diferentes utilidades e adequações; Artistas de referência na utilização deste meio (Paula Rego e Edgar Degas);</u> <u>-Concetualização de diversos modos de desenho e de registo.</u> <u>-Apresentação do enunciado do 1º e 2º</u> <u>Desafios práticos e respetivos prazos de conclusão.</u>	<u>Interpretação e Comunicação:</u> - Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, entre outros) na análise de imagens de diversa natureza e na elaboração de desenhos a partir de contextos reais observados, de imagens sugeridas e/ou de pontos de partida imaginados. Interpretar a informação visual e de construir novas imagens a partir do que vê. <u>Experimentação e Criação:</u> - Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, pastéis de óleo e aguadas, entre outros modos de experimentação). - Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aguarela e outros meios aquosos). - Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação e de os trabalhar de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, esboço e esboço objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, entre outros. - Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros). - Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, nivelamento ou acentuação, repetição, entre outros), explorando intencionalmente o potencial expressivo dos materiais e da gestualidade.	-Apresentação de exemplos de resolução dos desafios práticos. - Promoção de estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do/a aluno/a: a interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido da autorregulação. O respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente.	Point (apêndice I).
7 Aulas	<u>-Concretização dos desafios práticos.</u>	<u>Apropriação e Reflexão:</u> - Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem. <u>Interpretação e Comunicação:</u> - Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; - Interpretar a informação visual e de construir novas imagens a partir do que vê. <u>Experimentação e Criação:</u> - Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, pastéis de óleo e aguadas, entre outros modos	-Incentivo à recolha de desperdícios recicláveis e ao desafio da recriação a partir de materiais inesperados; - Aplicação de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens. - Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a	-Power

		de experimentação); - Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aguarela e outros meios aquosos). - Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); - Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição. - Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais; - Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, nivelamento ou acentuação, repetição, entre outros), explorando intencionalmente o potencial expressivo dos materiais e da gestualidade.	compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; - O desenvolvimento do nível de autoexigência, no contexto das aprendizagens e da elaboração dos seus trabalhos; - Incentivo à organização e preservação dos espaços, bem como dos materiais e equipamentos. - Incentivo à justificação da intencionalidade das composições, referindo o modo como organizaram os elementos no campo visual. - Prestação de apoio individualizado e reforço positivo ao longo da execução das atividades propostas; - Criação de enunciados claros e objetivos, concedendo as ferramentas necessárias à promoção da autonomia dos alunos na elaboração de trabalhos práticos;	Point (Apêndice I).
Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	A Unidade Didática incidiu sobre as seguintes Áreas de Competência: - Raciocínio e resolução de problemas (C); - Pensamento crítico e criativo (D); - Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); - Sensibilidade estética e artística (H); - Saber científico, <u>técnico</u> e tecnológico (I); - E consciência e domínio do corpo (J).			

Tabela 3: Planificação da Unidade Didática “Figura Humana em Movimento”. Fonte: Sara Arquelino Costa (2022)

III.II.3. A Visita de Estudo

No dia 1 de Fevereiro de 2022, os alunos do 10º 10ª assistiram a uma aula de dança Contemporânea no Conservatório de Dança- *Dance Spot*. A visita de estudo foi organizada no âmbito da Unidade Didática *A Figura Humana em Movimento*. Os objetivos da atividade foram os seguintes: o estudo da representação da figura humana o registo de esboços, notas e reflexões no diário gráfico da experiência, de modo a acompanhar o processo de trabalho prático do aluno (inspiração para criações nas aulas de desenho); a promoção da compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o conhecimento valorativo da diferença (Dança vs. Artes Visuais); a reflexão e troca de ideias experiências e confronto criativo com alunos do Conservatório de Dança.

A preparação da visita de estudo foi, inicialmente, complexa, visto que a ideia inicial seria assistir a uma aula na *Escola Superior de Dança (Instituto Politécnico de Lisboa)*. Por motivos pandémicos, esta ideia não foi concretizada. No entanto, na sequência de diversos contactos efetuados com alguns Conservatórios de Lisboa (apêndice II), a Diretora Pedagógica do Conservatório de Dance Spot, professora Mariana Aguiar, apoiou a ideia e tornou a visita de estudo possível, organizando uma aula de dança contemporânea, reunindo alunos das várias turmas da escola (do 3º Ciclo e Secundário). Esta solução acabou por tornar a atividade mais envolvente, tendo em conta que a faixa etária dos alunos do conservatório é mais próxima à dos alunos do 10º 10ª, comparando com os alunos do ensino superior, facilitando a comunicação e a partilha de ideias.

Foram criados os seguintes documentos de apoio à atividade: a *Informação/Autorização da Visita de Estudo aos Encarregados de Educação* (apêndice IV); a *Informação da Visita de Estudo para efeitos da Autorização da Direção da Escola* (apêndice V); e o *Guião de Apoio à Visita de Estudo* (apêndice III).

A atividade foi fotografada (apêndice VI) e gravada (apêndice VII), de modo a que tal registo pudesse auxiliar a realização dos trabalhos em aula. Estes registos servem também o propósito reflexivo do presente estudo.



Figura 49: Fotografias da experiência de observação de uma aula de dança contemporânea em visita de estudo ao Dance Spot. Fonte: Própria

III.II.4. A Exposição de trabalhos

A Exposição *A Figura Humana em Movimento* foi inaugurada no dia 16 de Maio no Átrio da *Escola Secundária Rainha Dona Leonor*, com a presença dos pais e Encarregados de Educação que tiveram a amabilidade de se coordenar na organização de um lanche. Foram expostos os trabalhos desenvolvidos nas Unidades Didáticas: *A Figura Humana em Movimento* e *Angariação em Movimento*.

Os alunos convidaram os visitantes da exposição a espreitar para o interior das instalações cúbicas de cartão iluminadas no seu interior, que se encontraram suspensas nas paredes da exposição, pelo valor simbólico de 0,50€ que reverteu a favor do Centro de Apoio à População Emigrante de Leste e Amigos – CAPELA, angariando o valor total de 50 euros (anexo II).

Foi solicitada pela escola, a redação de um artigo sobre a exposição com a finalidade de publicar no Jornal da Escola e no Site do Agrupamento (anexo III).

As fotografias do dia da Inauguração da Exposição, bem como, da respetiva preparação encontram-se no apêndice XII.

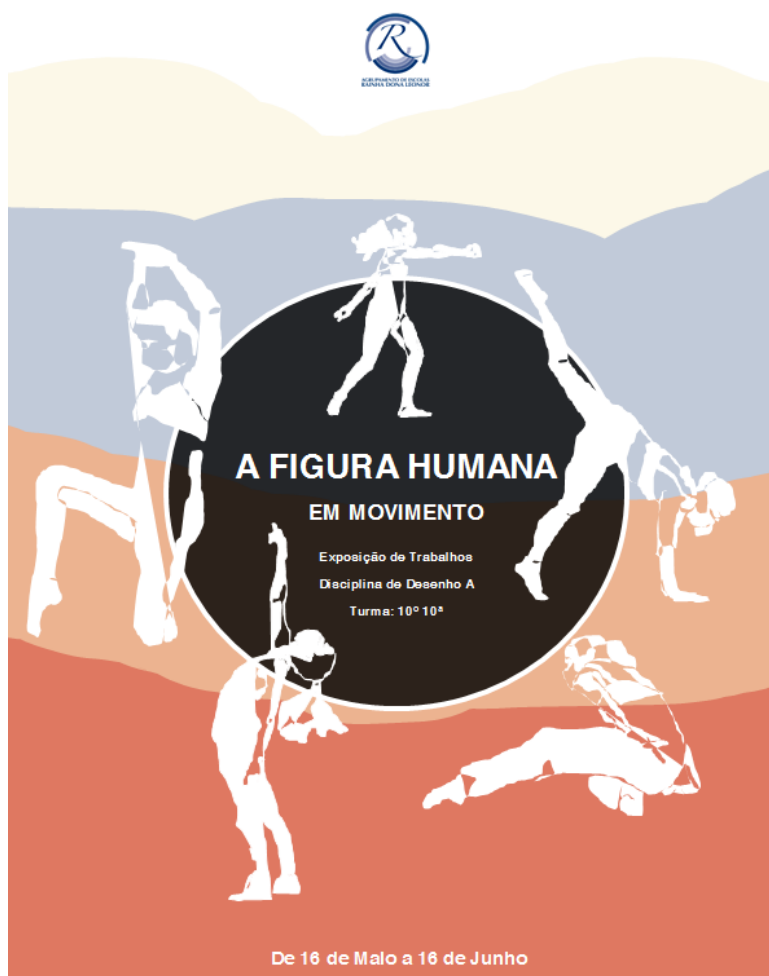


Figura 50: Cartaz da Exposição de Trabalhos: “A Figura Humana em Movimento”. Fonte: Própria

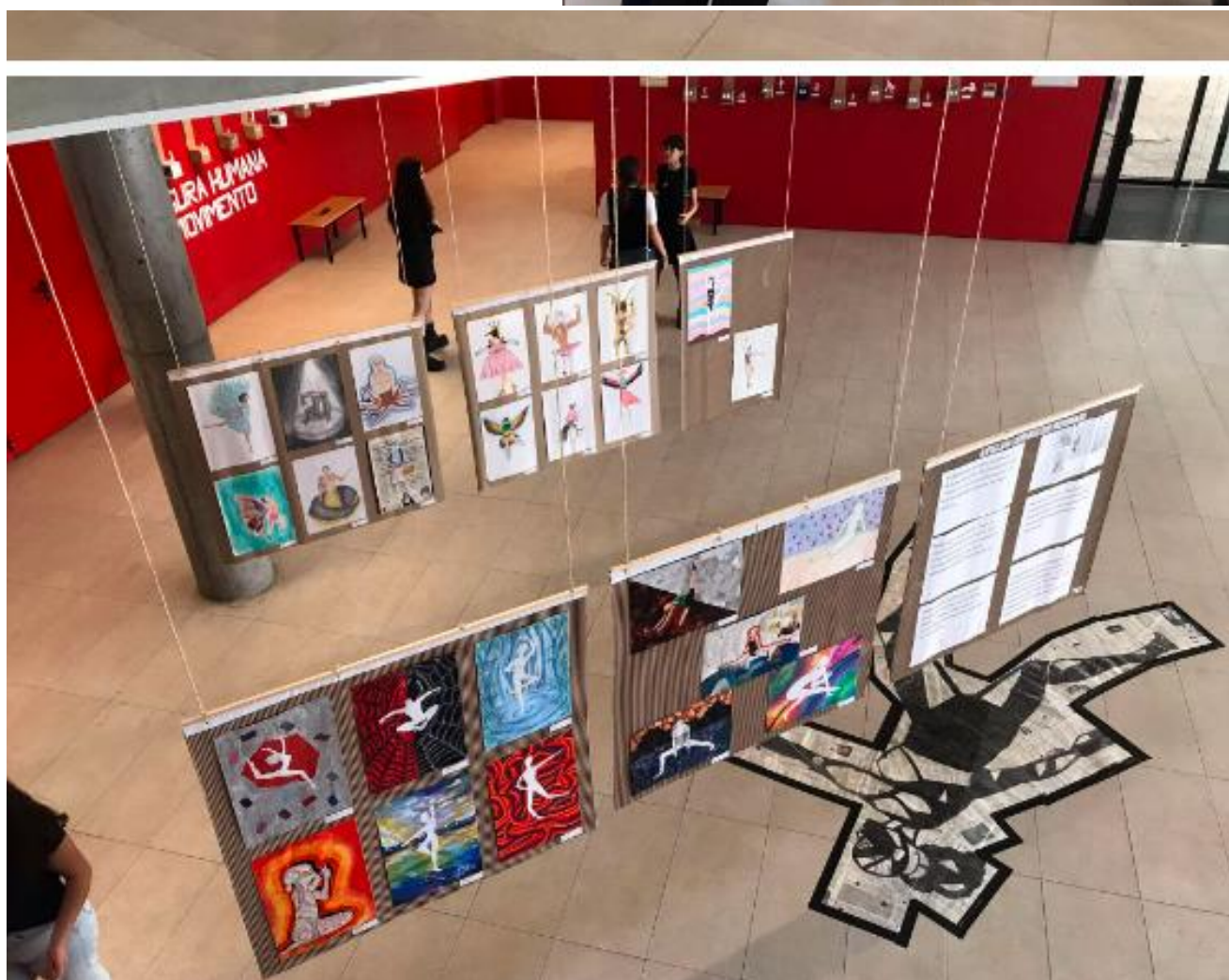


Figura 51: Fotografias da Exposição de Trabalhos: A Figura Humana em Movimento. Fonte: Própria

III.III. Avaliação das Aprendizagens

O processo de avaliação da disciplina de Desenho A cumpre as diretrizes constantes no documento *CrITÉrios de Avaliação – Ensino Secundário | Desenho A – 10º Ano/ 11º Ano/ 12º Ano* (anexo IV) elaborado pelos docentes do Subdepartamento de Artes Visuais do 3º Ciclo e Secundário da Escola.

De acordo com o documento, a avaliação da disciplina deverá considerar a aquisição e mobilização de aprendizagens específicas (definidas no documento *Aprendizagens Essenciais | Disciplina de Desenho A | 10º ano de Escolaridade | Ensino Secundário*) e o desenvolvimento de áreas de competências (expressas no documento *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) de cada aluno. Esta análise baseia-se nos Processos de Recolha de Informação ou Instrumentos de Avaliação definidos pelo docente da disciplina no processo da planificação de cada Unidade Didática.

No 2º Período (no qual foram aplicadas a três Unidades Didáticas referidas anteriormente) foi elaborada a Média Aritmética dos cinco Instrumentos de Avaliação considerados: um conjunto de exercícios de representação da Figura Humana; duas composições sobre a temática Figura Humana em Movimento; um desenho simbiótico (Figura Humana + Animal / Elemento Natural); e a construção da instalação cúbica, bem como, as restantes atividades de preparação da Exposição. Os critérios de específicos de avaliação dos Processos de Recolha de Informação foram definidos tendo em conta as Aprendizagens Essenciais da disciplina, as Áreas Competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os Critérios de Correção das Provas de Desenho A (anos 2021 e 2022).

Os critérios específicos de Classificação dos Instrumentos de Avaliação enquadram-se nos domínios Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação, variando de acordo com as características de cada exercício. Foram considerados os seguintes critérios específicos: Mobilização/Aplicação de Conhecimentos; Compreensão / Respeito pelo Enunciado; Eficácia Técnica; Empenho e Autonomia; Gestão de Tempo / Cumprimento dos Prazos Estabelecidos; Práticas de Ocupação de Folha; Qualidade Gráfica / Coerência; e Criatividade e Expressividade. As Propostas de Grelha de Avaliação de cada Instrumento de Avaliação considerado encontram-se no Apêndice VIII.

Foi calculada a Média Aritmética entre a Classificações Finais do 1º Período e as Classificações Finais do 2º Período, de modo a obter as Notas Quantitativas do 2º Período. A proposta de Grelha de Avaliação Final do 2º Período encontra-se no Apêndice IX.

IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar os dados recolhidos na parte empírica da presente investigação, é fundamental relembrar os processos de recolha de informação nesta utilizados.

Por meio do diário de bordo, recolheram-se dados sobre o ambiente e dinâmica das aulas da Prática de Ensino Supervisionada, de outras atividades (como a visita de estudo ou a Inauguração da Exposição de trabalhos) e de diálogos com os alunos, com a professora orientadora ou com outros professores da escola.

Através dos portfólios dos alunos, foi possível observar a sua evolução na prática do desenho, ao longo dos exercícios e atividades propostas. As fotografias permitiram o registo do trabalho que foi desenvolvido com os alunos, assim como, a posterior análise no Portfólio da Prática de Ensino Supervisionada.

O diário gráfico dos alunos, no qual, estes exploravam livremente ou cumpriam as tarefas propostas, revelou-se um bom instrumento de recolha de informação, na procura dos interesses dos alunos, auxiliando a escolha da temática de investigação.

O *Questionário de Avaliação da Unidade Didática* (Apêndice XIII), que avaliou a perceção dos alunos sobre a mesma, a sua motivação e empenho na realização das atividades e a sua interpretação dos progressos que possam ter realizado ao longo da aplicação da Unidade

No ínicio do ano letivo, constatou-se que os alunos da turma 10º10ª, apresentavam, de uma forma geral, dificuldades na interiorização de hábitos e métodos de trabalho individual, na gestão do tempo na realização dos exercícios, alguma ausência de motivação para iniciar o processo de trabalho e a existência de inseguranças no processo do desenho. Embora não apresentassem problemas de indisciplina.

Considero, em resultado da discussão com alguns professores da escola, que, sobretudo as dificuldades relacionadas com a ausência de motivação e hábitos e métodos de trabalho, se possa associar ao cansaço dos alunos relativamente a dois anos letivos consecutivos de circunstâncias pandémicas. No decorrer destes anos, os alunos passaram grande parte deles em Ensino à distância; neste contexto, o papel orientador do professor ficou limitado, numa disciplina caracterizada pela prática e pela exploração. Este tema, foi por diversas vezes debatido em reuniões informais com a professora cooperante, nas quais dedicámos interesse em delinear estratégias para contornar esta dificuldade.

No âmbito da preparação das Unidades Didáticas aplicadas na turma, este contexto foi levado em consideração, pelo que se trabalhou para que os materiais didáticos e a dinâmica das aulas pudessem contornar estas dificuldades. Existiu também um esforço acrescido na criação de um ambiente no qual os alunos se sentissem à vontade para explorar, assim como o devido acompanhamento e reforço positivo na realização das tarefas.

No que respeita à dificuldade no cumprimento do tempo estabelecido para a realização das tarefas, ficou definido, em reunião com a professora orientadora cooperante, que a exigência no cumprimento de prazos de entrega teria de ser elevada (com exceção dos sucessivos casos nos quais os alunos ficaram em Isolamento Profilático, por uma, ou por vezes duas semanas, forçando pausas na realização dos exercícios ou na aquisição de aprendizagens). Apesar desta dificuldade, foram partilhados todos os materiais didáticos possíveis, através da plataforma Google Classroom, de modo a diminuir o impacto deste contexto no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática *A Figura Humana em Movimento* registou-se um progressivo aumento do envolvimento e empenho dos alunos nas atividades; da confiança no seu processo de trabalho e, ainda que ligeiramente, no cumprimento dos prazos de entrega. No que respeita à eficácia técnica do desenho, os alunos progrediram substancialmente. Os registos fotográficos dos trabalhos que integraram o portfólio dos alunos, assim como dos seus diários gráficos, encontram-se no Apêndice XI.

A respeito da atividade central da unidade, a visita de estudo ao Conservatório de Dança - *Dance Spot*, os alunos apresentaram-se envolvidos e motivados na atividade de desenhar os bailarinos e no registo da sua perceção sobre a experiência. De uma forma geral, todos encontraram processos e modos de representar a figura em movimento através da simplificação das formas.

O objetivo da concretização dos esboços dos bailarinos em movimento não foi o alcance do realismo. A intenção foi captar a expressividade dos corpos no desenho, o momento artístico, as sutilezas da expressão corporal, e os alunos conseguiram fazê-lo.

Foi também interessante observar a troca de ideias entre os alunos do Conservatório de Dança e os alunos de Artes Visuais no final da experiência. Outro aspeto que se evidenciou foi a reação de estranheza e pouca familiaridade dos alunos em relação à dança contemporânea.

A Inauguração da Exposição de trabalhos ocorreu após a aplicação de todas as unidades didáticas, cujo processo de preparação foi efetuado também pelos alunos. Foram convidados os Encarregados de Educação que se manifestaram satisfeitos com a possibilidade de aproximação ao trabalho desenvolvido, diariamente, pelos seus educandos. Os alunos demonstraram muito entusiasmo pela oportunidade de expor o seu trabalho. Estes factos tornaram a experiência extremamente gratificante, despertando a sensação de dever cumprido.

Por fim, resta analisar as respostas ao Questionário de Avaliação das Unidades Didáticas (Apêndice XIII). Excluem-se as perguntas/respostas do questionário relativas às Unidades Didáticas que não fazem parte do presente estudo, considerando-se apenas as respostas da Unidade *Figura Humana em Movimento*.

Relativamente aos conteúdos lecionados e materiais didáticos utilizados, é de destacar que: 90% dos alunos da turma disseram apresentar algum ou muito interesse pelos conteúdos teóricos lecionados; 90% dos alunos consideraram que os seus interesses foram atendidos na preparação da temática das aulas; 80% dos alunos referiram que os materiais didáticos eram visualmente apelativos; e 100% dos alunos da turma referiram ter compreendido os conteúdos.

No que se refere aos exercícios propostos e ao processo de orientação dos mesmos, apuraram-se as seguintes estatísticas: 95% dos alunos mencionaram que as propostas de exercícios foram eficazmente comunicadas; 100% dos alunos consideraram os exercícios propostos úteis ou muito úteis para a melhoria das suas competências no desenho, em específico, da figura humana; 100% dos alunos afirmaram que o processo de orientação dos exercícios favoreceu ou favoreceu muito o trabalho desenvolvido; 100% dos estudantes referiram que sentiram as suas dificuldades e dúvidas acompanhadas; 100% reconheceram que ao longo da unidade tiveram a oportunidade de experimentar diferentes materiais; e 90% dos alunos afirmaram que progrediram no domínio dos materiais de desenho.

Acerca da experiência inter-artística entre o desenho e a dança, é de salientar que: 86% dos alunos gostaram de visitar o Conservatório de Dança – *Dance Spot*; 37% dos alunos da turma nunca tinha assistido a uma peça de dança contemporânea; 100% dos alunos considerou que a sinergia entre as Artes Visuais e a Dança Contemporânea foi pertinente ou muito pertinente; todos os alunos consideraram uma mais valia, a oportunidade de contactarem com estudantes de outras formas de

arte (dança); e 100% dos alunos considerou que, de algum modo, a abordagem do desenho da figura humana ligada à dança favoreceu o processo criativo nos seus trabalhos.

Quando questionados acerca das mais valias de contactar com estudantes de outro género artístico, ou com a dança em específico, os alunos revelaram interesse sobre: “encontrar as diferenças entre as formas de arte”; “aprender mais sobre outro género artístico”; “descobrir formas diferentes de experimentar e fazer trabalhos”; “ter experiências diferentes do normal”; e “olhar para a arte a partir de uma visão ou perspetiva diferente”.

Um dos alunos descreveu a experiência como transmissora “da energia da arte através do movimento, sendo diferente do que se faz no desenho onde a energia é transmitida pelo visual.” Outro aluno, apreciou a oportunidade de os alunos “poderem desenhar o que viram e experienciaram”.

Quando questionados sobre o que os inspirou a criar, a maioria dos alunos referiram os sentimentos transmitidos pelos bailarinos e pela música: “(...) depende de quem está a ver, na minha experiência consegui retirar sentimentos da dança e da música, o que facilitou na criação dos projetos”. Outros referiram que a fonte de inspiração se encontrou associada à leveza dos movimentos, às ideias ligadas ao movimento, à interpretação de uma mensagem comunicada, à perceção da energia do corpo em movimento. Curiosamente, um dos alunos descreveu a experiência como um modo de expandir “os pensamentos e estilos do desenho”.

Salienta-se a consonante atitude positiva entre os alunos, perante o trabalho desenvolvido ao longo da Unidade. Alguns comentários finais, recolhidos através do questionário, referem a constatação de “uma evolução no desenho”, a apreciação da escolha de um “tema apelativo”, a descrição da Unidade aplicada como promotora da “expansão de conhecimentos”, e da “motivação para trabalhar melhor”.

Conclui-se a análise, com a confirmação de que todos os objetivos definidos para a aplicação prática desta abordagem pedagógica inter-artística foram cumpridos. Através dos processos de recolha de informação, constatou-se que: as atividades e exercícios criados constituíram agentes do desenvolvimento e progresso dos alunos no desenho; os alunos compreenderam melhor a diversidade cultural e artística, através do contacto com a Dança Contemporânea; viveram uma experiência educativa diferenciada, quando comparada com o quotidiano e exterior à sala de aula e ambiente escolar; a dinâmica e as atividades propostas nas aulas promoveram o entusiasmo pela aprendizagem, foram ao encontro dos interesses dos alunos e revelaram-se motivadoras e convidativas do envolvimento dos alunos.

CONCLUSÃO

A arte proporciona a possibilidade de educar o indivíduo na globalidade do seu potencial humano. O contacto com o ensino artístico confere ferramentas úteis e relevantes que o indivíduo levará para enfrentar os desafios e adversidades inerentes ao longo de toda a vida, tanto no domínio pessoal, como no domínio profissional.

No ensino procura-se insistentemente o cativar do interesse do aluno para o conhecimento e a sua condução à concretização de aprendizagens significativas. As artes existem porque cativam, porque tocam, porque são significativas, porque comovem, porque abandonam a superficialidade. O professor do ensino artístico deve representar uma espécie de elevador com destino a um patamar, geralmente invisível, que de uma forma quase inexplicável, deslumbra, fascina, e conquista. Neste patamar onde se encontram as artes, residem os sentimentos, as emoções, a exploração de ideias, a individualidade de cada aluno; é um lugar onde se questiona a realidade do quotidiano, onde se desafiam crenças e se constroem novas perspetivas sobre o que envolve a existência humana.

Deste modo, o professor do ensino artístico apresenta a complexa responsabilidade de efetuar escolhas metodológicas promotoras de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, mostrador da magnitude e profundidade do universo artístico. Um ensino de qualidade deve, sobretudo, ensinar o aluno a realizar o seu trabalho de forma apaixonada, e desta forma, a colocar desejos, emoções e ideias com significado pessoal no mesmo. Só assim, a comunidade educativa conseguirá compreender a importância das artes no currículo, referido como um dos grandes desafios da contemporaneidade no ensino artístico.

O processo de planificação da Unidade Didática aplicada no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, enquadrou como um dos seus objetivos fundamentais, a criação de aulas, cujos conteúdos curriculares pudessem, de algum modo, ir ao encontro dos interesses dos alunos. Permitindo, assim, a transferência de significados retirados da arte, para o processo de desenvolvimento dos trabalhos propostos com motivação, envolvimento e entusiasmo. Ficou por isso, definida a temática do desenho da figura humana associado à dança.

Definido o tema, em articulação com o currículo em vigor, as principais preocupações encontraram-se relacionadas com a operacionalização do ensino, nomeadamente, como ensinar o desenho, como ensinar o desenho da figura humana e a superação das dificuldades apuradas no início do estudo (a saber: a ausência de hábitos e métodos de trabalho individual e as inseguranças associadas à prática do desenho).

A estratégia compreendeu a criação de materiais didáticos que pudessem auxiliar todo o processo de aprendizagem, elaborados com intencionalidade visual e estética, que foram elementos caracterizadores da disciplina. Isto significa que existiu uma continuada preocupação com o conteúdo e com a forma de comunicar esse conteúdo.

Os conteúdos teóricos fundamentais a integrar uma abordagem introdutória ao desenho da figura humana foram investigados e compartimentados por temáticas, designadamente: a perceção da estrutura simplificada da forma do corpo humano; da expressão gestual do corpo; das proporções anatómicas com distinção das variáveis idade e género; da perspetiva; da temática luz-sombra; do equilíbrio da figura; e do comportamento do tecido/vestuário sobre o corpo. Existiu um esforço acrescido na exposição dos conteúdos qualificada pela simplicidade e clareza.

Em consequência da reflexão acerca do equilíbrio da figura e conhecimento do trabalho técnico dos bailarinos, fez-se uma descoberta. A técnica da dança, focada em metodologias de fortalecimento e reconhecimento do centro de equilíbrio do corpo (zona abdominal), na troca e transferência de peso, assim como na execução de poses com elevada amplitude de movimento, facilita a observação e compreensão do corpo humano. Constatou-se que a explicação do estado de equilíbrio do corpo, e a devida representação em desenho, poderá ser simplificada com recurso à análise de poses executadas pelos bailarinos. Esta análise poderá ser efetuada com recurso à fotografia. Isto é, o modo como os bailarinos usam o corpo no contexto da dança torna mais facilmente visível o fenómeno designado por *Contraposto*, caracterizado pela oposição das forças/peso do corpo para alcançar o estado de equilíbrio.

A atividade central da Unidade em estudo concebeu a criação de composições integradoras da representação do corpo que dança, com inspiração nos registos (preservados no diário gráfico) da experiência vivida numa aula de Dança Contemporânea. Numa fase anterior a esta atividade, o objetivo foi preparar os alunos para a experiência, através da aprendizagem prévia dos conteúdos fundamentais associados ao desenho da figura humana, assim como, a exploração prática e técnica desta temática. Esta bagagem de conhecimento teórico-prático foi necessária para a construção da confiança na representação dos bailarinos em movimento e futura exploração gráfica e expressiva nos exercícios de criação desenvolvidos nas aulas.

Numa perspetiva prática do ensino do desenho, salienta-se uma imprescindível sensibilidade e um cuidado, por parte do professor, no modo como se expõe o processo do desenho, sobretudo, em níveis de iniciação. Foi o caso da turma, que frequentou o 10º ano de escolaridade e o primeiro ano na disciplina de desenho, no ano letivo, no qual foi aplicado o estudo empírico.

Constatai, em resultado desta investigação teórico-prática, que, num momento prévio à aprendizagem do desenho, é importante assegurar que os alunos compreendem que todos possuem potencial para aprender a desenhar (de forma realista); que esta aprendizagem requer o treino de competências percetivas que exigem a exploração prática e aprendizagem por meio do erro e respetivas correções; e que o seu desenvolvimento depende, em grande parte, do tempo que é dedicado à exploração das técnicas e materiais.

Considera-se que a comunicação dos factos supracitados poderá fazer a diferença na extrapolação de obstáculos e bloqueios relacionados com a ansiedade e com a falta de confiança, observados nos alunos, em relação à prática do desenho.

É fundamental mencionar que o estímulo da criatividade é central na prática do desenho. Esta competência, desejada e transversal a todas as áreas do conhecimento, é passível de ser trabalhada e desenvolvida mediante a criação de um ambiente propício, na ausência de julgamentos e num processo devidamente orientado. Trata-se de um aspeto que merece um elevado grau de atenção no

ensino artístico, tendo sido identificado como outro desafio do ensino das Artes na contemporaneidade.

Outro aspeto a considerar, refere-se à mudança paradigmática do ensino artístico, que ao longo da sua existência coloca o seu foco na produção e aprendizagem das técnicas. Uma das bases do domínio artístico é a expressão das emoções e sentimentos do artista. O estudo intelectual e conceptual da arte existe como meio de produção de conhecimento artístico e não artístico. Por isso, a integridade do ensino das artes deve encontrar os domínios formais, expressivos e técnicos em regime de complementariedade.

A operacionalização da unidade didática encontrou esse regime de complementariedade. O domínio técnico envolveu o desenho da figura humana e a exploração de diferentes materiais e técnicas específicas no desenho. O campo da expressão foi respeitado através das atividades desenvolvidas nas aulas, com inspiração na visita de estudo. E a reflexão intelectual e conceptual encontrou-se no conhecimento do universo artístico da dança, no encontro com Edgar Degas e do contexto histórico-cultural da sua arte, na perceção da teoria da cor, no conhecimento gerado pela experiência vivida na visita de estudo, entre outros conteúdos resultantes da planificação das aulas, ou do plano accidental, devido ao carácter interdependente e indivisível do conhecimento.

A análise de resultados do estudo empírico permitiu aferir que as dificuldades apuradas inicialmente (a tal ausência de hábitos e métodos de trabalho individual e as inseguranças associadas à prática do desenho referidas) foram efetivamente ultrapassadas. Uma das conclusões a realçar, foi a constatação do absoluto entusiasmo e envolvimento dos alunos ao longo da aplicação da unidade e demonstrado nas suas respostas ao Questionário.

A propósito da análise destas respostas, enumeram-se outras conclusões que importam destacar: a consciência de progressão no que respeita à prática do desenho; o interesse pela temática escolhida e descrita como apelativa; o reconhecimento da pertinência da relação inter-artística entre o desenho da figura humana e a dança; a classificação da visita de estudo como uma experiência diferente e, manifestamente, positiva; a apreciação do contacto com estudantes de outras formas de arte; o reconhecimento da experiência como produtora de conhecimento e de novas perspetivas sobre a arte, reveladora das diferenças entre as duas formas de arte; a identificação da abordagem inter-artística como favorecedora do processo criativo e motivacional para o trabalho; e a identificação da experiência de observação da aula de dança, inspiradora para o processo de criação.

Os elementos que inspiraram o processo criativo dos alunos remeteram para: os sentimentos expressos através dos movimentos pelos bailarinos e pela música, a leveza dos movimentos, o surgimento de ideias e a interpretação mensagens associadas ao movimento e a perceção da energia do movimento.

Após a análise de resultados do estudo empírico, surgiram dúvidas e indagações que exigiam respostas. Estas relacionaram-se com o desejo de compreender, num nível mais profundo, o significado do desenho da dança e os benefícios desta abordagem no ensino artístico, alguns, já apurados na parte empírica do estudo.

Com a finalidade de compreender o significado de desenhar da dança, a investigação incidiu sobre a compreensão da linguagem artística da dança e do diálogo existente no domínio artístico entre a dança e o desenho/artes visuais.

A dança é uma forma de arte cujo carácter expressivo reside na agregação sequencial de movimentos corporais, geralmente reveladores de uma ideia unificadora. A dança contemporânea, focando no caso concreto em análise, poderá provocar dois tipos de reações no observador: uma reação cognitiva (a interpretação de significados narrativos ou temáticos da peça coreográfica) ou

afetiva. Neste último caso, salienta-se a empatia cinestésica, um fenómeno no qual o observador da dança experiencia as sensações do bailarino e imagina-se a executar os movimentos.

No que diz respeito à relação da dança e do desenho/artes visuais, identificaram-se diversos exemplos que provam a existência deste diálogo interdisciplinar nas artes, desde a pré-história à contemporaneidade. Esta relação foi sofrendo alterações e acompanhando a mudança de paradigmas estéticos e visões da arte ao longo da História. Na atualidade, as manifestações artísticas, são naturalmente caracterizadas pelo cruzamento das fronteiras que dividem as barreiras entre as diversas artes.

A descrição do desenho como “a forma de ver a forma”, ou como o registo gráfico individual e único de uma experiência, contribuiu também para a definição do significado do desenho da dança. Posto isto, aferiu-se a resposta a uma das perguntas secundárias, com base na investigação:

O que significa desenhar a dança?

Desenhar a dança significa representar graficamente (figurativamente ou não) a perceção individual do artista enquanto observador da experiência contemplativa da dança. Esta experiência, assinala-se como transmissora de afetos, visões e percetos (ou percepções). O desenho existe nesta operação como uma possibilidade de expressar e reinterpretar graficamente uma experiência inexprimível no plano verbal. O bailarino é o emissor de afetos, percepções e visões; não obstante, o artista visual também o é, através da reinterpretação destes e respetiva manifestação no seu trabalho, originando uma transação de ideias dinâmica e estimulante entre estas duas formas de arte.

Salienta-se a constatação do potencial duplamente imersivo do ato de desenhar a dança. Por um lado, desenhar implica deixar-se afetar e sentir o “objeto” a retratar; por outro lado, contemplar a dança suscita uma relação empática com os movimentos.

Definido o conceito de desenho da dança, seguiu-se a pesquisa de abordagens semelhantes no contexto educativo, ou seja, que espelhassem uma metodologia interdisciplinar interartística. Constatou-se que a interdisciplinaridade é uma metodologia amplamente estudada entre as artes e outras disciplinas não artísticas, no entanto, a metodologia integradora de duas ou mais formas de arte, ainda se encontra pouco explorada.

Ainda assim encontraram-se estudos indicadores da existência de benefícios, que decorrem da operacionalização da interdisciplinaridade entre diferentes formas de arte: potenciadora de experiências inspiradoras para a produção artística e otimizadora deste processo; integradora da perspetiva pós-moderna da arte (através da extrapolação das fronteiras artísticas); agilizadora da compreensão das particularidades que definem cada forma de arte; promotora da valorização das artes; agente de criação de projetos memoráveis para os envolvidos; e propiciadora de oportunidades formativas para os docentes que levaram a cabo estas experiências, caracterizada pela troca de conhecimentos.

Constatou-se, através do processo de investigação, que a interdisciplinaridade entre a dança e o desenho, em contexto educativo, constitui um elemento muito pouco explorado. No entanto, com o objetivo de apurar a existência de benefícios associados à metodologia de ensino do desenho da figura humana em interdisciplinaridade com a dança, foram descritos e analisados dois casos de estudo, com características semelhantes à abordagem desenvolvida no estudo empírico.

Foram apurados os seguintes benefícios derivados da aplicação da metodologia referida: o acréscimo de autoconfiança no processo do desenho; a redefinição do processo criativo, otimizando o alcance de respostas criativas; a melhoria da relação com o processo de trabalho; o impacto positivo e formativo no trabalho dos docentes envolvidos; a facilitação da representação do corpo em

desenho, através da utilização de poses menos convencionais, eliminando estereótipos aparentes e enganosos em relação ao corpo; a progressão mais rápida no desenho da figura humana, quando comparada com outras metodologias; a possibilidade de um elevado grau de interatividade entre o artista e a figura desenhada, provocando o conhecimento mais profundo da mesma; a melhoria das capacidades perçetivas e autonomia na correção do erro; o movimento e a velocidade permitem perceber melhor a forma geral da figura, não permitindo o foco excessivo em partes isoladas, um dos erros comuns na prática do desenho; e o favorecimento da representação das proporções do corpo.

Englobando as reflexões efetuadas ao longo da investigação teórica e compreendendo as conclusões retiradas do estudo empírico, é possível responder à pergunta de partida do presente estudo:

Poderá uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança favorecer o processo de ensino e aprendizagem do desenho?

A resposta é sim, porque, como demonstrado, os resultados do estudo empírico e teórico revelam um favorecimento do processo de ensino e aprendizagem no desenho.

Uma vez que a resposta foi afirmativa, resta responder a uma última questão.

Quais são os benefícios resultantes da aplicação desta abordagem?

Os benefícios resultantes da aplicação desta abordagem no ensino do desenho são as seguintes:

- A inspiração, otimização e redefinição do processo criativo de produção artística;
- A integração e consideração de uma visão pós-moderna da arte;
- O contributo para a compreensão da diversidade cultural e artística;
- A valorização das artes no currículo;
- A formação dos docentes envolvidos e consequente melhoria da sua ação educativa;
- A memorabilidade da experiência, devido ao seu carácter diferenciado;
- A melhoria dos hábitos e métodos de trabalho individual dos alunos;
- A superação das inseguranças associadas à prática do desenho;
- O favorecimento do envolvimento e da motivação no trabalho;
- A progressão na eficácia técnica no desenho;
- O favorecimento do processo de representação do corpo no desenho;
- A progressão técnica na representação do corpo mais acelerada, quando comparada com outras metodologias;
- O elevado grau de interatividade entre o aluno e a figura desenhada, provocando o conhecimento mais profundo da mesma;
- O desenvolvimento da autonomia;
- O favorecimento da representação das proporções do corpo;
- O foco na forma geral da figura, evitando a ênfase em partes isoladas, um erro comum nos principiantes do desenho;
- O favorecimento da perceção do equilíbrio da figura;
- E o potenciar do carácter expressivo do desenho, causado pela expressão das perceções individuais dos alunos pela experiência da observação da aula de dança.

Sumariamente, poderá concluir-se que a abordagem estudada representa um contributo para a melhoria das técnicas, para a produção de conhecimento, para a criação de memórias sensíveis significativas, para a melhoria da relação do aluno com o seu trabalho e com a educação no geral, para a expressão de emoções e sentimentos através da arte, e para o desenvolvimento da criatividade e autonomia.

Curiosamente, por meio da resposta ao Questionário empírico, os alunos foram espontaneamente ao encontro de algumas conclusões de respeitados autores, investigadas no enquadramento teórico.

Foi com surpresa e com muita satisfação que percebi que um projeto com significado pessoal como este, devido ao meu interesse pelo desenho e pela dança, também foi significativo para os alunos. Os encarregados de educação expressaram também uma atitude positiva e emotiva, no dia da Inauguração da Exposição de trabalhos, como resultado do contacto com as criações dos seus educandos. A professora cooperante e outros professores da escola manifestaram a sua apreciação perante os resultados e trabalhos dos alunos. A equipa da direção da Escola Secundária Rainha Dona Leonor mostrou-se também defensora e apoiante, não só da concretização da Visita de Estudo, que referiram representar uma ideia interessante, mas também da Exposição de Trabalhos.

Foi na constatação da ideia de que se construiu uma experiência muito positiva na dimensão prática levada a cabo neste estudo, bem como no apoio convicto, incondicional e otimista da professora orientadora da dissertação, que surgiu uma profunda vontade e curiosidade em justificar a validade desta abordagem.

Ao longo do processo, existiram algumas adversidades, designadamente: a ocorrência de imprevistos que impediram o cumprimento da calendarização das atividades previstas, como os isolamentos profiláticos; a quantidade de contactos efetuados com Conservatórios de Dança que, ou não responderam, ou não aceitaram a ideia devido ao contexto pandémico; as incertezas e inseguranças associadas à inexperiência no ensino do desenho e à realização de uma dissertação; o carácter integrador de todos os domínios do conhecimento da arte, que por vezes, levou ao investimento de tempo adicional na pesquisa de terminologias exteriores ao domínio artístico; a escassez de informação relacionada com a interdisciplinaridade inter-artística ou, mais especificamente, entre o desenho da figura humana e a dança; entre outras. Porém, a metodologia de investigação-ação também se baseia nesse contínuo “acertar de agulhas”, entre aquilo que se deseja e aquilo que, no “teatro de operações”, se torna possível de realizar.

Projeto e equaciono diversos caminhos futuros para a investigação desta temática. Seria interessante explorar, um maior envolvimento e troca de conhecimentos, entre alunos de desenho e alunos da dança, por meio de *workshops*, onde alunos da dança experimentariam o desenho e alunos do desenho experimentariam a dança. Na perspetiva do ensino sobre o universo artístico, exploraria a análise, em aula, do capítulo onde se explorou o diálogo entre a dança e as artes visuais, comparando as visões estéticas que integraram cada obra. Seria também interessante fazer um paralelismo entre o modernismo e a contemporaneidade na dança e no desenho, observando as diferenças e semelhanças.

Em relação à estranheza quanto à observação da dança contemporânea, semelhante à observada no público em geral no campo das artes visuais, imagino grande potencial na formação de um projeto de ensino Prof.^a Doutora integrador destas duas áreas, que facilite um conhecimento mais profundo e uma mudança de mentalidades.

BIBLIOGRAFIA

Acaso, M. & Megías, C. (2017) *Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2015). *Projeto Educativo – Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor* [Versão eletrónica].
http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Doc_orientadores/PROJETO%20EDUCATIVO.pdf

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2019). *Critérios de Avaliação da Disciplina de Desenho A*.
http://nsite.aerdl.eu/images/DocsAgrupamento/AERDL/Criterios/secundario/2223/desenho_10_11_12.pdf

Anderson, W. & Lawrence, J. (1982). Sweet success stories in related arts – approaches to allied arts. *Music Educators Journal*, 69, 31-35. <https://doi.org/10.2307/3396049>

Augsburg, T. (2017). *Interdisciplinary Arts* em *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity (second edition)*. Oxford University Press.

Bautista, A., Tan, L., Ponnusamy, L. & Yau, X. (2015). *Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space'*. *Journal of Curriculum Studies*, 48, 5, 610-629. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>

Beck, A. (2010). *Dança Desenho Metodologia em Movimento*. O Mosaico, 3, 1-20.
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/1500>

Butterworth, J. (2012). *Dance Studies: the basics*. New York: Routledge

Caldas, F., Holzer, D. & Popi, J. (2017). *A Interdisciplinaridade em Arte: Algumas Considerações*. *Revista Nupeart*, 17, 160-171. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/issue/view/601>

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carybé. (1972). *Nureyev*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.

Colby Museum of Art (2021). *Alex Katz: Theater and Dance*. <https://museum-exhibitions.colby.edu/exhibition/alex-katz-theater-and-dance/>

Dai, L. (2016). *Dancing and Drawing in Trisha Brown's Work: A Conversation between Choreography and Visual Art* [Combined Senior Thesis in Dance and Art History]. https://www.researchgate.net/publication/333731736_Dancing_and_Drawing_in_Trisha_Brown's_Work_A_Conversation_Between_Choreography_and_Visual_Art

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Direção-Geral da Educação (DGE).

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Direção-Geral da Educação (DGE).

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Direção-Geral da Educação (DGE).

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [Versão eletrónica]. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos alunos – 10.º ano – Secundário – Desenho A* [Versão eletrónica]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

Dodson, B. (2007). *Keys to Drawing with Imagination: Strategies and Exercises for Gaining Confidence and Enhancing your Creativity*. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Donatella, B. (2007). *Proposing an Interdisciplinary, Movement-Based Approach to Teaching and Learning as Applied to Design for Performance related Areas*. Working Paper. Prague Quadrennial, London. <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/1755/7>

Edwards, B. (1999). *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: Penguin Putnam Inc.

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

Eiras, A. (2019). *Que Sentido(s) Para Uma Educação Artística: O Corpo Como Um Fenómeno Total nos Processos de Aprendizagem*. [Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Porto].

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

Esteireiro, P. (2014). *Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro*. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4, 9, 95-105. <https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1.49>

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools – The Promising Potential and Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.

Fundação Calouste Gulbenkian (2022). *José Pacheco: s/ título*. https://gulbenkian.pt/cam/works_cam/stitulo-148908/

- Gheno, D. (2015). *Figure Drawing Master Class: Lessons in Life Drawing*. North Light Books.
- Glass, R. (2005). Observer response to contemporary dance, *Thinking in Four Dimensions: Creativity and Cognition in Contemporary Dance*, Capítulo 8, 107--121. Melbourne University Press.
- Goldstein, N. (1973). *The Art of Responsive Drawing*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gonçalves, I. (2018). *Desenho da figura humana: Perspetiva histórica e recursos didáticos para o Ensino Secundário* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37758>.
- Grabach, J. (1957). *How to Draw the Human Figure*. New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Haley, R. (2018). *Constructions of the moving body: drawing and dancing*. *Studies in Theatre and Performance*, 38, 3, 289-301. <https://doi.org/10.1080/14682761.2018.1506966>
- Hammer Museum (2022). *Art in Conversation: Ruth Asawa and Merce Cunningham*. <https://hammer.ucla.edu/blog/2016/03/art-in-conversation-ruth-asawa-and-merce-cunningham>
- Hampton, M. (2009). *Figure Drawing Design and Invention*. M. Hampton
- Hart, C. (2014). *Figure It Out! Human Proportions Draw the Head and Figure Right Every Time*. Drawing with Christopher Hart.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Heyward, S. (1990). *Designing a Collaborative, Mutli-arts Project for High School*. [Master of Arts Education, University of Georgia]. <https://hdl.handle.net/10724/38753>
- Hickman, R. (2005). *Why We Make Art and Why is Taught*. Portland, Oregon, USA: Intellect Books.
- Huston, S. (2016). *Figure Drawing for Artists: Making Every Mark Count*. Rockport Publishers.
- Institute of Contemporary Art - Boston (2022). *Dance/Draw*. <https://www.icaboston.org/exhibitions/dancedraw#in-the-store>
- Institute of Contemporary Art - Boston (2022). *Dance/Draw*. <https://www.icaboston.org/exhibitions/dancedraw#in-the-store>
- Jones, J.P. (2016). *The Anatomy of Style: Figure Drawing Techniques*. Korero Press.
- Kindler, A. (1987). *A Review of Rationales for Integrated Arts Program*. *Studies in Art Education*, 29, 1, 52-60. <https://doi.org/10.2307/1320456>
- Laginha, A. (2021). *O (Pequeno) Livro da Dança - 60 questões sobre a arte de Terpsícore e outras tantas respostas breves*. Caleidoscópio
- Larrick, P. & Gemma, M. (2008). *Perspectives on Art Education and Curriculum Design*. Sacramento Office of Education. Curriculum and Intervention Services Visual and Performing Arts.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Maia, G. & Porfírio, M. (2021). *Desenho – Parte 1, Ensino Secundário, 10º ano de Escolaridade*. ASA, Leya.
- Mark, W. & Mary, W. (2006). *Drawing for the Absolute Beginner*. Cincinnati, Ohio: North Light Books.
- Marshall, J. (2010). *Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art*. Art Education, 63, 3, 13-19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519065>
- Martins, C. (2010). *Dança, corpo e desenho: arte como sensação*. Dossiê - Entrelugares do corpo e da arte, 21, 2, 101-120. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200008>
- Mattesi, M. (2007). *Force Drawing Human Anatomy*. Boca Raton, Florida: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação – livro 13, Coleção Infância*. Porto Editora.
- Meglin, J. Eliot, K. & Sellers-Young, B. (2018). *Kinetic, Kinesthetic, and Modern: Dance and the Visual Arts*. *Dance Chronicle*. 41, 113–120. Routledge. <https://doi.org/10.1080/01472526.2018.1470408>
- Mortari, K. (2013). *A Compreensão do Corpo na Dança: um olhar para a contemporaneidade*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5177/1/A%20Compreens%C3%A3o%20do%20Corpo%20na%20Dan%C3%A7a%20um%20olhar%20para%20a%20contemporane.pdf>
- Musée d'Orsay (2022). *Danseuse au Bouquet, Salutant sur la Scène*. <https://www.musee-orsay.fr/en/artworks/danseuse-au-bouquet-saluant-sur-la-scene-2082>
- Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado (2022). *Festa na Aldeia*. <http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/pt/pecas/ver/127/artists>
- Museum of Modern Art (2022). *Dance: Henri Matisse*. <https://www.moma.org/collection/works/79124>
- Museum of Modern Art (2022). *Gino Severini: Dynamic Hieroglyphic of the Bal Tabarin*. <https://www.moma.org/collection/works/79419>
- Neri, B. (2008). *Infinite Field (Dance Drawing)*. *Performance Research*, 13, 105-108. <https://doi.org/10.1080/13528160802465615>
- Niklas Art (2022). *L'Anima Pensante: The Human Tree of Life/ Tanz*. <https://www.niklas.art/pages/lanima-pensante>
- Noice, H., & Noice, T. (2006). *Artistic Performance: Acting, Ballet, and Contemporary Dance*. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, capítulo 28, 489–503. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.028>
- Okabayashi, K. (2009). *Figure Drawing for Dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.

Patrick and Beatrice Haggerty Museum of Art (2005). *On the fence: Keith Haring's Mural for the Haggerty Museum – 1983*. Milwaukee, Wiscnsi: Marquette University.

Pires, A. L. O. (2018). *A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial*. Lisboa: Colibri.

Reason, M. (2010). *Watching Dance, Drawing the Experience and Visual Knowledge*. Forum for Modern Language Studies, 46, 4, 391-414. <https://doi.org/10.1093/fmls/cqq014>

Rodrigues, L. (2011). *Educação Artística e Cultura Visual. Imaginar: Revista da Associação Portuguesa de Expressão e Comunicação Visual*, 53,12-24.

Roig, G. (2004). *Art of Drawing the Human Body*. New York: Sterling Publishing Co., Inc.

Rosa, N., Macías, L. & Díaz-Andreu, M. (2021). *Las escenas de danza en el Arte Rupestre Levantino del Bajo Aragón y Maestrazgo: una síntesis crítica*. Zephyrvs – Revista de Prehistoria y arqueología, 87, 15-31. <https://doi.org/10.14201/zephyrus202187>

Santos, M. (2020). *Conversações 'entre' Dança e Desenho, os Possíveis sobre o Corpo, Movimento e Traço na Arte/ Educação*. [Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Federal Tecnológica do Paraná]. <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26831/1/dancadesenhomovimentoeducacao.pdf>

Smith, T. (2019). *Review of Ross Prior (Ed.) (2018). Using Art as Research in Learning and Teaching: Multidisciplinary Approaches across the Arts*. Postdigital Science Education, 2, 511-517. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00043-0>

Tate Museum (2022). *Edgar Degas*. <https://www.tate.org.uk/art/artists/edgar-degas-988>

Tate Museum (2022). *Modernism*. <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/m/modernism>

The British Museum (2022). *Tomb-painting*. https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA37984

The Metropolitan Museum of Art (2022). *Edgar Degas (1834-1917): Painting and Drawing*. https://www.metmuseum.org/toah/hd/dgsp/hd_dgsp.htm

The Metropolitan Museum of Art (2022). *Peasant Couple Dancing*. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/391211?when=A.D.+1400-1600&ft=dance&offset=40&rpp=40&pos=76>

The Metropolitan Museum of Art (2022). *Romanticism*. https://www.metmuseum.org/toah/hd/roma/hd_roma.htm

The Metropolitan Museum of Art (2022). *Terracotta Statuette of a Ring Dance*. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/241205>

The Metropolitan Museum of Art (2022). *The Printed Image in the West: Engraving*. https://www.metmuseum.org/toah/hd/engr/hd_engr.htm

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). *Road Map for Arts Education – The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon.

Vasconcelos, M.C. & Elias, H. (2006). O 'Campo Expandido' do Desenho e as suas Práticas Criativas. *Caleidoscópio, Revista de Comunicação e Cultura*, 7, 67-79.

Vasconcelos, M.C. & Elias, H. (2012). Desafios ao Desenho Face às Novas Tecnologias. *Caleidoscópio, Revista de Comunicação e Cultura*, 11/12, 313-328.

Vasconcelos, M.C. (2021). *Importância das Artes*. [PowerPoint de apoio à Unidade Curricular de Didática das Artes Visuais, lecionada na FCSEA, ULHT].

Vasconcelos, M.C. & Marques, I.A. (2020). *Investigação-Ação em Educação Visual: uma reflexão a partir de casos concretos*. *Revista Matéria-Prima*, 8, 152-165. <http://materiaprima.fba.ul.pt/>

APÊNDICES

APÊNDICE I

Power Point de Apoio às Unidades Didáticas

Disponível em:

<https://docs.google.com/presentation/d/10dKP1cMu5AwTRK9N2VrkFPmHnqptNRtDOOMliCpLzHA/edit?usp=sharing>

APÊNDICE II

Contactos efetuados para Agendar a Visita de Estudo - Conservatórios de Dança em Lisboa



Sara Costa <sara.arquelino@gmail.com>

to direcao

Wed, 26 Jan, 10:04



Muito bom dia,

No âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Ensino de Artes Visuais e como professora estagiária na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, venho por este meio, solicitar que a 10ª turma do 10º ano de escolaridade da disciplina de Desenho A, com o total de 25 alunos, venha assistir a uma aula de dança contemporânea. O objetivo da visita de estudo, seria a realização de esboços e estudos da figura humana em movimento no diário gráfico de cada aluno. Encontro-me a desenvolver a dissertação do mestrado focada nesta temática.

Estou convicta que seria uma experiência enriquecedora para os alunos envolvidos, que poderemos desenvolver melhor mediante a aceitação da mesma.

Grata pela atenção,

Sara Arquelino Costa

APÊNDICE III

Guião de Apoio à Visita de Estudo ao Conservatório de Dança – *Dance Spot*



Guião - Visita de Estudo ao Conservatório de Dança - Dance Spot



O Estudo da Figura Humana em Movimento – Observação de uma aula de Dança Contemporânea

O principal objetivo da Visita de Estudo é proporcionar aos alunos a oportunidade de observar e registar a expressão do corpo humano em movimento, através da observação deste estilo de Dança que é caracterizado precisamente, pela expressividade.

Edgar Degas foi um artista francês (1834-1917) conhecido por retratar nas suas obras o corpo humano em movimento, mais



particularmente, bailarinas. O artista preferia, sobretudo, a pintura a óleo ou a utilização do pastel nas suas obras.

Materiais necessários/obrigatórios: Diário Gráfico, lápis de grafite, 2 lápis de cor (um de cor clara, outro de cor escura), borracha e uma caneta preta de bico fino.

Figura 1 – Edgar Degas, Dancers in Green, Pastel, 1878, Fonte: <https://www.wikiart.org/en/edgar-degas/dancers-in-green>

O que devem os alunos registar no diário gráfico?

- 1. Diversos esboços dos bailarinos em movimento ou em poses estáticas** (devem recorrer ao conhecimentos adquiridos nas aulas sobre a figura humana, bem como, à utilização dos diversos modos de desenho, já realizados nas aulas: desenho de contorno cego, desenho gestual, desenho geométrico, linha contínua, etc.) Número mínimo de desenhos: **20**
- 2. Palavras descritivas das emoções sentidas/percecionadas à cerca das composições coreográficas ou das músicas que observaram/ ouviram ao longo da aula.** Número mínimo de palavras: **20**
- 3. Animais ou elementos da natureza associados ao movimento dos bailarinos.** Exemplo: Água, Macaco, etc. Número mínimo de palavras: **6**

"A inspiração existe, mas tem de te encontrar a trabalhar" –

Pablo Picasso

Bom trabalho!

APÊNDICE IV

Documento de Informação/Autorização da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança - *Dance Spot*



Informação da visita de estudo aos Encarregados de Educação

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação de _____,
Aluno(a) nº _____ do _____º ano da turma _____.

Informo que no dia 1 de fevereiro (terça-feira) realizar-se-á uma visita de estudo à Conservatório de Dança - *Dance Spot* Politécnico de Lisboa, enquadrada pela disciplina de Desenho A, para o que solicito a sua autorização.

Dados da visita:

-Hora de início: 17:15h Hora de fim 18.30h Custo da visita- 0 euros

Observações:

Estudo da representação da figura humana; O registo de esboços, notas e reflexões no diário gráfico de modo a acompanhar o processo de trabalho do aluno (inspiração para futuras criações nas aulas de desenho); promoção da compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença (Dança vs. Artes Visuais); e a troca de ideias e perspetivas com os alunos do Conservatório de Dança.

☐ no ponto de encontro – Conservatório De Dança- Dance Spot (Rua Marquês de Fronteira 76A, 1070-299 Lisboa) deslocando-se ida e volta pelos seus próprios meios.

A Professora _____

Autorizo/ Não Autorizo o meu /a minha educando(a) _____ do
Ano/Turma _____ a participar na visita de estudo do dia _____, responsabilizando-me pelo seu comportamento.

O Encarregado de Educação

_____/_____/20____

APÊNDICE V

Documento de Informação da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança - *Dance Spot* para efeitos de autorização da Direção da Escola



VISITAS DE ESTUDO



Destino/ Local - Conservatório de Dança - <i>Dance Spot</i> .		Data: 01/02/2021
Hora prevista de:	Partida 17h30min	Chegada 18h30min
Ano(s)/Turmas(s) - 10º10ª Nº de alunos por turma - 26		
Número de alunos com ASE: Escalão A Escalão B		
Objetivos da visita - Estudo da representação da figura humana; O registo de esboços, notas e reflexões no diário gráfico de modo a acompanhar o processo de trabalho do aluno (inspiração para futuras criações nas aulas de desenho); promoção da compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença (Dança vs. Artes Visuais); e a troca de ideias e perspetivas com os alunos do Conservatório de Dança.		
Professor Responsável	Professor(es) acompanhante(s):	
Ana Leite e Conceição	Maria de Lurdes Ribeiro, Sara Costa e Sara Mendes.	
Contacto (telefone) - 91327*****		
Plano Anual de Atividades:		Parecer da Direção:
Visita Prevista ☐ Não prevista ☐		

APÊNDICE VI

Fotografias da Atividade: Visita de Estudo ao Conservatório de Dança – *Dance Spot*























APÊNDICE VII

Vídeo da Visita de Estudo ao Conservatório de Dança - *Dance Spot*

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/19homYUIJvH7mBcHMkuoFKFnJuDemvn50/view?usp=sharing>

APÊNDICE VIII

Proposta de Critérios de Avaliação dos Três Elementos de Avaliação - Unidade Didática: “Figura Humana em Movimento”



Critérios de Avaliação | 1º Processo de Recolha de Informação | Exercícios de Representação | Desenho da Figura Humana



DOMÍNIOS	CRITÉRIOS	Níveis de Desempenho					Avaliação Ponderação
		MUITO INSUFICIENTE (MI) 0 a 8 valores 0-19%	INSUFICIENTE (I) 6 a 9 valores 20-49%	SUFICIENTE (S) 10 a 13 valores 50-69%	BOM (B) 14 a 17 valores 70-89%	MUITO BOM (MB) 18 a 20 valores 90-100%	
Apropriação e Reflexão	Aplicação dos conhecimentos (Desenho Figura Humana, Luz-sombra, entre outros)	Não demonstrou segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou pouca segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um desempenho satisfatório na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um bom desempenho na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Aplicou com segurança, os conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	30%
Interpretação e Comunicação	Compreensão e Respeito pelo Enunciado	Não compreendeu/respeitou o enunciado.	Compreendeu/respeitou pouco o enunciado.	Compreensão e respeito pelo enunciado satisfatórios.	Compreendeu/respeitou quase todas as instruções do enunciado.	Compreendeu e respeitou o enunciado	35%
Experimentação e Criação	Eficácia técnica (pastel, collage, entre outras)	Não demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou pouca segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura satisfatórias no modo como aplicou as técnicas.	Demonstrou alguma segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	35%
	Empenho e Autonomia	Revelou muito pouco empenho e não foi autónomo.	Revelou pouco empenho e foi pouco autónomo.	Revelou um empenho e autonomia satisfatórios.	Revelou algum empenho e autonomia.	Foi empenhado e autónomo.	
	Gestão de Tempo	Não entregou o trabalho.	Não geriu bem o tempo.	Geriu o tempo satisfatoriamente.	Geriu bem o tempo.	Geriu muito bem o tempo.	
	Práticas de Ocupação de Página	Não demonstrou preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou pouca preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou a preocupação satisfatória pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou alguma preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	



Critérios de Avaliação | 2º Processo de Recolha de Informação | Composição
Figura Humana (1ª e 2ª Experiência - Pastel e Materiais de Desperdício)

DOMÍNIOS	CRITÉRIOS	Níveis de Desempenho					Avaliação Ponderação
		MUITO INSUFICIENTE (MI) 0 a 8 valores 0-19%	INSUFICIENTE (I) 6 a 9 valores 20-49%	SUFICIENTE (S) 10 a 13 valores 50-69%	BOM (B) 14 a 17 valores 70-89%	MUITO BOM (MB) 18 a 20 valores 90-100%	
Apropriação e Reflexão	Aplicação dos conhecimentos (Desenho Figura Humana, Luz-sombra, entre outros)	Não demonstrou segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou pouca segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um desempenho satisfatório na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um bom desempenho na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Aplicou com segurança, os conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	30%
Interpretação e Comunicação	Compreensão e Respeito pelo Enunciado	Não compreendeu/respeitou o enunciado.	Compreendeu/respeitou pouco o enunciado.	Compreensão e respeito pelo enunciado satisfatórios.	Compreendeu/respeitou quase todas as instruções do enunciado.	Compreendeu e respeitou o enunciado	35%
Experimentação e Criação	Eficácia técnica (pastel, collage, entre outras)	Não demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou pouca segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura satisfatórias no modo como aplicou as técnicas.	Demonstrou alguma segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	35%
	Qualidade Gráfica e Coerência	Não demonstrou coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou pouca coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou coerência e qualidade gráfica satisfatórias.	Demonstrou alguma coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou preocupação pela qualidade gráfica e coerência do trabalho.	
	Criatividade e Expressividade	Não demonstrou criatividade nem expressividade.	Demonstrou pouca criatividade e expressividade.	Demonstrou criatividade e expressividade satisfatórias.	Demonstrou alguma criatividade e expressividade.	Demonstrou criatividade e expressividade.	
	Empenho e Autonomia	Revelou muito pouco empenho e não foi	Revelou pouco empenho e foi pouco	Revelou um empenho e autonomia satisfatórios.	Revelou algum empenho e autonomia.	Foi empenhado e autónomo.	



Critérios de Avaliação | 3º Processo de Recolha de Informação | Simbiose (Figura Humana + Animal/ Elemento Natural)

DOMÍNIOS	CRITÉRIOS	Níveis de Desempenho					Avaliação
		MUITO INSUFICIENTE (MI) 0 a 8 valores 0-19%	INSUFICIENTE (I) 6 a 9 valores 20-49%	SUFICIENTE (S) 10 a 13 valores 50-69%	BOM (B) 14 a 17 valores 70-89%	MUITO BOM (MB) 18 a 20 valores 90-100%	
Apropriação e Reflexão	Aplicação dos conhecimentos (Desenho Figura Humana, Luz-sombra, entre outros)	Não demonstrou segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou pouca segurança na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um desempenho satisfatório na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Demonstrou um bom desempenho na aplicação dos conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	Aplicou com conhecimentos sobre o desenho da figura humana.	30%
Interpretação e Comunicação	Compreensão e Respeito pelo Enunciado	Não compreendeu/ respeitou o enunciado.	Compreendeu/ respeitou pouco o enunciado.	Compreensão e respeito pelo enunciado satisfatórios.	Compreendeu/respeitou quase todas as instruções do enunciado.	Compreendeu e respeitou o enunciado.	35%
Experimentação e Criação	Eficácia técnica (lápiz de cor)	Não demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou pouca segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura satisfatórias no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou alguma segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	Demonstrou segurança, fluidez e desenvoltura no modo como aplica as técnicas.	35%
	Qualidade Gráfica e Coerência	Não demonstrou coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou pouca coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou coerência e qualidade gráfica satisfatórias.	Demonstrou alguma coerência e qualidade gráfica.	Demonstrou preocupação pela qualidade gráfica e coerência do trabalho.	
	Criatividade e Expressividade	Não demonstrou criatividade nem expressividade.	Demonstrou pouca criatividade e expressividade.	Demonstrou criatividade e expressividade satisfatórias.	Demonstrou alguma criatividade e expressividade.	Demonstrou criatividade e expressividade.	
	Empenho e Autonomia	Revelou muito pouco empenho e não foi autónomo.	Revelou pouco empenho e foi pouco autónomo.	Revelou um empenho e autonomia satisfatórios.	Revelou algum empenho e autonomia.	Foi empenhado e autónomo.	
	Gestão de Tempo	Não entregou o trabalho.	Não geriu bem o tempo.	Geriu o tempo satisfatoriamente.	Geriu bem o tempo.	Geriu muito bem o tempo.	
	Práticas de Ocupação de Página	Não demonstrou preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou pouca preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou a preocupação satisfatória pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou alguma preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	Demonstrou preocupação pelo equilíbrio gráfico da composição.	
*ACPA: C, D, F, G, H, I, J							Total
Disciplina de Desenho A 10º ano de Escolaridade Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais							20

*Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

A- Linguagens e Textos; B- Informação e Comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; E- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.

APÊNDICE IX

Proposta de Grelha de Avaliação dos Três Elementos de Avaliação – Unidade Didática: “Figura Humana em Movimento”

1º Elemento de Avaliação – Exercícios de Representação da Figura Humana

Registo de Avaliação												
Escola: Secundária Rainha Dona Leonor Disciplina: Desenho A 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário												
Ano Letivo: 2021/2022												
Critérios de Classificação		1º Ex. – Exercícios de Representação da Figura Humana					Menção Quantitativa (0-100%)	Menção Qualitativa (MI-MB)	Menção Quantitativa (0-20 Valores)			
Domínios:		Apropriação e Reflexão		Interpretação e Comunicação		Experimentação e Criação						
Ano: 10º		Aplicação de Conhecimento:		Compreensão e Respeito		Eficácia				Empenho e	Gestão de	
Turma: 10ª		Ex: Proporção Fig. Humana		pelo Enunciado		Técnica				Autonomia	tempo	
Ponderação (%)		30%		35%		35%				Práticas de ocupação da Página		
Cotação (Valores)		6		7		7						
Nº		Aluno										
1	Edgar Degas	50		80		90		40				
2								50				
3								40				
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												
31												
32												
*ACPA: B, C, F, I, J												
*ACPA (Áreas de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória)												
A- Linguagens e Textos; B- Informação e Comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; E- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.												

2º Elemento de Avaliação – Exercícios de Criação de Composições com Inspiração na Visita de Estudo

 Registo de Avaliação Escola: Secundária Rainha Dona Leonor Disciplina: Desenho A 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário Ano Letivo: 2021/2022										
2º Ex. – Composição Figura Humana (1ª e 2ª Experiência – Pastel e Materiais de Desperdício)										
Domínios:	Inspiração e Reflexão	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação							
Ano: 10ª	ação de Conhecimento	Compreensão e Respeito pelo Enunciado	Eficiência Técnica	Empenho e Autonomia	Gestão de tempo	Práticas de ocupação da folha	Qualidade Gráfica e Coerência	Criatividade e Expressividade		
Turma: 10ª										
Ponderação (%)	30%	35%				35%				
Cotação (Valores)	6	7				7				
Nº	Aluno									
1	Edgar Degas	100	62	70	40	50	40	60	70	Menção Desatisfatória (0-100%) 70,95
2										19,2555
3										0
4										0
5										0
6										0
7										0
8										0
9										0
10										0
11										0
12										0
13										0
14										0
15										0
16										0
17										0
18										0
19										0
20										0
21										0
22										0
23										0
24										0
25										0
26										0
27										0
28										0
29										0
30										0
31										0
32										0
*ACPA: C, D, F, G, H, I, J										
*ACPA (Áreas de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) A- Linguagens e Textos; B- Informação e Comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo										

3º Elemento de Avaliação – Exercício de Criação da Simbiose (Figura Humana + Animal / Elemento Natural)



Registo de Avaliação
 Escola: Secundária Rainha Dona Leonor | Disciplina: Desenho A | 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário
 Ano Letivo: 2021/2022

Critérios de Classificação		3º Ex. – Simbiose (Figura Humana + Animal/ Elemento Natural)							Menção Desativativa (0-100%)	Menção Qualitativa (MI-MB)	Menção Desativativa (0-20 Valores)	
Domínios:	Apropriação e Reflexão	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação									
Ano: 10ª	Aplicação de Conhecimentos	Compreensão e Respeito pelo Enunciado	Eficiência Técnica	Empenho e Autonomia	Gestão de tempo	Práticas de ocupação da folha	Qualidade Gráfica e Coerência	Criatividade e Expressividade				
Ponderação (%)	30%	35%	35%									
Cotação (Valores)	6	7	7									
Nº	Aluno											
1	Edgar Degas	100	62	70	40	50	40	60	70	55,7833	S	11,567
2										0		
3										0		
4										0		
5										0		
6										0		
7										0		
8										0		
9										0		
10										0		
11										0		
12										0		
13										0		
14										0		
15										0		
16										0		
17										0		
18										0		
19										0		
20										0		
21										0		
22										0		
23										0		
24										0		
25										0		
26										0		
27										0		
28										0		
29										0		
30										0		
31										0		
32										0		
*ACPA: C, D, F, G, H, I, J												
*ACPA (Áreas de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) A- Linguagens e Textos; B- Informação e Comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.												

APÊNDICE X

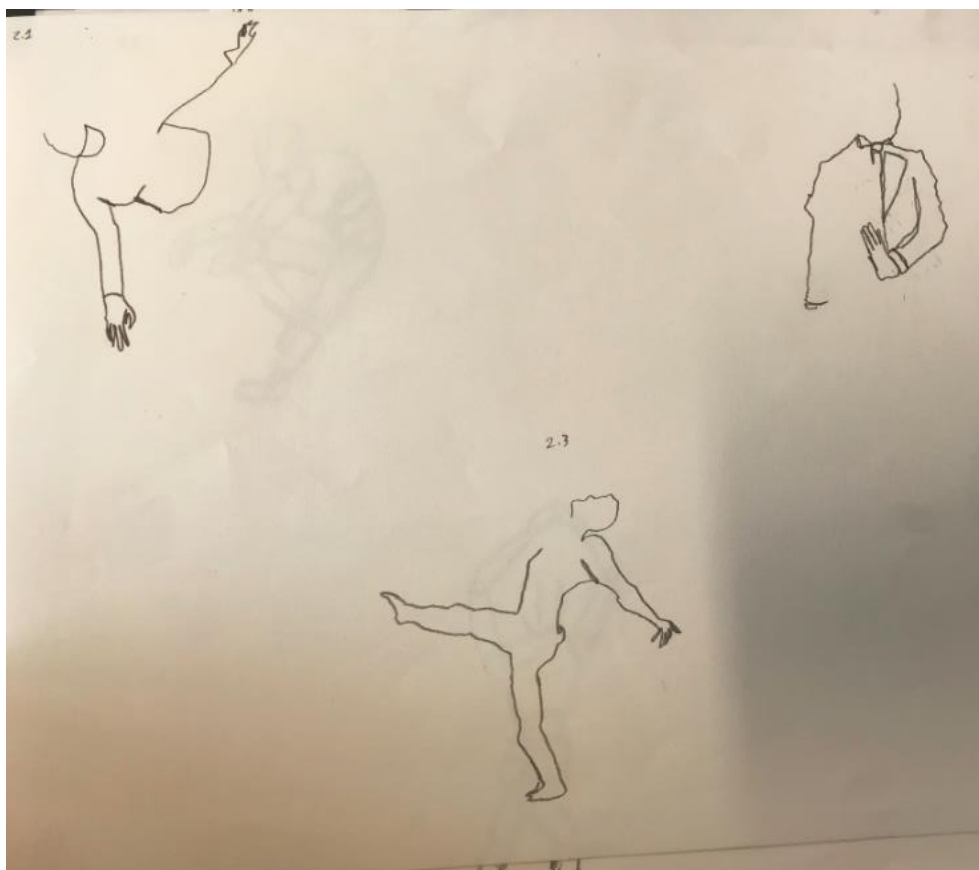
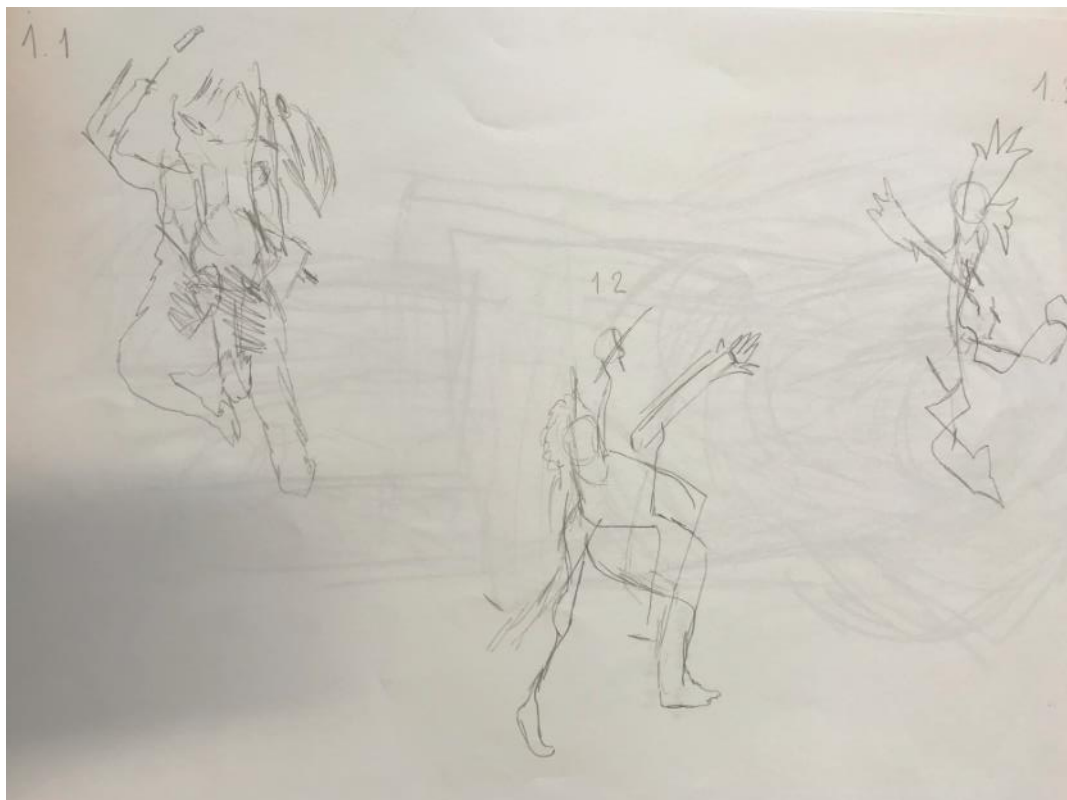
Proposta de Grelha de Avaliação Final do 2º Período – Três Unidades Didáticas Aplicadas

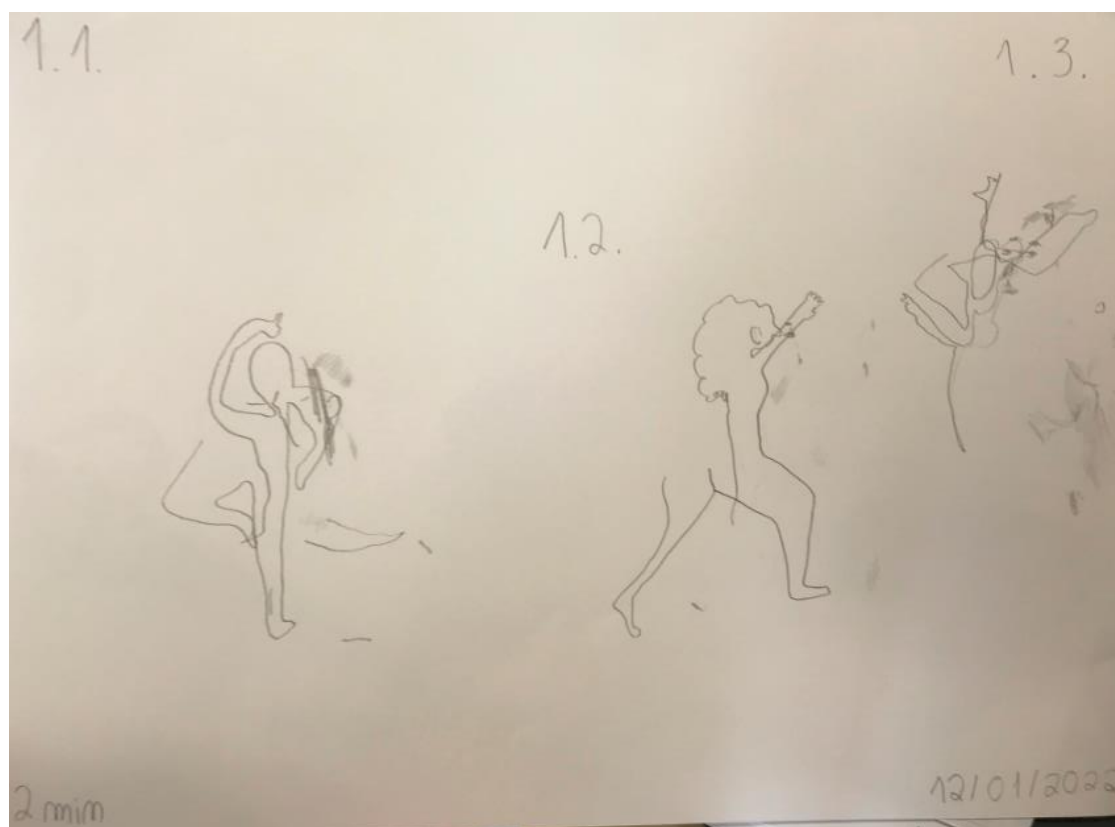
 Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor Disciplina: Desenho A 10º ano de Escolaridade do Ensino Secundário Ano Letivo 2021/2022 - 2º Período (Grelha de Avaliação Final)						
Ano: 10º10ª	Os exercícios avaliam, em simultâneo, os Domínios (Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação) contemplados no documento Aprendizagens Essenciais - Disciplina de Desenho A - 10º ano de Escolaridade - Ensino Secundário.					
Exercício nº (Processos de Recolha de Informação)	1º - Exercícios de Representação da Figura Humana	2º - Composições Figura Humana	3º - Simbiose (Fig. Humana + Animal/ Elemento Natural)	4º - Flyer de Divulgação da Exposição	5º - Construção Instalação Cúbica + Atividades de Preparação da Exposição	
*ACPA	B, C, F, I, J	C, D, F, G, H, I, J	C, D, F, G, H, I, J	A, B, C, D, F, H, I, J	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	
Ponderação	Média Aritmética dos 5 Processos de Recolha de Informação/ Instrumentos de Avaliação					
Alunos						
1	17	19	19	19	15	17,8
2	17	17	20	16	14	16,8
3	15	15	16	12	15	14,6
4	15	15	16	12	14	14,4
5	16	19	18	14	14	16,2
6	14	15	17	11	15	14,4
7	14	14	16	14	15	14,6
8	13	17	15	14	16	15
9	14	16	17	15	15	15,4
10	16	16	20	14	13	15,8
11	16	13	17	11	15	14,4
12	17	19	18	15	16	17
13	19	19	19	18	15	18
14	18	20	15	12	16	16,2
15	17	19	19	17	16	17,6
16	16	16	15	0	15	12,4
17	13	16	15	15	15	14,8
18	12	16	16	15	15	14,8
19	13	13	13	15	15	13,8
20	16	17	20	0	12	13
21	16	17	19	16	14	16,4
22	12	15	16	15	15	14,6
23	10	9	0	15	15	9,8

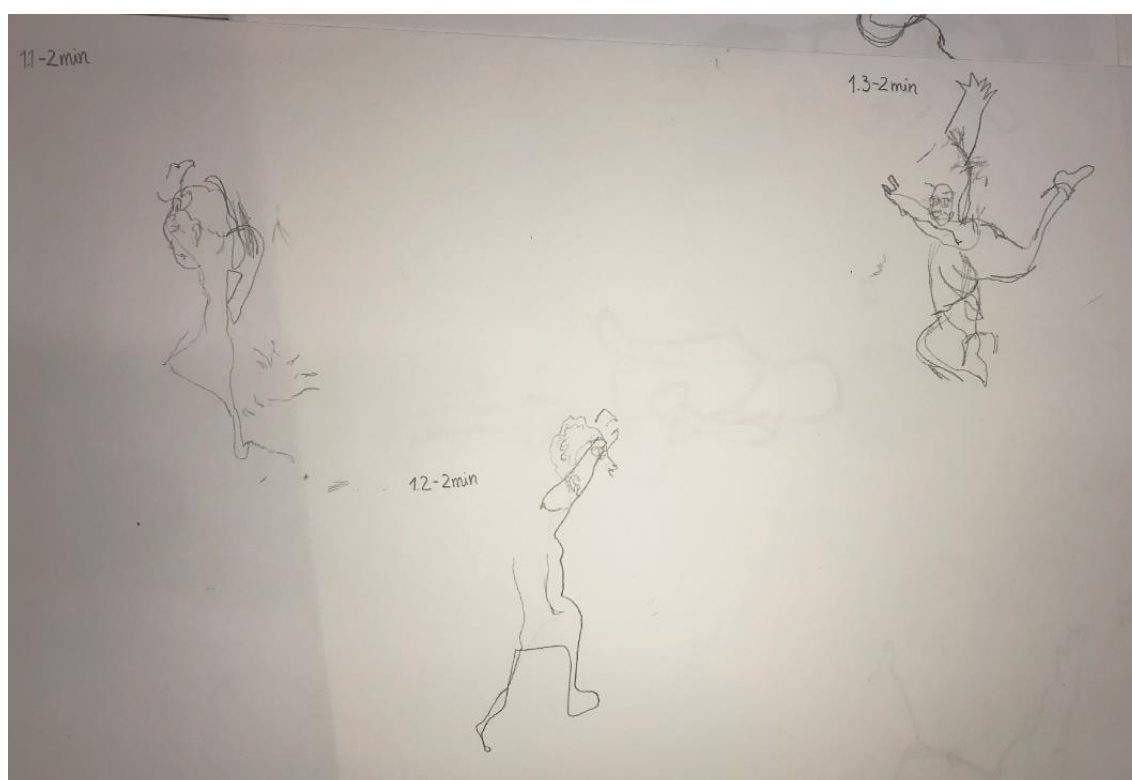
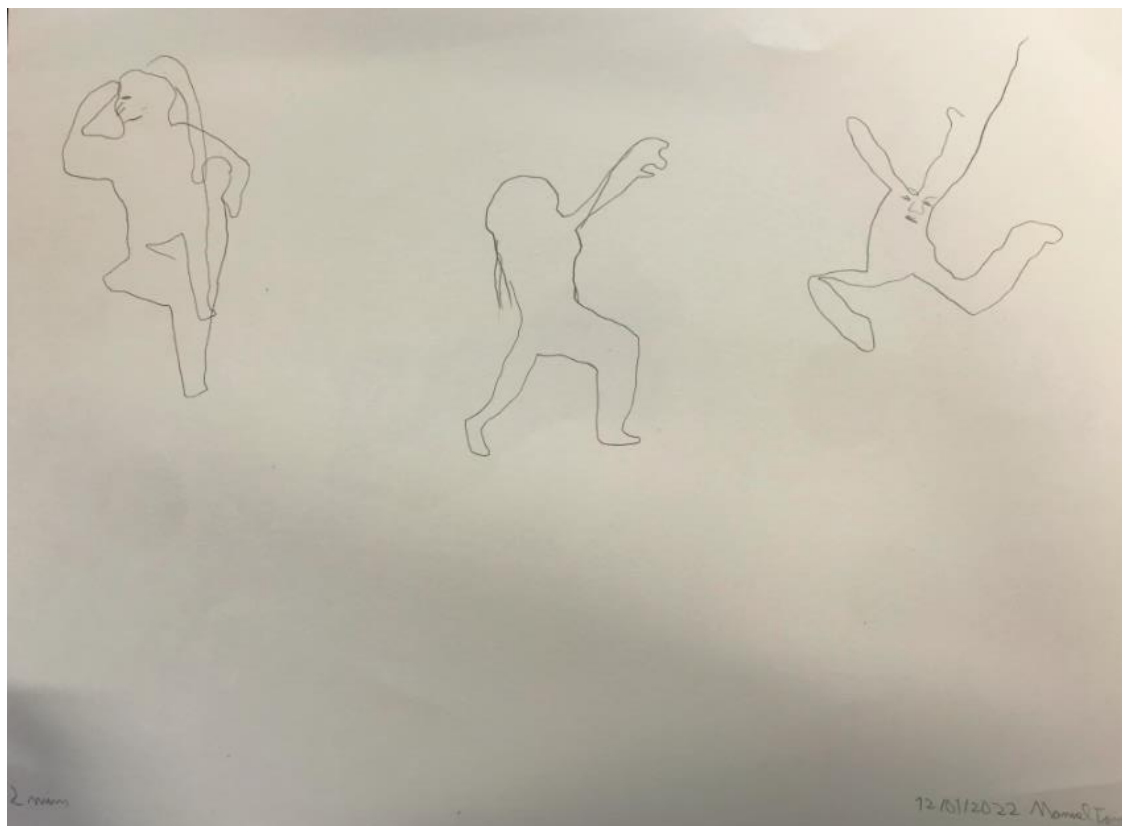
APÊNDICE XI

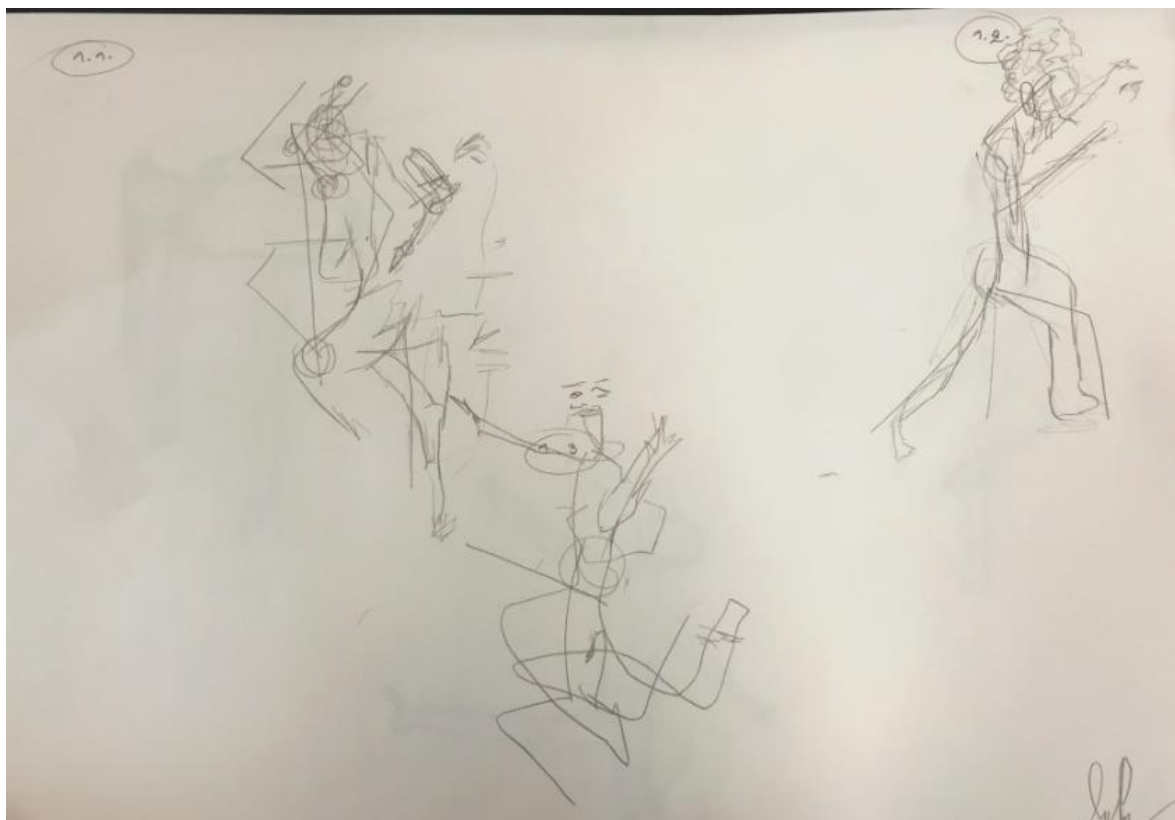
Registos Fotográficos dos trabalhos Desenvolvidos pelos Alunos

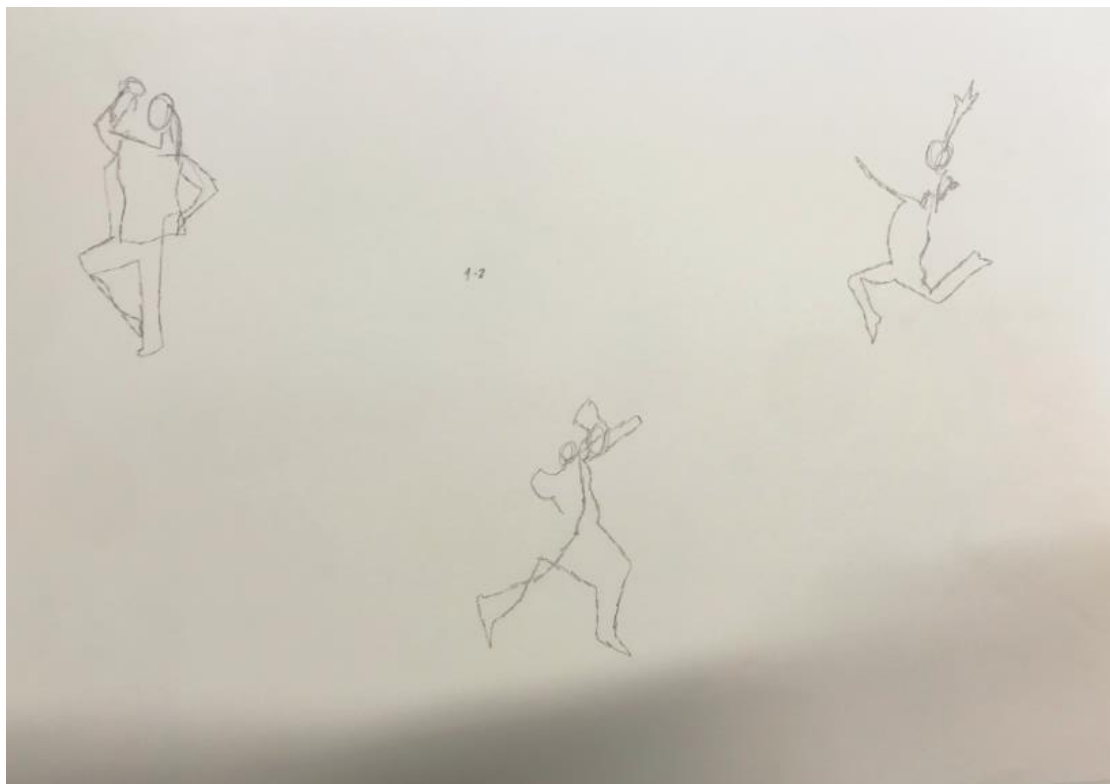
Exercício 1.1.: Representação da Figura Humana - Desenho de Contorno Cego





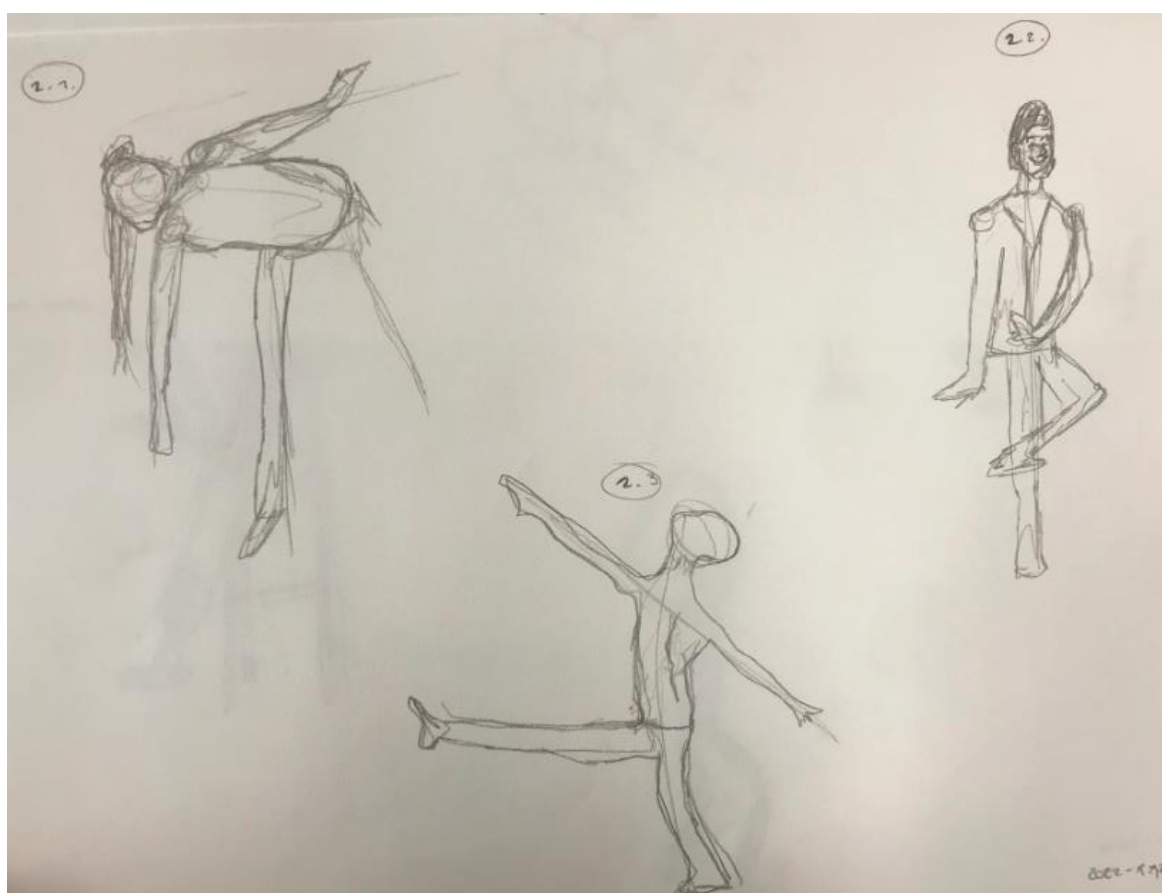
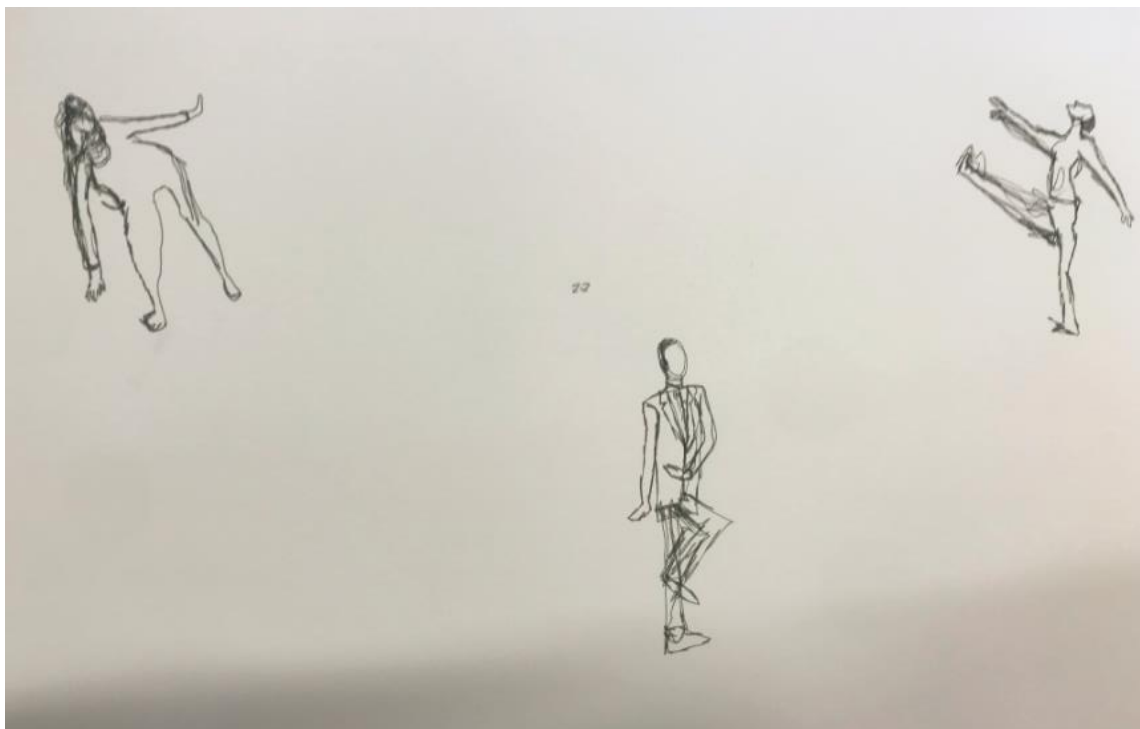


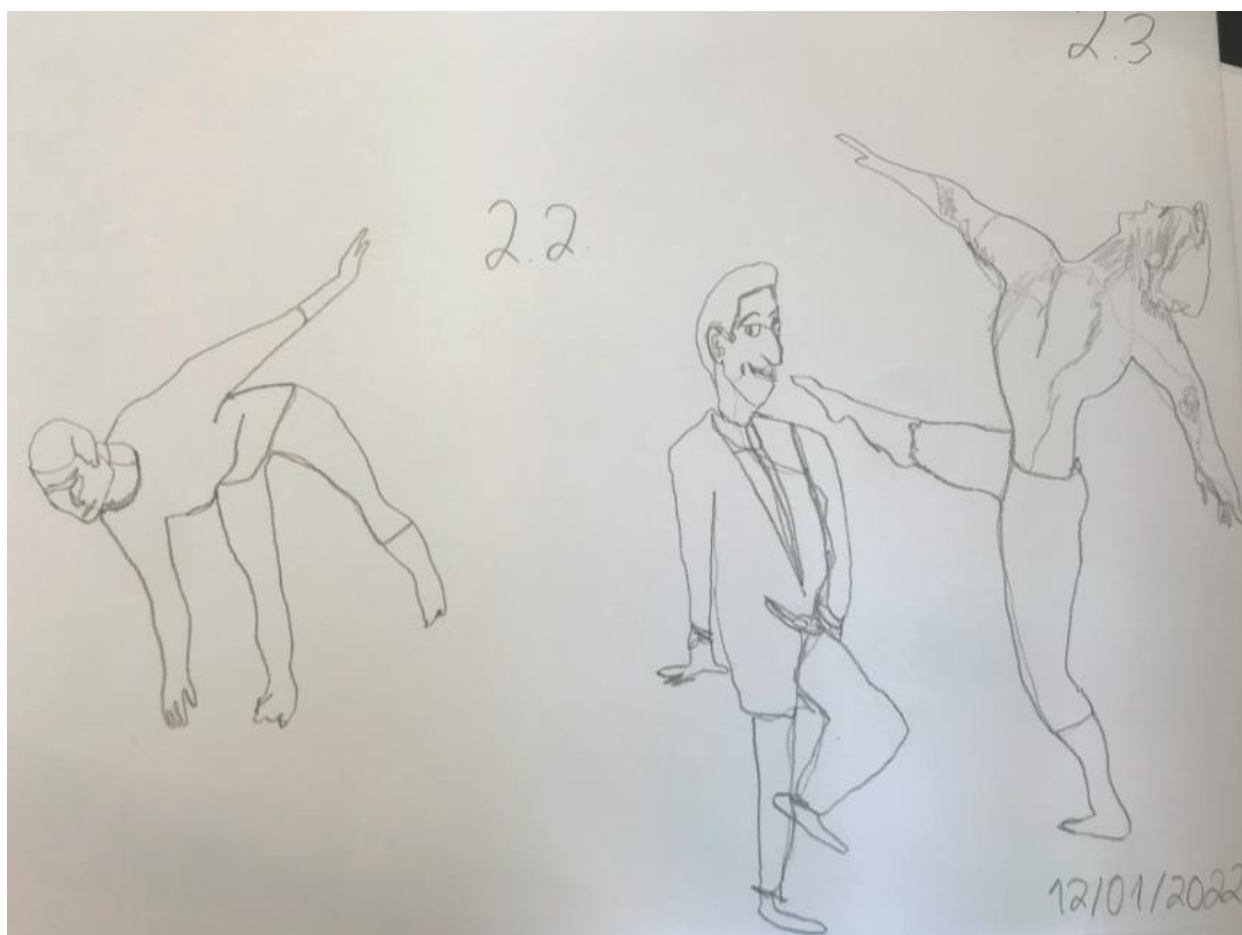
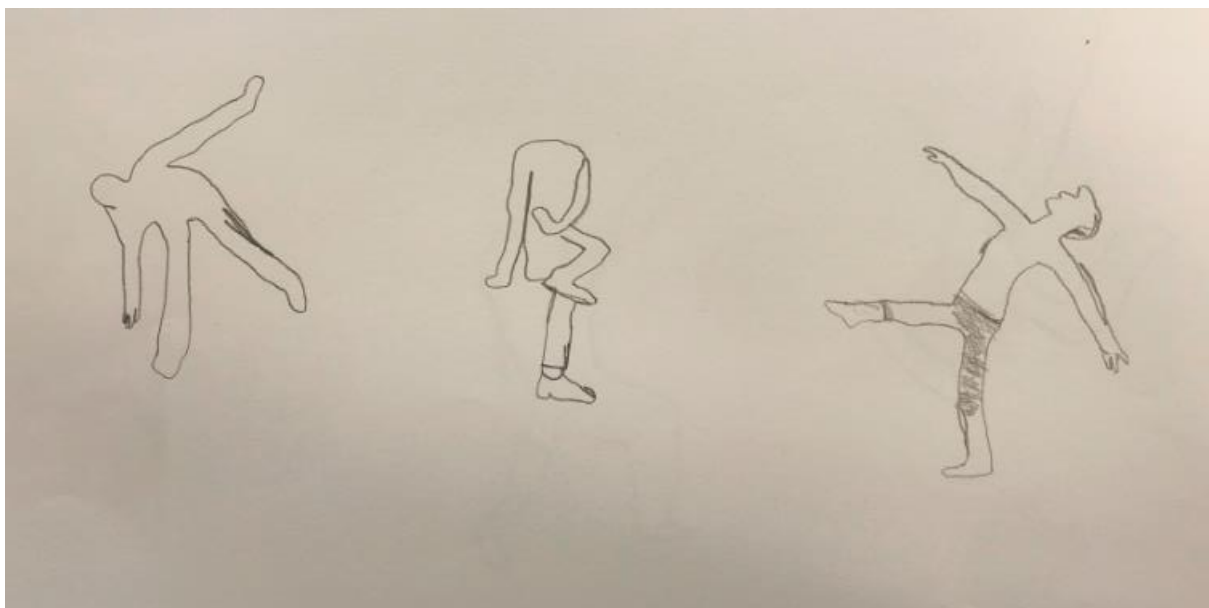


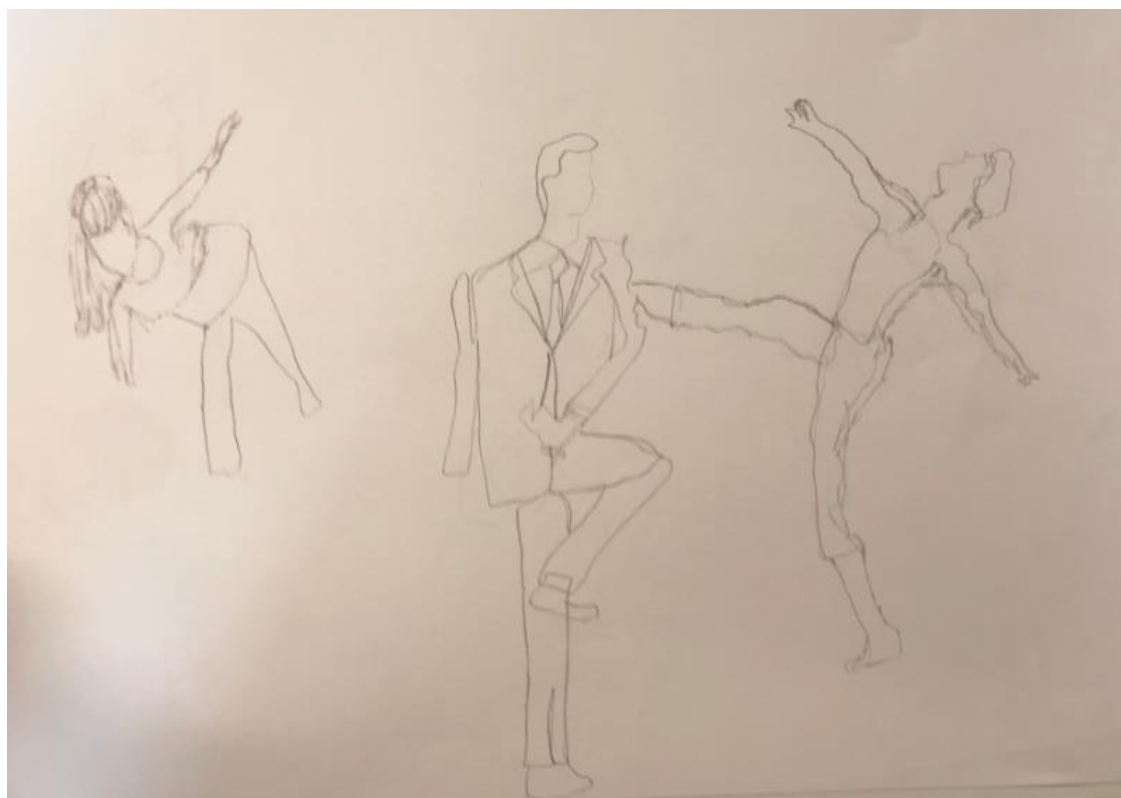
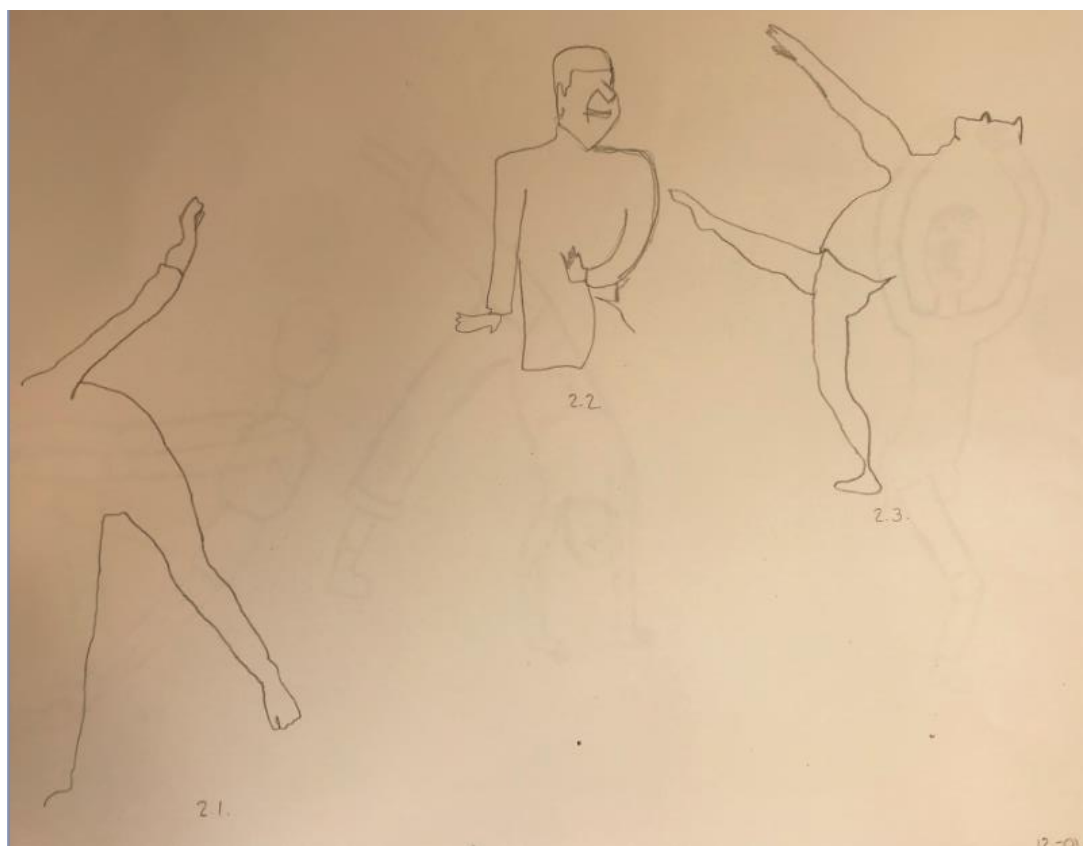


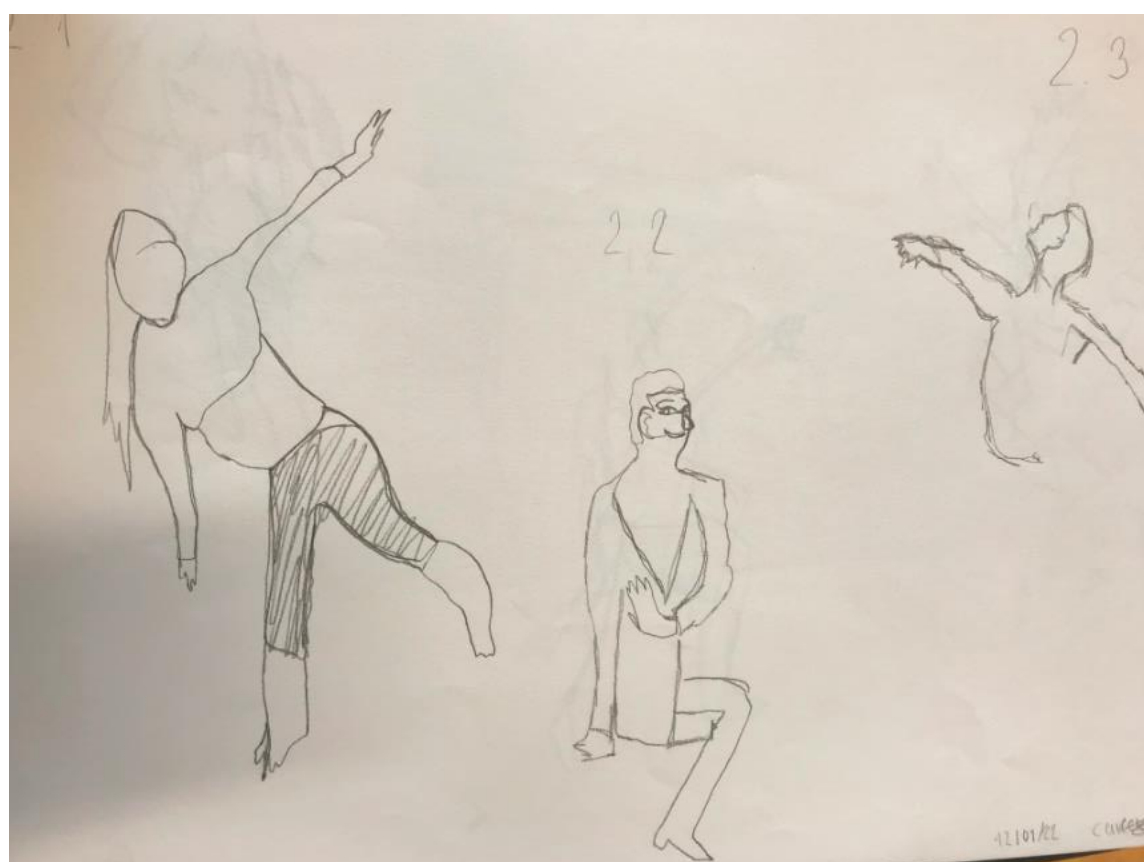
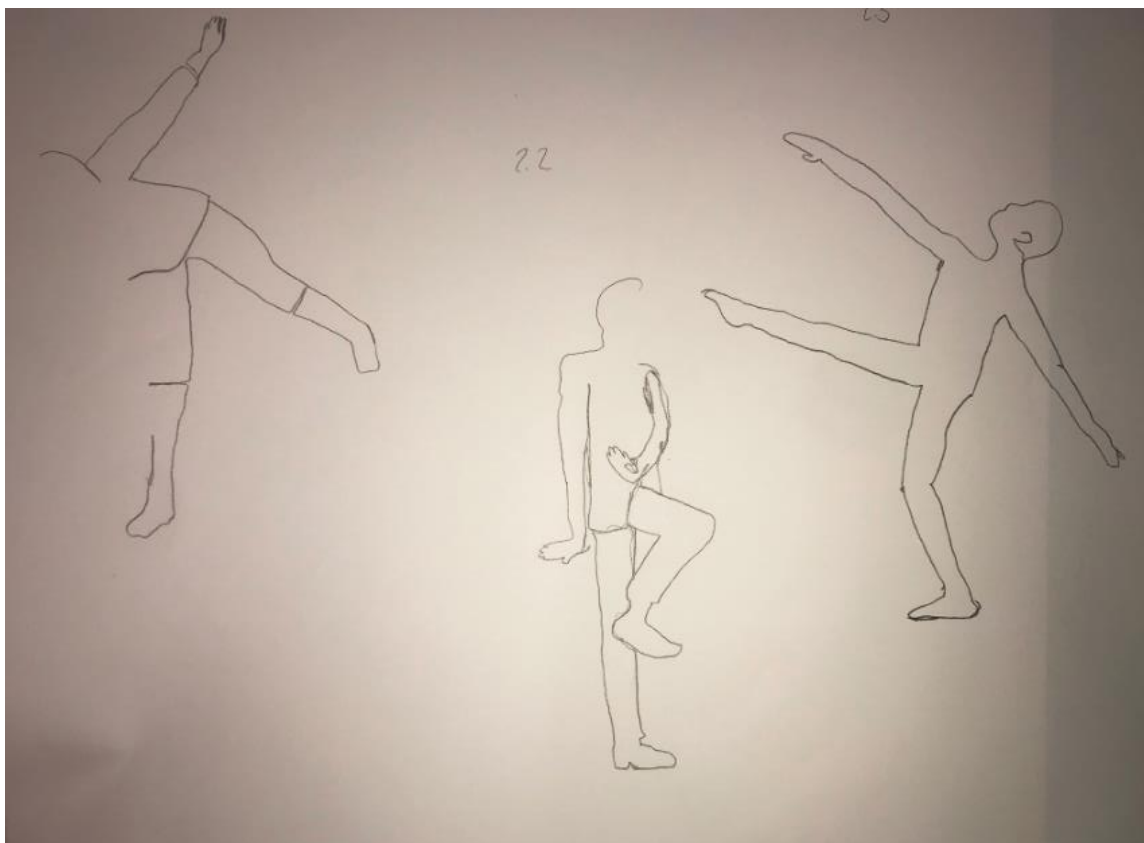
Exercício 1.2.: Representação da Figura Humana - Desenho de Contorno Linha Contínua (sem levantar o riscador do papel)



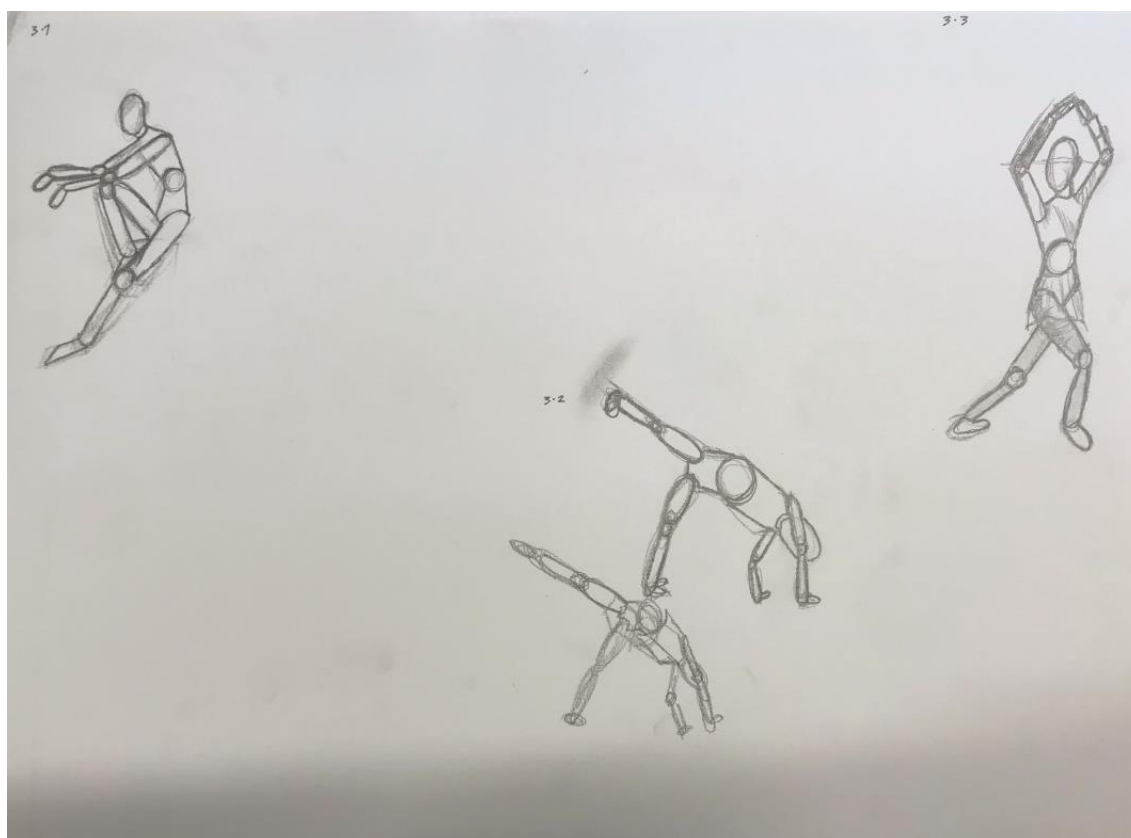
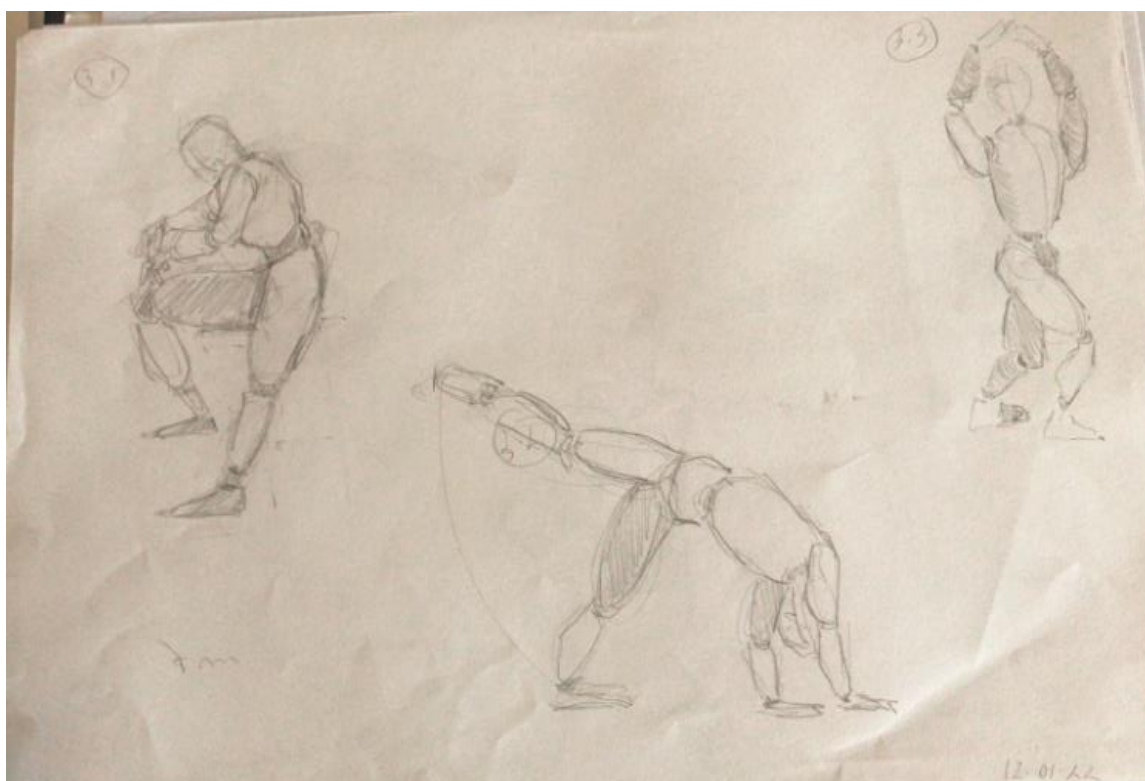


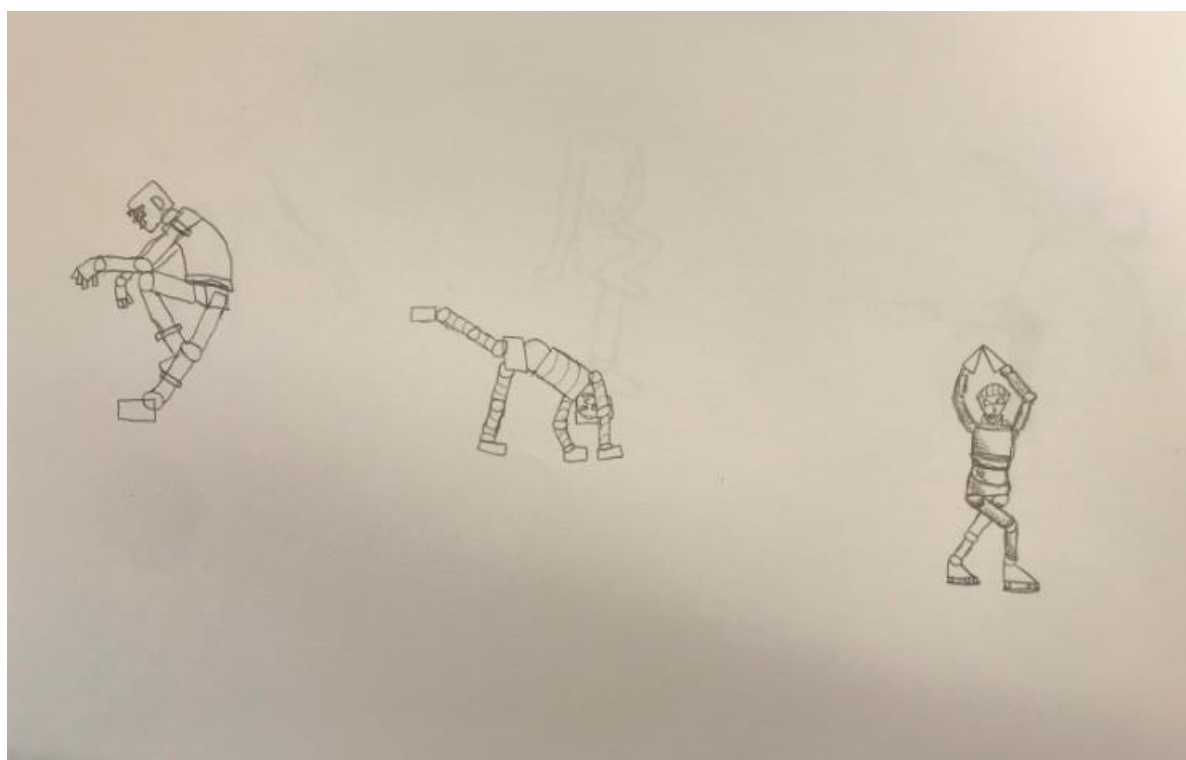
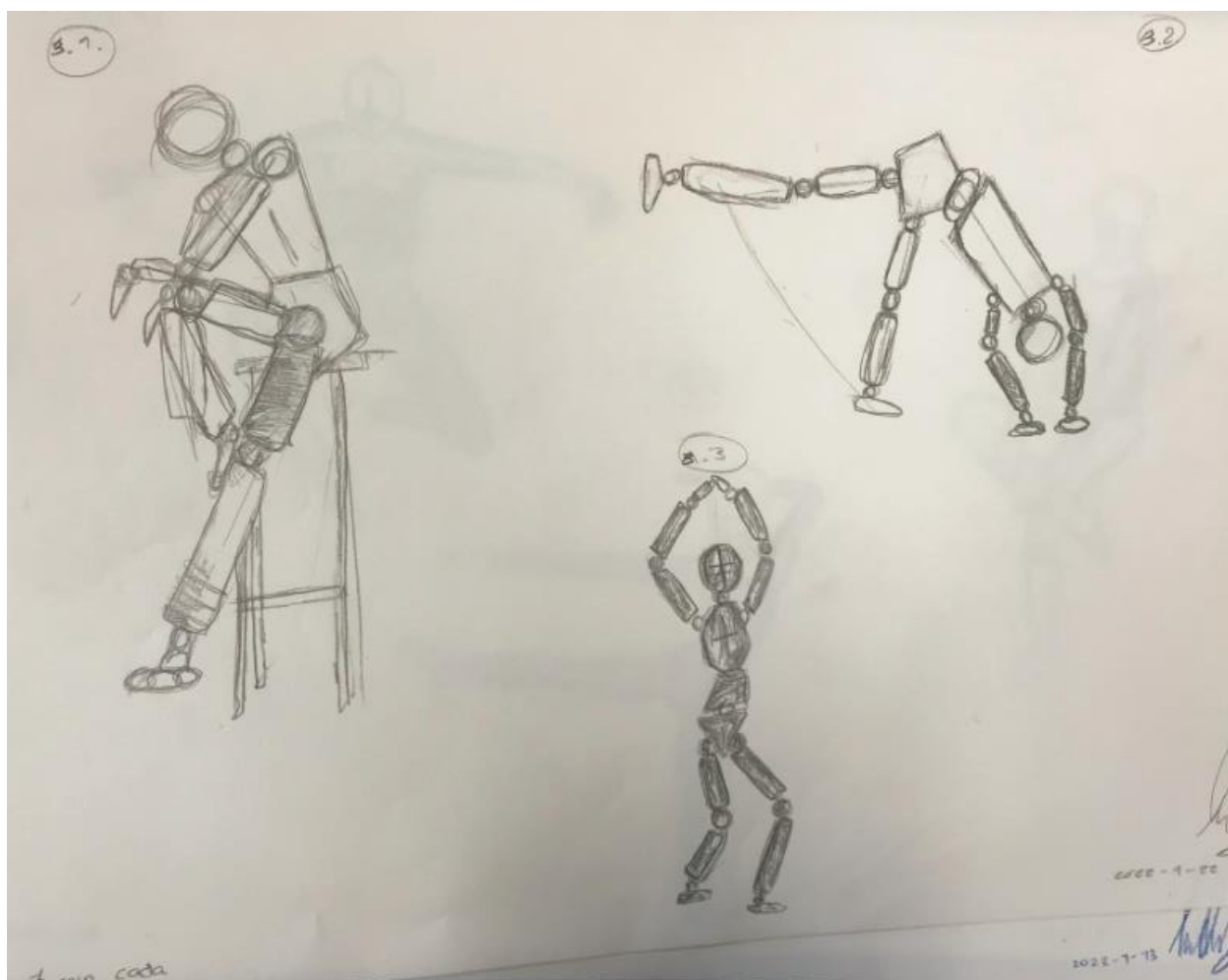


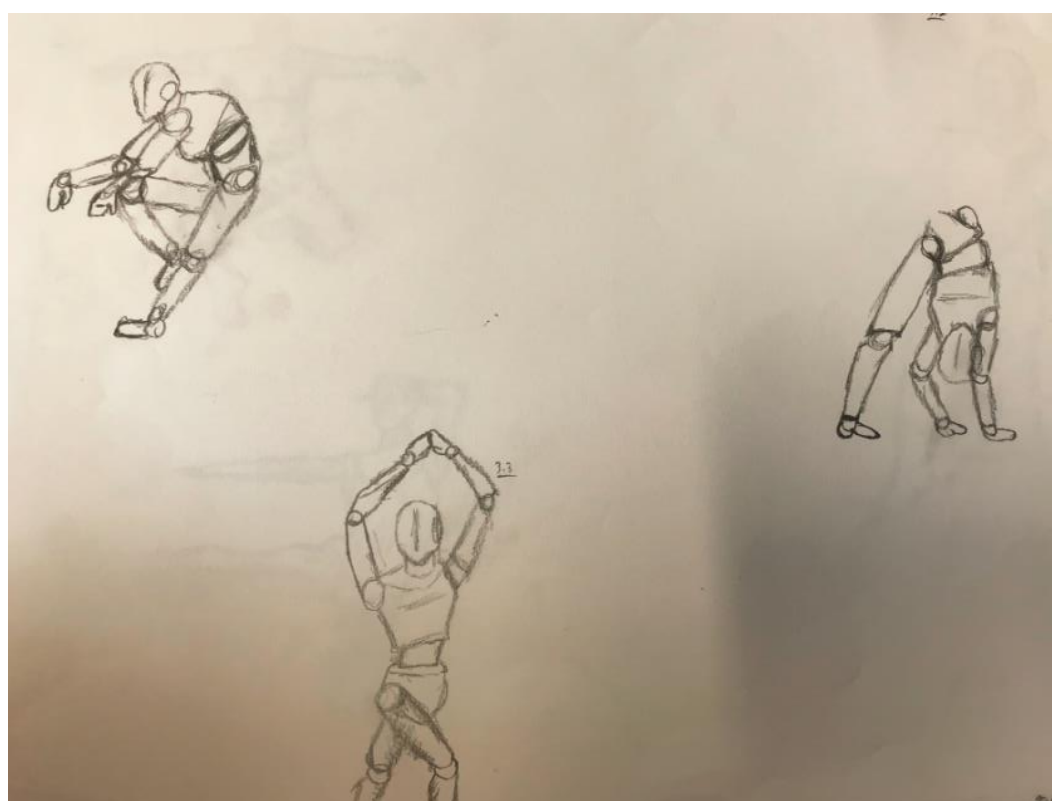
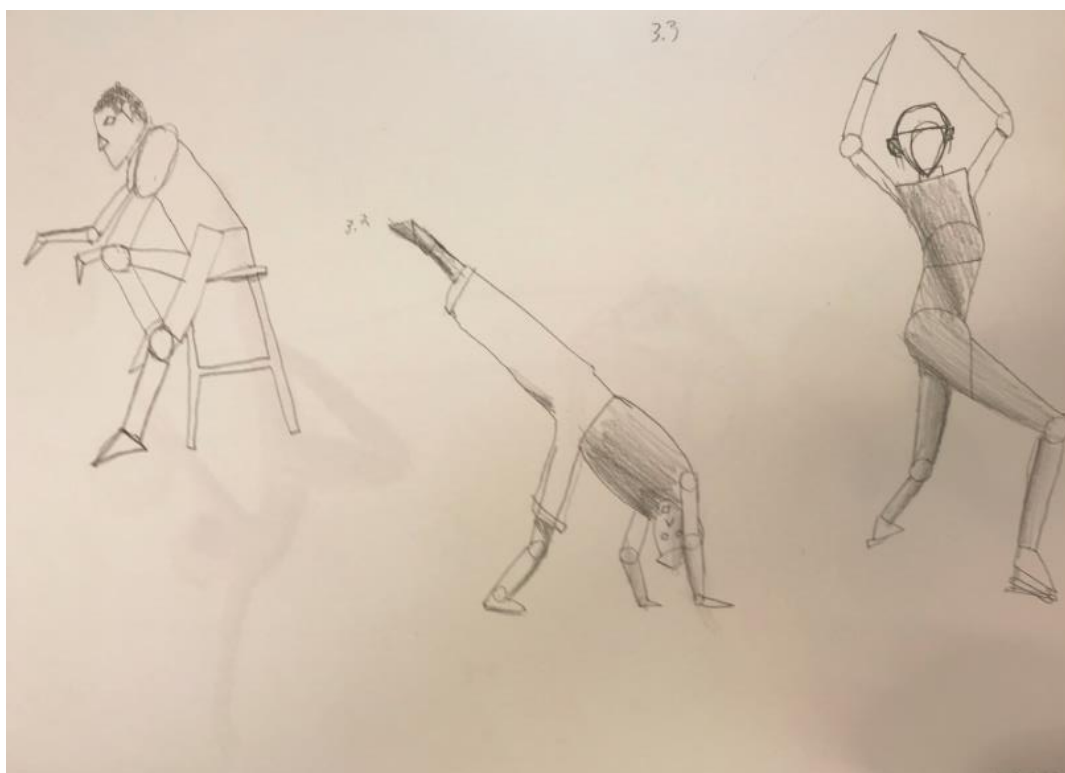


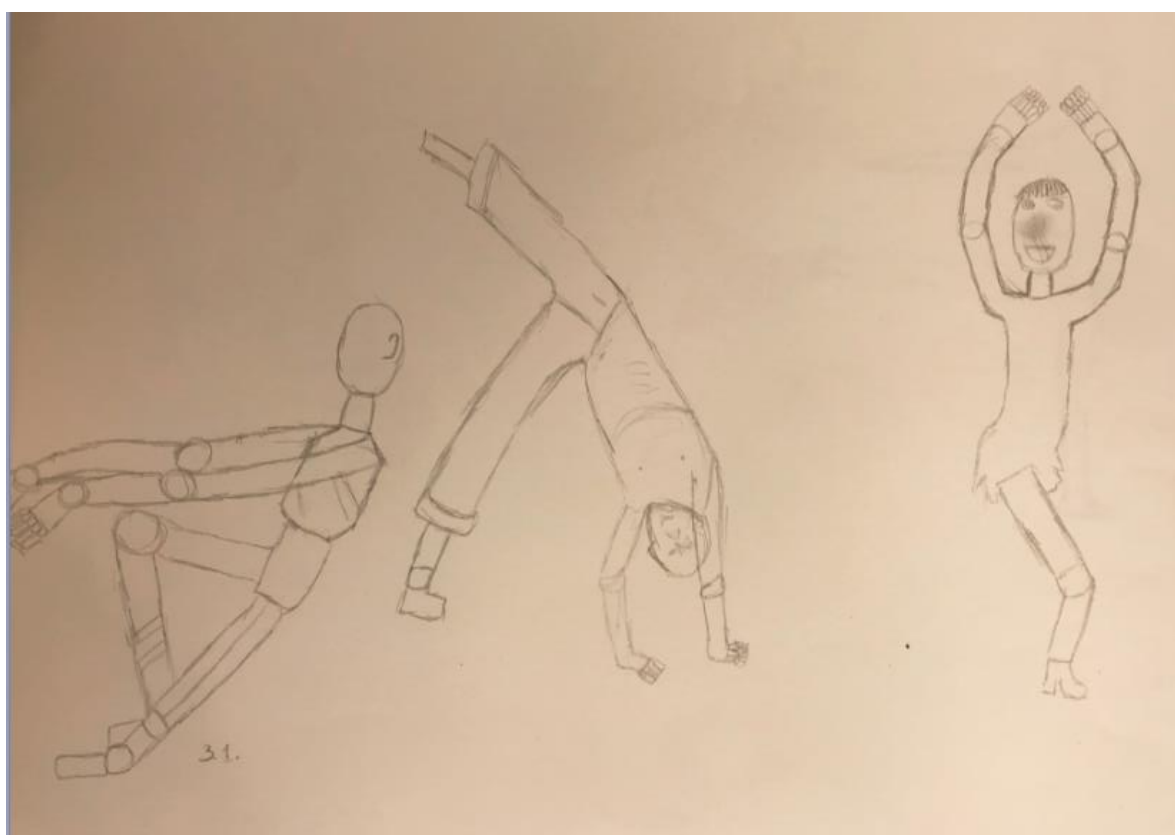
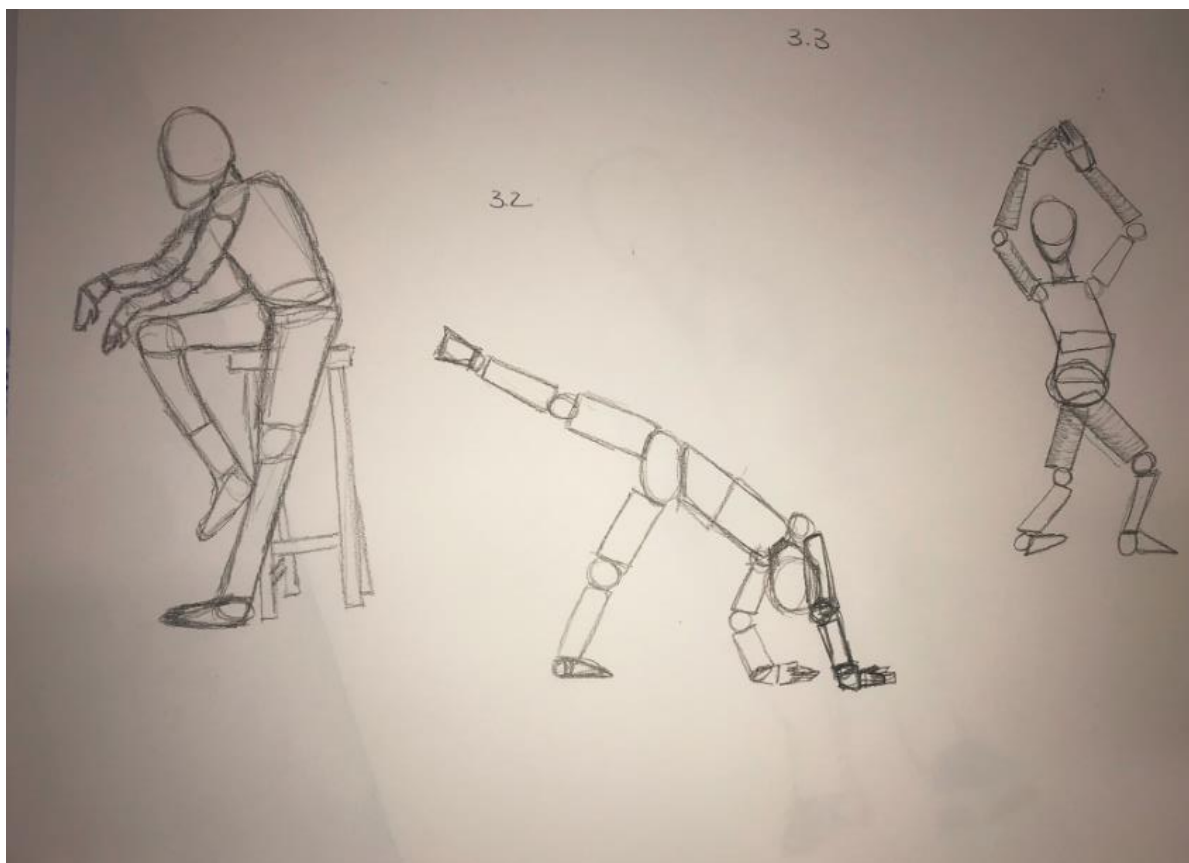


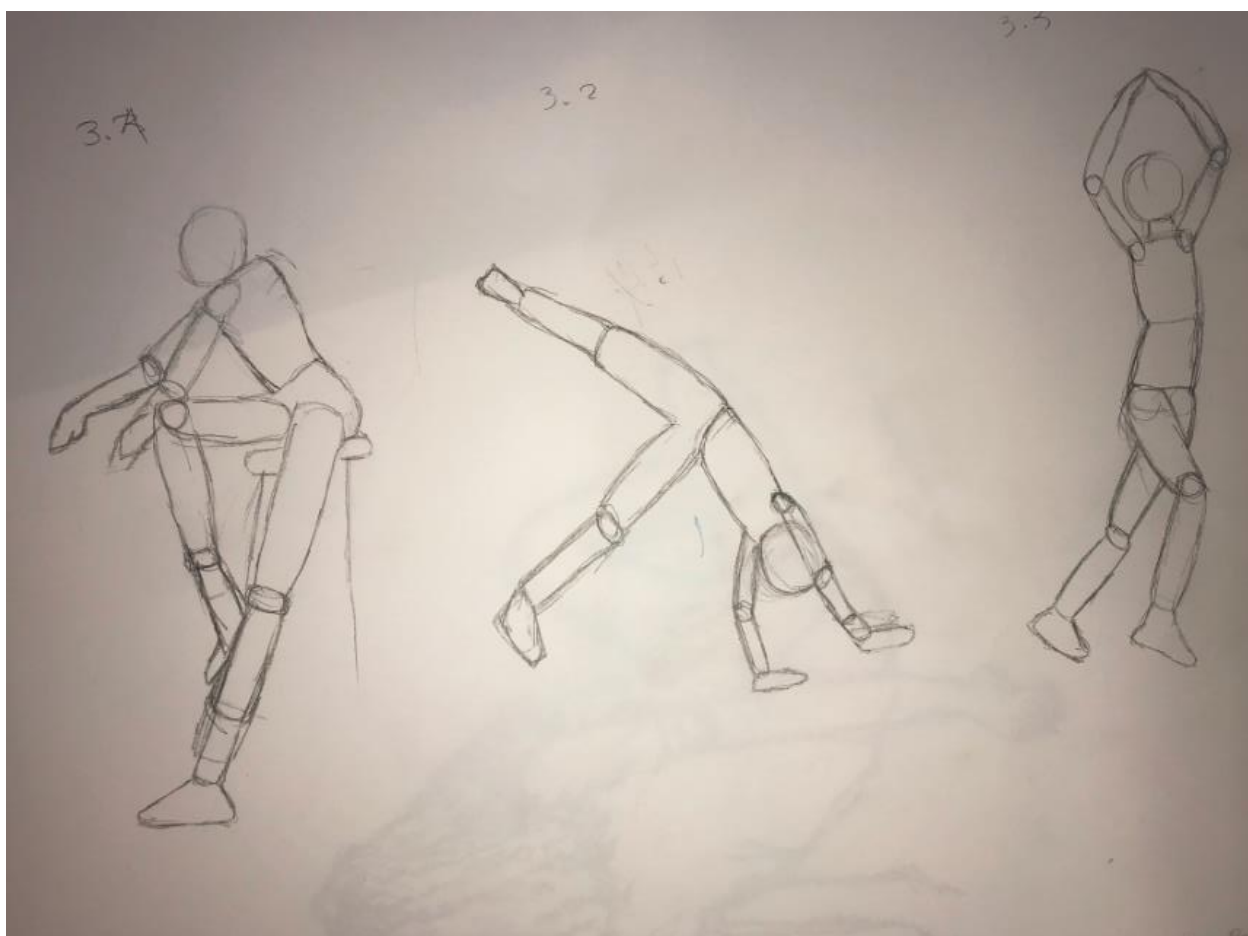
Exercício 1.3.: Representação da Figura Humana – Simplificação da Forma/Desenho Geométrico

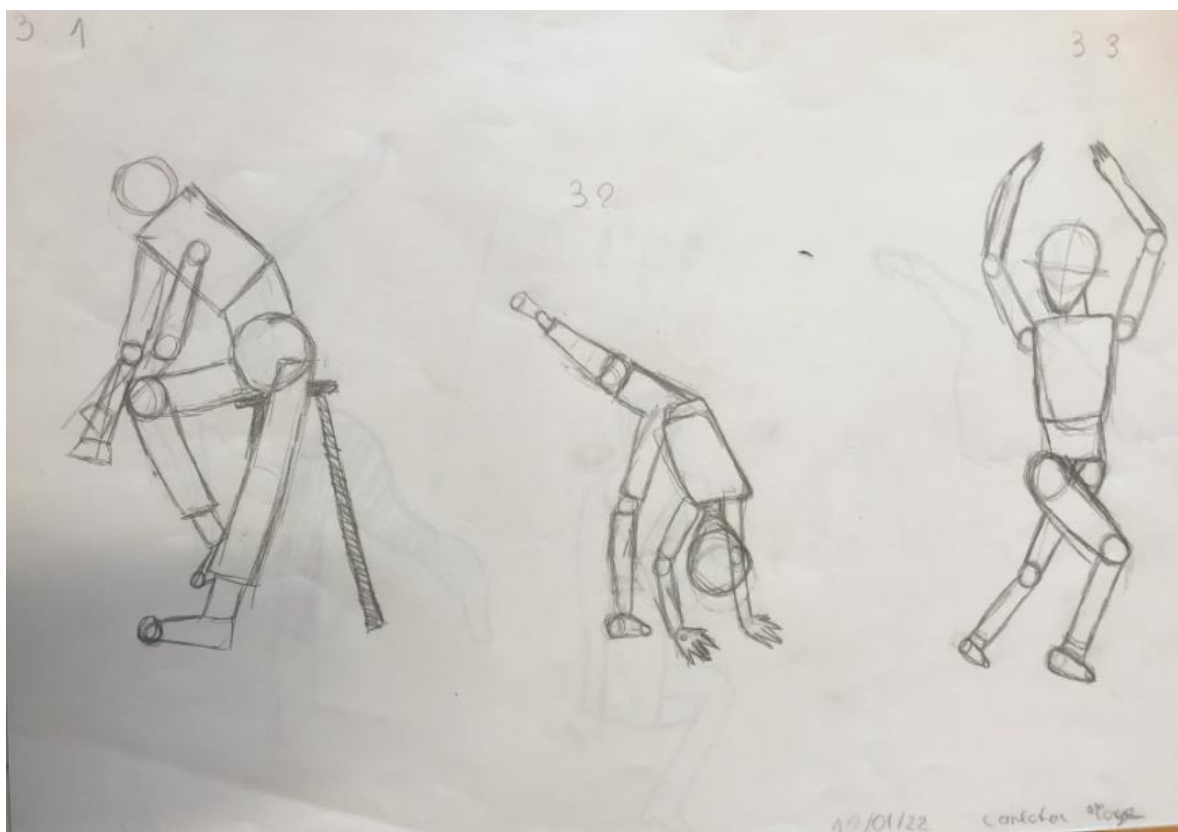




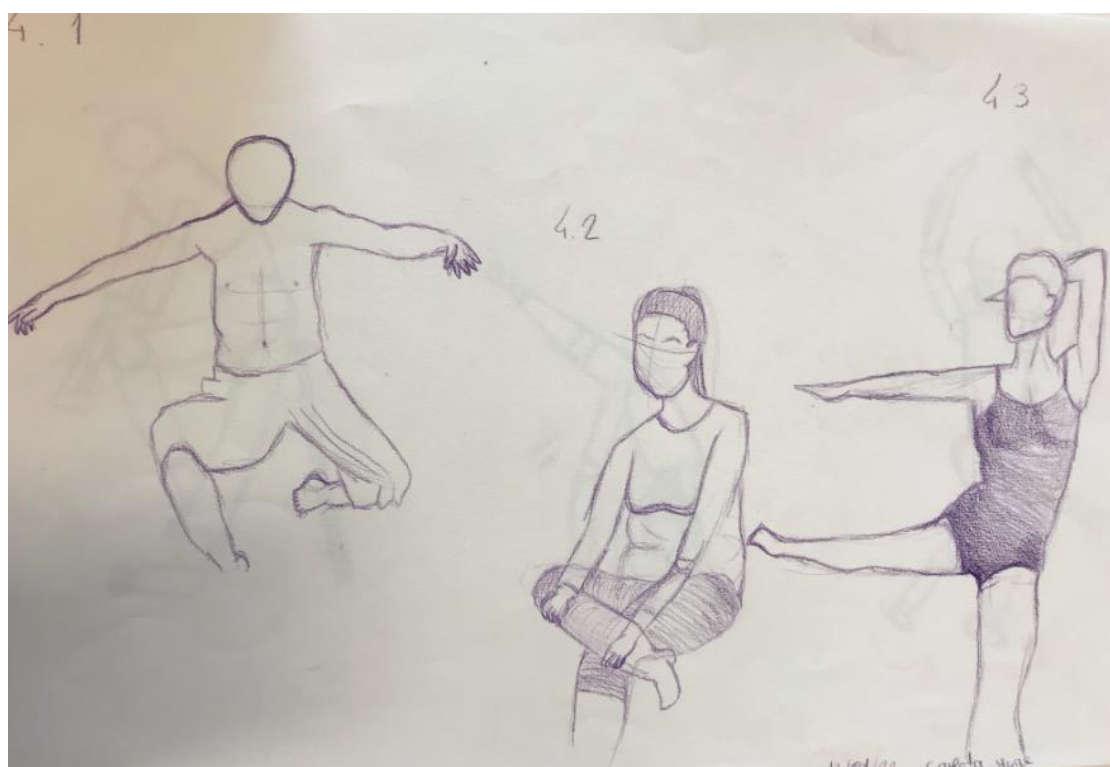




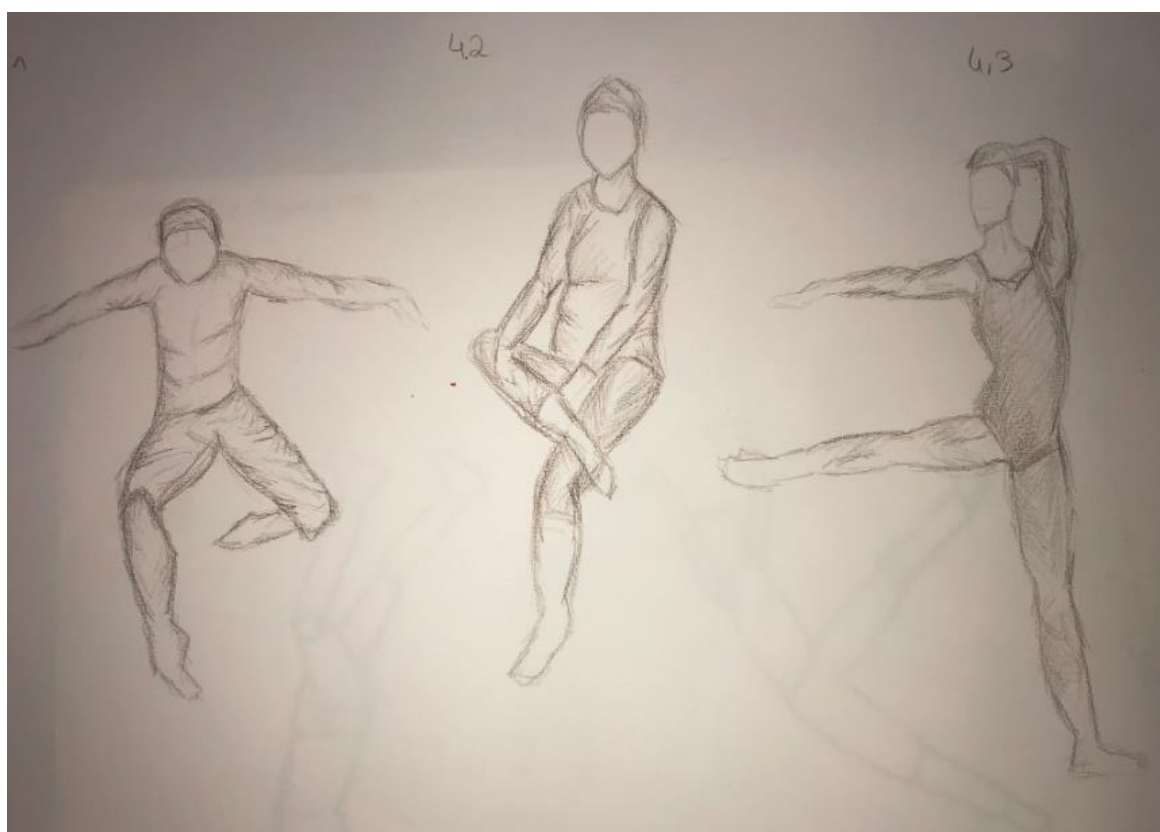
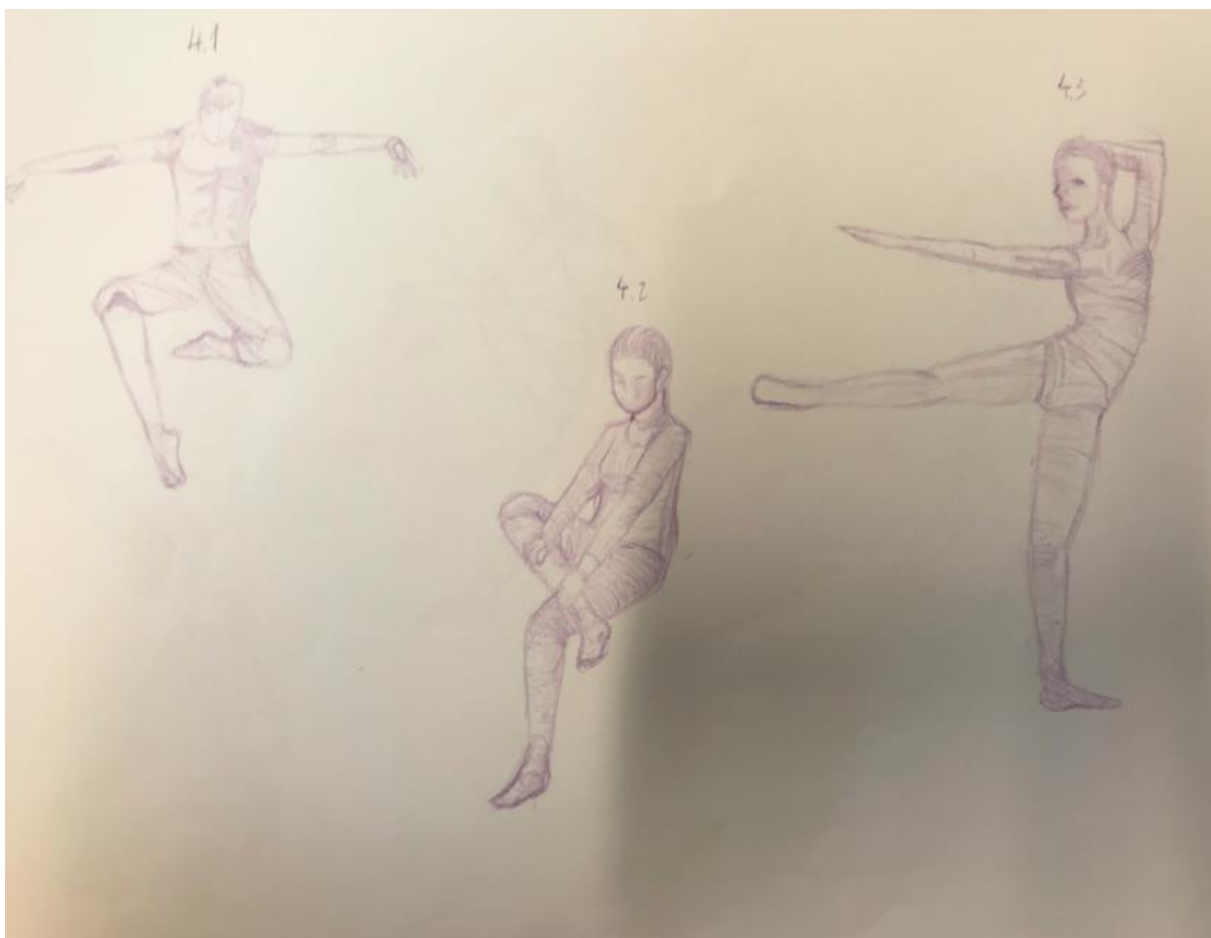


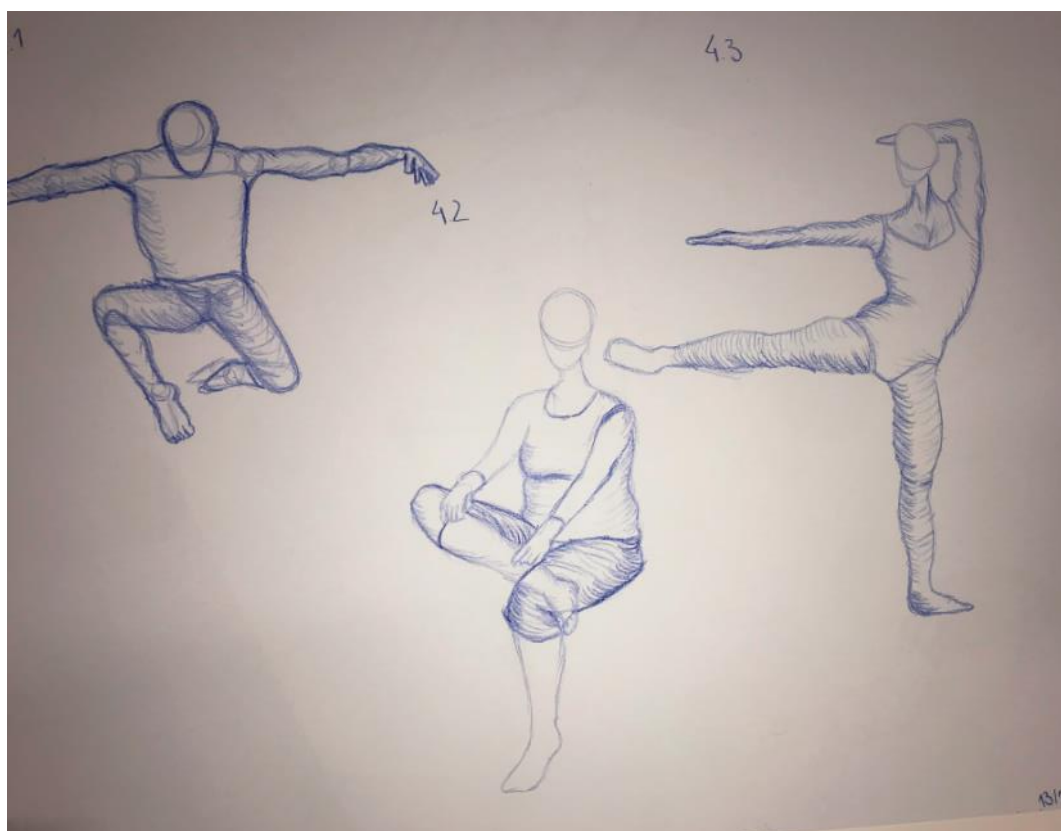


Exercício 1.4.: Representação da Figura Humana – Desenho Gestual

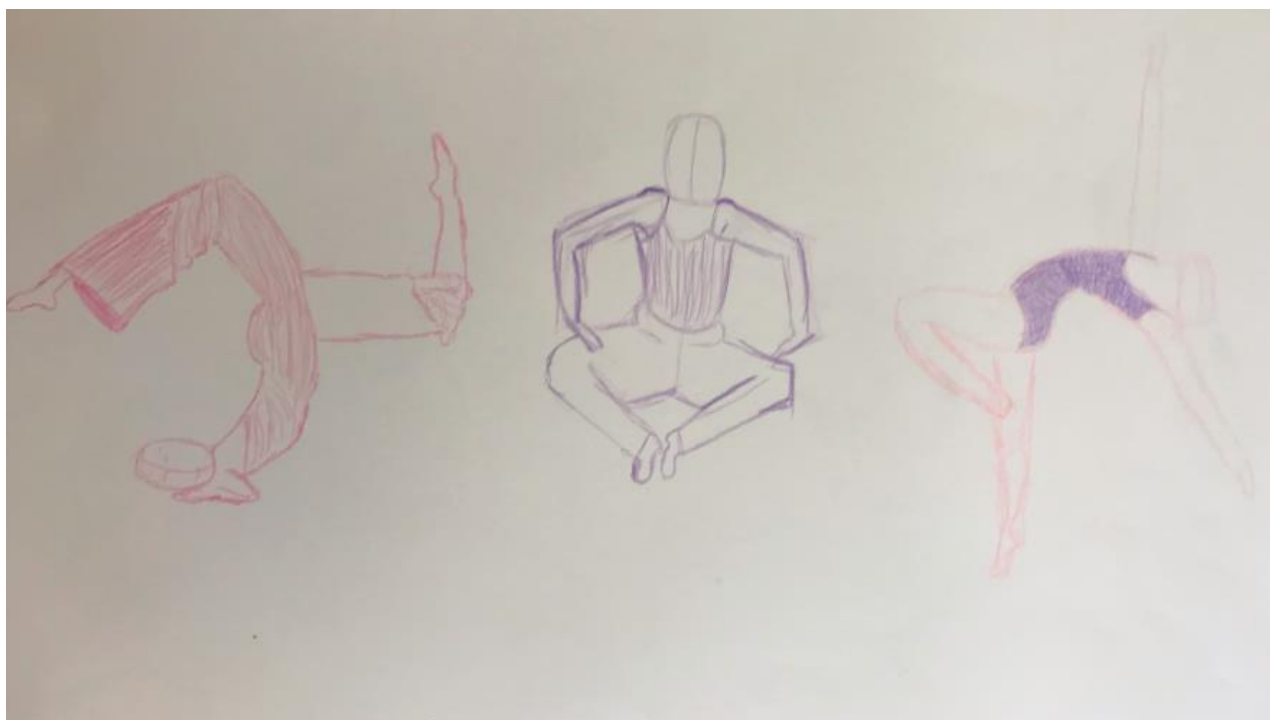


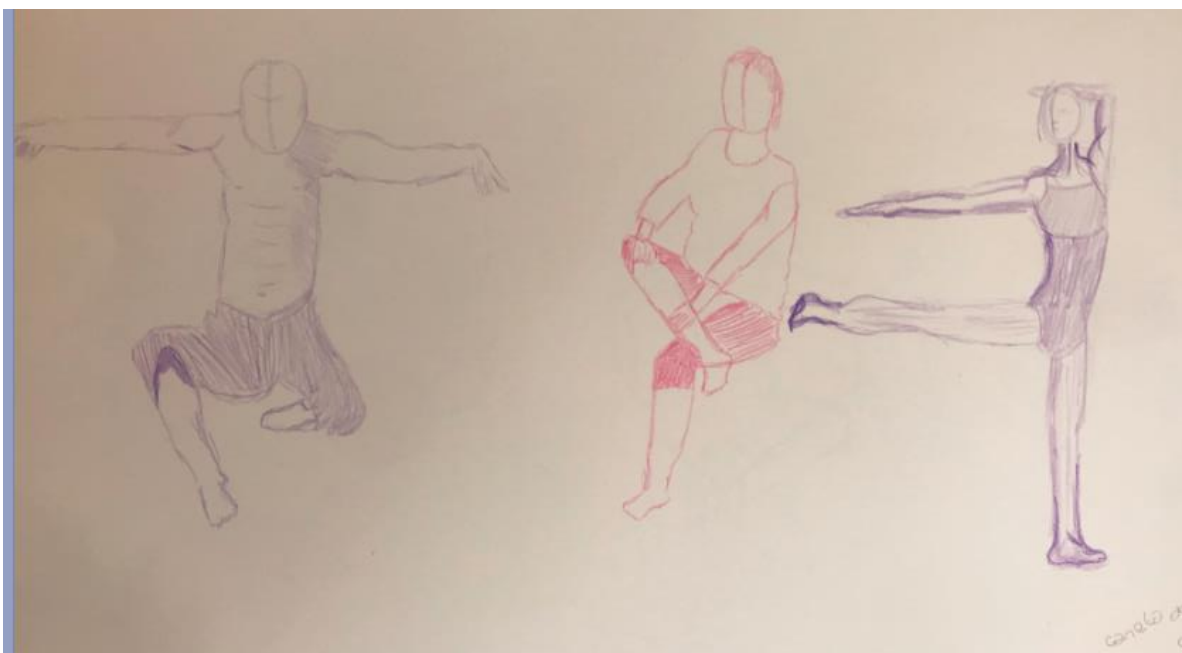


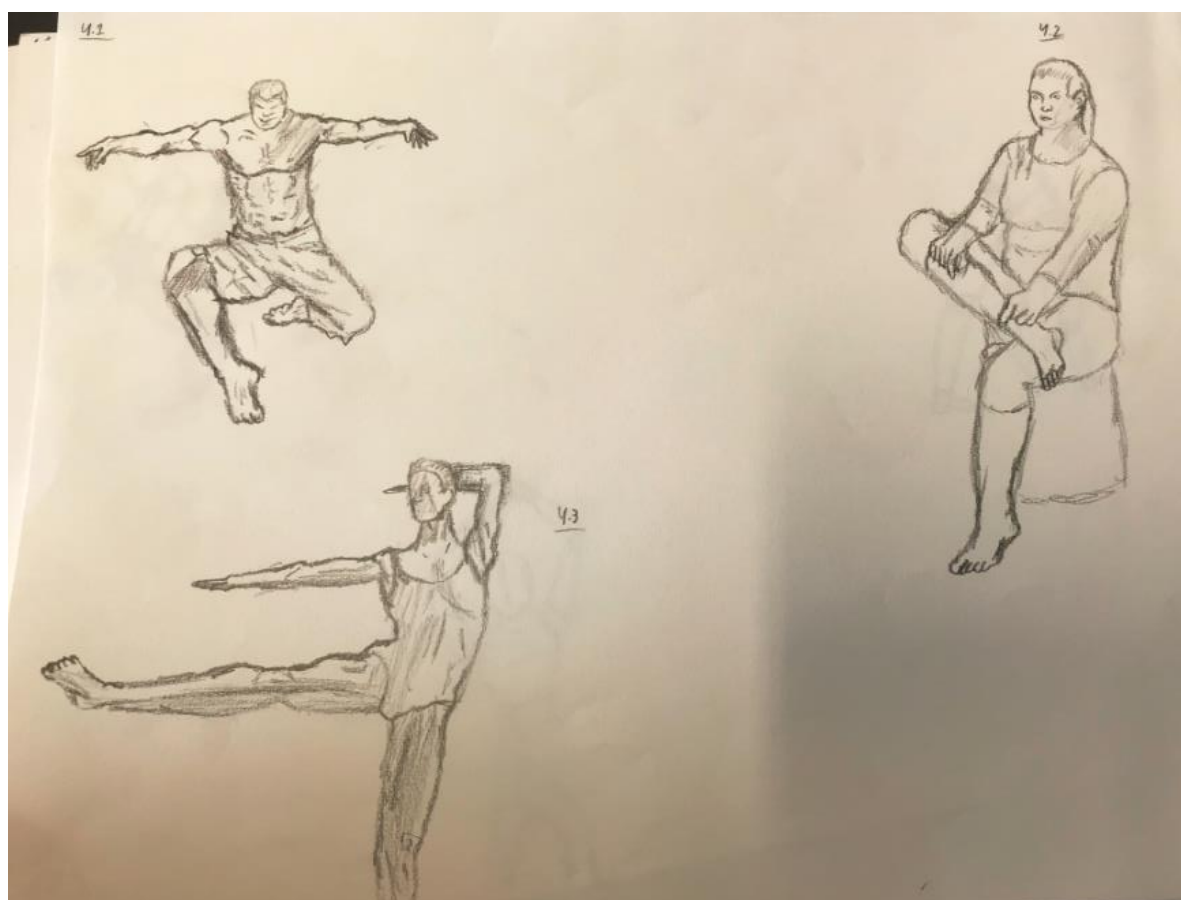
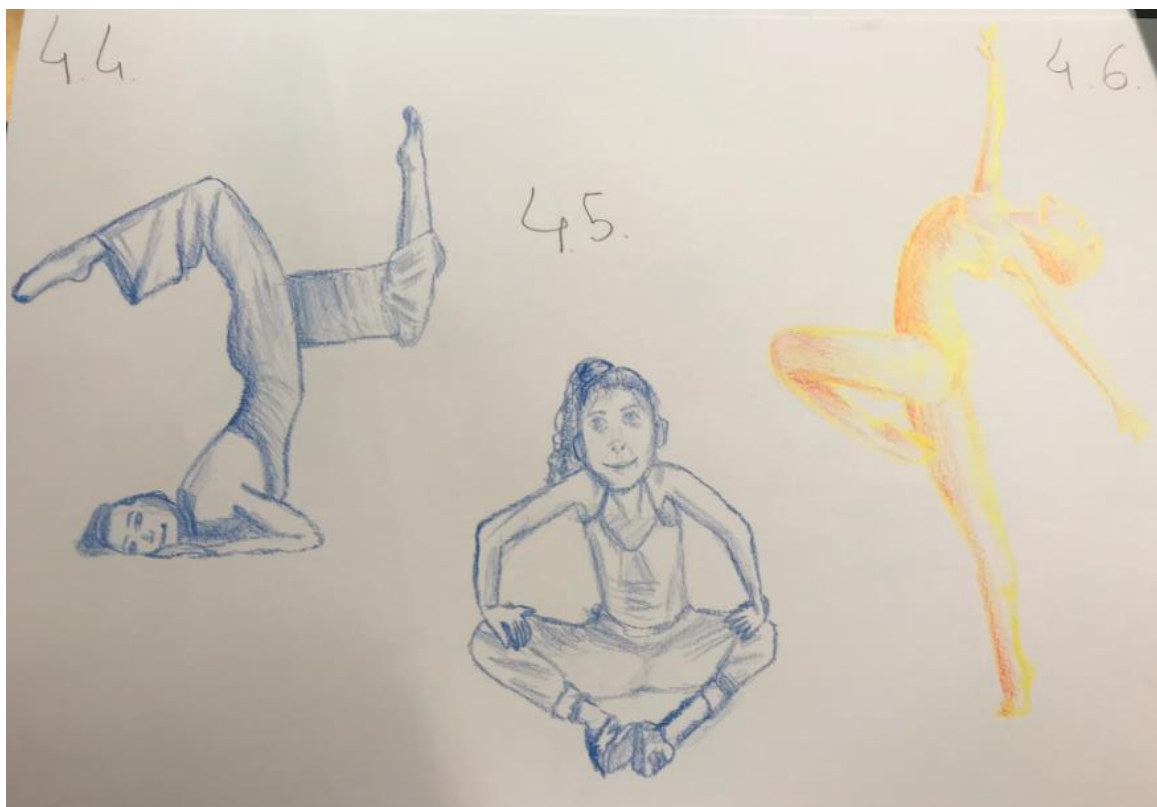


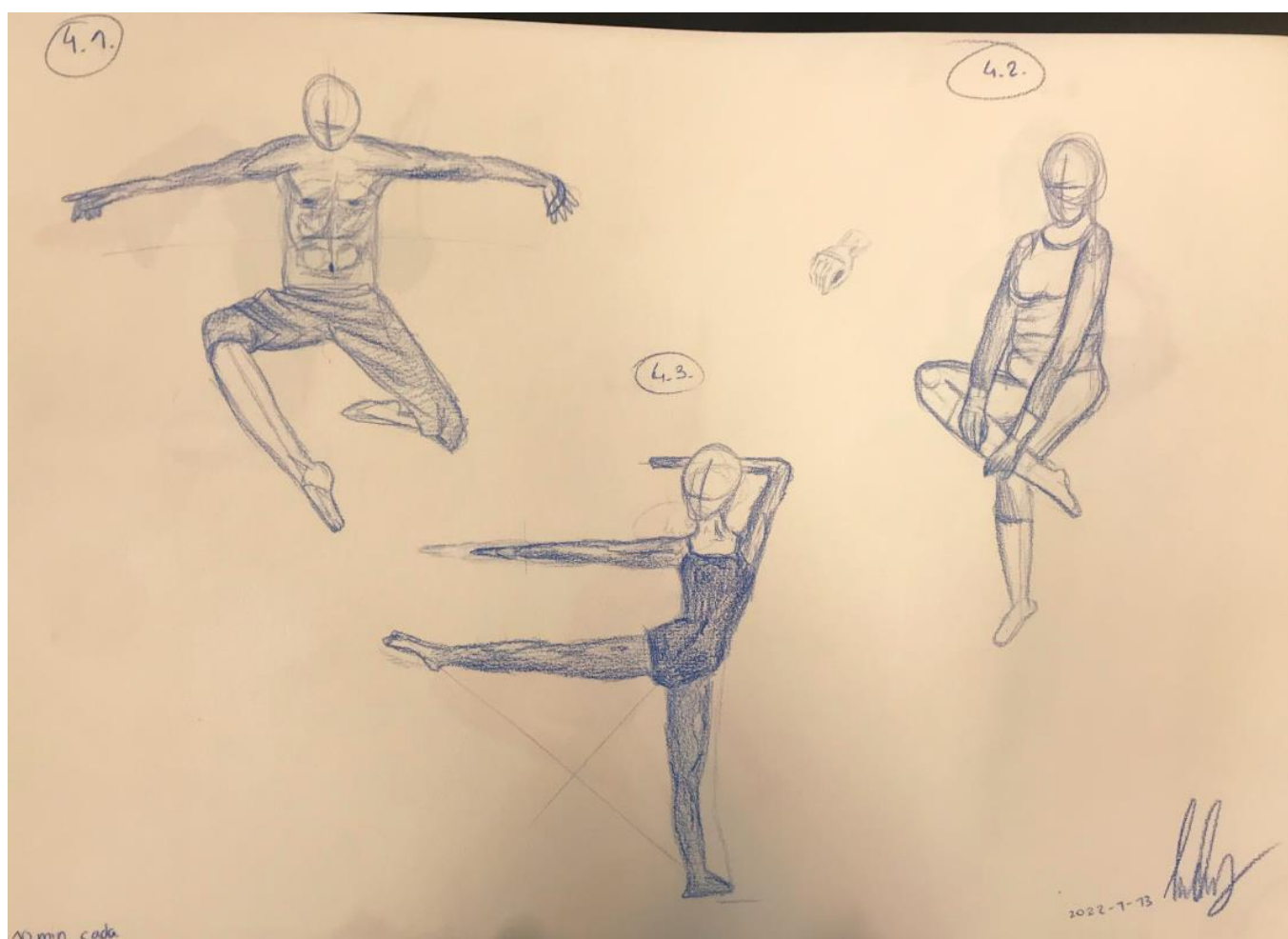


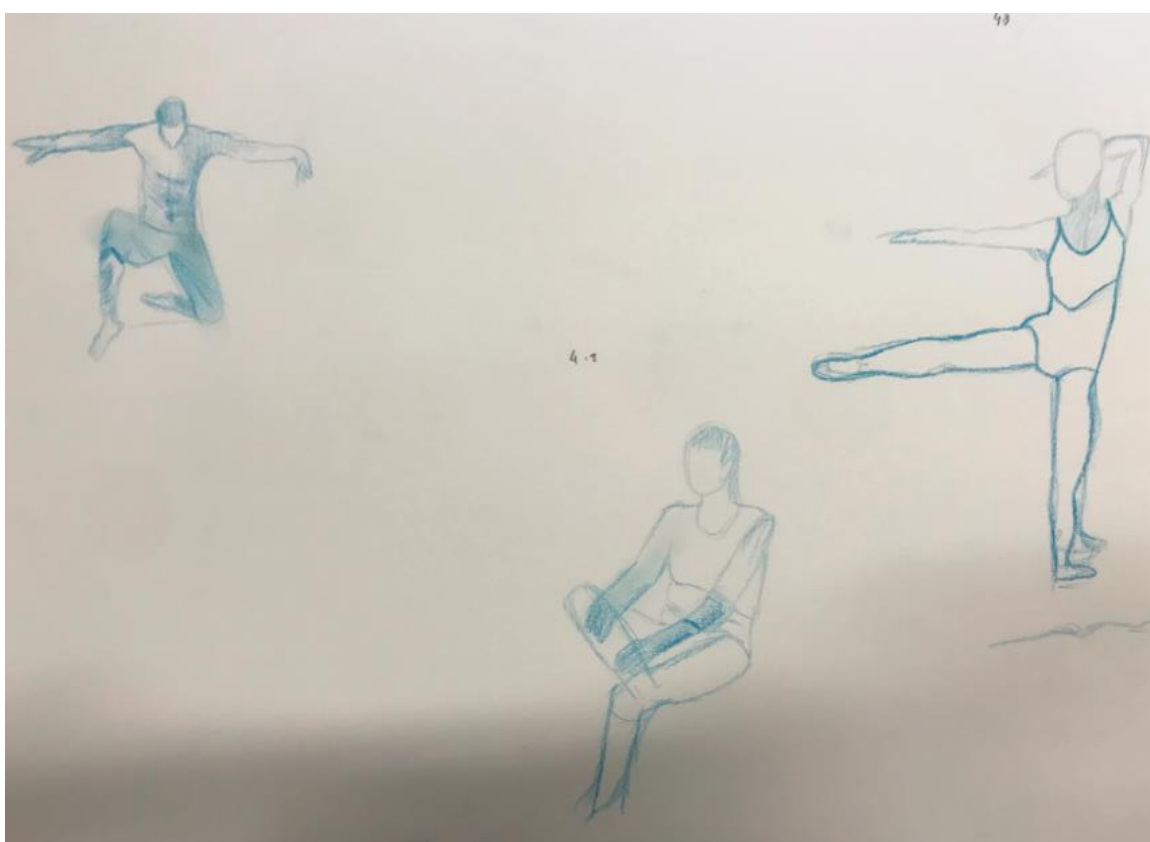
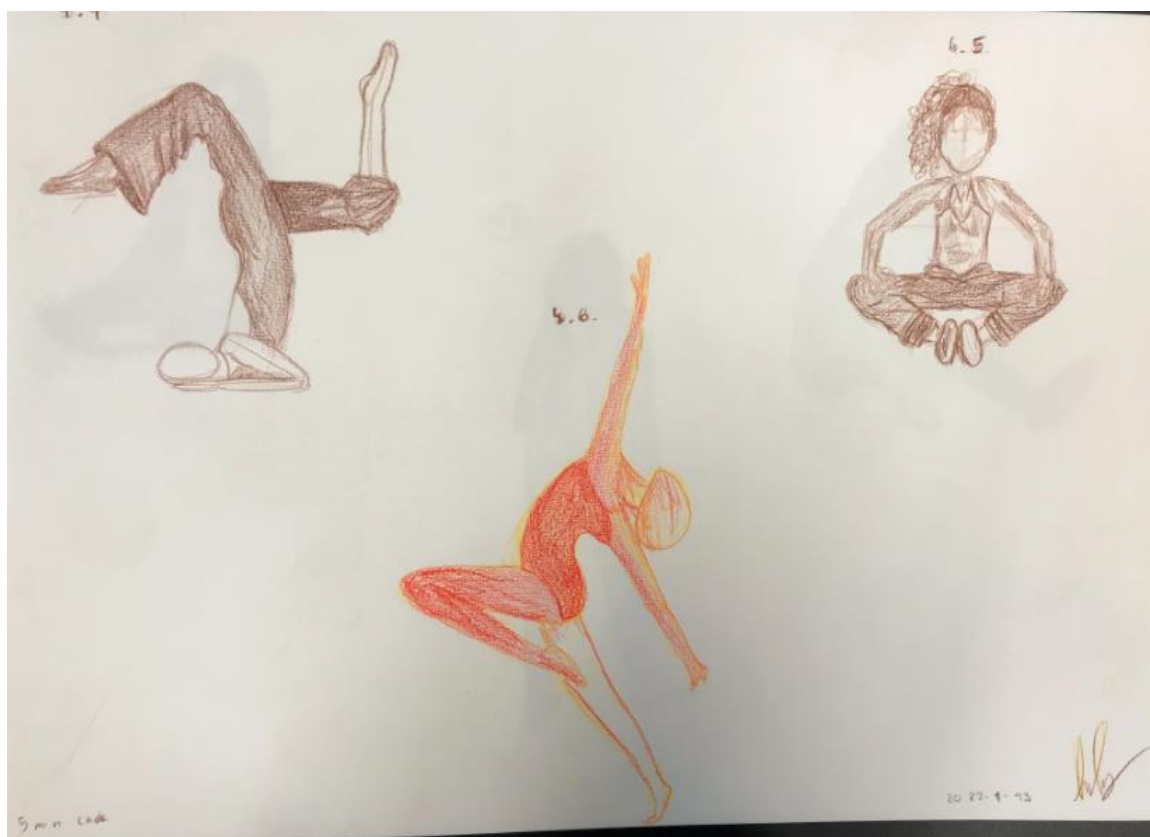


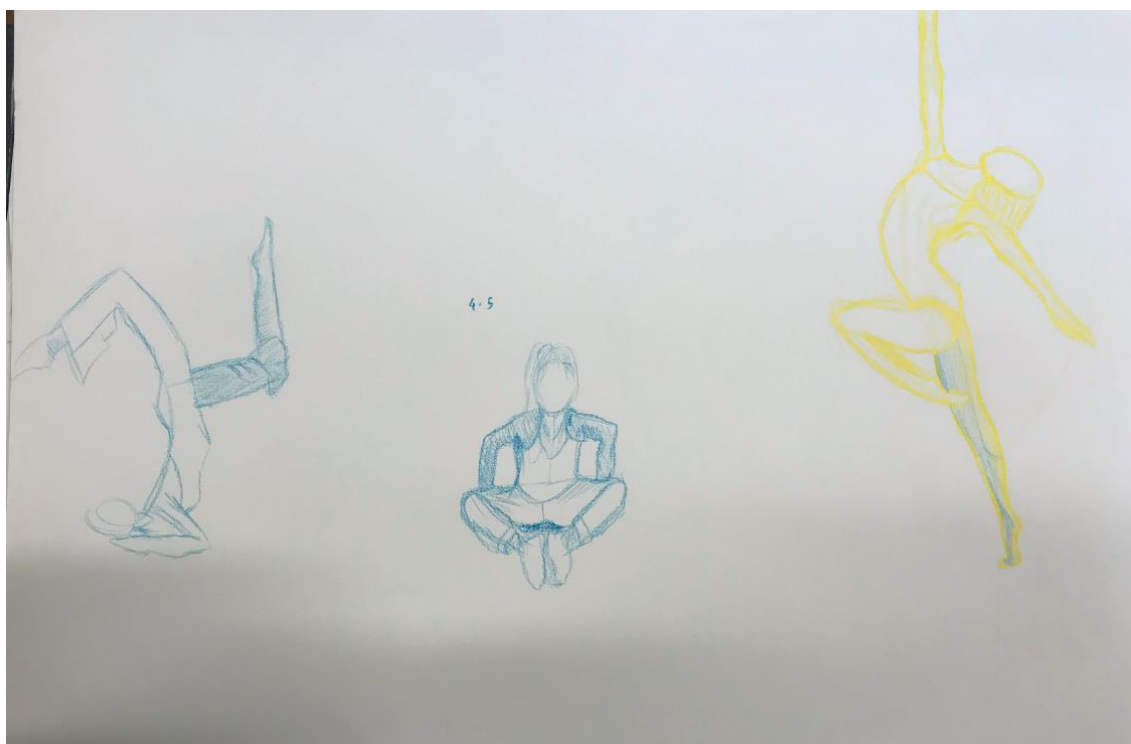






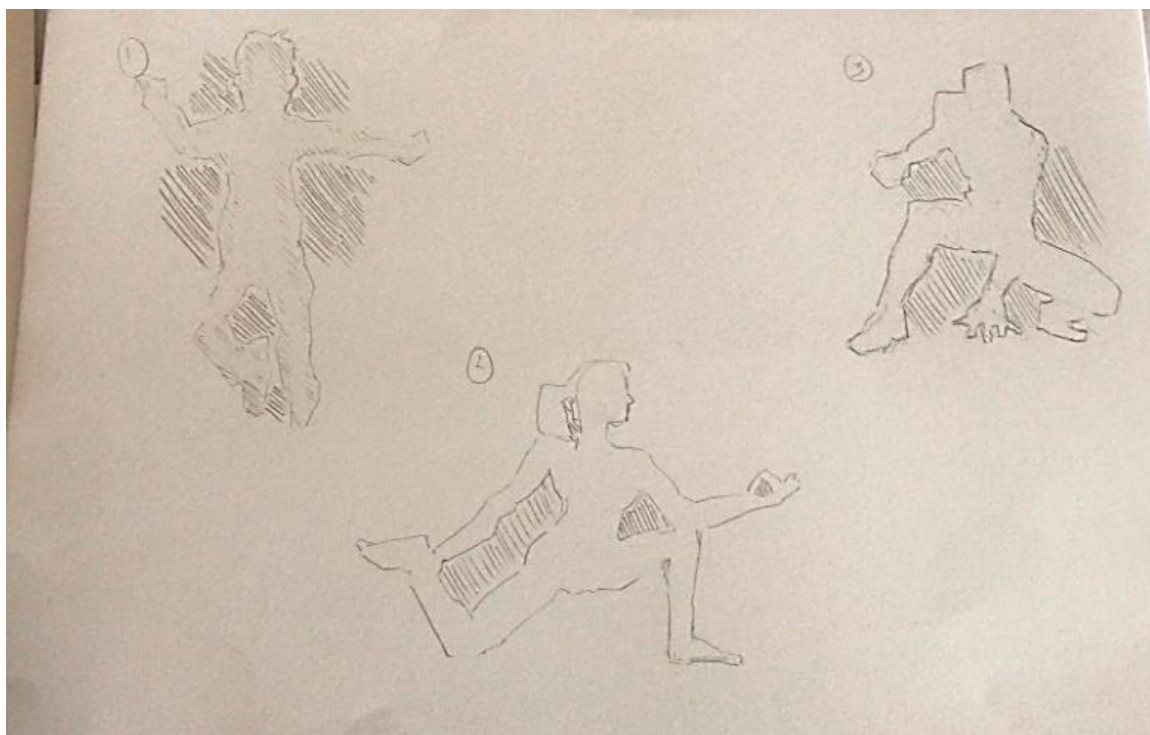


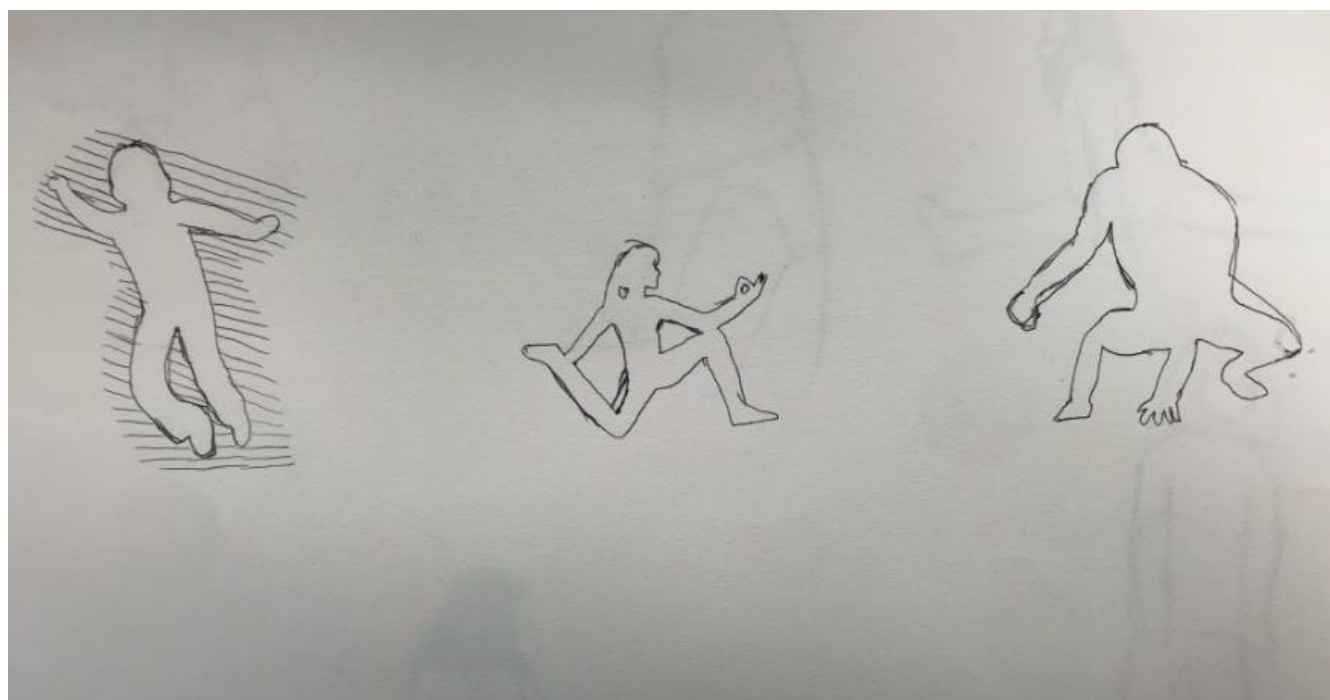
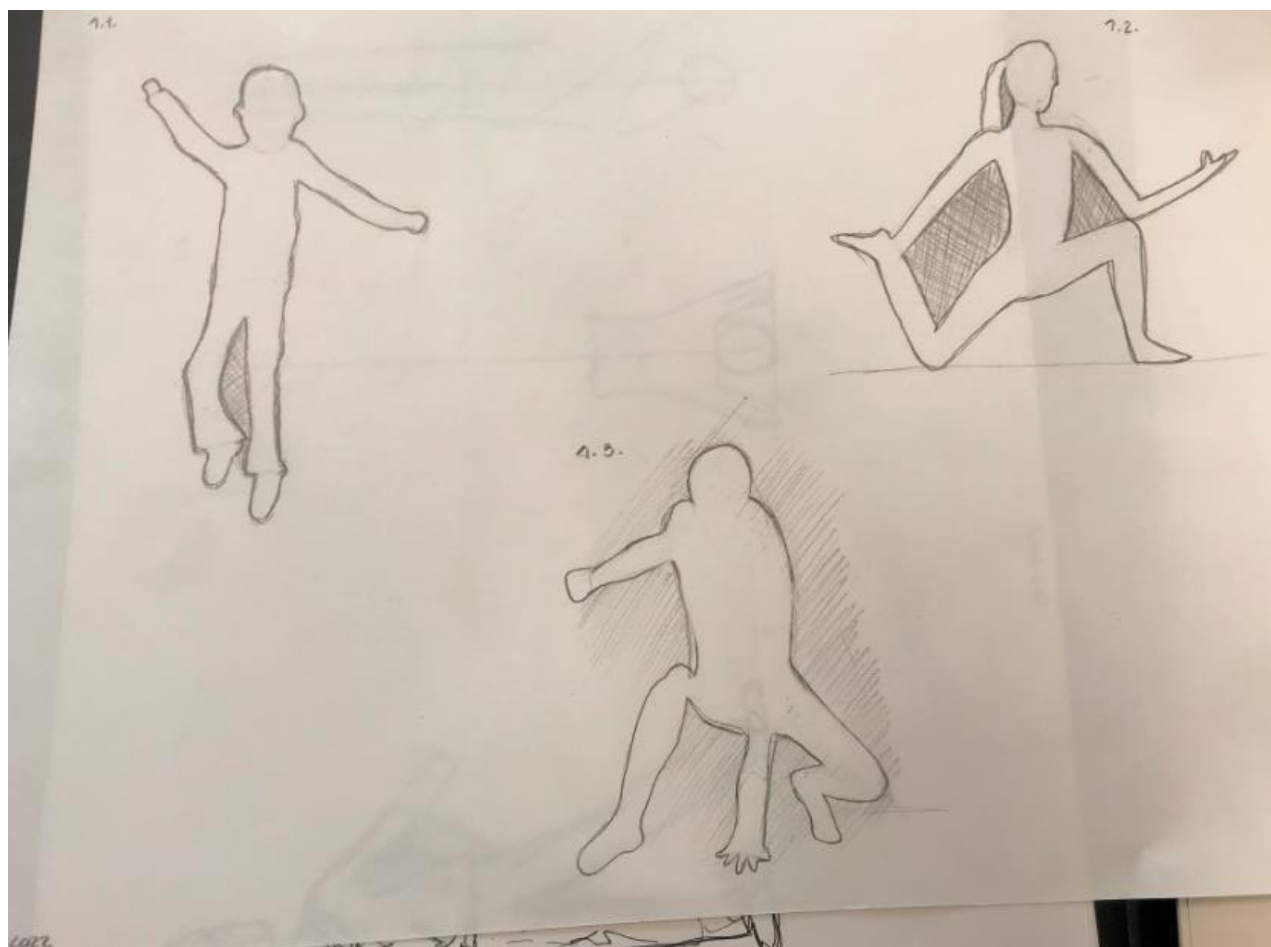


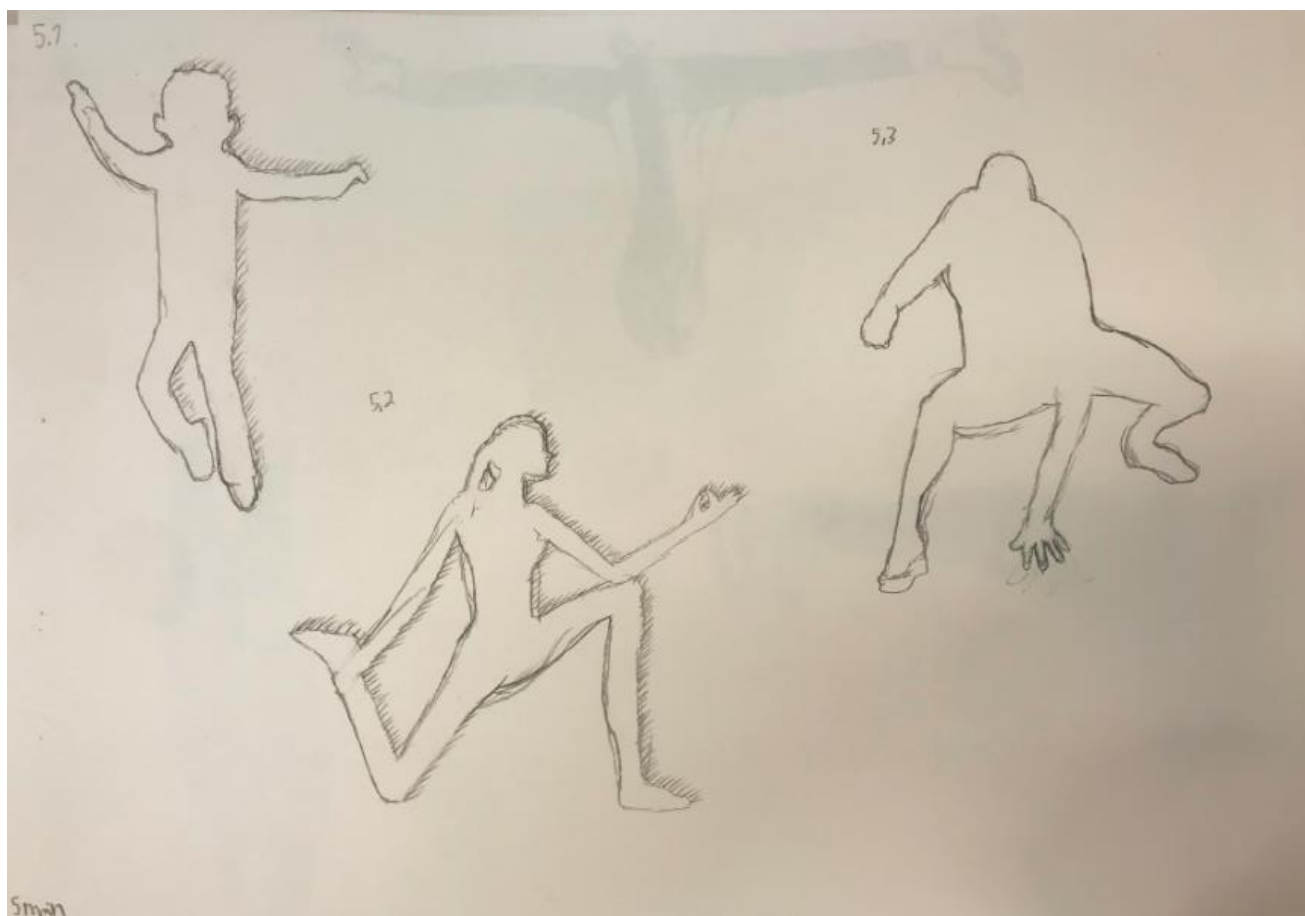


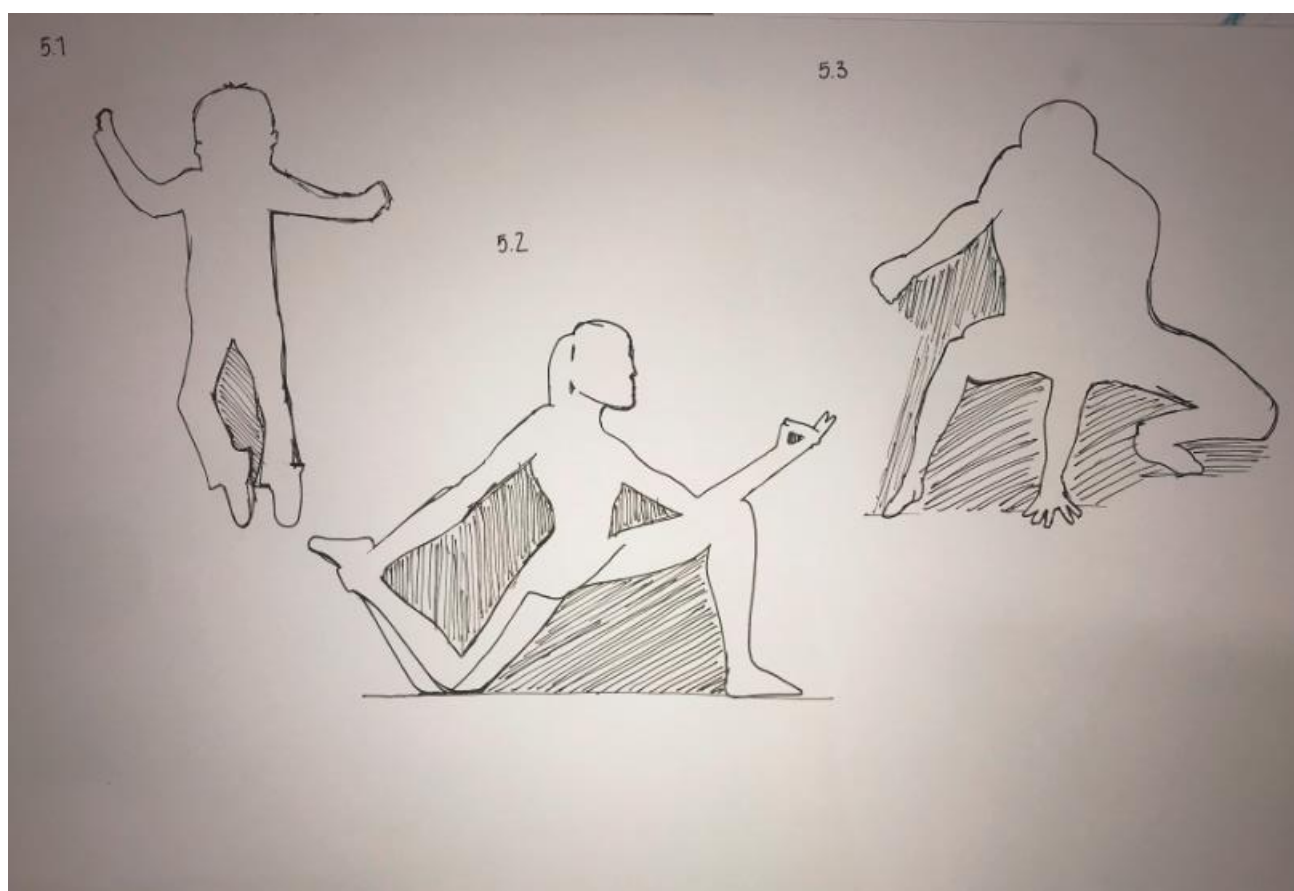
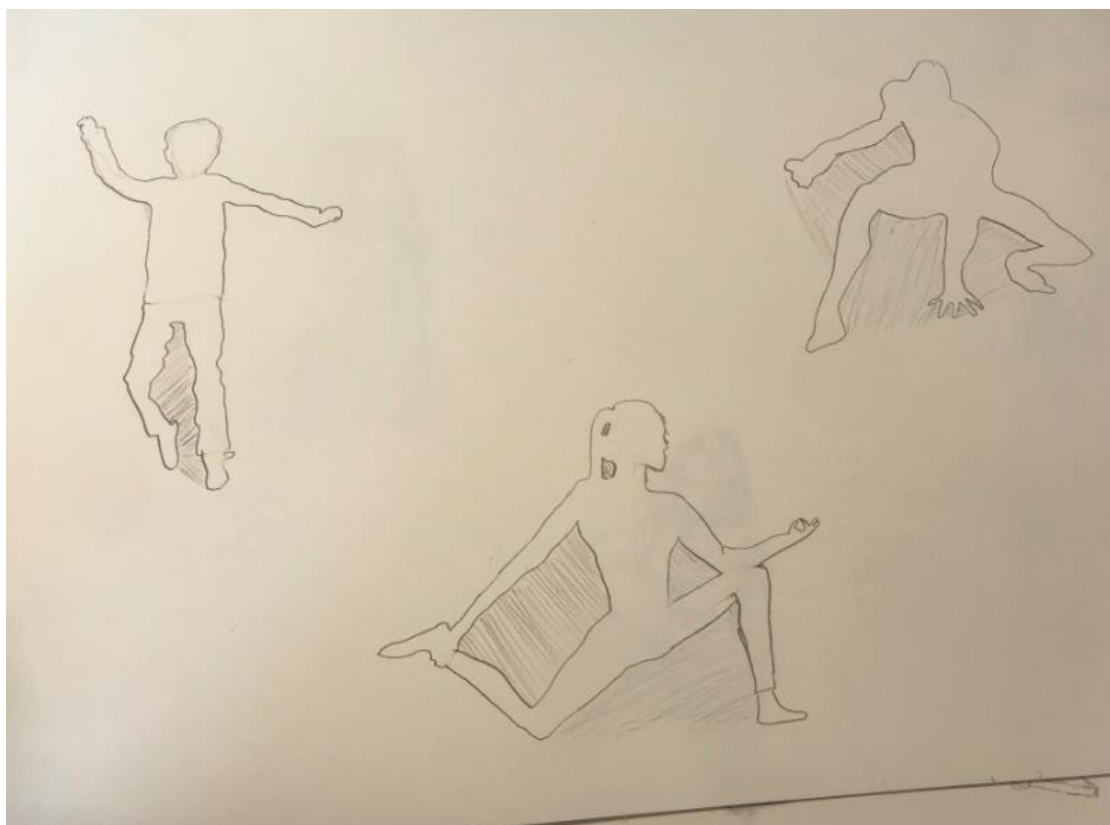


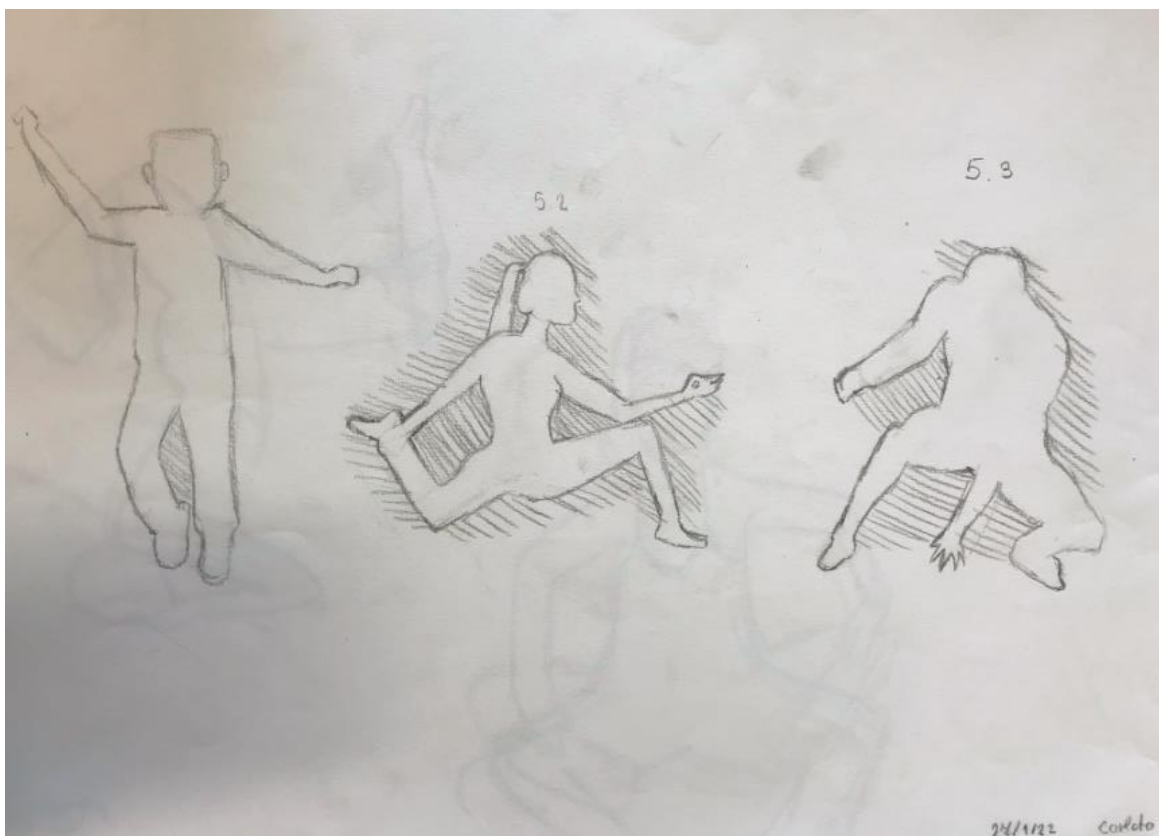
Exercício 1.5.: Representação da Figura Humana – Desenho de Limite e Reconhecimento



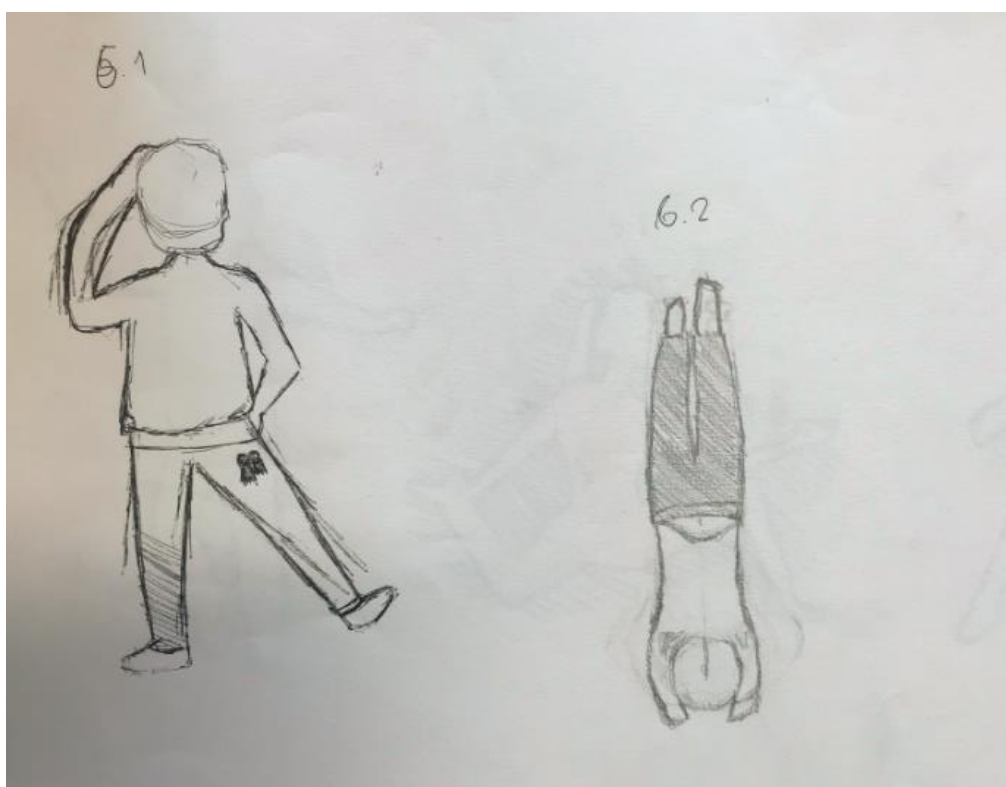


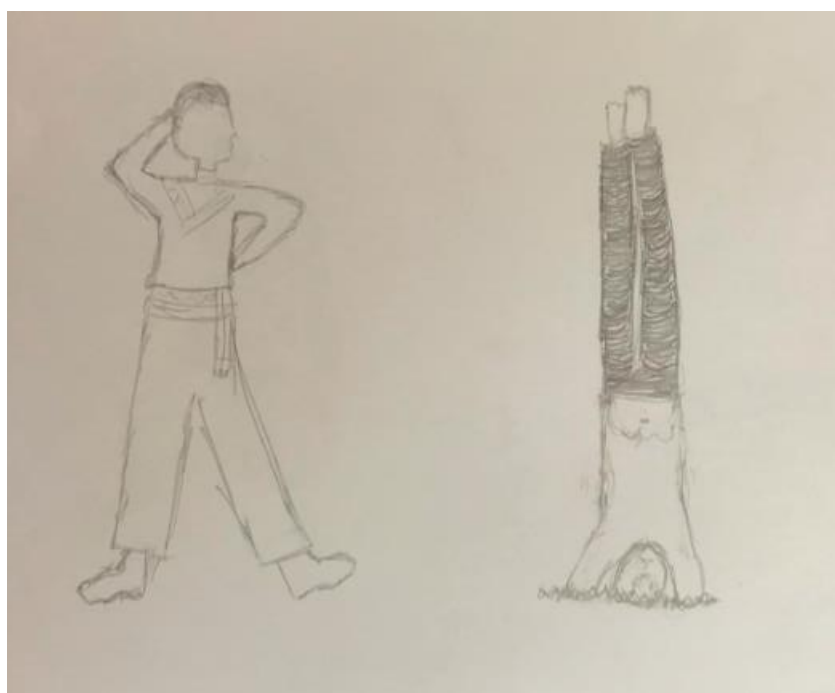
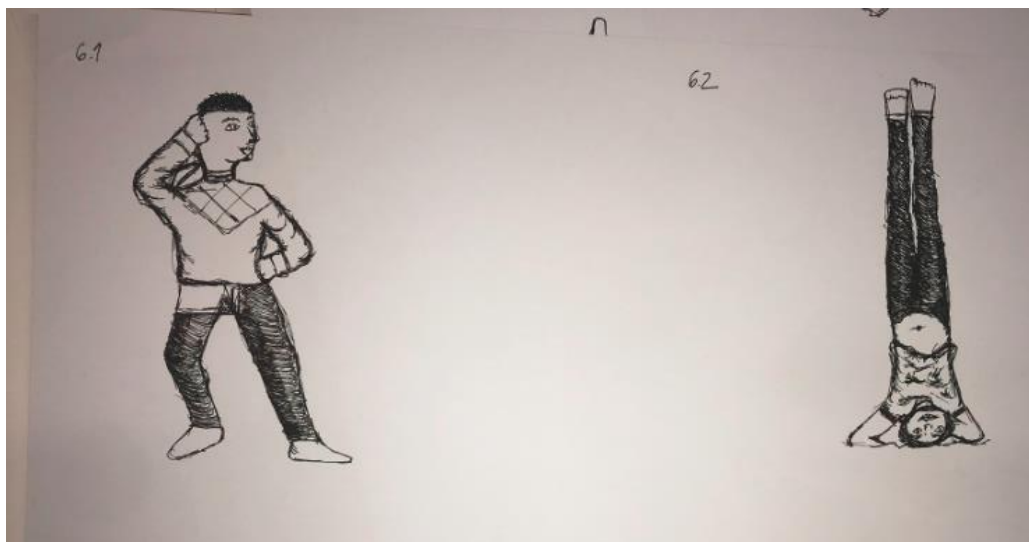


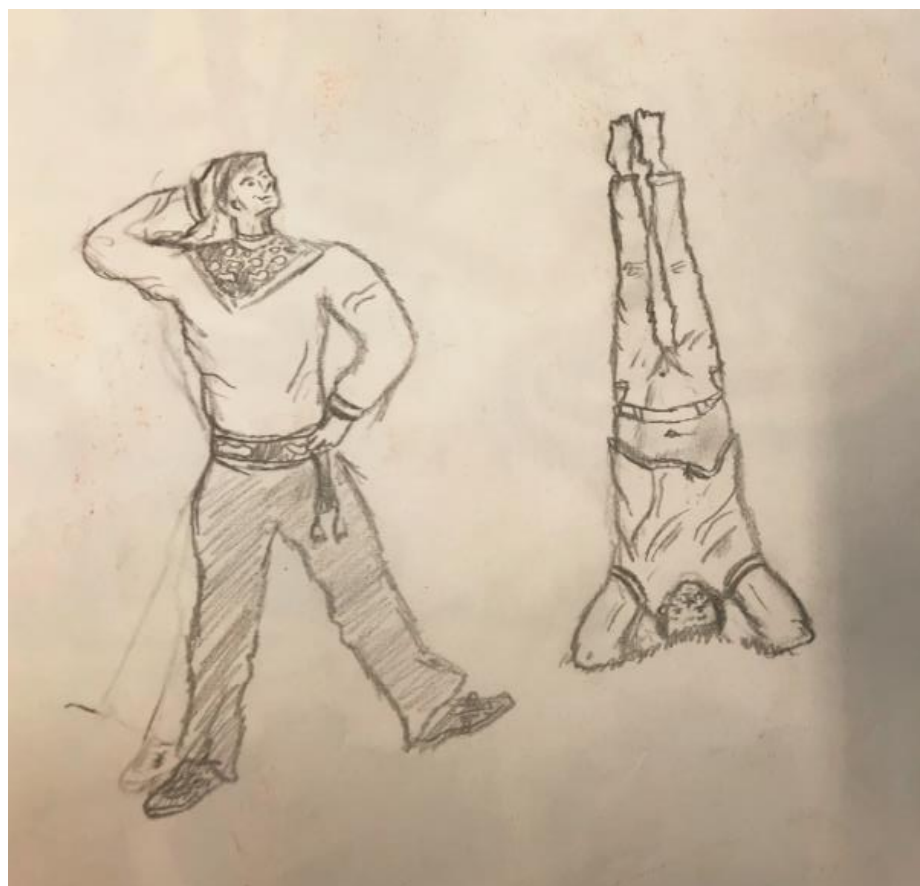
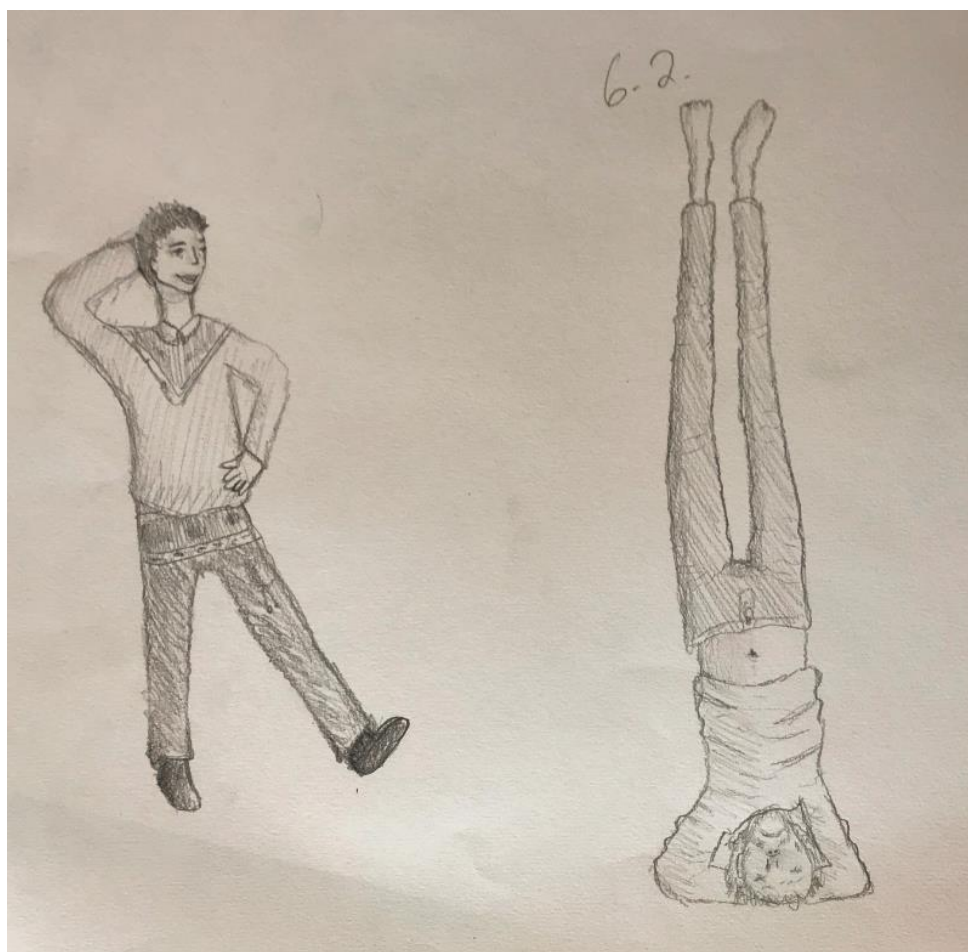


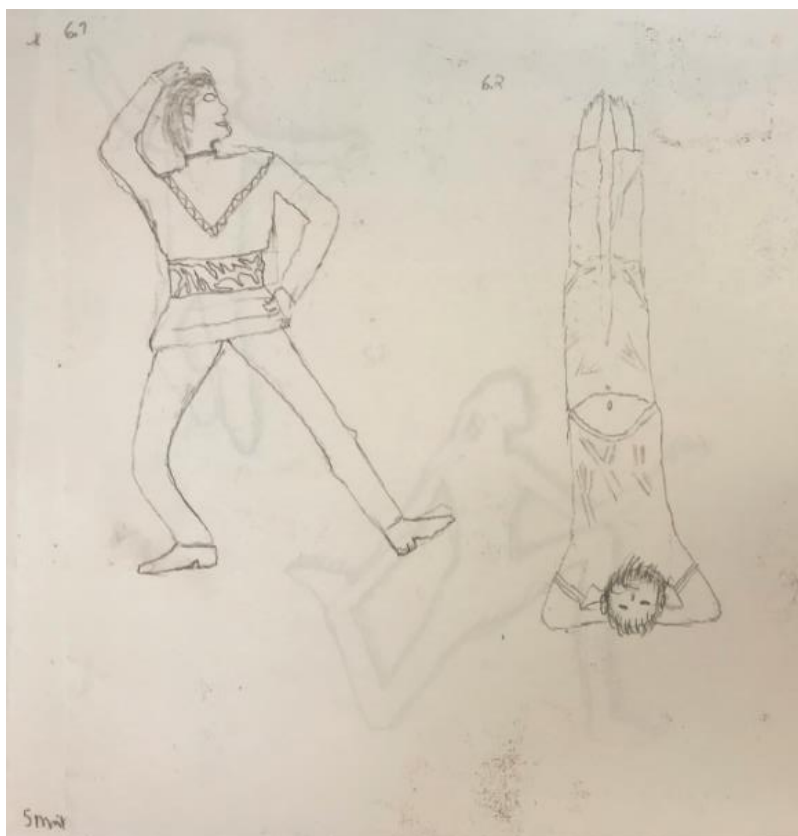


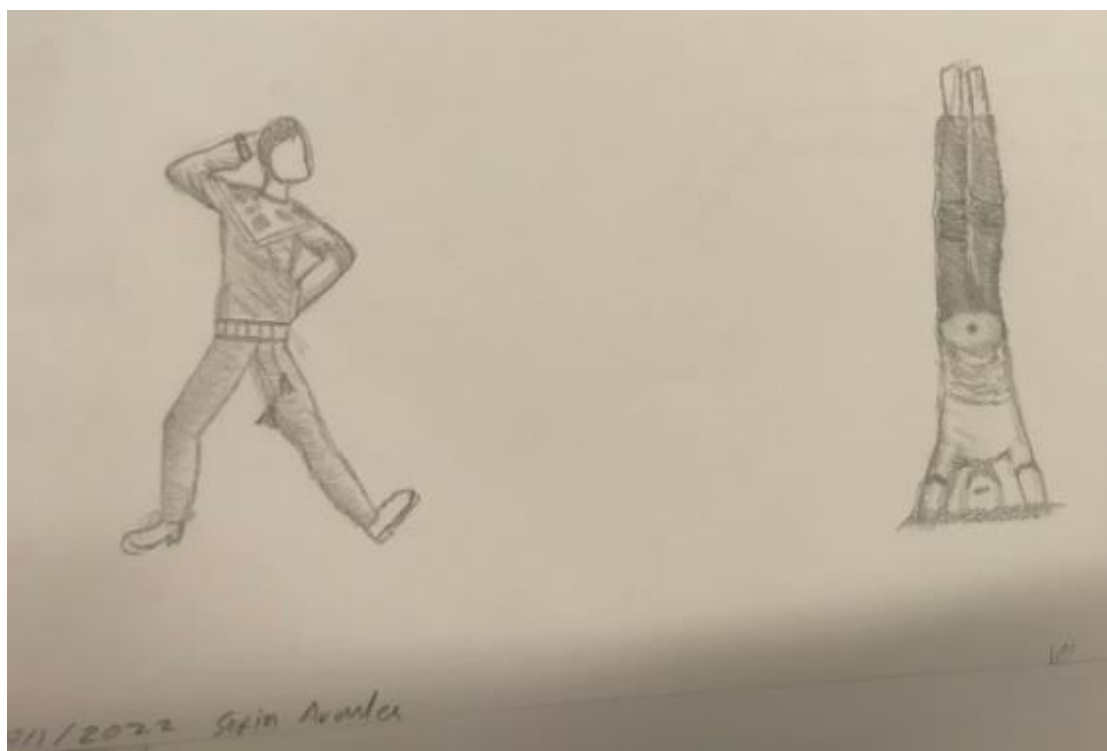
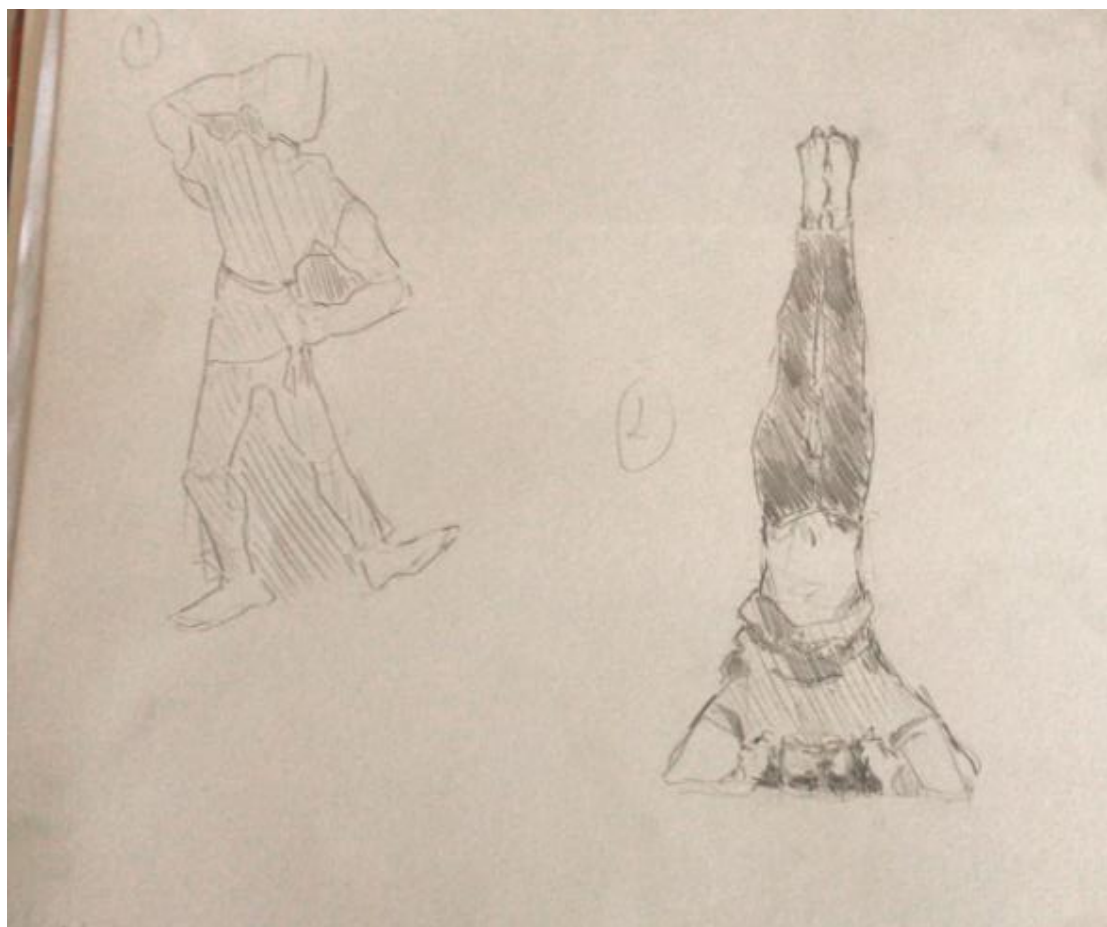
Exercício 1.6.: Representação da Figura Humana - Desenho de Memória (Imagem Projetada por 30 segundos e posteriormente ocultada)











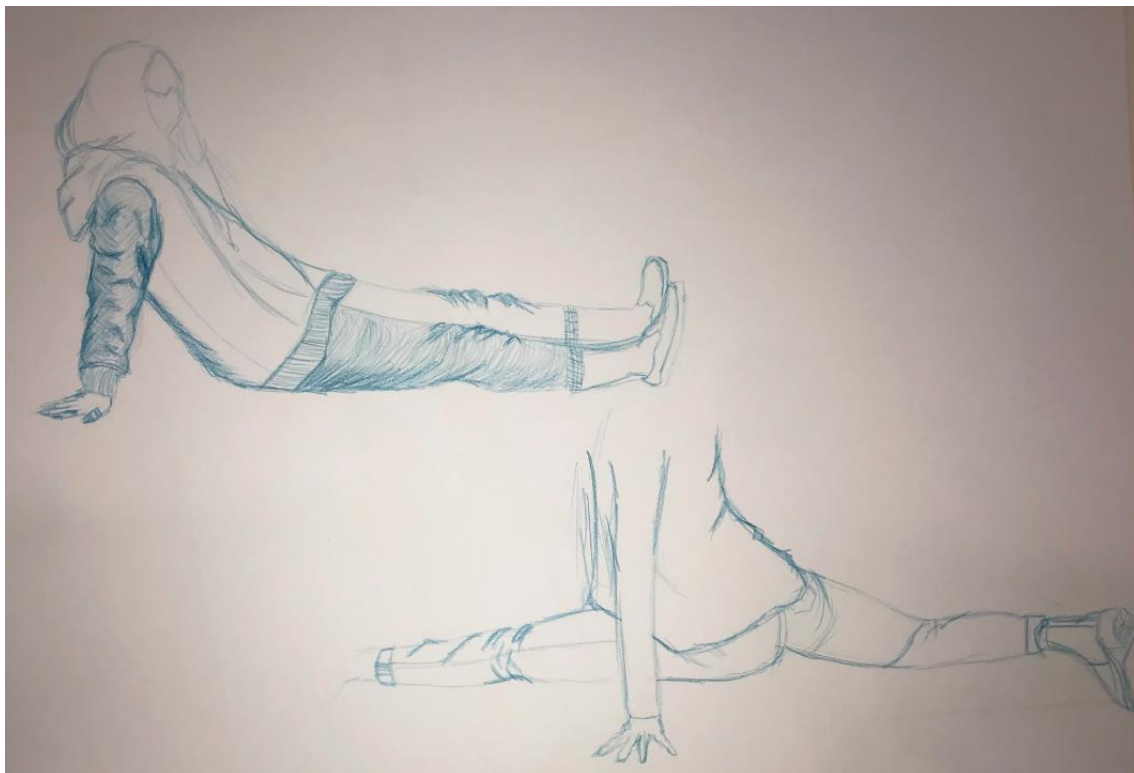
Exercício 1.7.: Representação da Figura Humana - Desenho Invertido

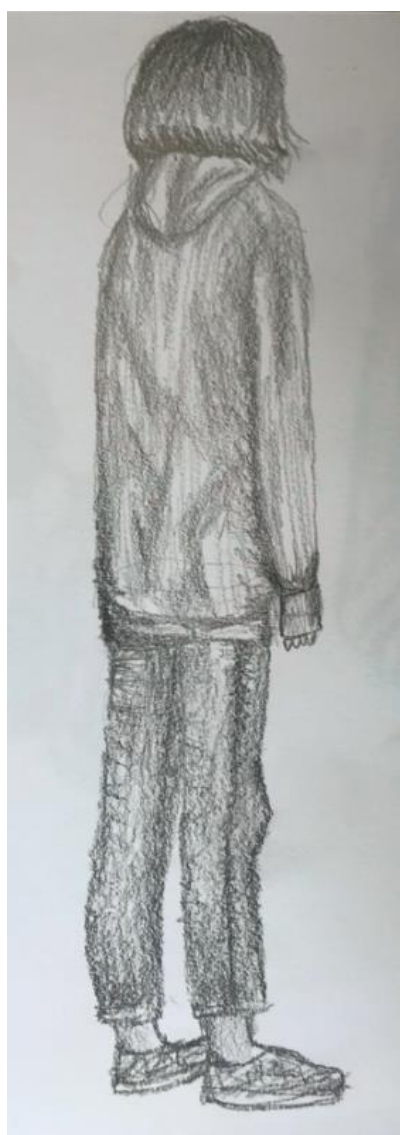


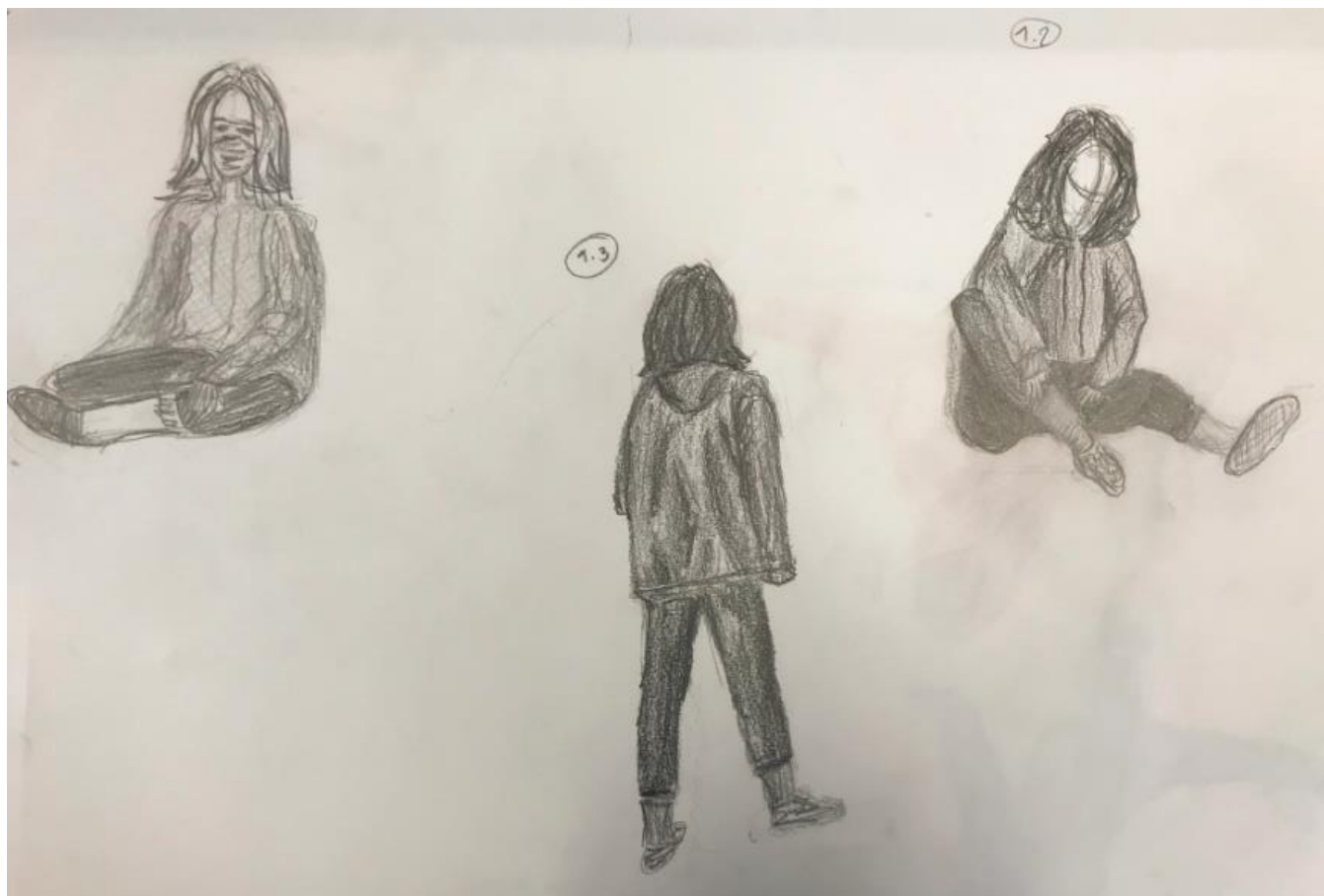
Exercício 1.7.: Representação da Figura Humana - desenho à vista (modelo: professoras estagiárias)



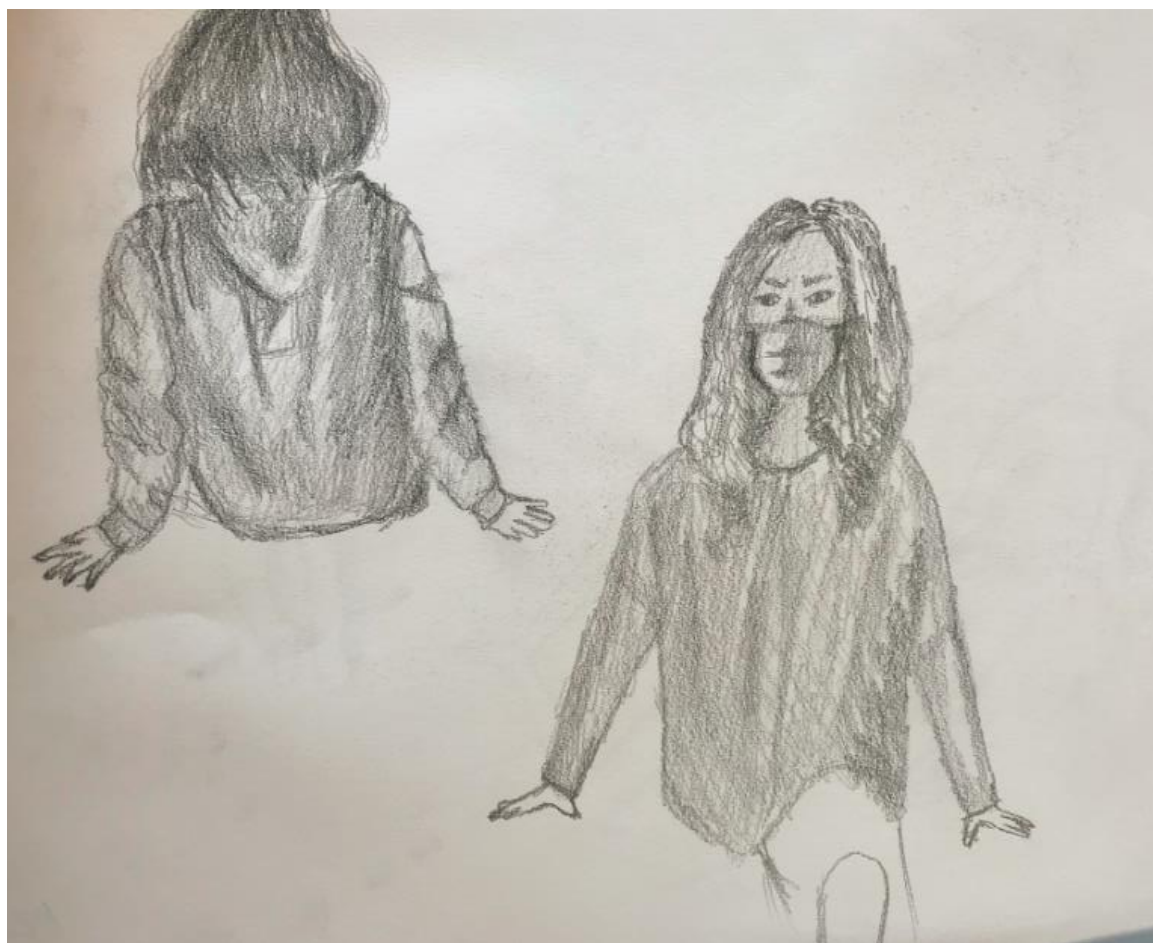














Exercício 2.: Representação da Figura Humana - Criação de duas composições (1ª Pastel / 2ª Materiais de Desperdício)









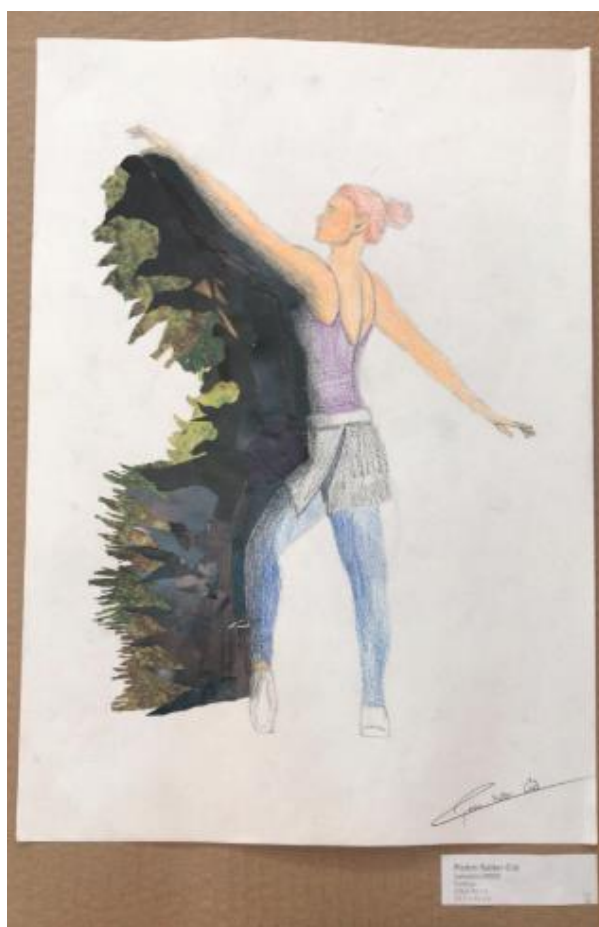
















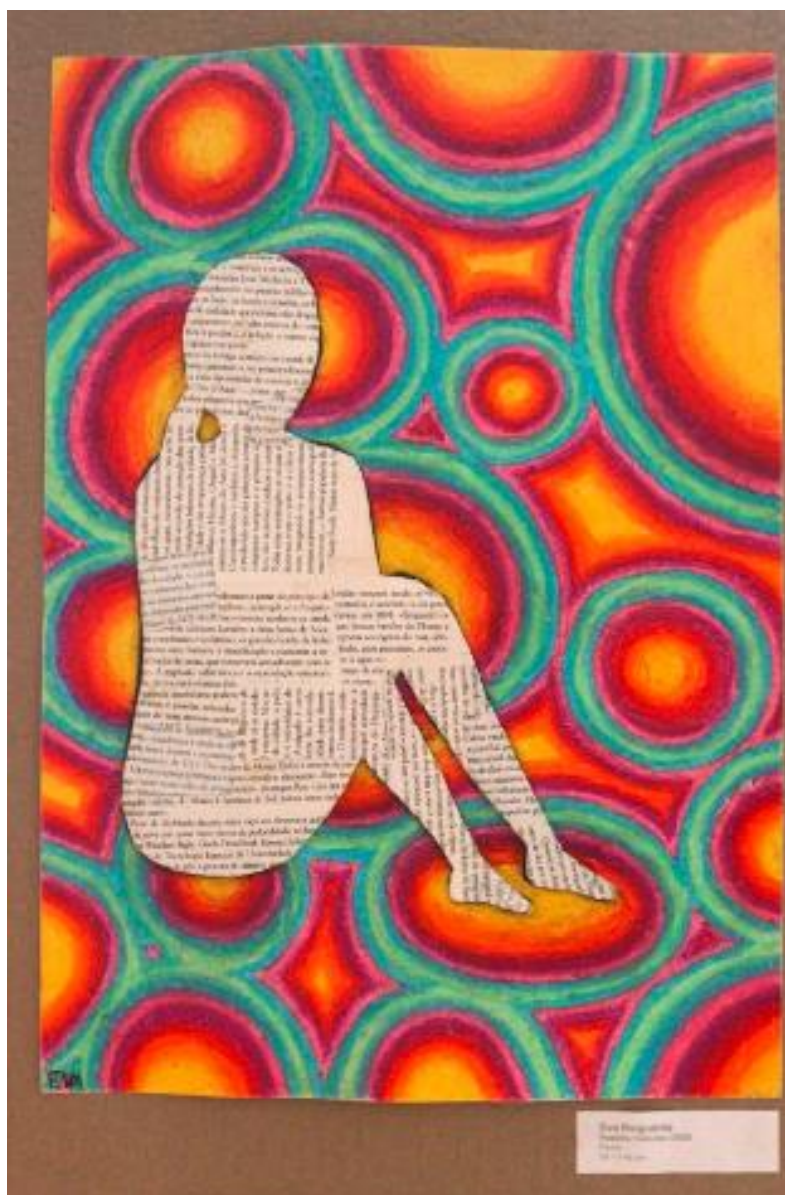






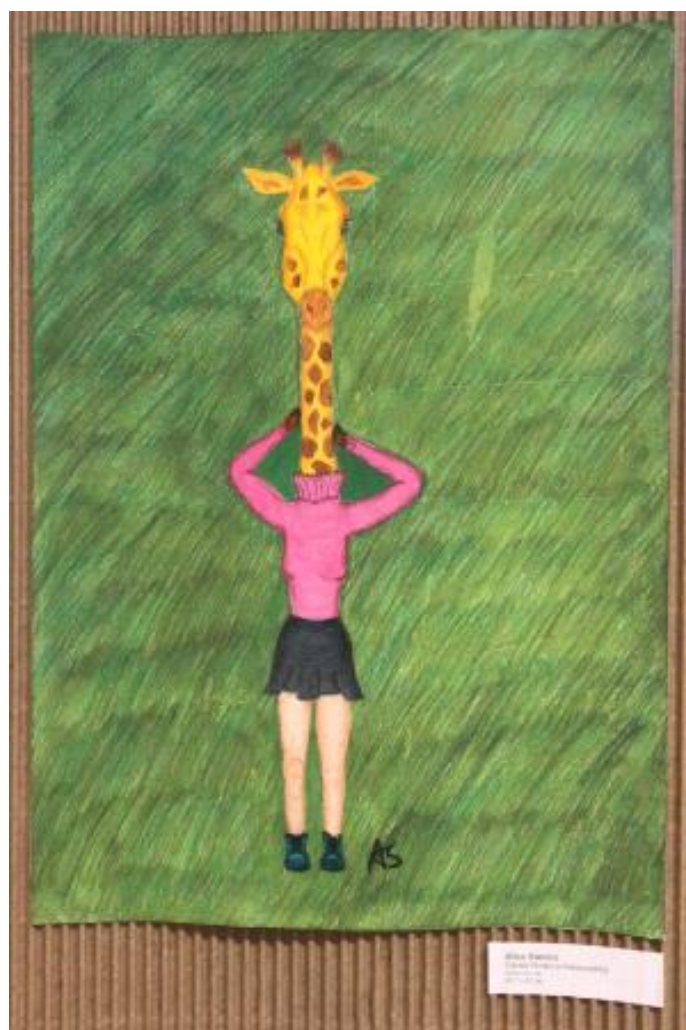


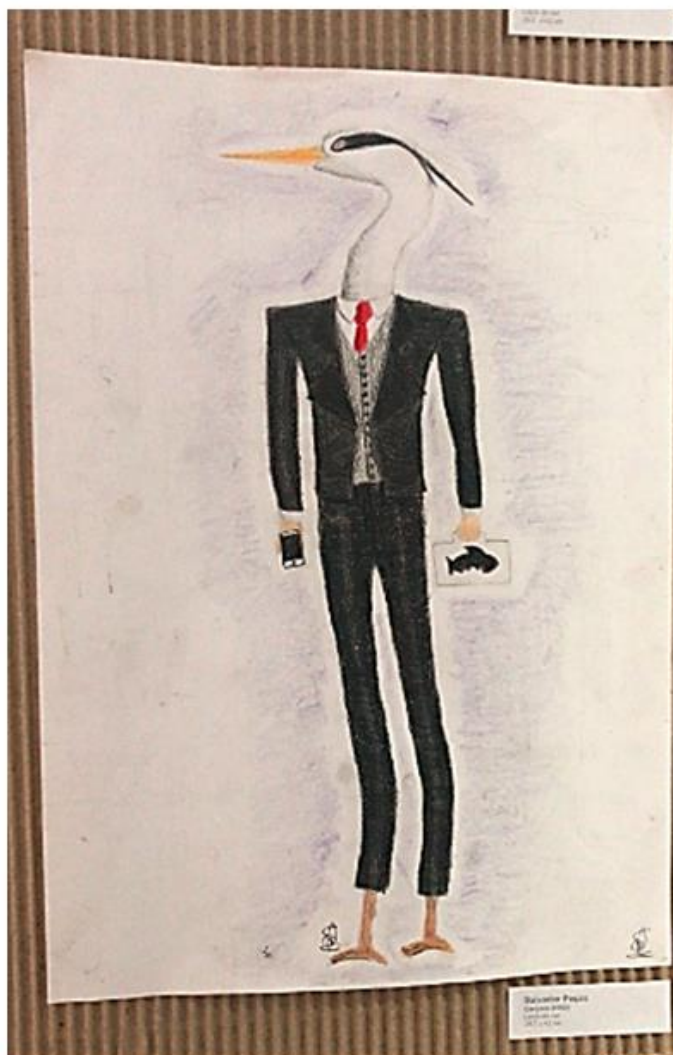




Exercício 3.: Simbiose (Figura Humana + Animal / Elemento Natural)











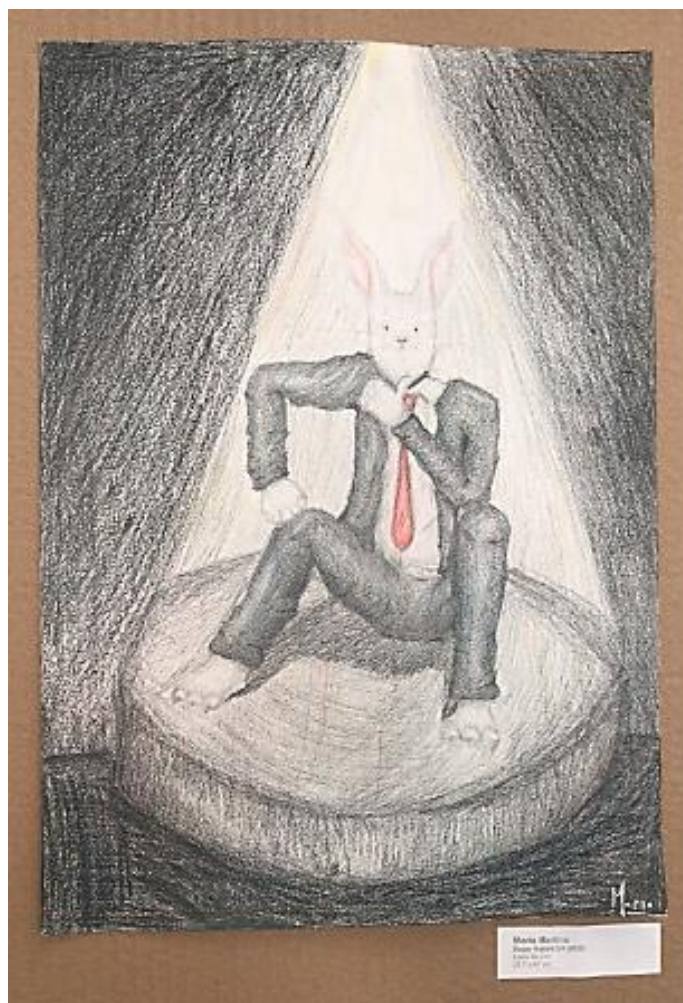














APÊNDICE XII

Fotografias do processo de preparação da Exposição de Trabalhos e da respetiva Inauguração

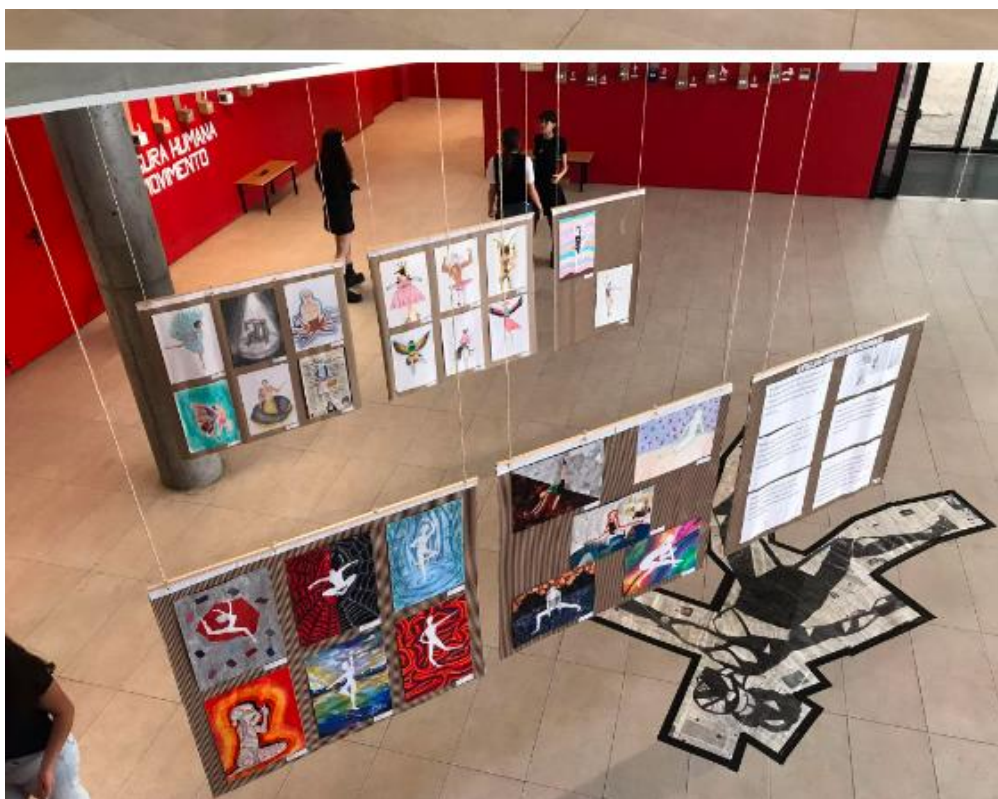










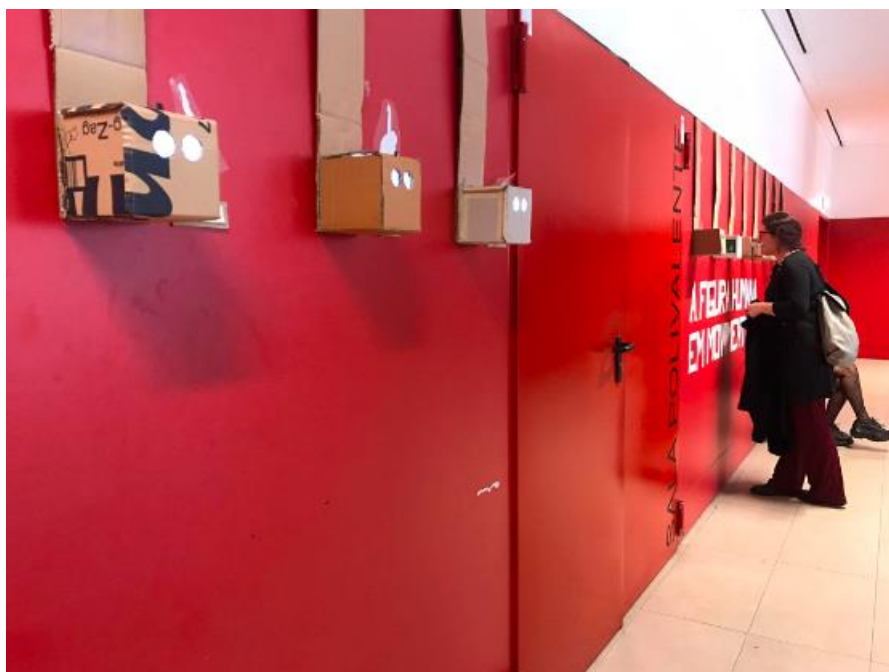




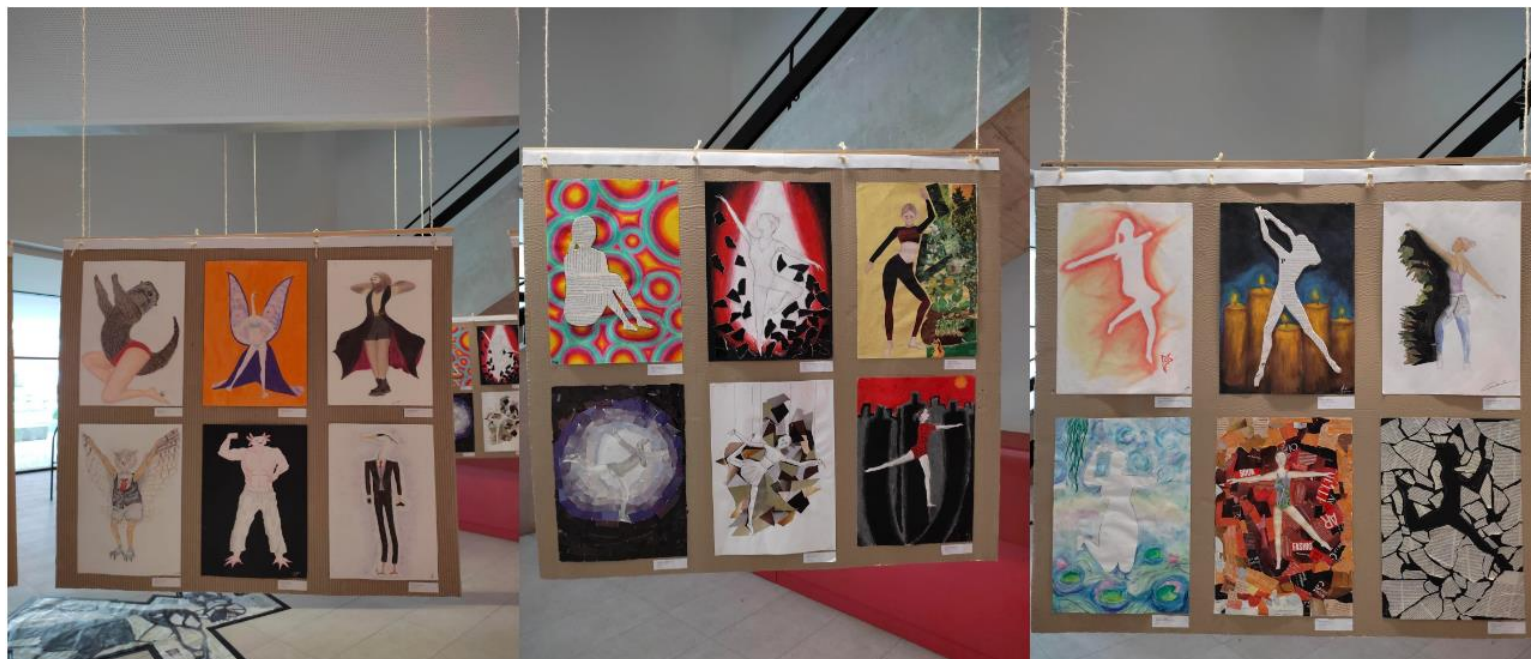










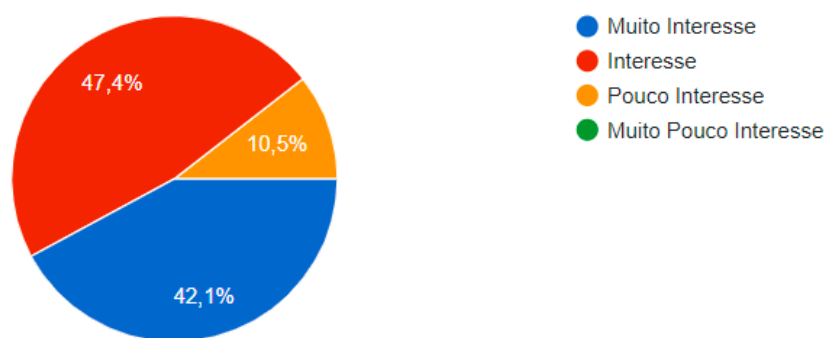


APÊNDICE XIII

Questionário de Avaliação das Unidades Didáticas e Respostas dos Alunos

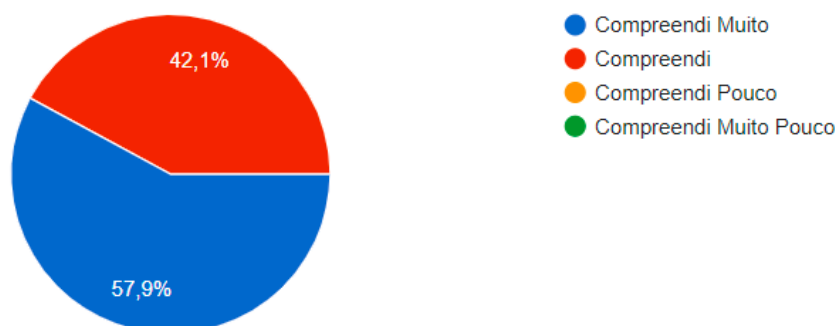
1. Revelaste interesse e curiosidade pelos conteúdos teóricos apresentados?

19 respostas



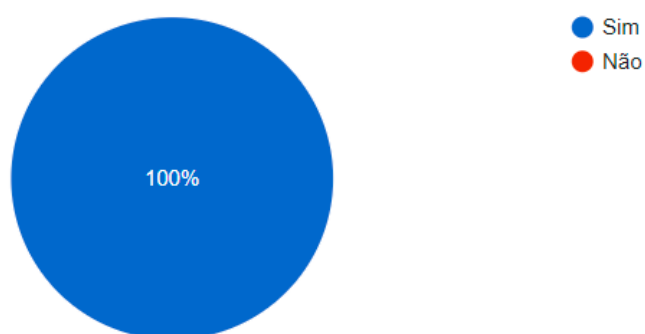
2. Compreendeste os conteúdos teóricos que te foram apresentados nas aulas?

19 respostas



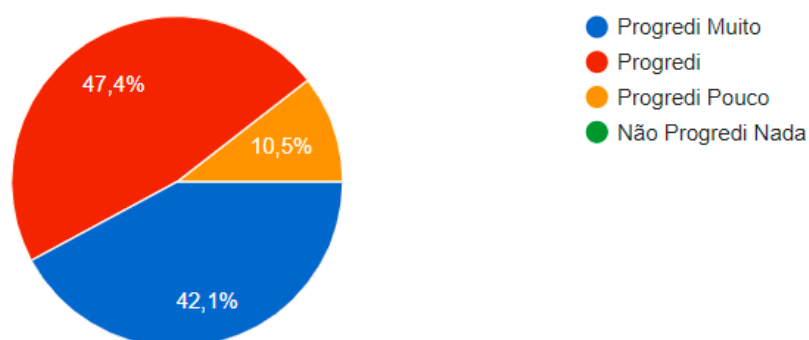
3. Tiveste oportunidade de experimentar e explorar diferentes materiais no decorrer das aulas desta unidade?

19 respostas



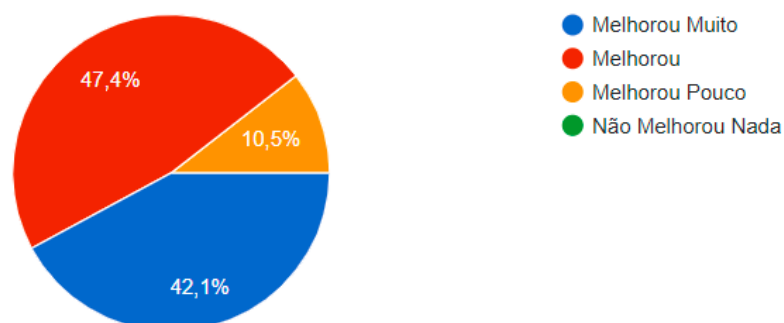
4. Consideras que progrediste no domínio dos diferentes materiais utilizados no decorrer das aulas?

19 respostas



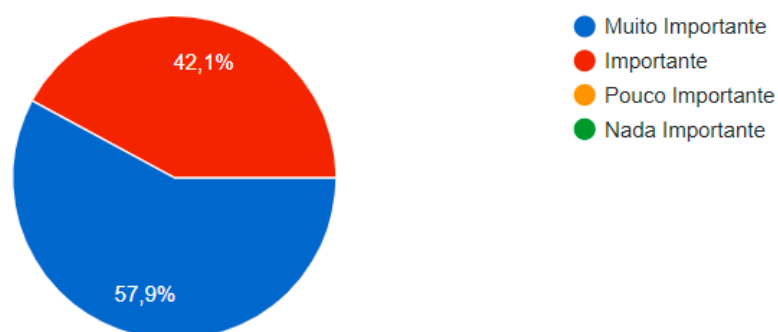
5. Consideras que o teu modo de desenhar e pintar melhorou no decorrer das aulas?

19 respostas



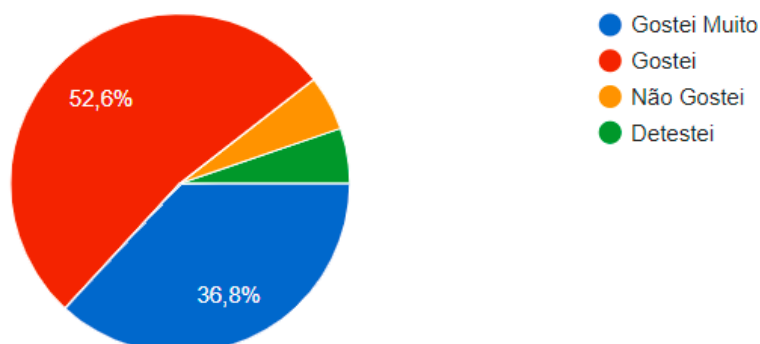
6. Quão importante consideras a exploração de diversos materiais nas aulas de Desenho A?

19 respostas



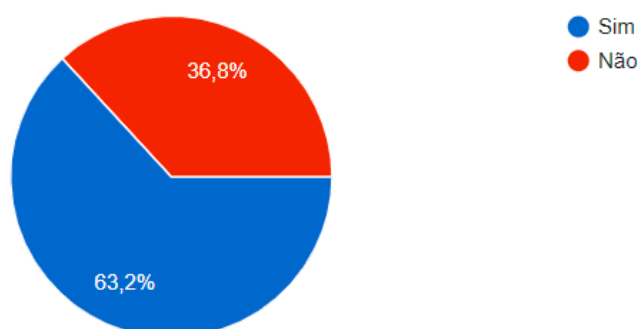
7. Gostaste de visitar o Conservatório de Dança - Dance Spot?

19 respostas



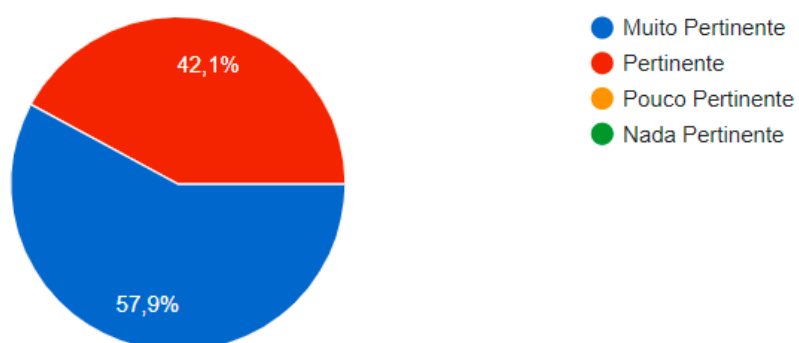
8. Já tinhas assistido a algum espetáculo de Dança Contemporânea anteriormente?

19 respostas



9. Consideraste a sinergia entre o Desenho da Figura Humana e a Dança Contemporânea pertinente?

19 respostas



10. Consideraste uma mais valia, o contacto com estudantes de outro género artístico e a troca de experiências? Justifica a tua resposta.

Sim

2 responses

Sim, porque transmitiu a energia da arte através do movimento diferente do que se faz na arte do desenho onde a energia é transmitida pelo visual.

1 response

Não fui

1 response

Eu considero a relação entre diferentes géneros artísticos e até outras áreas do saber extremamente relevante e muito importante como alunos percebermos de que maneiras essas se podem conjugar

Sim, porque podemos aprender mais sobre outros géneros artísticos

1 response

Do meu ponto de vista explorar outros tipos de arte é bastante importante e interessante. O facto de podermos desenhar o que vimos e o que experienciámos é uma coisa muito boa.

1 response

Sim achei interessante porque conseguimos ter outra visao Pela arte

1 response

Sim, acho que foi interessante ter diferentes experiencias

1 response

Sim, pq é importante conhecermos o estilo de vida dos outros alunos

1 response

sim pois nunca tinha tido essa experiência

1 response

achei uma mais valia, porque foi uma experiência interessante e diferente

1 response

Sim, porque é sempre uma experiência diferente

1 response

Sim, porque assim tivemos oportunidade de nos ajudar mutuamente e de mostrar as nossas artes

1 response

Sim já que desta forma podemos aprender sobre outros géneros artísticos

1 response

Sim. Aprende se sempre manairas diferentes de exprimentar e fazer os trabalhos

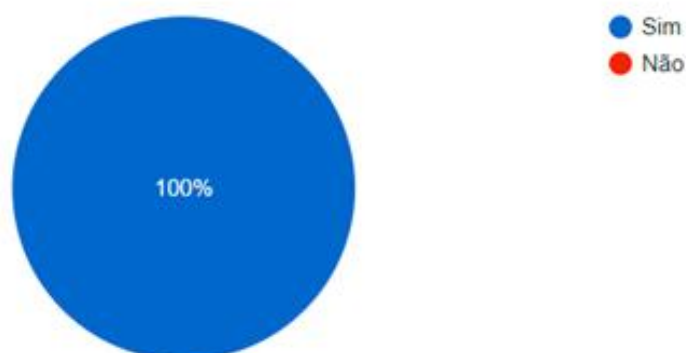
1 response

sim, conseguindo assim aprender mais com pessoas mais experientes

1 response

11. Consideraste, de algum modo, que no processo de criação de composições criativas esta experiência te ajudou?

19 respostas



12. De que forma, o contacto com a música, a composição coreográfica e os corpos em movimento, te serviu de inspiração para as tuas criações?

Do meu ponto de vista essas fontes de inspiração são bastantes relativas pois depende de quem as está a ver. Na minha experiência consegui retirar sentimentos da dança e da música o que facilitou na criação dos projetos.

1 resposta

Ao ter observado as bailarinas deu-me inspiração para desenhar corpos com mais leveza, apesar de ser difícil achei muito importante para a prática da atonomia

1 resposta

As diferentes maneiras de movimento do corpo apresentado na visita foram uma boa maneira de ligar-mos o que vimos a ideias que podem ser exploradas

1 resposta

Pois são algo que tem muito sentimento e ajuda na inspiração, pois estamos a captar mensagens através de outro tipo de arte

1 resposta

consegui observar melhor o movimento do corpo humano e inspirar-me para a realização dos trabalhos

1 resposta

Sim pois serviu para transmitir a energia do movimento através de formas estáticas.

1 resposta

Serviu de inspiração porque a música e as dançarinas transmitem sentimentos

1 resposta

Sim porque acaba por ser um modo diferente de ganhar inspiração

1 resposta

Serviu para alargar os meus pensamentos e estilos de desenho

1 resposta

Ajudou a aprender a desenhar as figuras humanas

1 resposta

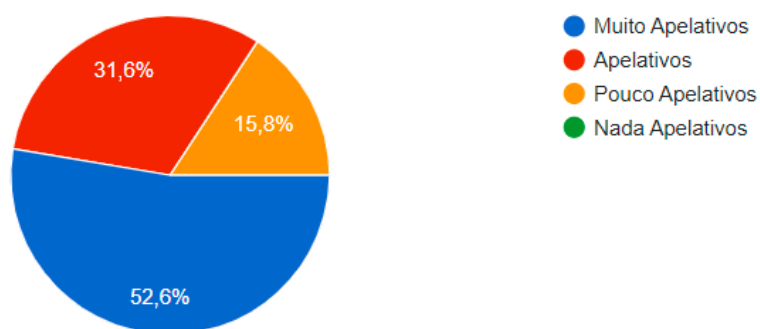
ajudou me a ter referências para desenhar

1 resposta

Inspirou

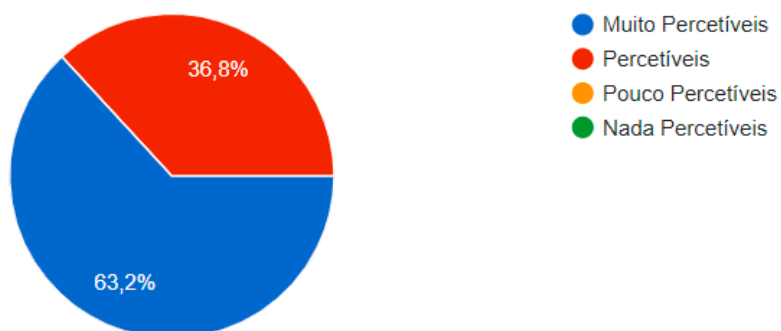
14. Consideraste os materiais didáticos utilizados nas aulas visualmente apelativos?

19 respostas



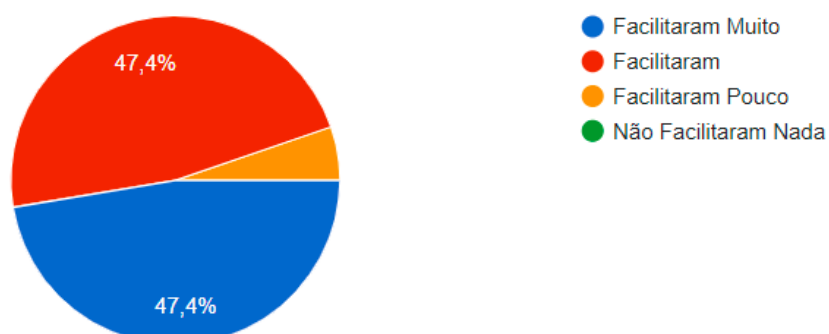
15. Consideraste os materiais didáticos das aulas percetíveis?

19 respostas



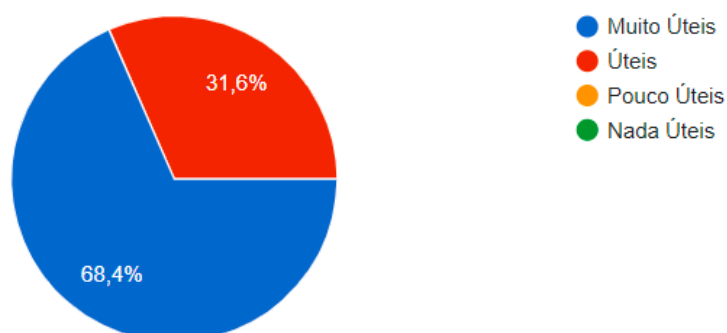
16. Consideraste que os materiais didáticos facilitaram a compreensão os conteúdos teóricos da disciplina?

19 respostas



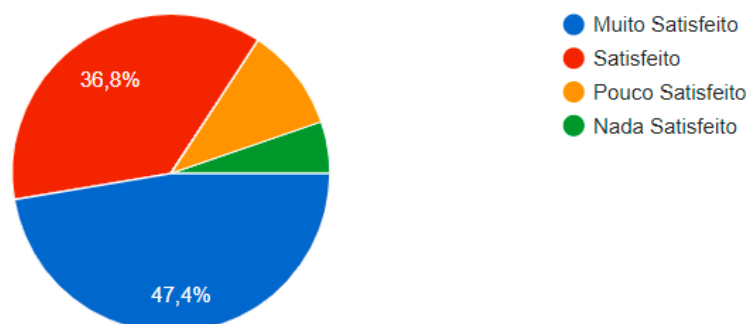
17. Consideraste os exercícios de desenho de observação da figura humana úteis para a melhoria das tuas competências no desenho?

19 respostas



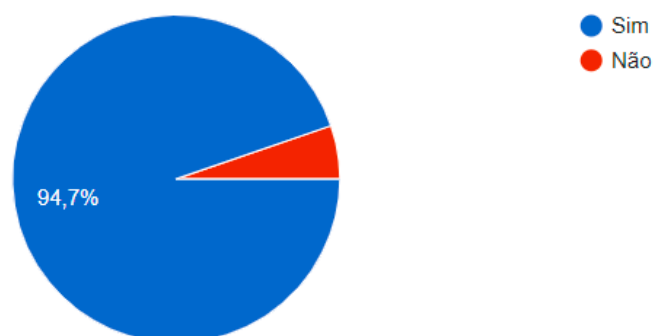
18. Sentes-te satisfeito com o resultado dos teus processos criativos?

19 respostas



19. Consideraste que as tarefas propostas foram claras e comunicadas eficazmente?

19 respostas



20. Consideraste interessante a elaboração de um Flyer de Divulgação da Exposição de trabalhos? Justifica a tua resposta.

Sim, acho que é uma maneira divertida de divulgar a exposição

1 resposta

Sim, pois assim temos a oportunidade de mostrar a nossa arte

1 resposta

Foi bastante interessante já que não é uma coisa habitual

1 resposta

Sim. Ajuda a convencer as pessoas a ver a exposição

1 resposta

Sim porque acho que ficou relativamente bom

1 resposta

sim

1 resposta

21. Consideras relevante a participação de artistas em projetos de solidariedade social? Justifica a tua resposta.

Sim

4 responses

sim

2 responses

sim porque assim a nossa arte pode ajudar pessoas é assim pode ser melhor vista pela sociedade. O facto de conseguirmos ajudar pessoas pelos nossos projetos é um sentimento bastante gratificante.

1 response

Acho projetos artisticos uma excelente maneira de uma pessoa se envolver em projetos de solidariedade social poque uma peça de arte é capaz de espalhar uma mensagem com muita facilidade

1 response

Acho que sim, uma vez que todos devemos ajudar um pouco as pessoas quando temos a oportunidade

1 response

Sim porque acho importante a participação de qualquer pessoa esse tipo de projetos

1 response

Sim, pois independentemente da nossa profissão é sempre bom ajudar o outro

1 response

Sim porque traz atenção e recursos para lotas por justiça social.

1 response

Sim, porque com os trabalhos deles podem ajudar

1 response

sim. é sempre bom ajudar o próximo

1 response

Sim. Cada um deve dar a sua ideia

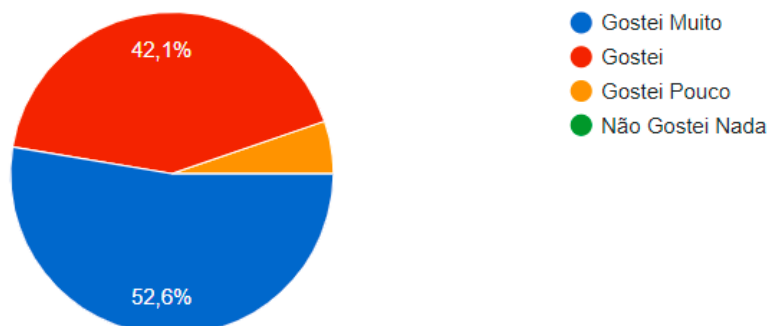
1 response

Sim Acho que nos podem ajudar mt

1 response

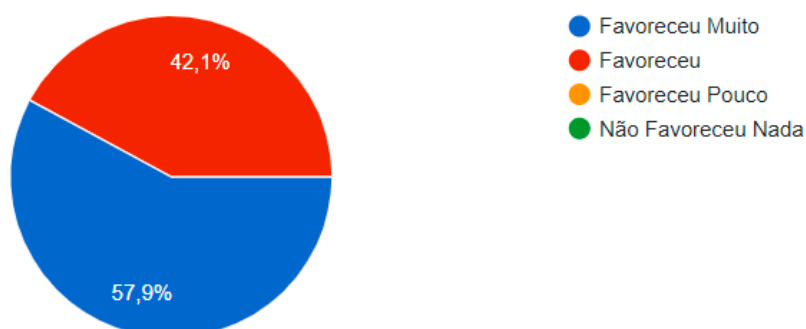
22. De uma forma geral, gostaste de desenvolver os exercícios e criações que te foram propostos?

19 respostas



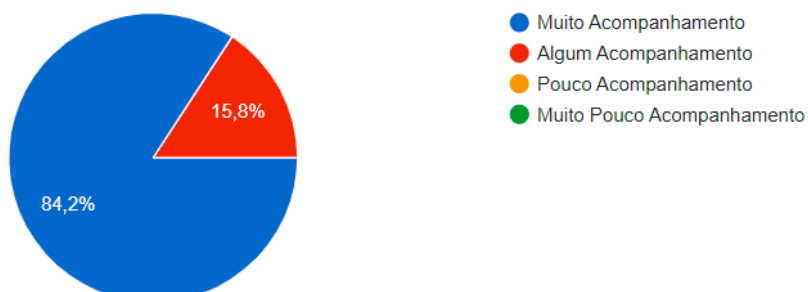
23. O processo de orientação favoreceu e enriqueceu o teu trabalho?

19 respostas



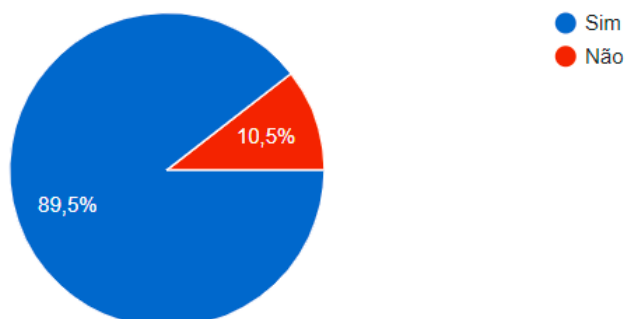
24. Consideras que houve acompanhamento das dúvidas e dificuldades sentidas?

19 respostas



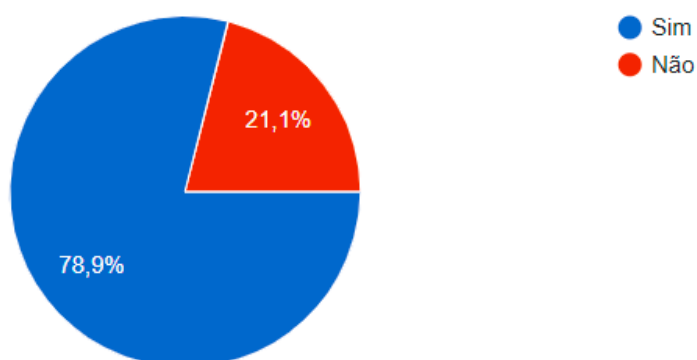
25. Consideras que os teus interesses foram atendidos na orientação e preparação das aulas?

19 respostas



26. Consideras que a tua individualidade e o teu processo de criação foram respeitados e otimizados?

19 respostas



27. Deixa um comentário geral sobre a tua opinião relativa às aulas desta unidade.

19 respostas

A presença da Professora Estagiária Sara Costa foi muito agradável. Achei o método de ensino eficaz e ajudou-me imenso na melhoria do desenho e criatividade. Ao analisar os meus trabalhos antes e depois das aulas com a professora consegui observar uma grande evolução à custa dos auxílios e experiência q a professora nos trouxe. Apesar de ser nossa professora ela deixou-me sentir à vontade neste espaço q criou, a professora mostrou rigorosidade e simpatia e mostrou interesse nos nossos trabalhos e em ajudarmo-nos a melhorá-los. No final desta experiência posso dizer que conheci uma professora incrível q me fez gostar de aprender.

1 response

Do meu ponto de vista a Professora Estagiária Sara Costa é uma pessoa bastante alegre e determinada. Nas aulas a Professora esteve sempre disponível a ajudar e apresentava os conteúdos de forma clara e esclarecedora. As aulas eram sempre divertidas e interessantes o que fez com que os alunos mantivessem o foco. Sinto que evolui bastante as minhas capacidades em certas áreas. Os materiais didáticos apresentados pela professora eram sempre muito apelativos e captavam muito a atenção da turma. Todas as aulas dadas pela Professora foram divertidas e interessantes.

1 response

A Sara Costa esforçou-se muito para nos ajudar o mais possível. Sempre disponível para vir ao nosso encontro e ajudar os nossos trabalhos a serem os melhores possíveis, e pessoalmente, as sugestões que ela fez de como merulhar o meu trabalho foram muito úteis. Mesmo fora dos momentos em que ela nos está a ajudar é muito simpática para connosco, o que nos motiva para trabalharmos melhor. Uma professora capaz de se dar bem com os alunos como pessoas, mais do que só alunos é uma qualidade extremamente importante para uma professora, e a Sara foi capaz de o fazer.

1 response

Todas as aulas foram bastante interessantes, adorei elaborar as atividades quando nem era uma matéria que no começo achei interessante mas acabou por ser espetacular. Sempre que tive dúvidas em relação à elaboração dos trabalhos a estagiária foi impecável em me ajudar.

1 response

... a nossa professora Sara Costa explica claramente os conteúdos mantendo um ambiente saudável e amigável nas aulas mas a disciplina ao mesmo tempo.

1 response

Gostei muito da Sara! Foi uma professora muito simpática, ensinava e explicava muito bem e estava sempre pronta a ajudar. Evolui muito nesta disciplina e muito se deve à Sara! Gostei muito de a ter como professora

1 response

No meu ponto de vista, os conceitos apresentados eram bem explicados e de fácil compreensão, assim como a professora estagiária prestava atenção aos alunos, sempre pronta para ajudar

1 response

Gostei muito das aulas, Acho que foram teams aplativos que nos ajudaram a progredir e a expandir os nossos conhecimentos, em geral acho que a Sara fez um bom trabalho.

1 response

adorei as aulas, consegui perceber muito melhor como se desenhavam corpos, como se pinta e achei que os powerpoints ajudavam muito na aprendizagem

1 response

na minha opinião as aulas foram boas e melhoraram as minhas competências a desenho e que o acompanhamento durante as aulas ajudou bastante

1 response

Ajuda sempre que pode, explica mt bem os exercicios e trabalhos, dá bons exemplos e trabalhos interessantes

1 response

Gostei da matéria que foi trabalhada, e sinto que foi bem explicada.

1 response

Eu acho que foram interessantes e foi uma experiência diferente

1 response

informativas, sinto que evolui bastante durante estas aulas

1 response

Gostei bastante das aulas dadas por ela

1 response

Maravilhosas

1 response

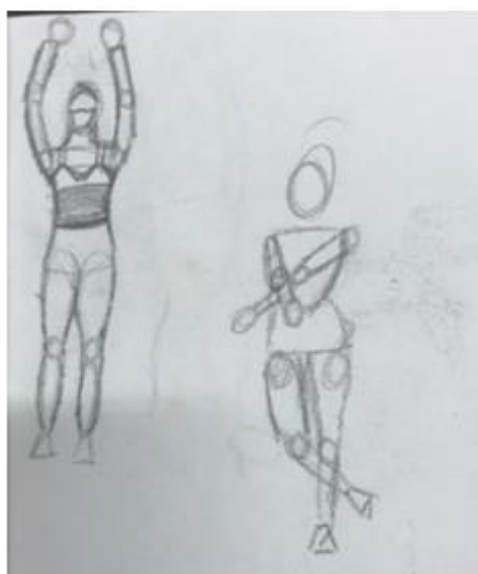
Foi bom

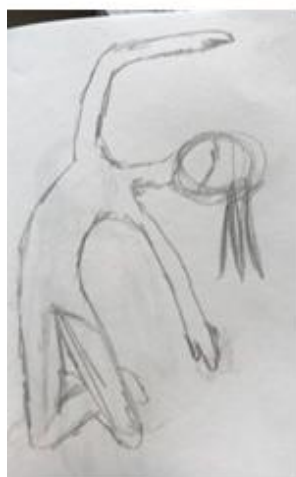
1 response

APÊNDICE XIV

Esboços dos alunos no Diário Gráfico - Visita de Estudo ao Conservatório de Dança “Dance Spot” – Bailarinos em movimento















ANEXOS

ANEXO I

Plano de Ação do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES
I. Grande procura da Escola por alunos e encarregados de educação, em resultado de uma imagem de rigor, exigência e profissionalismo da maior parte do pessoal docente e não docente; II. Mobilização dos docentes no diagnóstico das dificuldades de carácter transitório dos alunos, apoiando-os e encaminhando-os para soluções pedagógicas favorecedoras de sucesso escolar; III. Efetiva articulação entre as estruturas de apoio ao aluno, designadamente docente titular de grupo/turma ou diretor de turma, serviço de psicologia e orientação, professor de educação especial, professor de apoio educativo e tutor; IV. Empenho e motivação dos diferentes profissionais no exercício das suas funções, em harmonia com as lideranças de topo e intermédias; V. Gestão eficiente dos recursos humanos, atendendo aos perfis profissionais e às prioridades da ação educativa, incentivando a formação contínua; VI. Trabalho progressivo e sistemático com os alunos, no sentido de reforçar de forma transversal os valores da cidadania; VII. Diversidade de atividades no domínio das artes, do desporto e da educação para a saúde, contribuindo para a formação integral dos alunos; VIII. Colaboração ativa de várias associações de pais e encarregados de educação com a Direção do Agrupamento, dando respostas a problemas identificados e tendo em vista a melhoria do serviço educativo; IX. Diversidade de parcerias e protocolos estrategicamente estabelecidos, como forma de melhorar os resultados académicos dos alunos e a qualidade do serviço educativo.	I. Envolvimento efetivo dos alunos na conceção e reformulação de documentos estruturantes, bem como no processo de autoavaliação organizacional, intensificando a sua corresponsabilização e participação na vida escolar; II. Reforço dos mecanismos de diferenciação pedagógica e aplicação precoce e continuada de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; III. Aprofundamento do trabalho em rede e consolidação da partilha de boas práticas por parte de todas as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; IV. Coadjuvação em sala de aula, enquanto estratégia concebida para o desenvolvimento profissional do corpo docente; V. Consolidação da análise reflexiva sobre os resultados e o processo de ensino e aprendizagem, numa linha indutora da melhoria de práticas pedagógicas; VI. Definição de indicadores que permitam avaliar a concretização das metas definidas para o Agrupamento, de modo a facilitar a sua operacionalização e verificação da eficácia do trabalho desenvolvido pelas estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica e do grau de satisfação dos utentes; VII. Implementação de uma metodologia de autoavaliação, formalmente estruturada e envolvendo a comunidade educativa, que agregue a informação produzida nos diferentes setores, de modo a identificar as áreas de intervenção pedagógica prioritária e, consequentemente, elaborar planos de melhoria com efeitos no planeamento, na gestão das atividades e nas práticas profissionais; VIII. Articulação com as escolas de destino dos alunos, bem como com outras com características semelhantes, no sentido de acompanhar o seu percurso escolar e avaliar o impacto das aprendizagens.
PONTOS FRACOS	AMEAÇAS
I. Envolvimento moderado dos alunos na programação das atividades e nos órgãos e estruturas do Agrupamento; II. Articulação vertical pouco sistematizada e estruturada ao nível da gestão do currículo; III. Pouco envolvimento de alguns encarregados de educação na vida escolar; IV. Pouco envolvimento de alguns docentes na dinâmica escolar. V. Pouca articulação das bibliotecas escolares com os departamentos.	I. Necessidade de requalificação das instalações da Escola Básica Eugénio dos Santos; II. Oferta reduzida da educação pré-escolar; III. Falta de assistentes operacionais; IV. Turmas com número elevado de alunos em todos os níveis de ensino; V. O cumprimento das metas curriculares de algumas disciplinas tendo em conta o número de horas semanais de leção. VI. Envelhecimento dos equipamentos informáticos.

Fonte: Relatórios de avaliação externa/IGEC e avaliação do projeto educativo anterior

ANEXO II

Certificado de Doação – Angariação de Fundos para o Centro de Apoio à População Emigrante de Leste e Amigos



Certificado de Doação

Declara-se que, no dia 6 de Junho de 2022, para os devidos fins e com agradecimento, os alunos da 10ª turma, do 10º ano, da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, efetuaram uma doação de fundos ao Centro de Apoio à População Emigrante de Leste e Amigos, no valor de 50€.

A Presidente,

C. A. P. E. L. A.
Centro de Apoio à População Emigrante de Leste e Amigos

Ent.: 50€ 21/06/2022

Ass.: Presidente

(Ludmila Moghilevscaia)

ANEXO III

Artigo no Jornal da Escola sobre a Inauguração da Exposição: A figura Humana em Movimento

Jornal Académico **Os Nossos Artistas**

No âmbito da disciplina de Desenho A do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais, os alunos da 10ª turma do 10º ano estudaram o desenho da Figura Humana.

Os trabalhos dos alunos encontram-se expostos no átrio de entrada da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, cuja inauguração teve lugar no dia 16 de Maio, pelas 18 horas, com a presença dos pais e encarregados de educação dos mesmos.

Após a aquisição de conhecimentos fundamentais e da resolução prática de alguns exercícios sobre a temática mencionada, os alunos saíram do contexto de sala de aula, realizando, uma visita de estudo ao Conservatório de Dança "Dance Spot" onde contactaram com uma linguagem artística diferente, a Dança Contemporânea. Neste contexto, puderam registar através do desenho (nos seus diários gráficos) a fluidez, a abstração e a emotividade dos corpos dos bailarinos em movimento. Os alunos criaram as suas próprias composições artísticas recorrendo ao contraste Figura-Fundo inspiradas nas composições coreográficas que observaram. A qualidade do movimento contemplada nos corpos dos bailarinos, transportou-os para as particularidades específicas e modos de locomoção de diversos animais presentes na Natureza, inspirando assim, simbioses entre estes e a figura humana.

Paralelamente, a turma levou a cabo um projeto solidário intitulado de "Angariação em Movimento". Em grupo os artistas do 10º 10º, escolheram, por meio de votação, a instituição de solidariedade: Centro de Apoio à População Emigrante de Leste e Amigos – CAPELA – para doar os fundos angariados no decorrer da exposição.

**Ana Leite e Conceição,
Sara Costa e Sara Mendes (professoras estagiárias)**



O mesmo artigo no *Website* da Escola

The image shows a screenshot of the website of Escola Secundária Rainha Dona Leonor. The header includes a navigation menu with links: HOME, AERDL, ESCOLAS, ALUNOS, CLUBES E PROJETOS, PAIS E E.E., and DOCENTES. Below the header is a large banner image of the school building at night with the text "ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA DONA LEONOR".

On the left side, there is a sidebar menu with the following items: Atividades, CREM, Patrono, Localização e Contacto, Área de Influência, and Manuais Escolares 21/22.

The main content area features an article titled "Exposição: 'A Figura Humana em Movimento'" dated 27 maio 2022. The article text reads: "No âmbito da disciplina de Desenho A do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais, os alunos da 10ª turma do 10º ano estudaram o desenho da Figura Humana. Os trabalhos dos alunos encontram-se expostos no átrio de entrada da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, cuja inauguração teve lugar no dia 16 de Maio, pelas 18 horas, com a presença dos pais e encarregados de educação dos mesmos."

Below the article text is a photograph of the exhibition, showing various drawings and posters displayed on a table. To the right of the article, there are several promotional banners: "CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO", "EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS 19/20 20/21", "ENSINO A DISTÂNCIA E@D", "COVID-19 PLANO DE CONTINGÊNCIA", and "CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE".

Below the screenshot, the same article is shown in a browser window. The browser address bar displays the URL: <https://nsite.aerdl.eu/index.php/atividades-aerdl/15-atividades-aerdl/567-exposicao-a-figura-humana-em-movimento>. The content of the article is identical to the one shown in the screenshot above.

ANEXO IV

CrITÉrios de Avaliação da Disciplina de Desenho A



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - ENSINO SECUNDÁRIO

DESENHO A - 10.ºANO/11.ºANO/12.º ANO

2021/2022

Domínios	Descritores de desempenho / aprendizagens essenciais	Área de competências Perfil do Aluno	Processos de recolha de informação	Ponderação
Apropriação e Reflexão	Reconhece e regista diferentes contextos fonte de estímulos. Reconhece a importância do desenho e adquire uma visão diacrónica do mesmo. Conhece diversas formas de registo. Estabelece relações entre os diferentes elementos da comunicação visual. Respeita diferentes modos de expressão plástica.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado	Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina, dos DAC e da Cidadania e Desenvolvimento	30%
Interpretação e Comunicação	Reconhece a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica. Interpreta a informação visual e constrói novas imagens. Desenvolve o sentido crítico. Utiliza o vocabulário específico da linguagem visual na justificação do processo de concepção dos seus trabalhos e na análise do trabalho dos outros. Adequa a formulação expressiva à sua intencionalidade.	Criativo Crítico/Analítico Indagador/ Investigador Respeitador da diferença/ do outro Sistematizador/ organizador	Os textos produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas) A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais)	35%
Experimentação e Criação	Utiliza diferentes modos de registo em diversos suportes e materiais. Reconhece e aplica os diferentes modos do desenho. Aplica processos de síntese e de transformação. Compreende e explora software de edição de imagem e de desenho vetorial.			35%